Collection **Enseignement supérieur**

Sous la direction de
YVES GINGRAS et LYSE ROY

LES TRANSFORMATIONS DES UNIVERSITÉS DU XIIIe AU XXIe SIÈCLE

Presses de l'Université du Québec

LES TRANSFORMATIONS DES UNIVERSITÉS DU XIIIe AU XXIe SIÈCLE

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays
DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE
AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE
PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE
SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

LES TRANSFORMATIONS DES UNIVERSITÉS DU XIIIe AU XXIe SIÈCLE

Sous la direction de
YVES GINGRAS et LYSE ROY

2006

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle

(Collection ES ; 13)

Textes présentés lors d'un colloque tenu à l'Université du Québec à Montréal du 18 au 20 sept. 2003.

Comprend des réf. bibliogr.

Textes en français et en anglais.

ISBN 2-7605-1451-X

1. Universités - Histoire – Congrès. 2. Enseignement supérieur - Histoire – Congrès.
3. Enseignement – Réforme – Histoire – Congrès. I. Gingras, Yves, 1954- . II. Roy, Lyse, 1963- .
III. Collection.

LA173.T72 2006 378.009 C2006-941554-4F

Library and Archives Canada Cataloguing in Publication

Main entry under title :

Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle

(Collection ES ; 13)

Papers presented at a conference held at the Université du Québec à Montréal, Sept. 18-20, 2003.

Includes bibliographical references.

Text in French and English.

ISBN 2-7605-1451-X

1. Universities and colleges – History – Congresses. 2. Education, Higher - History - Congresses.
3. Educational change – History – Congresses. I. Gingras, Yves, 1954- . II. Roy, Lyse, 1963- .
III. Series.

LA173.T72 2006 378.009 C2006-941554-4E

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture Conception : RICHARD HODGSON
Montage photo de la couverture : LYSANNE LESSARD

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2006 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2006 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4e trimestre 2006
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

Avant-propos

Depuis une vingtaine d'années, l'université est redevenue un enjeu important dans le contexte des multiples tentatives de redéfinir ses missions fondamentales. De nouvelles tensions entre la recherche, l'enseignement et le marché ont vu le jour. Le déclin des investissements gouvernementaux a forcé les universités à se tourner vers le secteur privé pour financer tant la recherche que certains programmes de formation. En outre, une population étudiante plus diversifiée et moins homogène dans ses parcours et ses expériences, l'émergence du chercheur-entrepreneur et la multiplication des centres de recherche en milieu universitaire sont autant de phénomènes qui modifient profondément la dynamique universitaire. Le modèle de l'université moderne, proposé par Humboldt au début du XIXe siècle, est ainsi remis en cause et d'aucuns veulent ajouter l'innovation et la valorisation économique aux missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité qui définissent depuis longtemps les missions premières des universités.

Ces diverses transformations ont donné lieu à des discours critiques, déplorant sur un ton inspiré tantôt « Le naufrage de l'université », tantôt sa ruine. Imaginant une « institution » mythique qui, depuis le Moyen Âge, aurait été au service du savoir désintéressé, ces polémiques entourant la mission de l'université sont rarement fondées sur une analyse posée de l'histoire réelle de cette institution presque millénaire. Or, comme les textes réunis ici le montrent amplement, l'université a subi, tout au long de son histoire, de nombreuses mutations et transformations qui ont affecté plus ou moins profondément sa structure, ses agents, sa mission, ses systèmes de représentation, son interaction avec la société et ses rapports avec le pouvoir.

Loin d'adopter une conception essentialiste de l'université, cet ouvrage veut faire ressortir, par un questionnement transversal et sur la longue durée, les ruptures profondes qui ont jalonné l'histoire des universités du Moyen Âge à nos jours, en Europe comme en Amérique, tout en révélant les invariants sur les plans institutionnel et structurel. Loin d'avoir été une « tour d'ivoire » déconnectée de la vie sociale, les universités ont toujours été partie prenante du milieu dans lequel elles se sont implantées. Comme tout champ relativement autonome, elles forment un « espace ouvert, contraint de puiser au dehors les ressources nécessaires à [son] fonctionnement », et sont exposées « de ce fait à devenir le lieu de la rencontre entre séries causales indépendantes qui fait l'événement, c'est-à-dire l'historique par excellence »[1]. Les textes proposés ici explorent les différents agents de transformation, externes et internes, et leurs interactions qui ont amené l'université à s'adapter sinon à se redéfinir maintes fois au cours des siècles.

Les multiples réformes (proposées, tentées et parfois réussies) ont, au cours des siècles, touché toutes les facettes de la vie universitaire : les liens avec l'État et l'Église, les modes de gestion internes de l'institution, l'organisation et le contenu des études, le contrôle de la vie étudiante. Le développement industriel fera pour sa part apparaître de nouveaux acteurs avec lesquels les universités vont apprendre à collaborer en développant de nouveaux programmes d'enseignement et des liens des plus étroits entre recherche et industrie dans les secteurs où cela est possible et même nécessaire, comme le génie et les sciences physiques et biomédicales. Les grades aussi ont souvent été des enjeux comme le montrent les nombreux débats entourant la convention de Bologne qui vise à uniformiser les grades européens sous la trilogie licence-master-doctorat (LMD).

Les universités, du Moyen Âge à nos jours, ont leurs historiens qui ont balisé de nombreuses pistes d'enquête depuis les trente dernières années. Les contributions réunies ici se situent résolument dans le prolongement des travaux les plus récents, tant dans le domaine de l'histoire des universités anciennes, modernes que contemporaines. De nombreux travaux ont été consacrés aux causes et aux effets des transformations des champs universitaires de plusieurs pays (notamment la France, les États-Unis, l'Angleterre et l'Australie) au cours des dix dernières années, mais bon nombre d'entre eux visent soit à faire de l'université ancienne un modèle imaginaire, soit à renforcer ou à déplorer les tendances actuelles, dans des discours plus performatifs qu'analytiques. L'approche comparative et sur la longue durée que nous proposons cherche plutôt à analyser et à rendre raison de ces transformations. En somme, il s'agit moins de déplorer ou de dénoncer que de comprendre.

1. P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, 1984, p. 49.

* * *

La plupart des textes de cet ouvrage sont issus du colloque international tenu à l'UQAM du 18 au 20 septembre 2003 et intitulé « Transformations et mutations des universités en Europe et en Amérique du XIIIe au XXIe siècle ». Réunissant des chercheurs des deux continents, il s'est déroulé en français et en anglais. Nous profitons de l'occasion pour remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Département d'histoire de l'UQAM pour leur contribution financière à l'organisation de cet événement. Nous tenons également à remercier la Chaire de recherche du Canada en histoire et sociologie des sciences pour sa contribution à la publication de l'ouvrage. Enfin, merci à Céleste Couture pour la révision des textes et la préparation de l'index ainsi qu'à tous ceux et celles qui ont fait de ce colloque un succès et rendu possible la publication que nous présentons aujourd'hui aux lecteurs non seulement curieux de l'histoire des universités mais également soucieux de leur avenir.

Yves Gingras et Lyse Roy

Table des matières

Avant-propos VII
Yves Gingras et Lyse Roy

1. La réforme de l'université dans la France médiévale : acteurs, enjeux, moyens 1
Jacques Verger

2. Colleges of Doctors in Bologna and Padua : Their Self-Concept and Representation in *Studium* and Town 17
Anuschka De Coster

3. Ramus et la réforme de l'université de Paris en 1562 ... 41
Jean-Marie Le Gall

4. State and Free Universities : The Reconciliation of Educational Freedom and the Needs of the Society in Nineteenth Century Belgium 69
Pieter Dhondt

5. Les interactions industrie-université. Essai de repérage historique (XIXe-XXe siècles) 89
Kenneth Bertrams

6. L'université au service de l'industrie. La vente de services de laboratoire en génie au Canada, 1895-1939 113
Jean-François Auger

7. Élitisme ou démocratisation ? Les étudiants des universités de Montréal et McGill (1895-1958) 133
Karine Hébert

8. Entre la France et l'Amérique : la transformation des grades à l'Université de Montréal, 1920-1945 157
Yves Gingras et Julie Sarault

9. Academic Culture in Canadian Universities : The Contexts of Change 175
Adrienne S. Chan and Donald Fisher

10. L'enseignement supérieur français à l'heure européenne. Une adaptation difficile 205
Christophe Charle

11. Amalgamation and Meiosis in the History of Universities 223
Sheldon Rothblatt

Auteurs 247

Index 251

1 La réforme de l'université dans la France médiévale : acteurs, enjeux, moyens

Jacques Verger

La logique d'un tel sujet voudrait que l'on commence par donner une définition claire de la notion de réforme universitaire au Moyen Âge et par dresser l'inventaire des réformes attestées dans la documentation conservée. En fait, dans les deux cas, la tâche se révèle presque impossible à mener à bien en toute rigueur. La réforme est en effet omniprésente dans les universités médiévales et donc, en réalité, diffuse et presque insaisissable.

Parfois dès l'origine, et tout au long de leur histoire, les universités médiévales se sont ou ont été « réformées ». De manière quasi constante, ces universités – ou telle ou telle de leurs composantes (faculté, nation) – ont adopté ou reçu de nouveaux statuts, statuts le plus souvent partiels, ne portant que sur un point de détail ou visant à régler tel ou tel problème ponctuel[1]. Les autorités universitaires déploraient périodiquement cette *effrenata multitudo statutorum*[2], source d'innombrables confusions, contradictions, oublis, d'autant plus inévitables que l'adoption de nouveaux statuts ne s'accompagnait que rarement de l'abrogation explicite des statuts antérieurs. Mais rien ne semblait pouvoir tarir cette frénésie réglementaire. Or la plupart de ces nouveaux statuts, quelque mince qu'en fût

1. Les statuts que nous utiliserons dans le présent texte ont tous été publiés ou cités, pour Paris, dans le *Chartularium Universitatis Parisiensis*, éd. par H. Denifle et É. Châtelain, 4 t., Paris, 1889-1897 (désormais cité sous la forme abrégée *CUP*, I à IV) et pour les autres universités dans M. Fournier, *Les statuts et privilèges des universités françaises depuis leur fondation jusqu'en 1789*, t. I à III, Paris, 1890-1892 (désormais cité sous la forme abrégée Fournier, I à III).

2. Selon la formule contenue dans un statut de la nation picarde de l'université de Paris en 1340 (*CUP*, II, n° 1067).

l'objet, étaient présentés comme des statuts de « réforme ». Et en vérité, le latin des textes universitaires n'a même pas cette précision. *Reformare* et *reformatio* y sont certes d'usage fréquent, mais très souvent associés à – ou remplacés par – d'autres mots quasiment synonymes pour les rédacteurs médiévaux de statuts : *addere, diminuere, corrigere, declarare, interpretare, tollere, immutare, supplere, dispensare*, etc.[3].

Il est cependant possible, à défaut d'établir un corpus bien délimité, d'isoler quelques ensembles de statuts d'une certaine ampleur que les textes eux-mêmes qualifient de « réformations générales ». Leur relative importance, la solennité qui paraît avoir généralement présidé à leur rédaction et à leur publication, les intentions explicitement réformatrices affirmées dans leurs préambules semblent en faire une catégorie à part, perçue comme telle par les contemporains. C'est donc sur ces textes que nous concentrerons notre attention dans cette communication.

Il faut cependant tout de suite préciser que les « réformations générales » elles-mêmes ne relèvent pas d'une définition rigoureuse. Il en est qui, malgré leur intitulé, ne portent en fait que sur des points particuliers et ne sont donc guère plus « générales » que d'autres statuts qui ne prétendent point à cette qualité. À l'inverse, on le verra plus bas, on trouve parfois, à côté des « réformations générales » promulguées en bloc, en un seul texte solennel, des séries de statuts particuliers qui, adoptés en un laps de temps assez bref, finissent par constituer un corpus équivalent à une réformation générale. Enfin, il est parfois difficile de distinguer statuts de réforme et *nova statuta* dont se dote, au bout de quelques années ou de quelques décennies, une université ou une faculté d'apparition récente et ayant vécu jusqu'alors sous le régime de statuts embryonnaires, aujourd'hui perdus, ou de pratiques coutumières, non consignées ; mais le premier corpus détaillé de statuts rédigés peut très bien avoir été non pas simple mise en forme, mais déjà « réforme », et parfois même assez radicale, de ces pratiques antérieures qui malheureusement nous échappent largement.

Ces incertitudes admises, quels sont les principaux textes sur lesquels se fondera cet exposé ?

Pour Paris, on sait que – exemple caractéristique de l'ambiguïté des *nova statuta* – les statuts de Robert de Courçon (1215) se présentaient déjà comme une *reformatio in melius* du *status Parisiensium scolarium* antérieur[4]. Passé cette date, si l'université de Paris, ses facultés, ses nations et ses collèges ont connu une profusion extraordinaire de statuts particuliers qui ont façonné petit à petit leur profil institutionnel, seuls deux ensembles de

3. Comme il est dit dans un statut orléanais de 1335 (Fournier, I, n° 108).

4. *CUP*, I, n° 20.

textes ont reçu la qualification de « réformation générale ». Il y a d'abord celle promulguée depuis Avignon, le 5 juin 1366, par les cardinaux Jean de Blandiac et Gilles Aycelin de Montaigut ; texte en fait un peu mystérieux, relativement bref et dont les origines, la justification et la portée n'apparaissent pas clairement[5]. Plus connue et d'interprétation apparemment plus aisée, la réforme du cardinal d'Estouteville (1er juin 1452)[6] est au contraire un texte très complet, bien articulé, traitant successivement de chaque faculté, dont la préparation et la promulgation furent entourées d'une grande solennité et dont la justification se trouve évidemment dans la nécessaire réorganisation de l'université (ainsi d'ailleurs que de toutes les grandes institutions du royaume) au sortir de la guerre de Cent Ans et des multiples crises qui l'avaient accompagnée[7].

Si l'on se tourne vers les universités provinciales, il faut distinguer le groupe des universités anciennes (Montpellier, Toulouse, Avignon, Orléans, Angers), apparues au XIIIe siècle ou dans les premières décennies du XIVe, et celles fondées au XVe siècle (Aix-en-Provence, Dole, Poitiers, Caen, Bordeaux, Valence, Nantes, Bourges).

Les premières offrent généralement à la fois un corpus de *nova statuta*, assez peu postérieurs à la fondation, avec les ambiguïtés que nous avons déjà soulignées, et de véritables « réformations générales » qui datent du XVe siècle. Ainsi à Toulouse, on a une série de « nouveaux statuts » élaborés du début du siècle à 1314, suivis, dès 1329, d'une « réformation générale » imposée par l'archevêque Guillaume de Laudun agissant sur mandement pontifical[8] ; quant au XVe siècle, à défaut d'une nouvelle réformation générale, il est marqué à Toulouse par deux séries assez cohérentes de statuts de réforme, la première entre 1394 et 1425, due à des commissaires pontificaux recrutés dans le clergé local[9], la seconde, de 1470 à 1499, essentiellement sous la forme d'arrêts du parlement de Toulouse[10]. À Montpellier, les premiers grands statuts conservés ne datent que de 1339 (université de droit)[11] et 1340 (université de médecine)[12] et peuvent donc être considérés

5. *CUP*, III, no 1319.
6. *CUP*, IV, no 2690.
7. J'ai commenté certains aspects de la réforme du cardinal d'Estouteville dans J. Verger, « Les universités françaises au XVe siècle : crise et tentatives de réforme », *Cahiers d'histoire*, 21 (1976), p. 43-66 (réimpr. dans J. Verger, *Les universités françaises au Moyen Âge* (Education and Society in the Middle Ages & Renaissance, 7), Leyde, 1995, p. 228-252).
8. Fournier, I, nos 542-545, 553-556, 558.
9. Fournier, I, nos 731, 735, 737, 738, 774, 778, 780, 782, 797.
10. Fournier, I, nos 858, 860, 862, 866-868, 870, 874.
11. Fournier, II, nos 947.
12. Fournier, II, nos 947*quater*.

comme de véritables « réformations générales », car ils sont très postérieurs à l'apparition de ces deux universités et interviennent dans les deux cas dans un contexte de crise grave (surtout en droit) qui appelait certainement des décisions relativement radicales et novatrices[13]. À Orléans, les premiers statuts rectoraux de 1307 furent « réformés » dès 1309 sur ordre du pape Clément V[14], puis il faut arriver au milieu du XVe siècle (1447) pour trouver une réforme royale qui est certainement à rapprocher de la réformation parisienne de 1452[15]. À Angers, où l'évolution vers la forme universitaire fut très progressive, on retiendra surtout les deux réformes royales qui encadrent le XVe siècle (1398 et 1494)[16]. À Avignon enfin, les statuts primitifs furent assez largement complétés et réformés en 1407 et 1441[17], mais la réforme beaucoup plus radicale que voulut imposer le pape Pie II en 1459 resta quasiment lettre morte, ce qui est malgré tout exceptionnel, à ma connaissance, en tout cas pour la France[18].

Les universités fondées au XVe siècle, qui étaient davantage des créations volontaires du pouvoir politique, ont en général reçu leurs premiers statuts dès leur fondation, mais leur relative jeunesse fait que toutes n'ont pas eu besoin avant 1500 (borne chronologique assignée à cet exposé) d'une « réformation générale » ; il en est cependant quelques exemples ; ainsi à Caen en 1457 (dans le contexte très particulier de la « recréation »

13. Dans les années 1320-1330, l'université de droit de Montpellier fut le théâtre d'un affrontement triangulaire entre l'évêque de Maguelone qui cherchait à préserver son autorité sur l'université, le collège des docteurs qui aspirait à une plus grande autonomie et les étudiants qui réclamaient des statuts de type bolognais instituant un recteur étudiant (*cf.* Fournier, II, nos 923, 944, 946-947) ; l'université de médecine semble avoir également connu des tensions entre maîtres et étudiants auxquelles font allusion les statuts de 1340 (Fournier, II, no 947*quater*, p. 78).

14. Fournier, I, nos 23, 26.

15. Fournier, I, no 294.

16. Fournier, I, nos 434, 492.

17. Fournier, II, nos 1279, 1333-1334.

18. Fournier, II, no 1362 ; sur cette tentative avortée de réforme qui avait cherché à mettre fin à la prépondérance des docteurs en droit pour instaurer une véritable égalité entre les diverses facultés, voir J. Verger, « La faculté de théologie d'Avignon au XVe siècle », dans *Chemins de la pensée médiévale. Études offertes à Zénon Kaluza*, sous la dir. de P.J.J. M. Bakker (FIDEM. Textes et études du Moyen Âge, 20), [Turnhout] 2002, p. 599-616.

de cette université par le roi de France Charles VII)[19], à Poitiers dans les années 1463-1467[20], à Dole en 1490[21], à Valence, enfin, dans les toutes dernières années du siècle[22].

Ce bref inventaire suffit à montrer que les « réformations générales » qui nous intéressent se répartissent nettement en deux groupes distincts. Il y a celles du XIVe siècle qui semblent plutôt avoir eu pour objet de fixer de manière, sinon définitive, en tout cas stable et détaillée le système institutionnel des universités, éventuellement en corrigeant sérieusement certaines orientations initiales désormais jugées insuffisantes ou malvenues. Il y a ensuite celles du XVe siècle qui, dans le contexte général bien connu de crise puis de restauration du royaume de France à cette époque, relèvent davantage d'une volonté de réorganisation, de reprise en main, éventuellement d'adaptation aux conditions des temps nouveaux.

Le propos de cet exposé n'est pas d'étudier dans le détail le contenu de ces réformes, qui couvre d'ailleurs de manière prévisible, plus ou moins complètement selon les cas, les trois grands domaines relevant au Moyen Âge de la *potestas statuendi* reconnue aux universités, à savoir l'encadrement religieux de la vie universitaire, la désignation et le rôle des conseils et des officiers (spécialement des recteurs), l'organisation enfin de la vie universitaire et des études (programmes, cursus, examens), ainsi que la collation des grades[23].

Nous voudrions plutôt, par une étude comparée, esquisser une typologie de ces « réformations générales ».

Premier point à envisager dans cette perspective : qui sont les auteurs de ces réformes ? Normalement, ce devrait être les autorités universitaires elles-mêmes, détentrices, je viens de le rappeler, de la *potestas statuendi et reformandi*, dont elles usaient par ailleurs de manière quasi quotidienne dans la gestion courante de l'université pour multiplier les additions et corrections partielles aux statuts existants. Il y a bien, en effet, des réformations générales qui ont été préparées par les recteurs, éventuellement assistés de quelques conseillers, puis promulguées avec l'accord des assemblées de maîtres et/ou d'étudiants : ainsi à Toulouse en 1313 et 1314 ou à Caen en 1457. Mais beaucoup de réformes n'ont pas suivi cette

19. Fournier, III, nº 1680.

20. Fournier, III, nºs 1755-1757.

21. Fournier, III, nº 1639.

22. Fournier, III, nº 1842.

23. *Cf.* J. Verger, « Les statuts des universités françaises du Moyen Âge : quelques remarques », *in Dall'università degli studenti all'università degli studi*, sous la dir. de A. Romano, Messina, 1992, p. 43-64 (réimpr. dans J. Verger, *Les universités françaises au Moyen Âge*, cité *supra* note 7, p. 103-121).

procédure. Il y a d'abord quelques cas où l'université paraît avoir délégué sa *potestas statuendi* à des arbitres ou compositeurs amiables choisis hors de son sein, sans doute par souci de compétence mais surtout d'objectivité lorsque la réforme était rendue nécessaire précisément pour régler un conflit interne à l'université ; c'est ce qui se fit à la faculté des arts de Toulouse vers 1300[24] ou à l'université de médecine de Montpellier en 1340[25]. Mais surtout, on s'aperçoit vite que la majorité des « réformations générales » ont été l'œuvre d'autorités extérieures, imposant apparemment leur volonté à l'université dont elles garantissaient par ailleurs, de toute façon, l'existence même et les privilèges. Au premier chef, on trouve l'autorité pontificale représentée par des légats agissant en vertu d'un mandement explicite du pontife ; ainsi, évidemment, à Paris en 1366 et 1452, mais aussi à Orléans en 1309, à Toulouse en 1329, à Montpellier en 1339. Beaucoup plus rares, les réformes d'origine épiscopale (il en est tout de même quelques-unes, par exemple à Avignon en 1407 et 1441). Mais au XVe siècle, on a surtout des exemples de réformes imposées par le prince agissant par l'intermédiaire de commissaires *ad hoc*, par exemple à Angers, Orléans ou Poitiers ; dans la seconde moitié du siècle, certains parlements semblent même avoir eu tendance à se considérer comme investis d'un rôle régulier et autonome de contrôle et de réforme des universités, tel celui de Toulouse qui conclut régulièrement ses arrêts de réforme en affirmant que « réserve et retient la court à elle l'interprétation et déclaration de toutes et chascunes les choses dessus dictes [relatives à l'université], se sur icelles en tout ou en partie en sont ou naist aucune question ou différence[26] ».

Jamais cependant les universités françaises ne se sont vu assigner par l'Église ou le prince de ces *reformatores studii* permanents et spécialisés qu'instituaient à la même époque certaines cités italiennes.

Bref, même si les pouvoirs extérieurs ne dédaignaient pas parfois d'intervenir pour promulguer des statuts de réforme tout à fait partiels ou mineurs, les « réformations générales » semblent bien avoir été pour eux un moyen privilégié de manifester, de manière réelle ou symbolique, leur autorité sur les universités.

---

24. Fournier, I, n° 542 ; la réforme fut confiée à trois religieux mendiants, à savoir les lecteurs des couvents des prêcheurs, des mineurs et des carmes de Toulouse.

25. Fournier, II, n° 947*quater* ; les statuts de réforme de l'université de médecine furent rédigés par un groupe de docteurs en droit canonique présidé par Thomas de Sauteyrargues.

26. Fournier, II, n° 858, p. 859.

Légats pontificaux et commissaires royaux étaient généralement compétents pour cette œuvre de réforme, étant le plus souvent eux-mêmes des docteurs, souvent même issus de l'université qu'ils étaient appelés à réformer, la connaissant donc bien et ayant sans doute également de forts liens personnels avec certains de ses membres – on pense à Robert de Courçon, régent en théologie jusqu'en 1212 (statuts parisiens de 1215)[27], à ces éminents canonistes méridionaux qu'étaient Bertrand de Déaux (Montpellier, 1339) ou Gilles Bellemère (Avignon, 1407), etc. – mais il y a plus. Il semble évident, même si la documentation conservée est ici très inégalement explicite, que les réformations universitaires n'ont jamais été l'œuvre d'un seul homme, mais que les auteurs officiels de ces réformations, à quelque titre qu'ils aient agi, ont toujours subi l'influence ou suivi les conseils d'un certain nombre de personnes ou de groupes et ont observé des procédures qui permettaient précisément à ces individus ou à ces groupes de se faire entendre.

Pour bien apprécier ce point, il faut admettre que les réformes universitaires, surtout lorsqu'elles se voulaient « générales », étaient toujours adoptées dans un contexte donné qui avait fait apparaître, de manière plus ou moins urgente, la nécessité ou, au moins, l'utilité d'une réforme. Il est vrai que ce contexte nous échappe parfois, comme à Paris en 1366, ce qui gêne d'ailleurs considérablement l'interprétation historique de la réforme en question. Mais le plus souvent, on peut en saisir des indices, directs ou indirects.

Bien souvent, il s'agit avant tout de facteurs internes à l'université[28] : croissance ou déclin marqué des effectifs, dysfonctionnements divers dans l'organisation des études ou des examens, conflits de personnes, rivalités de facultés ou de nations, mécontentement étudiant, etc. ; les tensions ainsi suscitées pouvaient atteindre une gravité suffisante pour attirer l'attention – et généralement le mécontentement – des autorités extérieures ou de la population locale (plaintes des bourgeois à Avignon

27. Sur R. de Courçon, voir M. Dickson et C. Dickson, « Le cardinal Robert de Courson, sa vie », *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Âge*, 9 (1934), p. 53-142 ; sur B. de Déaux, G. Giordanengo, « Droit féodal et droit romain dans les Universités du Midi : l'exemple de Bertrand de Deaux », *Recueil de Mémoires et Travaux publ. par la Soc. d'histoire du droit et des institutions des anciens pays de droit écrit*, 9 (1974) [= *Mélanges Roger Aubenas*], p. 343-349, et sur G. Bellemère, H. Gilles, « Gilles Bellemère canoniste », dans *Histoire littéraire de la France*, t. XL, Paris, 1974, p. 211-281.

28. J'ai ainsi étudié le contexte des statuts toulousains du début du XIVe siècle dans J. Verger, « Le cadre institutionnel de l'essor universitaire : les statuts de Toulouse (v. 1300-1329) », dans *Église et culture en France méridionale (XIIe-XIVe siècle)*, (Cahiers de Fanjeaux, 35), Toulouse, 2000, p. 51-71.

en 1458-1459, à Poitiers en 1463 et 1470-1471)[29]. Souvent même, la réforme était précédée – et provoquée – par des plaintes et des procès portés devant les tribunaux ecclésiastiques ou laïcs[30]. Mais dans d'autres cas, c'est plutôt de l'extérieur de l'université que sont venues les incitations à la réforme : désir de favoriser le développement du *studium*, mais souvent aussi volonté de le contrôler plus étroitement pour éviter tout risque d'hétérodoxie dans l'enseignement ou d'autonomie excessive découlant de l'exercice des privilèges traditionnels[31].

Dans ces conditions, on voit que les parties intéressées à la réforme de l'université étaient en fait toujours multiples.

Il y avait d'abord les membres de l'université eux-mêmes, maîtres, étudiants, suppôts divers (bedeaux, libraires, *nuntii*). Lorsque la réforme était l'œuvre des autorités universitaires ou d'arbitres choisis par elles, ils avaient évidemment voix au chapitre par l'intermédiaire de leurs officiers et des conseils. Mais il est probable que bien souvent seule une minorité – les docteurs, voire les seuls régents ordinaires, et quelques étudiants nobles ou notables – était réellement consultée[32] ; les autres, s'ils voulaient se faire entendre, devaient faire pression ou protester[33]. Mais même dans le cas des réformes promulguées par des légats pontificaux ou des commissaires royaux, il serait faux de croire qu'elles étaient totalement élaborées en dehors des gens de l'université, à qui elles auraient été brutalement dictées de l'extérieur. Certes, il a pu y avoir des dispositions imposées à des universitaires récalcitrants, mais, le plus souvent, le commissaire réformateur consultait, de manière formelle ou informelle, une partie au moins des universitaires. Et, de toute façon, il était presque nécessairement tributaire de leur collaboration pour s'informer de la situation

29. Fournier, II, n°s 1357, 1360, 1361 et III, n°s 1756, 1758-59.

30. Ainsi à Angers les réformes de 1398 et 1494 furent précédées de procès en parlement entre l'écolâtre d'Angers et l'université (Fournier, I, n°s 434, 492).

31. Ce fut probablement le cas, en particulier, pour les réformations générales parisiennes de 1366 et 1452.

32. Ainsi, en 1424, de nouveaux statuts furent promulgués à l'université de droit de Montpellier par le recteur après consultation des dix conseillers du recteur, de sept docteurs en droit civil ou canonique, de quatre licenciés *et plures alii dicte Universitatis notabiles viri majorem et saniorem partem dicte Universitatis facientes* (Fournier, II, n° 1103).

33. Ainsi, à Toulouse en 1314, la première partie (chap. 1 à 30) des grands statuts de réforme fut promulguée le 15 juillet ; le 23, on promulgua la seconde partie *cum quibusdam additionibus et declarationibus in premissis triginta statutis factis.* Comme ceux-ci avaient été promulgués, semble-t-il, par le recteur et l'ensemble des régents, il faut sans doute imaginer que ces compléments ou modifications avaient été demandés par les étudiants ou les autorités extérieures (Fournier, I, n° 545, p. 495).

existante et des récriminations des uns et des autres, se faire fournir copie des statuts et privilèges antérieurs, etc.[34]. Et au total on peut supposer que, même dans les réformes « imposées », une part au moins des dispositions, malheureusement difficile à distinguer, avait été suggérée, sinon dictée, par les universitaires eux-mêmes (ou du moins certains d'entre eux, ceux qui, pour des raisons personnelles ou institutionnelles, avaient eu le plus accès au commissaire réformateur).

Les universitaires n'étaient cependant pas la seule partie prenante dans la réforme de l'université, surtout au XVe siècle.

D'une part, on constate que, quel que soit l'« auteur » de la réforme, des représentants des autorités locales (magistrats urbains et dignitaires ecclésiastiques) et, plus largement, des « notables » du cru étaient normalement consultés. Il est difficile de dire quel pouvait être leur poids exact, mais il n'était pas forcément négligeable[35]. Au départ de certaines réformes tant royales que pontificales, on trouve d'ailleurs parfois des plaintes de ces autorités locales, tantôt contre les désordres étudiants, tantôt contre l'absentéisme ou l'arrogance des régents[36].

Rappelons, d'autre part, que les légats ou commissaires réformateurs, personnages souvent importants et occupés, étaient généralement secondés par un groupe plus ou moins officiel de commissaires adjoints ou de conseillers – dignitaires ecclésiastiques, officiers royaux, docteurs en droit ou en théologie, notaires, etc. – dont le rôle était certainement important, parfois même sans doute décisif. À Paris par exemple, en 1452, la réforme avait officiellement été confiée par le pape au cardinal légat Guillaume d'Estouteville, mais celui-ci était assisté d'une commission composée essentiellement de conseillers du roi et de membres du parlement dont on peut supposer qu'ils ont eu une part de premier plan dans

34. En 1452 par exemple, le cardinal d'Estouteville déclare avoir examiné soigneusement tous les statuts existants : *ut clarius et commodius prospicere et considerare possemus que reformanda aut immutanda viderentur, veterum statutorum singularum facultatum volumina curiose ac diligenter evolvimus atque perlegimus* (*CUP*, IV, n° 2690, p. 715).

35. Ainsi à Orléans, en 1447, les commissaires royaux procédèrent *visis requisitionibus et advisamentis tam singulorum doctorum quam singularium nationum Universitatis predicte, necnon et plurium notabilium ecclesiastiquorum et civium predicte civitatis, quorum consilia atque advisamenta verbo et scriptis dicti nostri consilarii habere super hoc voluerunt* (Fournier, I, n° 294, p. 215).

36. *Cf. supra* note 29.

la rédaction finale du texte[37] ; malgré les apparences, celui-ci reflétait donc autant et plus le point de vue du roi de France (et du parlement de Paris) que de l'Église et de la papauté.

Dernier point à considérer, au demeurant lui aussi assez mal documenté : où les auteurs de réforme universitaire pouvaient-ils puiser leur inspiration ? Il y avait sans doute dans les réformes universitaires beaucoup de dispositions empiriques, visant simplement à satisfaire une demande collective, à aligner les textes sur les pratiques effectives ou à régler au coup par coup des problèmes ponctuels. Mais ces réformes ne pouvaient-elles pas correspondre aussi à des projets plus cohérents, à une vision globale du *studium* de la part de leurs auteurs ? Il est évidemment possible que ceux-ci, surtout s'ils appartenaient ou avaient appartenu eux-mêmes au monde de l'université, aient eu des idées personnelles qu'ils se sont efforcés de faire passer dans le texte de la réforme. Certains corpus de statuts réformés, comme ceux de l'université de droit de Montpellier en 1339, œuvre du futur cardinal Bertrand de Déaux, semblent en effet porter la touche personnelle de leur auteur. Il était aussi possible de s'inspirer du modèle offert par les statuts d'une autre université ; le même Bertrand de Déaux avait certainement présents à l'esprit les statuts de Bologne, modèle par excellence pour l'enseignement du droit, et à Toulouse, en 1329, l'archevêque Guillaume de Laudun semble s'être souvenu de certains usages parisiens qu'il avait pu connaître lorsque, jeune dominicain, il étudiait au *studium* de la rue Saint-Jacques[38]. Mais il faut reconnaître que tout cela est assez rare. Pour le reste, on ne possède guère, pour l'époque médiévale, de projets théoriques de réforme de l'université et les rares que nous connaissions – ceux de Jean Gerson ou de Jean Beaupère par exemple[39] – ne paraissent pas avoir inspiré les réformes effectives. La littérature politique du XVe siècle invite souvent le prince à réformer les universités de son royaume – on pense par exemple à Jean Juvénal des Ursins qui répétait volontiers, comme dans son mémoire *A. A. A.*

37. Cette commission désignée par Charles VII comprenait les évêques de Paris et de Meaux, le chancelier de Notre-Dame, le premier président du parlement et le président de la chambre des enquêtes, un maître des requêtes, un conseiller au parlement et l'avocat du roi (*CUP*, IV, n° 2690, p. 733).

38. C'est du moins ce que j'ai essayé de montrer dans J. Verger, « Le cadre institutionnel de l'essor universitaire : les statuts de Toulouse… », cité *supra* note 28.

39. Le mémoire de Gerson sur la réforme de l'enseignement de la théologie, daté de 1400, est publié dans J. Gerson, *Œuvres complètes*, éd. par P. Glorieux, vol. II, Paris, 1960, p. 26-28, et celui de J. Beaupère, présenté au concile de Bâle, dans *Concilium Basiliense. Studien und Quellen zur Geschichte des Concils von Basel*, hg. v. J. Haller, Bd. VIII, *Acten, Rechnungen und Protokolle*, Bâle, 1936, p. 175-180.

nescio loqui… de 1445, qu'« il seroit aussi expedient que le roy advisast a reformer toutes les universitez de son royaume, car Dieu scet aujourduy quelz graduez on fait, et aussi quelz abus il y a en leurs privilegez et soubz umbre d'iceulx »[40] – mais sans préciser davantage ce que pourrait être cette réforme. Enfin, les lettres de commission délivrées par les papes ou les rois à leurs légats et commissaires réformateurs[41], si elles répètent volontiers que le pontife ou le souverain ont été personnellement informés des difficultés de l'université et que, dans leur amour du *studium*, ils désirent vivement y porter remède, ne donnent généralement pas de consignes particulières à leurs destinataires. Nous n'y trouvons donc aucun écho des délibérations en consistoire ou en conseil ou des instructions verbales qui ont pu précéder et accompagner l'envoi du commissaire.

Dans ces conditions, ne nous reste plus guère, pour essayer de mesurer les enjeux et la portée des « réformations » universitaires qu'à en analyser le texte même. Ces textes, il est vrai, faisaient l'objet de soins particuliers, qu'évoquent souvent le préambule ou l'eschatocole. Leur rédaction était précédée, nous l'avons dit, d'une phase plus ou moins longue d'enquête et d'information ; il pouvait d'ailleurs arriver qu'une première rédaction soit elle-même soumise à discussion et à correction, comme à Toulouse en 1314[42]. Finalement, la version définitive de la réformation était mise par écrit sous la forme d'un acte authentique dont la promulgation se faisait généralement par une proclamation orale, publique et solennelle[43]. Puis l'acte était déposé dans l'*archa* de l'université, il était aussi enregistré intégralement dans le « livre des statuts » ou « livre du recteur » de l'université, tandis que des copies, gratuites ou payantes selon les cas, pouvaient en être remises aux parties intéressées. Il était presque toujours indiqué que le texte de la réformation serait régulièrement relu dans les écoles, une ou deux fois par an, afin que nul ne l'ignore. Des sanctions étaient évidemment prévues contre ceux qui contreviendraient aux nouveaux statuts. Rappelons à ce propos que les « réformations générales » n'abolissaient généralement que les statuts antérieurs qui leur étaient explicitement contraires[44] ; les autres restaient

40. *Écrits politiques de Jean Juvénal des Ursins*, éd. P.S. Lewis, t. I, Paris, 1978, p. 548.

41. Voir par exemple les lettres de commission pontificales données pour la réforme de l'université de droit de Montpellier en 1339 (Fournier, II, n° 946) ou de celle de Paris en 1366 (*CUP*, III, n° 1318) ou encore les lettres royales pour les réformateurs envoyées à Angers en 1395 (Fournier, I, n° 423).

42. *Cf. supra* note 33.

43. La procédure de proclamation et d'enregistrement des statuts de réforme est bien décrite par exemple à Toulouse en 1314 (Fournier, I, n° 545, p. 495) ou à Montpellier en 1339 (Fournier, II, n° 947*bis*).

44. Comme il est dit par exemple clairement à la fin du texte de réforme du cardinal d'Estouteville : *Cetera autem facultatis statuta que ad honorem et decen-*

en vigueur, ce qui, en pratique, devait être source de complication et même de confusion ; car ainsi il n'existait nulle part un texte unique, clair et complet, rassemblant la totalité des dispositifs statutaires en vigueur et auquel on eut pu se référer sans contestation possible.

Enfin, il était assez courant que, dans les mois ou les années suivant la promulgation de la « réformation générale », certains groupes ou individus qui s'estimaient lésés par elle réussissent à la faire corriger ou, comme on disait alors, « modérer » sur certains points. C'est ainsi que la faculté de décret de Paris parvint en 1457 à obtenir d'un second légat pontifical, le cardinal Alain de Coëtivy, diverses « modérations » de la réforme de d'Estouteville[45].

Textes solennels et rédigés avec soin, les « réformations générales » comportent souvent un préambule qui expose, en termes, il est vrai, toujours assez généraux, les intentions du réformateur. Lorsqu'un tel préambule fait défaut, le travail est un peu plus délicat, puisqu'il faut analyser les statuts réformés eux-mêmes, puis en confronter les dispositions avec celles des statuts antérieurs ou, mieux encore, lorsque c'est possible, avec les pratiques effectives des maîtres et des étudiants ; on peut alors essayer, à nouveau, d'imaginer quelles ont pu être les motivations et les intentions du réformateur.

En gros, on peut dire que trois préoccupations principales semblent avoir inspiré ces réformes.

La première est évidemment la lutte contre les « abus »[46], rarement spécifiés d'ailleurs mais généralement qualifiés de « récents ». On devine aisément à quel type de dispositions menait cette conception conservatrice de la réforme. Il s'agissait d'abord de rappeler, voire de préciser, les règles traditionnelles dans l'espoir de leur redonner vigueur. Il s'agissait aussi et surtout de renforcer au sein de l'université les hiérarchies, l'autorité, les

---

tiam facultatis conducere videntur, et que commode secundum temporum et rerum exigentiam honeste et absque scandalosa novitate possunt observari, commendamus et approbamus, et exhortamur illa observari, dummodo talia non sint, que supra scriptis nostris statutis et ordinationibus obstent. Contraria enim et repugnantia nostris ordinationibus auctoritate apostolica ex certa scientia revocamus, cassamus et abrogamus (*CUP*, IV, n° 2690, p. 732).

45. Ces « modérations » consistèrent, en l'occurrence, à rétablir diverses possibilités de dispense pour les candidats aux examens, ainsi qu'à supprimer la taxation des *bursæ* des candidats qui entraînait le plafonnement des droits d'examen (M. Fournier, *La faculté de Décret de l'Université de Paris au xve siècle*, t. I/2, Paris, 1895, n° 38).

46. *Abusus, scandala et contentiones*, dit par exemple le préambule de la réforme orléanaise de 1447, particulièrement prolixe sur ces abus (Fournier, I, n° 294, p. 215-216).

sanctions, les contrôles, la discipline. Ces tendances s'observent déjà dans certains textes du XIVe siècle, tels les statuts de réforme de Guillaume de Laudun à Toulouse en 1329, mais elles caractérisent plus encore ceux du XVe siècle. Il serait faux de croire qu'elles ont forcément été de pair avec un affaiblissement de l'autonomie universitaire. Autant que la mainmise des pouvoirs publics sur le fonctionnement de l'université, ces réformes assuraient le renforcement de l'autorité des régents ordinaires, l'exclusion des simples étudiants des instances délibératives, la généralisation de l'internat (collèges, pédagogies), parfois l'alourdissement des frais d'études et d'examen, etc. Le renforcement des structures hiérarchiques et des procédures de contrôle et de sanction suffisaient apparemment à rassurer les autorités royales, parlementaires ou municipales[47].

Cette volonté de reprise en main n'est cependant pas l'objectif unique de toutes les réformes universitaires au Moyen Âge. Il y avait aussi parfois un désir de simplification et de clarification : mettre les textes en accord avec l'usage, abroger certaines dispositions anciennes tombées en désuétude (*nonnulla jam pene per non usum aut tractum temporis abolita*, rapportent les statuts réformés de Caen en 1457)[48], alléger, comme on le fit à Paris en 1452, la liste des serments exigés à tout propos des étudiants[49], etc. ; à l'inverse d'ailleurs, on pouvait vouloir fixer clairement par écrit certains points abandonnés jusque-là à une pratique incertaine. Bref, la notion de rationalisation administrative n'était malgré tout pas totalement étrangère aux universités médiévales.

Enfin, beaucoup de réformations générales étaient justifiées soit, de manière immédiate, par les désordres et conflits *(contentiones et rixæ)*[50] nés de tensions internes, soit, plus largement, par la référence à la *mutatio* ou à la *varietas rerum et temporum*[51] ; autrement dit, elles relevaient explicitement d'une volonté d'accommodement, d'adaptation, voire de modernisation. Malheureusement, les préambules n'en disent généralement pas plus, sauf lorsqu'ils invoquent la croissance des effectifs *(incrementum studii)*[52] pour justifier certaines modifications des statuts, voire des motifs beaucoup moins plausibles, comme le raccourcissement récent de l'existence humaine imaginé en 1457 par les décrétistes parisiens *(cum* […] *humana natura adeo depravata sit, ut paucissimi usque ad senium perveniant*)

47. J'ai développé ce point dans J. Verger, « Les universités françaises au XVe siècle : crise et tentatives de réforme », cité *supra* note 7.

48. Fournier, III, nº 1680, p. 209.

49. *CUP*, IV, nº 2690, p. 732-733.

50. Fournier, I, nº 294, p. 215.

51. Voir par exemple Fournier, II, nº 989 *(secundum varietates temporum conditiones mutantur humane).*

52. Fournier, III, nº 1680, p. 209.

pour excuser l'abrégement des cursus d'études[53]. Mais, pour le reste, on en est réduit à essayer de deviner à travers les dispositions précises de tel ou tel point de la réforme en quoi celles-ci représentaient par rapport à la situation antérieure une évolution réelle et à quelles attentes essayaient de satisfaire ces modifications. C'est par exemple à ce registre de l'*aggiornamento* qu'il faut porter les dispositions assez nombreuses dans certaines réformes concernant les calendriers d'études, la durée des cursus, le contenu des programmes, les modalités d'enseignement et d'examen ; on y trouve sans doute un écho, malgré le conservatisme prévisible des maîtres et des pouvoirs publics, à la fois de l'aspiration des étudiants à des formules pédagogiques moins lourdes que celles de la scolastique traditionnelle, et du renouvellement des disciplines sous l'action d'influences diverses (traductions, mysticisme, humanisme, etc.)[54]. De même, certaines dispositions réformatrices relatives aux droits d'examen, au costume universitaire, aux dérogations consenties aux religieux, aux prérogatives des étudiants nobles, etc., ont certainement quelque chose à voir, sinon avec la « demande sociale », au moins avec l'évolution du recrutement et l'image que l'université voulait donner d'elle-même au sein de la société qui l'entourait.

Obéissant généralement à des motivations multiples, souvent destinées à apaiser des conflits internes *(discordie, dubia et litigia)*[55], fruit donc d'un compromis entre les diverses parties intéressées à la fois à la bonne marche mais aussi au bon ordre du *studium*, ni franchement conservatrices, ni totalement novatrices, les réformes universitaires dans la France médiévale semblent en définitive se caractériser par leur aspect modéré, pour ne pas dire modeste, voire insignifiant. La tentative la plus radicale, celle qui eut lieu à Avignon en 1459 fut, pour cette raison même, un échec à peu près complet malgré son origine directement pontificale. Les autres réformes ne restèrent sans doute pas, en revanche, lettre morte, même lorsque des « modérations » ultérieures vinrent en édulcorer quelque peu le contenu. Elles ont certainement joué un certain rôle dans la survie et l'évolution de l'institution universitaire. En vérité, les universitaires médiévaux eux-mêmes n'attendaient pas tout de la réforme. Même si la préparation et la promulgation de certaines « réformations générales » ont

53. M. Fournier, *La faculté de Décret de l'Université de Paris au xve siècle*, cité *supra* note 45, n° 38, p. 47, § 3.

54. J'ai développé ce thème dans J. Verger, « La norme pédagogique dans les écoles et universités médiévales : stabilité ou évolution ? », dans *Progrès, réaction et décadence dans l'Occident médiéval*, sous la dir. de E. Baumgartner et L. Harf-Lancner (Publ. romanes et françaises, CCXXXI), Genève, 2003, p. 157-170.

55. C'est ce qu'invoque le cardinal B. de Déaux pour justifier la réforme montpelliéraine de 1339 (Fournier, II, n° 947, p. 45).

été entourées d'une grande solennité, le thème de la réforme ne semble pas avoir eu ici la popularité qu'il a pu avoir dans d'autres instances de la société politique ou ecclésiastique[56]. Leur vision de la réforme était moins ambitieuse, plus prudente, peut-être plus réaliste. Au XIVe siècle, celle-ci a malgré tout permis l'affermissement définitif de l'appareil institutionnel des premières universités que la croissance rapide du XIIIe siècle laissait souvent à la merci de structures encore fragiles ; à Toulouse et Montpellier par exemple, les réformes (réformes ou *nova statuta* ?) des années 1300-1340 ont ainsi mis en place des édifices statutaires destinés à perdurer pendant des siècles. Au XVe siècle, dans une société et un État en mutation profonde, ce sont encore les réformes qui, au prix de dispositions peut-être un peu rigides, ont assuré la survie de l'université médiévale en permettant son intégration à l'« ordre commun » du royaume qui deviendra celui de la France d'Ancien Régime. Cela étant, les diverses réformes n'ont jamais garanti ni le dynamisme intellectuel de l'université, ni son ouverture sociale. Mais était-ce leur rôle ?

56. Il existe évidemment une littérature considérable sur le thème de la réforme à la fin du Moyen Âge ; je ne citerai ici que Ph. CONTAMINE, « Le vocabulaire politique en France à la fin du Moyen Âge : l'idée de réformation », dans *État et Église dans la genèse de l'État moderne*, sous la dir. de J.-Ph. Genet et B. VINCENT (Bibl. de la Casa de Velazquez, 1), Madrid, 1986, p. 145-156.

2 Colleges of Doctors in Bologna and Padua: Their Self-Concept and Representation in *Studium* and Town

Anuschka De Coster

In the course of the 14th and 15th centuries, the colleges of doctors *(collegia doctorum)* in the Italian university towns gradually grew to be the most prominent institutions within the complex of the *studia*, while the student organisations or *universitates* were losing their power. These colleges, consisting of lawyers and physicians practising and/or teaching in town, claimed an elite position within universities and society through the rigorous selection of their members and a series of monopolies. Apart from the control they exercised over practitioners of their profession active in town, their most important and university-related claims were twofold: an exclusive right to confer doctoral degrees on the students, and the supervision of the appointment of teachers and the curriculum taught. The colleges defended these privileges and their social position as an essential part of their own identity and as an element crucial to their survival as a group. In many towns, in spite of local differences in the position the colleges actually managed to reach, this resulted in conflicts with potential aggressors, i.e. outsiders, but especially university professors who were not members of the college, university students and political authorities. Yet the colleges' relation to these authorities was a very ambiguous one since, on the one hand, they often had been supported in building their position and, on the other hand, conflicts arose over their autonomy once it had been established too strongly, certainly from the 15th century onwards.

In this paper these colleges will be regarded as social groups, developing strategies for their own perpetuation. In the first part we will give a general description of these colleges and a *status questionis* of bibliography and sources available; in a second part we will concentrate on the self-

image these groups tried to manifest, considering firstly the conditions for admission and secondly the main elements of this group identity. Thirdly we will regard the question of how this identity was actively created and defended by the rules the members had to follow and by the actions undertaken against offenders of the rules. A comparative study of the different punishments inflicted for violations of different rules—or at least the punishments the members were menaced with—advances the understanding of which regulations and therefore also which parts of the colleges' identity were deemed to be the most important.

The *collegia*[1] considered here can, in effect, be compared to guilds;[2] they were professional corporations of doctors in law or medicine. Professional colleges, which admitted all or a selection of local doctors in the discipline concerned and controlled all practitioners in town, were present in most Italian towns, also when there was no university. They were not necessarily linked to a university nor were their members necessarily involved in university teaching. In most university towns, however, the professional colleges acted as examination commissions for the local university, and they consequently included some teachers among their members. However, during the later Middle Ages and especially during the Early Modern period, some professional colleges of non-university towns were given the right to confer the doctoral degree by their princes, which only in some cases meant that they actually provided for the teaching of the entire university curriculum.[3]

For the two prominent university towns we will be studying here, Bologna and Padua, a clear distinction has to be made. While the colleges of physicians, indicated as the college of arts and medicine, acted both as examination commissions and as controllers of the actual medical practice in town, the lawyers charged two different kinds of colleges with the two important tasks. The first kind consisted of the professional colleges, containing all citizen doctors of law, which were only concerned with the

1. It should be clear that these colleges have nothing in common with the phenomenon of residential colleges, providing accommodation and courses for students.

2. The use of the term *collegium* instead of *societas artium* merely indicates that there is no manual but intellectual labour involved. S. Di Noto Marella, "I Collegi dottorali nei ducati farnesiano-borbonici: osservazioni preliminari," G.P. Brizzi and J. Verger (ed.), *Le università minori in Europa (secoli xv-xix)*, Rubbettino, 1998, p. 354.

3. E.g. Cesena. See C. Penuti, "Collegi professionali di giureconsulti con prerogativi di addottorare in area estense e romagnola," G.P. Brizzi et J. Verger (ed.), *op. cit.*, p. 337-352.

practice of their profession involving for example *consilia*, etc.[4] The latter *collegia doctorum*, on which we will focus in the following, as opposed to the *collegia iudicum*, were thus mainly examination commissions functioning within the university and comprised mainly of teachers, even though they were also consulted by princes, the high aristocracy or high ecclesiastical dignitaries. The terminology has sometimes caused confusion and more, especially comparative, research is certainly needed to study the particular structures of the colleges, their actual functioning and the links between the professional colleges and the doctoral colleges, as situations might vary a great deal from town to town.

Whereas the colleges of doctors had long been neglected as a research topic in Italian university history, researchers have been filling this lacuna especially during the last ten to fifteen years. Many studies have been published on the history of particular colleges in specific towns, though they mainly concentrate on legal aspects such as the status of the colleges, their jurisdiction, their rights over examinations and consequently their links with the university as well as on their legal and social position in the developing state.[5] But the colleges have hardly been studied comparatively as social groups acting as a unity to defend their monopolies. An important exception is the pioneering study on group building of lawyers done by Ulrich Meyer-Holz.[6] Many recent studies on corporations, such as guilds and confraternities, have been largely influenced by sociological insights and pay much attention to the question of group cohesion. Although many similarities can be seen between guilds and colleges,[7] few studies from this sociological bias and few studies comparing the professional guilds and the colleges have been carried out. This paper

4. Their statutes were edited in A.L. Trombetti, *Gli statuti dei Collegi dei dottori, giudici e avvocati di Bologna (1339-1467) e la loro matricola (fino al 1776)*, Bologna, 1990.

5. Interesting studies about the colleges of doctors, their organisation and functions in university and society in: S. Di Noto Marella, *Il collegio dei dottori e giudici e la facoltà legale parmense in età farnesiano-borbonico (1545-1802)*, Padova, 2001; C. Penuti, *op. cit.*; J. Davies, "Elites and Examiners at Italian Universities During the Late Middle Ages," *Medieval Prosopography*, 21 (2000), p. 191-209; A. Pastore, "Le regole di un corpo professionale: gli statuti dei collegi medici (secoli xv-xvii)," *Archivio Storico Ticinese*, 32, 118 (1995), p. 219-236.

6. U. Meyer-Holz, *Collegia Iudicum. Über die Form sozialer Gruppenbildung durch die gelehrten Berufsjuristen im Oberitalien des späten Mittelalters, mit einem Vergleich zu Collegia Doctorum Juris*, Baden-Baden, 1989, who studied the statutes of the professional colleges of lawyers of several northern and central Italian towns as well as the doctoral colleges of law at Padua and Bologna.

7. For the assertion that the *collegia iudicum* and *collegia professorum* can be classified as professional guilds, see U. Meyer-Holz, *op. cit.*

certainly does not pretend to provide a thorough sociologically based research on colleges as corporations ; it merely aims at instigating such research.[8]

The following discussion concentrates on a comparison between the colleges of doctors of Padua and Bologna in the period from the middle of the 14th to the middle of the 16th century. Both comparison on a geographical basis and a study of a rather long term evolution seem important to give an idea of the functioning of the colleges. However, it is interesting to stress already here that only little evolution can be seen during the course of two centuries, which shows that the colleges had reached the definitive form of organisation that they tried to maintain conservatively. Even if the two university towns studied had a lot in common with respect to the colleges, these colleges did have to some extent a different position within the university as well as a different composition which actually had an effect on their identity and the way they preserved it. Nevertheless, although the actual state of our studies completed so far do not allow us to present many certainties, we suspect that many of the aspects concerned did to a greater or lesser extent apply to other Italian universities as well.

In carrying out this investigation of the colleges two main types of sources have been used : firstly the statutory prescriptions[9] and secondly

8. For an introduction to the sociology of groups and the concepts used in this article, see D.I. Kertzer, *Ritual, Politics, and Power*, New Haven, 1988, p. 1-34 ; 57-76 ; E. Muir, *Ritual in Early Modern Europe*, Cambridge, 1999 ; J. Vincke, *Sociologie*, Gent, 1997.

9. The 14th and 15th century statutes of the Bolognese colleges are edited in C. Malagola, *Statuti delle Università e dei Collegi dello Studio Bolognese*, Bologna, 1888 : College of civil law, 1397 : p. 370-401 with 15th century additions on p. 407-419. College of canon law, 1460-66 : p. 327-363 ; 1502 : Archivio di Stato di Bologna (henceforth ASB), Studio, 4. College of arts and medicine, 1378 : p. 425-450 ; 1395 : p. 453-480 ; 1410 : p. 497-520 ; 1507 : ASB, Studio, 216. From the 16th century onwards the colleges of arts and medicine seem to have functioned as two different colleges. In the *acta* meetings are often recorded separately and the 1507 statutes contain two different sets of statutes. In the first half of the book containing the statutes for medicine the pages are numbered. In the second part, containing the ones for arts and definitely written by another hand, these are not numbered ; we will therefore refer to the single regulations giving the number of the heading only. The 14th century (1382) statutes of the Paduan college of canon and civil law are edited in A. Gloria, *Antichi Statuti del Collegio Padovano dei Dottori Giuristi*, Atti del R. Istitituto Veneto di Scienze, lettere, arti, Ser. IV, 1888, 6-7, p. 355-401. Nrs. 125 and 126 in Archivio Antico dell'Università di Padova (henceforth AAUP) contain the same statutes with respectively the 15th and 16th century additions. The eldest entirely preserved statutes of the Paduan college of arts and medicine dating probably from the first half of the 15th century are edited in : D. Gallo,

the *acta*[10] or reports of the doctoral colleges of Padua and Bologna. Because of their large series of prescriptions about the privileges of the colleges and the behaviour of its members, the statutes allow for detailed insight into how the colleges thought of themselves and how they wanted to be seen by the surrounding society. The study of the colleges as social groups is of course not served by the mere consideration of the standards as prescribed in the statutes; a thorough study of the real life within the group and its actual functioning is also asked for. Here, we will try to touch on this aspect as far as the remaining *acta* allow for doing so.

Turning now our attention to the colleges and their identity, it should first be made clear that, since these doctoral colleges were essentially examination commissions, they were divided according to the disciplines taught at the universities: canon law, civil law and arts and medicine.[11] Nevertheless, not all doctors teaching at the university could enter the colleges. The number of members was generally limited to between 12 and 30 according to the college,[12] but the Paduan colleges were larger than

---

"Statuti inediti del Collegio padovano dei dottori d'arte e medicina: una redazione quattocentesca," *Quaderni per la storia dell'università di Padova,* 22-23 (1989-1990), p. 59-94. Later versions with 16th century additions can be found in AAUP, 301 and 302.

10. Bologna: College of civil law: A. Sorbelli, *Il Liber Secretus Iuris Caesarei dell'Università di Bologna,* I, 1378-1420 and II, 1421-1450, Bologna, 1938 and 1942; ASB, Studio, 137-140, Libri segreti del collegio civile (1378-1530, 1543-1580). College of canon law: C. Piana, *Il "Liber Secretus Iuris Caesarei" dell'Università di Bologna, 1451-1500,* Milano, 1984; ASB, Studio, 126-129, *Libri segreti del collegio canonico (1377-1533, 1543-1574)*. College of arts and medicine: ASB, Studio, 217, *Primo libro segreto di medicina, 1504-1575*. Padua: College of law: AAUP, 140-141, *Atti del sacro collegio giurista (1382-1798)* and AAUP, 143-144, *Atti e Parti del Sacro Collegio (1523-1567)*. College of arts and medicine: AAUP, 309-332, *Atti del sacro collegio dei filosofi e medici (1440-1556).*

11. For two reasons the colleges of doctors in theology will not be included here. Firstly the colleges and the teaching in theology were organised differently and established later than the other disciplines. Secondly as yet not enough research has been done on these colleges to allow for a comparative study. For the college of doctors in theology at Padua, see A. Poppi, "Note sul collegio dei teologi 'antiquissimi Studii patavini' (sec. XVI)," *Atti e memorie dell'Accademia Galileiana di scienze lettere ed arti in Padova,* 113, 3 (2000-2001), p. 63-79.

12. In Bologna the *numerus clausus* consisted of 16 doctors for civil law (Malagola, *op. cit.*, p. 370); 12 doctors for canon law (Malagola, *op. cit.*, p. 336; ASB, Studio, 1502, f. 29); 15 for arts and medicine (Malagola, *op. cit.*, p. 427, 454, 499) and from the 16th century onwards 12 for medicine and 10 for arts (ASB, Studio, 216, p. 13, Cap. 1). Each college allowed also next to this established number of *numerarii* some *supranumerarii:* young doctors who had been accepted as members of the college and would take in the place of a deceased member, but who could not enjoy all privileges in the meantime. Their number varied

the Bolognese ones. The only college that did not have a *numerus clausus* was the Paduan college of civil and canon law[13] and according to its *acta* it consisted often of 60 or more doctors.

In the Bolognese colleges[14] the members themselves were solely responsible for admitting a candidate to their number. Because of the *numerus clausus*, new members could only be elected in case of the decease of one of the members. Candidates had to satisfy a set of conditions. Most attention was paid to the one on citizenship—both in the statutes and in the proofs asked of the candidate before entering—although citizenship as a condition was second of course to the possession of the doctoral degree which, moreover, the candidate needed to have received at Bologna University by the consensus of the entire doctoral college and the archdeacon.[15] The colleges allowed only true citizens, that is those who belonged to a family which had enjoyed citizenship for at least three generations.[16] Especially the two colleges of civil and canon law were very exclusive, the slightest doubt about provenance and citizenship being for them a reason to refuse a candidate.

---

according to the college. The Paduan Colleges of Medicine allowed 20 (Gallo, *op. cit.*, p. 73) and in the middle of the 15th century the Venetian Doge had raised the number to 30 (AAUP, 313, 16r).

13. Gloria, *op. cit.*, p. 382-383 : according to the 1382 rubric in which the *numerus clausus* was cancelled, the prescribed limit had gradually increased from 12 to 30 in the course of the previous century.

14. For the conditions for admittance and the description of the selection procedure in the Bolognese doctoral colleges, see : arts and medicine : Malagola, *op. cit.*, p. 426-427, 454-455, 498-500 and ASB, Studio, 216, p. 11-18, Cap. 1. Canon law : Malagola, *op. cit.*, p. 336-343 ; ASB, Studio, 4, f. 29v-32v, 33v-39r. Civil law : Malagola, *op. cit.*, p. 370, 374-377.

15. This corresponds to the normal practice in Bologna. Contrary to most Italian universities where the bishop was the chancellor of the university, in Bologna the archdeacon conferred the doctoral title upon a candidate, after the college of doctors had examined him. See the statutes of the different colleges in Malagola, *op. cit.*

16. The definition of citizenship followed by commune and guilds mentions "three or minimum two generations" (*de origini propria paterna vel avita vel saltem duabus ex eis*). Different interpretations of this definition caused some conflicts between colleges and the *commune*. For a discussion on the admittance of foreigners or citizens in the colleges, see my "La mobilità dei docenti : comune e collegi dottorali di fronte al problema dei lettori non-cittadini nello Studio bolognese," G.P. Brizzi and A. Romano (ed.), *Studenti e dottori nelle università italiane (origini-xx secolo). Atti del Convegno di Studi Bologna, 25-27 novembre 1999*, Bologna, 2000, p. 227-241. For Bolognese citizenship, see G. Angelozzi and C. Casanova, *Diventare cittadini. La cittadinanza ex privilegio a Bologna (secoli xvi-xviii)*, Bologna, 2000.

The Paduan[17] college of law was, since it had abolished the *numerus clausus*, open to all doctors, who had received the degree in the Paduan college and resided in the town or its district, regardless of their teaching, this of course if the *prior* and other doctors agreed with the admission of the candidate. But, in the late 14th and 15th century, for those who were not of Paduan origin admission conditions became more restricted to teachers receiving a certain minimum salary and teaching the most prominent courses only. Once admitted to the college these foreign doctors could certainly not enjoy all privileges or exercise all offices within the college,[18] and due to these entrance conditions they had to leave as soon as they stopped teaching in town. The college of arts and medicine, on the contrary, was much more closed and admitted only doctors born in Padua or Venice.[19] Foreign teachers entering the college, often after recommendation by the Venetian Senate, seem more an exception than a rule. They had to be appointed for the main lectures, but apart from small differences, they seem to have been able to exercise all functions within the college and enjoy all privileges. Political interference was obviously more often the case in Padua than in Bologna, but the colleges in both towns claimed to select the new members on their own and preferred citizens.[20] Although the actual position of non-citizens was certainly different, all colleges in both towns paid a lot of attention to geographical origin, defining very precisely who was to be considered admissible or not.

Next to origin the most essential condition for admission in both towns was of course the possession of a doctoral title ; a one or three years teaching experience was recommended.[21] Moreover, since the colleges

17. For the conditions and admission procedure to the Paduan colleges see : arts and medicine : Gallo, *op. cit.*, p. 73-75 ; AAUP, 301, f. 18r-21r. Canon and civil law : AAUP, 126, f. 54r-68r. The Paduan college of doctors in law was similar in composition to the professional colleges of lawyers. More research has indeed to be done on the relation between the two.

18. E.g. only citizens and doctors originating from the Paduan district could be elected *prior* of the college of doctors in law. AAUP 126, f. 5v.

19. In the 15th century the Doges not only extended the number of doctors allowed in the college, they also extended admission to Venetians. This illustrates the influence political authorities had on the colleges.

20. Especially when foreigners were presented by the Senate strong protest can be seen (e.g. the discussion about the admission of Antonius de Rosellis in January 1442, AAUP, 309, f. 45r-48r). For the Venetian interference in the composition of the Paduan colleges, see also Gallo, *op. cit.*, p. 69-70 ; G. De Sandre, "Dottori, Università, Commune nel Quatrocento," *Quaderni per la storia dell'università di Padova*, 1 (1968), p. 15-47 (in particular p. 41).

21. It was a statutes prescription, but exemptions from this rule were occasionally granted.

obviously wanted to judge the erudition of the candidate by themselves, the demand that the degree had been granted by the particular college itself is found in almost all statutes.[22]

The other most important conditions show the great importance the colleges attached to their reputation. An honourable reputation, decent life,[23] and, in some colleges, legitimate birth[24] were declared necessary conditions for entering all colleges. Crucial is also the fact that no member of the candidate's family or near ancestors should have exercised mechanical or manual work.[25]

Looking at the actual members admitted, the Bolognese colleges undoubtedly preferred members from a rather limited number of aristocratic families having a long tradition of doctors in the family. This is shown by easier and cheaper admission for close relatives.[26]

In the very exclusive groups that these colleges were, strong control over the selection and the admission of members was of course a first way to build the identity of a group. And it seems obvious that for this reason political authorities tried to interfere, while the colleges stubbornly resisted. Needless to say, membership in a college was not only very prestigious, it also carried considerable financial advantages obtained from the many revenues such as examination fees, remunerations for *consilia*, etc. Stringent control of the *numerus clausus*, meaning a limit to the number of people having a regular share in these fees, was therefore in each member's interest.

---

22. In particular in those of the Paduan colleges : AAUP, 126, f. 59v-60r.

23. Malagola, *op. cit.*, p. 454, 499 ; ASB, Studio, 216, Cap. 1 : "*homo bone vite, conversationis et fame*" ; ASB, Studio, 216, p. 13 : "*sit homo probus, morigeratus, bene famatus ac honestus.*"

24. Canon law college of Bologna : Malagola, *op. cit.*, p. 343 and ASB, Studio, 4, f. 30r, 32v. Paduan college of arts and medicine : AAUP, 301, f. 18r, and De Sandre, *op. cit.*, p. 36.

25. This prohibition on mechanical work shows the disdain of members from colleges of lawyers towards other professions. See also U. Meyer-Holz, *op. cit.*, p. 284. Striking is that this condition is from the 16th century onwards explicitly stated in the Paduan statutes and in fact repeatedly required by the Paduan colleges. De Sandre, *op. cit.*, p. 37, AAUP, 301, f. 18r ; AAUP, 126, f. 60r. The Bolognese seem to stress this condition much less, but we can presume with a high degree of certainty that it was to be understood.

26. Mainly sons and grandsons. ASB, Studio, 216, p. 18, Cap. 13. Malagola, *op. cit.*, p. 338, 395, 454, 499. This trend was much less obvious in Padua. There is no mention of easier admission, but of free doctoral examinations for sons and grandsons of Paduan doctors (AAUP, 302, f. XXXVII).

This system meant that in Bologna, and to a lesser extent also at Padua, a majority of doctors could never enter the colleges and were thus excluded from their privileges, which resulted in the not inconsequential fact that they would never have the right to examine their own students. Moreover, in Bologna the colleges of doctors not only had the exclusive right to confer degrees, but also claimed the exclusive right to teach the major morning lectures[27] and strongly protested against any appointment of a non-citizen for these lectures, limiting in this way even more the perspectives of foreign and Bolognese doctors excluded from the *collegia*.

The effective admission procedures were similar in both towns, although as can be understood from the foregoing, the Bolognese colleges emphasized the necessity to prove citizenship by worthy witnesses and documents much more. The most essential part in the procedure was the oath[28] the candidate had to take before the president and the senior fellows. All new members had to swear obedience to the statutes, which also implied that they would defend the statutes and the colleges' jurisdiction from any violation and that they themselves would certainly never act against the college and its interests, and never support or propose the entrance of an unworthy doctor. Absolute obedience to the *prior*, as long as he was giving just orders allowed by his office,[29] was also an essential part of the oath. Once the candidate had applied, given the necessary proofs, taken the oath and paid the entrance fee, the *prior* and doctors indicated to judge the appropriateness of the application could advise their colleagues, after which the entire college voted on the admission.

27. *Lectura ordinaria de mane* in civil and canon law and in medicine. The statutes for all the colleges state that they had to be reserved for citizens, and preferably for the members of the colleges of arts and medicine: ASB, Studio, 216, p. 49; *id*. 4, f. 51r; Malagola, *op. cit.*, p. 341-342, 458, 503.

28. Generally the oath was to be given only once at the time of admission, but in the college of arts and medicine in Padua its repetition was compulsory with each new presidental election. The reason for the continuous renewal of the oath is unclear; it might indicate much less group cohesion. Gallo, *op. cit.*, p. 77; AAUP, 302, f. VIIIr. For the oath at the moment of admission, see footnotes 14 and 17.

29. *In licitis et honestis*. Also the college president was of course obliged to swear obedience to the statutes and to exercise his function according to the prescriptions (AAUP, 126, f. 6v; AAUP, 302, f. VIIv-VIIIr; Malagola, *op. cit.*, p. 332-333, 380, 501).

Violation of the statutes was never forgiven. Candidates who had ever in the past violated them were not allowed in; this rule was often also inflicted upon their descendants.[30] This was not merely a statute's prescription, but was occasionally put into practice.[31]

Besides, in order to defend the college even more from unwanted members and to safeguard their privileges, the Bolognese colleges obliged all foreign students before allowing them to be presented for the doctoral examination to swear that they would never act against the colleges' statutes, never even try to enter the college, nor to present a student for examination, let alone confer the doctoral degree upon him, and lastly that they would not try to teach the morning lessons allowed only to citizen doctors.[32] In case a student refused to swear this oath, no college member could possibly attend the examination; in fact it could not even take place.

Having discussed the formation and the composition of these groups, we now turn our attention to the building of self-image and the advancement of internal cohesion and harmony. With regard to the self-image of the colleges of doctors, it becomes clear from their statutes that they arrogated to themselves the first position within the university and the whole society and as much as possible control over the functioning of the university. Especially the Bolognese colleges tended to consider themselves the most important representatives of the university, a university that was one of the major symbols of the city and object of its pride. The defence of their privileges, and thus their survival as a corporation, is presented as the best guarantee for the maintenance of the university as a whole. Students and the urban government will certainly not always have agreed on this point, but the colleges' interests and honour were often presented as absolutely corresponding to those of the university and the town.[33] The most explicit example can be found in the statutes of

30. ASB, Studio, 4, p. 51v.

31. We know from the Bolognese registers that some doctors, although they fulfilled all conditions perfectly, were refused. I refer to the discussion about the doctors who, as a student, had followed the lessons given by Bartholomeus de Herculanis. He was not a true citizen according to the colleges, but appointed by the town to teach the *lectura ordinaria de mane* in civil law, which the colleges vehemently tried to reserve for their own members. See De Coster, *op. cit.*

32. ASB, Studio, 216, f. 61, Cap. 5; Malagola, *op. cit*, p. 344, 383, 431, 459, 504; ASB, Studio, 4, f. 51.

33. According to the 15th century statutes of the college of medicine: "*ut honor totius studii bononie physice facultatis et civitatis conservetur et maneat*" no doctor but a Bolognese doctor could enter the college, hold an office in it, nor present students for the final examinations, etc. Malagola, *op. cit.*, p. 486.

the Bolognese colleges about the ordinary morning lessons. Since, as the colleges stated, these lessons were the most important and guaranteed the international attraction of the university, an absolute guarantee for their maintenance was strictly necessary. This guarantee and consequently the assurance of the preservation of the whole university could only satisfactorily be given by the appointment of citizen teachers exclusively.[34] This way of thinking might have had some raison d'être in the 13th and early 14th centuries when secession did entail a real threat to the persistence of universities, but for the 15th and 16th century situation it does not seem to hold any longer.

In order to be worthy of the high social position that these groups claimed, some elements were essential to their being. First of all the groups needed internal harmony[35] and good group cohesion to ensure the common defence of their interests. Not only was the absence of conflicts a necessary condition, the need for solidarity and mutual support was stressed by all statutes. All fellows were morally obliged to treat each other with all necessary respect and brotherly love. Crucial to the group's perpetuation was the creation and maintenance of a close-knit unity whose interests all fellows could identify themselves with. Moreover, since the corporations of doctors arrogated to themselves an exemplary role[36] in society, all fellows, whether they were alone or in the group, had to show irreproachably decent behaviour.

This point merits further elaboration. For this reason in the following section we will focus our attention on the question of how the colleges concretely tried to improve the above-mentioned aspects of their identity. First to be considered is the more internal question of harmony and solidarity, secondly the image of reputation and honour to be given to the external world by decent behaviour. Thirdly we will consider more elements aimed at the creation and enforcement of group cohesion.

---

34. Colleges of medicine, Malagola, *op. cit.*, p. 430: "*Considerantes quod propter lecturam ordinariam atributam doctoribus civibus bon. in medicina et continuatam per eos, studium in ipsa civitate est auctum et conservatum*" from 1395 onwards (*ibid.*, p. 458) *doctoribus civibus bon.* is replaced by *doctoribus nostri collegii*. But also the college of canon law (ASB, Studio, 4, f. 51) refers to the honour of the fatherland, *patrie nostre decus*.

35. Not only within each individual college was solidarity important, the Bolognese statutes show that different colleges in a university also owed each other support in case their privileges were threatened, particularly the one on the ordinary morning lectures.

36. U. Meyer-Holz, *op. cit.*, p. 284.

Regarding the internal harmony some very practical rules to avoid conflicts between the fellows can be encountered in the statutes.[37] Interesting is the prescription in the statutes of the Paduan college of doctors in law : when the *prior* or one of the members had the floor, the others were obliged to keep silent and to let him finish speaking.[38] The stress on this specific prescription seems unique for this college,[39] but it is, however, not so surprising. Given the high number of possible participants, silence was probably a necessary condition for a successful meeting.

The college of medicine obviously tried to avoid inner conflicts also in another way : by mandating that no physician could cure a patient of a colleague, unless the colleague or college *prior* had given his permission and not until the patient had paid off all his debts to the previous doctor.[40]

Solidarity and mutual support among all members were absolutely necessary. When any of the members had a dispute with a third party, be it an individual or an institution, all the members were obliged to assist him as much as possible with legal advice and other means. Even, in case somebody thought the fellow was wrong, the Paduan college of law[41] prohibited declaring this publicly. No college doctors should ever accuse another member in a legal proceeding, give evidence or write legal *consilia* against a colleague unless he was defending his own honour or that of his family or the church, or in case of having received permission from the *prior* and the senior doctors of the college.

Conflicts among college members were thus to be avoided by all means, and it was the *prior*'s task to guarantee and safeguard this internal peace, or solve conflicts when they proved impossible to avoid.[42] The president's jurisdiction and the jurisdictional autonomy of the college were crucial elements in the colleges' nature. Discretion was imposed

37. Concerning the questions of internal harmony and avoiding conflicts, see ASB, Studio, 216, p. 32, Cap. 19 ; ASB, Studio, 4, f. 24v, 26r ; Malagola, *op. cit.*, p. 335, 372-374, 391, 516 ; AAUP, 301, f. 30v ; AAUP, 126, f. 7r-8v, 14r-v.

38. AAUP, 126, f. 12r. In case several admonitions by the *prior* were ignored and the interruptions continued, the disobedient fellow would be punished by temporary expulsion from the college or a denial of his share in the colleges' revenues.

39. The obligation to let a colleague finish his speech was also prescribed by the Bolognese college of canon law, as a sign of necessary respect (ASB, Studio, 4, f. 23r).

40. ASB, Studio, 216, p. 32-33 ; Malagola, *op. cit.*, p. 516.

41. AAUP, 126, f. 14r-v.

42. Gallo, *op. cit.*, p. 91 ; Malagola, *op. cit.*, p. 381 ; ASB, Studio, 216, p. 23-29, Cap. 3 ; AAUP, 302, f. VIIr-v.

on president and senior doctors treating conflicts. Talking about internal problems with externals, let alone accusing a fellow before the *Podestà* or other urban judges, was absolutely inadmissible.[43]

These are of course all statutory prescriptions. When it comes to reality only the *acta* of the Paduan colleges sometimes echo internal discussions, while the Bolognese colleges preserved the image of perfect internal harmony even in their own *acta*, which were never supposed to be read by externals. There is hardly any sign of disputes or punishments inflicted on the members; even contrary votes in decisions were hardly the case. And if there were, only one or two of all members voiced a contrary vote. We certainly have to be critical about this lack of conflicts, but on the other hand it is perhaps not so amazing to encounter few conflicts in a very small community that had largely preselected its members to be from the same social environment and mostly from the same families. Moreover, the Bolognese college members remained members for life, while the foreign members of the Paduan colleges would often leave after they stopped teaching. The Bolognese groups were therefore not only smaller but also more stable in composition. From this we might infer a larger rate of unanimity and stronger consciousness regarding common interests, but also more efficient social control. Following this way of thinking it should not be surprising that in the records of the Paduan colleges and especially in that of the lawyers more signs of conflict can be found. Indeed the Paduan *acta* as well as the statutes of the Paduan college of law show that, for example, precedence among the members was a frequent topic of discussion. All colleges do in fact explicitly describe in their statutes the order in which the doctors were to be seated during examinations and other official meetings in the church, which was according to seniority, this clearly in order to avoid conflicts on precedence.[44]

These internal aspects of identity of course reflect upon the image the society at large had of the group and which this group consciously tried to influence. How highly the colleges thought of the necessity to defend the good reputation of the group is shown by the finding that solidarity was subject to it. In public actions a college member always had

43. ASB, Studio, 4, f. 24v. Most of the colleges stress that the Podestà is not allowed to summon college members without the permission of the *prior*.

44. AAUP, 126, f. 12v-13r: A 1382 statute defines the eldest doctor to be the one whose name appeared first in the matricula. Continuous conflicts about who was to be considered first entered persisted and therefore a 1453 statute explicitly states that only the inscription by the *prior* himself is to be considered valid. At the moment of admission the *acta* do pay a lot of attention to describing in detail in which order doctors were admitted into the college. Also in ASB, Studio, 4, f. 23v-24r; ASB, Studio, 216, Cap. 19; Malagola, *op. cit.*, p. 372.

to keep in mind that he represented his college and that he had to defend its honour. He needed to observe these essential codes of behaviour :[45] engaging in gambling or other games of chance, and certainly when in the company of dishonourable people, visits to brothels and other "indecent" places, or drinking wine in indecent hostels were absolutely unheard of. Yet, whether these statutory prescriptions correspond to reality is of course another question, which we can only partially answer. In the *acta* of both Padua and Bologna we could find no mention of doctors being accused of bad behaviour. But the statutes state that in the case of indecent behaviour by one of the members, the other doctors had the duty to accuse this colleague,[46] and unless the misbehaving doctor immediately paid the requisite fine he was to be (temporarily) excluded from the meetings and privileges of the college until he had paid it. The colleagues had to exclude him by leaving whenever he attempted to attend a college meeting. The mere existence of these prescriptions shows that certainly not all members were so decent and obedient.[47]

Solidarity within the group is thus continuously stressed and encouraged by all statutes, but only provided this solidarity served the interests of the group and its reputation. Accusations of colleagues disobeying the statutes were certainly necessary and not to be silenced for the sake of solidarity, but they were to be voiced only in the college, not outside as this could again damage the group's reputation. When among the common people, a college doctor was supposed not to speak badly of his colleagues and to defend their honour whenever necessary.[48]

Next to codes of behaviour, the obligation of each doctor to take care of his own honour can be found in a series of rules mainly concerned with companionship in public.[49]

---

45. For codes of behaviour and dress codes, see the following headings : ASB, Studio, 216, p. 30-31, Cap. 4 ; ASB, Studio, 4, p. 23-25 ; Malagola, *op. cit.*, p. 372-374, 446, 473, 505, 520. It should be stressed that in the 16th century statutes pay much more attention to conduct and dress and describe them in much more detail (ASB, Studio, 4).

46. ASB, Studio 216, Cap. 4.

47. AAUP, 126, f. 18v-19r. In fact only the Paduan college of law admits in its statutes that its doctors might commit crimes (in this case they would first be reprimanded secretly by the *prior* or by more colleagues in case they persited). Another indication of the fact that social control of over 60 members was hard enough.

48. Malagola, *op. cit.*, p. 442, 470.

49. Letting a student or a doctor from outside the college walk before him was unacceptable, unless of course the status of the person would enforce this unusual order (Malagola, *op. cit.*, p. 372). If leaving the immediate

The honour of the group depended, in fact, on the behaviour of each individual, and the honour of each individual doctor was dependent on that of the whole group. Each individual had to consider the honour and reputation of his colleague as his own.[50]

The following example shows that ideas about honour were not always shared by all colleges of Padua and Bologna. Because it was beneath the college's dignity, any Bolognese college member was forbidden to accompany a student from his house to the church where the doctoral examination would take place, unless he presented the student, or unless the student was a relative of a college member or the university rector.[51] The Paduan college of arts and medicine, on the other hand, did not oppose accompanying students for examinations. On the way to the private examination a student was to be accompanied by his *promotor* only, but on the way back as well as before and after the public examination the whole college had to be present![52] It seems possible that the Paduan colleges considered the public display of their group in town much more important, maybe simply because their unity and position were much more threatened than those of the Bolognese colleges which disdained the idea of accompanying a "mere student". This could also indicate the higher status and more powerful position of students within Paduan society.[53] This is also illustrated by the fact that the Paduan colleges thought it necessary to protect themselves against offences from externals, and especially from students, by prohibiting them to be presented for examination unless forgiven by the aggrieved person.[54] Even until the 16th century the Paduan colleges defended their position by the prescription that when swearing the oath to the rector of the university, college members were not to swear anything that would offend the college's

neighbourhood of his house a doctor had to be accompanied by one or two persons (ASB, Studio, 216, p. 31, Cap. 4; ASB, Studio, 4, p. 23; Malagola, *op. cit.*, p. 372, 505).

50. AAUP, 126, f. 7v.

51. ASB, Studio, 4, f. 24v; ASB, Studio, 216, p. 65-66; Malagola, *op. cit.*, p. 345, 385, 439, 487.

52. Gallo, *op. cit.*, p. 83; Gloria, *op. cit.*, p. 391.

53. It seems generally accepted that during the 15th century the students at Padua were much more powerful than their counterparts at Bologna and that they were still much supported by the Venetian government. Concerning the students' position in Padua and the relation between Venice and Padua University, see F. Dupuigrenet Desroussilles, "L'università di Padova dal 1405 al Concilio di Trento," *Storia della cultura veneta*, Vincenza, 1980, p. 607-647; De Sandre, *op. cit.*

54. Gallo, *op. cit.*, p. 89-90; AAUP, 301, f. 31r.

honour.[55] Not surprisingly[56] only with the newly revised statutes of 1562 was it the rector of the university who had to swear that he would respect and never harm the honour of the college.[57]

Towards the external world the image of a honourable college had also to be maintained by a strict dress code. When present at public examinations, participating in religious processions and on so many other public occasions, the doctors had to wear decent clothes worthy of their doctoral status, and especially the toga and the typical fur lined leather hat. In fact all college statutes stress the importance of these status symbols, which certainly were allowed to doctors only. The use of symbols unique for the members of the group is a recognised method of group building.

Here we want to stress a few more other elements that clearly aimed at the same purpose. To strengthen the group cohesion all members had to be continuously involved in its working : presence at meetings and during examinations was compulsory, unless absence could be justified by illness or a commission by city or state. Unjustifiable absence was punished financially by deduction of the absent doctor's share in the income from examinations or other remunerative activities, which would be divided among the fellows present.[58] Moreover, the meetings of the colleges were exclusively for members ;[59] none of the discussions held were to be passed on to externals, unless this was absolutely necessary. In small groups secrecy and confidentiality are clearly a very efficient way to enhance the group feeling. At least at Bologna the books containing the reports of the meetings were called in fact secret books, *libri secreti*. In Padua this term is not used, but the secrecy of the meetings was equally stressed especially in the case of the Paduan lawyers.[60]

One of the most important ways to build group cohesion, as sociologists and anthropologists frequently stress, is the common participation in rituals.[61] This is clearly illustrated by the life of the colleges as well.

---

55. AAUP, 301, f. 35r and 302, f. XLIIr : expulsion for five years was prescribed in the statutes.
56. In 1560 student power was remarkably reduced which is illustrated among others by the definitive loss of influence in the elections of teachers.
57. AAUP, 302, f. XLIIIr.
58. ASB, Studio, 216, Cap. 6 ; Gallo, *op. cit.*, p. 88-91 ; AAUP 301, f. 30r-v.
59. Externals were not allowed to participate, e.g. ASB, Studio, 4, f. 24r.
60. AAUP, 126, f. 18v. In this case we might question whether the explicite stress on secrecy indicates that the group was too big to guarantee it really.
61. Kertzer, *op. cit.* ; E. Muir, *op. cit.*

A first kind of ritual to be mentioned is the funeral. After death, in fact, a doctor should be able to count on the respect of his fellows; all doctors were thus obliged to be present during the whole funeral and sermon given in honour of their deceased colleague.[62]

As important seems the participation in the annual[63] mass in honour of the patron saint of the college, during which all fellows had to offer their candle at the altar as well as a financial contribution to the church. Presence at the mass was imperative, but absence was not severely punished.[64] Apart from the masses, which were a rather internal question as being restricted to college members only,[65] the ritual of participation in processions should be emphasized here, since this certainly was the most conspicuous way for the colleges to present themselves to the external world as a decent and honourable group. Strikingly, the Paduan colleges again attach much more importance to the public manifestation of the entire group than their Bolognese counterparts seem to do.[66] In both towns a lot of stress was put on the fact that doctors in law and doctors

62. Malagola, *op. cit.*, p. 348, 400, 465, 511; Gloria, *op. cit.*, p. 387-388; ASB, Studio, 216, p. 47-48, Cap. 12. According to these last statutes the college members of arts even had to honour close relatives of their colleagues in the same way.

63. Although one might suppose it needed to take place more often, in order to be truly effective.

64. Unless absent doctors could prove during the next meeting that they had been absent for the usual just causes, there was a small fine to be paid, which was usually offered to the church for further masses. Bolognese college of canon law: Assumption Day in honour of patron saint the Virgin Mary (ASB, Studio, 4, f. 25r-v). Bolognese college of civil law: 1st of August in honour of Saint Peter (*festum vinculorum beati Petri*), (Malagola, *op. cit.*, p. 393-394). College of arts and medicine: Saint Lucas day in honour of saints Lucas, Cosmas, and Damianus (Malagola, *op. cit.*, p. 445, 473, 520). Paduan college of arts and medicine: on Saint Lucas day (Gallo, *op. cit.*, p. 73, 301-302).

65. Until the 15th century the Bolognese college of arts and medicine prescribed a general mass for all students and doctors in medicine on Saint Lucas day, traditionally the beginning of the academic year (Malagola, *op. cit.*, p. 445, 473, 520). In the 16th century statutes (ASB, Studio, 216, p. 100-102), this is replaced by a mass for college members only on the day of Cosmas and Damianus. Henceforth all masses prescribed in the Bolognese colleges became internal rituals.

66. It should not immediately be interpreted as an illustration of the lack of weight of public manifestation in the Bolognese colleges. In fact the Bolognese colleges certainly in the 16th century paid great attention in their *acta* to the entries of Cardinal Legates and Popes and especially to the way in which they would be accompanied by the colleges in a public procession (e.g. ASB, Studio, 129, f. 11v; id. 140, f. 24r). Also the Paduan colleges prescribe a visit to princes or high ecclesiastical dignitaries visiting the town (AAUP, 126, f. 19v).

in medicine had to take part separately in the processions, each with the members of their own college ; the order in which they had to walk was precisely prescribed.[67]

The assertion that from the mid 15th century[68] onwards the Paduan colleges gave much more weight to the fellows' presence at the Paduan processions is not only suggested by the attention the statutes[69] pay to them, but also by the fact that absence from the processions seems to have been one of the only reasons for which the Paduan college of law actually expelled some of its members, showing that presence was strictly monitored. All Paduan college members present in town and the district were obliged to participate in the annual processions in honour of Saint Anthony and of the *Corpus Domini*.[70] They had to pay for their own candle, which they had to carry during the whole procession and offer at the altar of Saint Anthony afterwards. The absent college member who could not give any legitimate reason was to be removed from the college for a period varying in the course of the 15th and 16th centuries from a few months to a year. And those who were hindered by a legitimate reason still needed to send a servant, with the candle ; otherwise the same punishment would be inflicted upon them.

For the Bolognese colleges' participation in the processions is hardly mentioned. Only from the early 16th century onwards the college of canon law mentions the compulsory participation in the *Corpus Domini* procession.[71]

---

67. See discussion in ASB, Studio, 140, f. 38v ; *id*. f. 129r or AAUP, 175, f. 116 (1451).

68. The colleges of arts and medicine decided only in the course of the 1440's to participate in the processions of the *Corpus Domini* and of Saint Anthony next to the colleges of law and the *universitates* (Gallo, *op. cit*., p. 64).

69. The statutes of the college of arts and medicine illustrate the importance of the processions by the prominent place of this rule (first heading of the first book) in the new versions of the 16th century statutes (AAUP, 301, index). AAUP, 126, f. 19v-21r : 1435 : Procession for Saint Anthony ; 1473 : Procession for *Corpus Domini* ; f. 21v-22r : a 1529 statutory revision provided for the names of doctors to be recorded, clearly in order to avoid problems. AAUP, 126, f. 22r-v : 1531 : a new statute aimed at avoiding struggles between doctors about their place in the procession.

70. With regard to group building it is noteworthy that non-nobles and foreigners, who were excluded from many privileges in the Paduan college of law, were not allowed to participate in these processions and were as yet not full college members (AAUP, 126, f. 64r).

71. ASB, Studio, 4, f. 25v. The *acta* of the civil college also show that the college did participate in the procession : ASB, Studio, 140, f. 11v, 38v.

Why the colleges in the two towns looked so differently upon their presence at public processions might be explained by the different significance of the ritual in the two towns. Giuseppina De Sandre[72] considers the processions of Saint Anthony and the *Corpus Domini* in Padua the rituals by which the town showed and stressed its own identity and unity in periods of political troubles within the Venetian Republic. Participation of all city corporations in both processions was compulsory. The *studium* was certainly one of the largest sources of wealth and fame for Padua and one of the only things in which Padua surpassed Venice. This city had in fact no complete university of its own[73] and it was, precisely in this period, trying to gain control over the university in order to present it as a State institution instead of the urban (Paduan) institution it had been. The presence of all college doctors was, therefore, mostly needed.

In Bologna, on the contrary, although from the middle of the 15th century[74] onwards the city did oblige all rectors and the entire *universitates scholarium*, as well as all teaching and non-teaching doctors of the whole of the *studium*, to participate together with all the guilds, in the annual procession in honour of the *Corpus Domini*, this procession gained importance only in the 16th century,[75] and it never had the same meaning the Paduan procession had. A further hypothesis could be that the Bolognese colleges were much more certain of their position in the town even if not all fellows participated in the annual procession.

Regulations and social control were of course not always sufficient to make members obey. Hence the threat of more or less severe punishments was a necessary evil. For most violations of the statutes the prescribed punishment consisted of a fine, the amount of which changed according to the violation and the position and the responsibility of the transgressor. But for some of the major offences, or in case of refusal to pay the fine, expulsion from the college, indicated as *privatio* or *expulsio*, was

72. G. De Sandre, "Proiezione civica del culto antoniano e processioni cittadine nel Quattrocento," *Il Santo,* s. II, 36 (1996), p. 259-283.

73. From the late 15th century onwards a Venetian Studio was active, but since only philosophy and to some extent medicine were taught it did not correspond to the classical image of a *Studium Generale* providing education in the four faculties.

74. ASB, Comune, Statuti, 50 (1454), R. 47, f. 590r-591r.

75. According to Terpstra until well into the 15th century mainly the clergy had participated in the Bolognese *Corpus Domini* procession, while it was only from the 16th century onwards promoted as an element in the civic religion. N. Terpstra, *Lay Confraternities and Civic Religion in Renaissance Bologna*, Cambridge and New York, 1995, p. 217.

prescribed.[76] The person became excluded from the group whose regulations he had violated, because he was not worthy of being counted among its members any longer. Expulsion consisted of the prohibition to participate in the meetings, to share in the revenues of the college and to enjoy the college's privileges. Punishments are generally not only inflicted upon the transgressor, but also upon the president who consciously allowed members to act against the statutes or who did not react against violations vehemently enough.

The most striking result of a first analysis of the kind of offences for which expulsion was prescribed is the high opinion the colleges had of their own privileges and autonomy, because mainly offences against the privileges, damage to the college's public reputation and honour, and offences against the statutes were punished by banishment. Adding, changing, commenting on the statutes without the consent of at least the majority of the college and its president, or merely suggesting inappropriate changes in the statutes were to be punished by banishment.

Apart from the offences against the statutes and privileges, some other common points can be seen in the offences for which expulsion was stipulated in both towns. Firstly, causing inner struggles and conflicts and calling upon external judges,[77] and secondly attempting to alter the conditions of admission or trying to introduce "unworthy" candidates, let alone consciously keeping silent about reasons for which somebody did not meet the requirements, were considered terrible offences in both towns. This illustrates the need for a thorough selection of newly admitted candidates. Consequently in Bologna permanent expulsion was also to be inflicted upon anyone who tried to abolish the oath foreign students had to take before the examination and certainly upon anybody who would advocate the admission of a foreigner to the college.[78]

There is an interesting difference between Padua and Bologna that shows immediately which privileges were defended most vehemently in both cities. In Bologna expulsion was imminent for those who tried to allow a foreigner to teach the lessons he was not supposed to give or for those who did not protest by all possible means, for example striking was prescribed, against such appointments.[79] This prescription was natu-

76. AAUP, 126, f. 8v, 18v-19r ; AAUP, 301, f. 22r-v, 30r-v ; Gallo, *op. cit.*, p. 87-89 ; Malagola, *op. cit.*, p. 348 ; Gloria, *op. cit.*, p. 386-387. See also separately cited statutes.

77. Gallo, *op. cit.*, p. 89 ; AAUP, 301, f. 30v.

78. ASB, Studio, 4, f. 31r, 32r ; ASB, Studio, 216, Cap. 1 ; Malagola, *op. cit.*, p. 371.

79. Malagola, *op. cit.*, p. 342.

rally inexistent in Padua, since no such monopoly on lessons existed. In Padua,[80] on the other hand, immediate expulsion for periods ranging from one year to forever was required for the member who allowed a student to be examined outside the college or tried to lead students to other universities or colleges for the degree and for anyone who was present at such an examination. Doctors to whom the Emperor had granted the *ius promovendi* together with the title of Count Palatine, and certainly in case they would actually exercise this right, would be banned without any hope of ever returning to the college. This last prescription clearly refers to the practice of Counts Palatine granting doctoral degrees and offering the possibility to students to avoid the high examination fees asked by the colleges, a custom rather well entrenched in Padua, while it seems to have been hardly existent in other university towns.[81] Moreover, the colleges of Padua were motivated to defend their privileges so vehemently because of the following: the threat of the Venetian college of physicians which from 1470 onwards was allowed to confer the medical degree,[82] the attempts of other professional colleges in subject towns of the Republic to establish their right to confer degrees, and finally the fact that doctors who had got their degree elsewhere would nevertheless often be allowed by local authorities throughout the Republic to practise as judges and lawyers. It should not be forgotten that officially Venetian subjects were forbidden to study and certainly to examine outside the Republic, and within the Republic the Paduan colleges were or pretended to be the only institutions entitled to confer the doctoral degree. As far as we know the only time the Paduan college of arts and medicine did not give way but after a long struggle to Venice's wishes was when it proposed as a new member a subject of the Venetian Republic who had not received the doctorate in Padua.[83] The general fact[84] that the colleges were losing their monopolies on doctoral degrees was therefore a very acute and profoundly felt problem in Padua. Although the Bolognese colleges also stressed their monopolies on conferring doctoral titles, they did not have any reason to defend this right as fervently because it seems to have been generally respected. In fact, in the 16th century the Bolognese college of arts would

80. AAUP, 301, f. 31r-32r; AAUP, 126, f. 19r.

81. E. Martellozzo Forin, "Conti Palatini e lauree conferite per privilegio. L'esempio padovano del sec. xv," *Annali di storia delle università italiane*, 3 (1999), p. 79-120.

82. For the conflicts between the Paduan college of arts and medicine and the colleges of Venice and other towns in the republic, see Palmer, *op. cit.*, p. 21-31.

83. See the discussion about the admission of Mattheus de Verona in 1461-1462 (AAUP, 311, f. 30r-40r).

84. Penuti, *op. cit.*

even allow those who had received the doctoral degree elsewhere to enter, on condition that they paid the examination fee the college had lost to the other university![85] The monopoly to give the ordinary morning lessons was much more of a problem as Cardinal Legates and the urban government continuously tried to appoint illustrious professors to give these.

Another salient difference between Padua and Bologna is the fact that punishments never seem to have been really inflicted on the members of the Bolognese colleges, while there is some evidence of this at Padua. On the other hand the punishments members were threatened with were much harsher in Bologna than in Padua. Fines at Bologna[86] were on the whole much higher than at Padua[87] and expelled fellows were almost never left the prospect of re-entering the college. In Padua, though infrequent, expulsions were a reality,[88] but in most cases the expelled fellow returned soon to the college; only in some cases definitive expulsion was prescribed.[89]

The absence of actual expulsions might show how effective the threat of severe punishments was, but an explanation for this phenomenon might also be offered by the better possibilities of social control in Bolognese colleges, due to their composition as we have seen.

In conclusion by comparing the colleges at Bologna and Padua, we can see many similarities. The same trends to strive for internal harmony and solidarity, to avoid internal conflicts in order to defend the privileges and the reputation unanimously, were present in both instances. Most important differences derive from the fact that the Paduan statutes on the

85. ASB, Studio, 216, Cap. 1.

86. Exile was often accompanied by a 500 Bolognese pounds' fine, which corresponds to a maximum year salary of the best paid citizen professors and expulsion was for at least five years and generally "for eternity" and moreover passed on to the heirs of the doctor.

87. Paduan statutes prescribed lower fines and periods of expulsion which are generally rather limited, from a few months to five years, depending on the offence, and leaving out the few major offences for which eternal expulsion is prescribed, the possibility to return is often provided for.

88. Expulsions for absence from the annual processions appear a few times in the course of the 15th and 16th century (e.g. AAUP, 309, f. 11v-13r, 37v; 312, f. 24r; 143, f. 232-233, 300-301; 144, f. 281v). Although the statutes prescribe an expulsion for a year, the members often returned sooner to the college. Then there are some other expulsions for different offences against the status, namely the insistance on calling upon the Podestà in an internal conflict.

89. Gallo, *op. cit.*, p. 87.

whole stress much less the importance of respect for their statutes and for the colleges' privileges, which corresponds to their lesser position within the town and in relation to the state.

What is striking in the whole question of expulsion from and punishment in the colleges is the fact that the member's academic capacities hardly seem to have been of any importance! Reasons for expulsion seem in fact rather formalistic, such as the public offence to the community and its autonomy, whereas academic questions, such as incompetence in examinations or teaching were never the reason for expulsion of a fellow, although officially this was the main task of the corporation he was a part of.

The knowledge that the most severe punishments were inflicted because of what I would call merely outward appearances confirms the assertion that the colleges were mainly concerned with their reputation and their honour as a means of preserving their privileged position in the town and university.[90]

90. See also B. Dooley, "Social Control and Italian Universities from Renaissance to Illuminismo," *Journal of Modern History*, 21 (1989), p. 205-239 (p. 220-221 in particular).

3 Ramus et la réforme de l'université de Paris en 1562

Jean-Marie Le Gall

La réforme de l'université ne date pas du temps des Réformes religieuses. Celles-ci ont assurément accéléré le processus réformateur, notamment dans l'Europe protestante : là s'opèrent des innovations radicales comme la suppression des facultés de théologie. Quant au monde universitaire catholique, il est travaillé par des réformes qui tentent de concilier l'héritage de l'*alma mater* avec les défis posés par l'humanisme et l'affrontement confessionnel.

Humaniste et protestant, Pierre Ramus a joué un grand rôle dans la vie intellectuelle parisienne : comme professeur au collège des lecteurs royaux, il jouit d'une certaine liberté à l'égard de la corporation universitaire. Mais comme principal du collège de Presles, il est membre à part entière de l'université pour laquelle il publie un projet très précis de réforme en français et en latin[1]. Connu, le texte reste néanmoins peu analysé. Les historiens sont les moins enclins à l'étudier bien que l'*opus* ait été réédité dans les *archives curieuses* par Cimber et Danjou au XIXe siècle. Il est vrai qu'hormis les travaux de James Farge sur la faculté de théologie, l'évolution de l'université de la capitale du royaume au XVIe siècle est *terra incognita*. Certes, on en publie des histoires, vulgates qui ne font que ressasser ce qu'on écrivait déjà au XVIIe siècle, comme celle de Jean Tuilier[2]. Or ce dernier estime le projet de Ramus « isolé et sans écho » du fait que l'homme est à ses yeux marginalisé dans l'institution par ses positions

1. *Proemium reformandae Parisiensis*, Paris, 1562. *Advertissement sur la réformation de l'université de Paris, au roy*, Paris, 1562.

2. Sur l'appréciation de ce travail, voir M.-M. Compère, *Les collèges parisiens, 16e-18e siècle*, Paris, 2003, p. 12.

anti-aristotéliciennes et bientôt par son calvinisme. C'est juger de façon bien monolithique et déjà fort confessionnalisée l'université des années 1540-1560.

Il suffit du reste de se tourner vers la production des philosophes et des philologues pour constater que Ramus n'est pas esseulé[3]. Sa production connaît un succès important qu'atteste le nombre considérable d'éditions de ses œuvres. Dépassant de loin le cadre parisien, son influence est telle en Europe qu'on l'a consacrée en parlant de ramisme comme on parle d'érasmisme. L'*Advertissement* n'est donc pas ignoré dans les travaux de Hooykaas, de Sharratt, etc.[4]. Mais les approches des philosophes ont leur objet et leurs pratiques, fort légitimes, mais qui ne sont pas celles des historiens. Il est naturel que leur réflexion soit focalisée sur la recherche et la définition d'une « méthode ramiste » (Vasoli, Ong, Bruyère) et sur l'effort entrepris par Ramus pour restaurer la dialectique dans la rhétorique, c'est-à-dire pour réconcilier une discipline scolastique un temps méprisée avec l'éloquence chère aux humanistes. Dès lors, l'*Advertissement* trouve sa place dans l'analyse du ramisme, bien qu'il reste tenu pour une œuvre mineure au regard d'une pensée féconde qui se déploie pendant trente ans. Dès le XVIe siècle, Nancelius, son disciple et biographe, tout en signalant son existence, n'en dit rien d'autre sinon qu'il témoigne de l'élégance stylistique que met Ramus à écrire même un règlement[5].

Pourtant un homme, fut-il philosophe, ne pense pas seul. Il n'est pas en apesanteur sociale et son évolution ne résulte pas seulement d'une dynamique interne de l'intellect mais aussi des sollicitations sociales[6]. La nécessaire remise en situation de ce texte souligne d'abord sa singularité : il s'agit de la publication d'un projet d'une réforme universitaire en cours. Il existe certes beaucoup de textes littéraires imprimés décrivant de manière plus ou moins utopique l'idéal pédagogique au XVIe siècle. Il existe aussi des projets de fondation universitaire imprimés au XVIe siècle : Baduel et l'académie de Nîmes. Mais l'*Advertissement* de Ramus est à ma connaissance un des rares cas où un projet de réforme est imprimé en

3. Pour une mise au point bibliographique, P. Sharratt, « The Present State of Studies on Ramus », *Studi francesi*, 47-48 (1972), p. 201-213. Une bibliographie récente a été établie par K. Meerhoff, dans *Ramus et l'université,* « Cahiers Victor-Lucien Saulnier, 21 », Paris, 2004, p. 195-207.

4. R. Hooykaas, *Humanisme, science et réforme : Pierre de la Ramée,* Leyde, 1958 ; P. Sharratt, « Peter Ramus and the Reform of the University ? The Divorce of Philosophy and Eloquence », *French Renaissance Studies, 1540-1570, Humanism and the Encyclopedia*, Édimbourg, 1976, p. 4-20.

5. Nicolas Nancelius, *Vita Petri Rami*, éd. par P. Sharratt, *Humanistica Lovaniensia : Journal of Neo-Latin Studies,* 24 (1975), p. 222, 224.

6. Sur ce travers de la raison scolastique de la philosophie, voir P. Bourdieu, « Critique de la raison scolastique », *Méditations pascaliennes*, Paris, 1997.

situation pratique et concrète de réalisation[7]. Cet *opus* ne renvoie donc pas seulement à d'autres écrits de Ramus mais s'inscrit dans une réflexion collective où sont agitées d'autres options réformatrices.

Sens et usage de la publication

L'ouvrage, paru en 1562, est précédé de deux épîtres dédicatoires à la reine mère, régente du royaume, et au roi Charles IX. Bien que d'origine modeste, le principal du collège de Presles bénéficie de puissants appuis notamment du cardinal de Lorraine qui lui a procuré la faveur d'Henri II. Outre la protection qu'elle lui vaut lorsqu'il est condamné en 1544 à ne plus enseigner la philosophie, cette bienveillance royale s'est manifestée dans l'attribution d'une charge de lecteur royal en 1551[8]. Certes Henri II et François II morts, le cardinal de Lorraine n'est plus aussi puissant et surtout Ramus lui devient suspect pour sa religion, puisqu'on attribue sa conversion au calvinisme au colloque de Poissy[9]. Dès janvier 1562, des accusations sont lancées contre lui, notamment celle d'avoir toléré des destructions d'images dans son collège[10]. Lorsque l'université réclame en juillet 1562 un serment de profession de foi catholique à tous les professeurs, il quitte Paris et n'y rentrera qu'après la paix d'Amboise[11]. Mais durant ce temps d'épreuves, il a continué de jouir de la faveur royale comme l'attestent les dédicaces au roi et à sa mère.

Un débat national : la réforme universitaire

Ces dédicaces sont aussi un appel au pouvoir royal pour qu'il persévère dans la réforme de l'université en invoquant l'illustre exemple de François Ier « qui a reveillé l'estude de l'humanité » et en invitant Charles IX à achever l'œuvre de son grand-père et de son père[12]. L'*Advertissement* est émaillé d'injonctions faites au souverain d'exercer son *jus reformandi*, car l'existence même d'abus témoigne de ce que les ordonnances des rois sont

7. On pourrait signaler l'*Oratio pro rostris* du dominicain érasmisant André de Résende en 1534 à Lisbonne, discours d'ouverture de l'année universitaire.
8. C. Waddington, *Petrus Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions*, Paris, 1855, p. 79.
9. *Ibid.*, p. 134.
10. C.-E. Du Boulay, *Historia universitatis parisiensis*, Paris, 1665-1673, t. VI, p. 549.
11. C. Waddington, *op. cit.*, p. 151.
12. Ramus, *Advertissement*, f. a3.

bafouées[13]. Le monarque est réformateur, car il est législateur et son *jus reformandi* s'accroît, alors que l'usage de la *potestas reformandi*, reconnue à l'université et au pape, décline.

Ce faisant, Ramus n'innove pas : Jacques Verger a rappelé le rôle croissant que joue la monarchie dans les réformes universitaires[14], et ce, malgré les réticences corporatistes, notamment de la faculté de théologie[15]. En publiant son projet, Ramus adopte certes la posture du philosophe-conseiller du prince et utilise des lieux communs familiers des humanistes pour établir cette analogie. Il ambitionne d'être comme Aristote auprès d'Alexandre, Cicéron auprès de César, Alcuin auprès de Charlemagne et Claude de Seyssel auprès de Louis XII[16]. Il ne révèle pas en revanche qu'il a été nommé par le roi Henri II dans une commission de réforme établie en janvier 1557 et dont l'objectif est précisément de proposer des articles de réformation au souverain. En mai de cette même année, cette commission est habilitée à recevoir les « avis et remonstrances particulières que chacun docteur, maitre vous voudra bailler par écrit ». Membre de la commission de réforme désignée par le monarque, Ramus est aussi élu par la nation de Picardie pour en débattre au sein de l'université[17]. Universitaire et commis par le roi, Ramus a donc les deux pieds dans le processus réformateur et sa légitimité procède à la fois de la nomination et de l'élection. On ignore certes jusqu'à quand il siégea dans cette commission comme on ignore jusqu'à quand elle poursuivit ses travaux, mais il apparaît certain que le plaidoyer de Ramus en faveur de la réforme n'est pas celui d'un solitaire, mais s'inscrit tout au contraire dans une politique et une consultation voulues par le roi. Ramus ne le cache pas et achève son discours en rappelant qu'il ne fait que répondre au désir du souverain de voir l'université réformée[18]. Souhait qui est aussi celui du royaume.

Ramus signale en effet que les trois ordres du royaume ont réclamé la réforme de l'université lors des états généraux d'Orléans[19]. Innovation notable. En effet, aux précédents États, à Tours en 1484, pas une seule des doléances du cahier général présenté au roi par le clergé, la noblesse et le

13. Sur les injonctions au roi, voir Ramus, *Advertissement*, p. 48, 75. Sur la législation royale bafouée, voir p. 82.
14. J. Verger, « Les universités françaises au XVe siècle : crise et tentative de réforme », *Les universités françaises au Moyen Âge*, Leyde, 1995, p. 228-252.
15. J. Farge, *Orthodoxy and Reform in Early Reformation France. The Faculty of Theology of Paris*, 1500-1543, Leyde, 1985, p. 53.
16. Ramus, *Advertissement*, p. 100.
17. C.-E. Du Boulay, t. VI, p. 518.
18. Ramus, *Advertissement*, p. 93.
19. *Ibid.*, f. a2r.

tiers état ne concernaient l'université[20]. En 1560, sa réforme soulève davantage d'intérêt. L'un des députés du clergé de la capitale est Jean Quentin, aussi désigné comme procureur de l'université pour présenter les cahiers de doléances de celle-ci[21]. Or, ce docteur en droit canon compte parmi les amis familiers de Ramus[22] : ils ont partagé des combats communs, participant tous deux à la délégation envoyée par l'université auprès d'Henri II après la grave et douloureuse crise du Pré-aux-clercs de 1557. Quentin et Ramus siègent aussi ensemble dans la commission de réforme de l'université désignée cette année-là[23]. Cette proximité explique que l'*Advertissement* de Ramus est si bien informé et si favorable au fonctionnement de la faculté de décret qu'il présente comme modèle aux autres facultés supérieures.

Aux états généraux, Quentin demanda et obtint l'incorporation des doléances universitaires dans le cahier du clergé, même si le curé de Saint-Jean-en-Grève reprocha à l'*alma mater* de n'avoir pas comparu aux assemblées du clergé diocésain convoquées chez l'évêque de Paris[24]. Statutairement incorporée au premier ordre, l'université se pense de plus en plus comme un corps laïc. L'examen des harangues des trois ordres montre que seul l'orateur du tiers état a soulevé la question de l'éducation en dénonçant le « peu d'instruction du peuple » et l'ignorance du clergé. Les laïcs sont de plus en plus soucieux de la question de l'éducation et ne considèrent pas qu'elle est l'apanage des clercs. L'inscription d'un chapitre sur l'université dans le cahier du tiers état parisien en 1588 consacrera cette déterritorialisation cléricale de la question universitaire[25].

Pour l'heure, en réponse aux doléances des États de 1560, le souverain prend l'ordonnance d'Orléans. Son article 105 concerne la réforme universitaire :

> Parce que nous ne pourrions en nostre conseil promptement pourvoir aux plaintes dès longtemps faites, tant pour les universités de ce royaume que contre icelles, et les abus qui se commettent sous prétexte de leurs privilèges, franchises et exemptions, ensemble sur la réformation des universités : nous par l'avis que dessus avons ordonné que les lettres de commission seront expédiées et

20. Jehan Masselin, *Journal des Etats-Généraux de France tenus à Tours en 1484*, éd. par A. Bernier, Paris, 1835, p. 662 et suivantes.

21. *Recueil des pièces originales et authentiques des Etats-Généraux*, t. I, Paris, 1789, p. 135.

22. N. Nancelius, *op. cit.*, p. 228 et 334.

23. C.-E. Du Boulay, t. VI, p. 489 et 501.

24. *Recueil des pièces…*, p. 136.

25. E. Barnavi, « Les cahiers de doléances de 1588 », *Annuaire bulletin de la société de l'histoire de France, 1976* (1978), p. 83-154. Voir les p. 131-133 sur l'université.

> adressées à un certain nombre de personnages que nous députerons par dedans six mois voir et visiter tous les privilèges octroyés par nos prédécesseurs roys, les fondateurs des collèges, la réformation de feu le cardinal d'Estouteville et ce fait, procéder à l'entière réformation desdites universités et collèges[26].

Sous l'impulsion des États, Charles IX proroge et étend donc à l'ensemble du royaume les prérogatives de la commission de réforme établie par son père. Il nous faut alors examiner son fonctionnement.

Procédures de réforme

La justice royale, à travers le parlement, est déjà intervenue dans la réforme de certaines facultés parisiennes au XVIe siècle : en 1530, puis en 1534 pour réformer la faculté de droit à laquelle se référera souvent Ramus[27]. Les parlementaires sont cependant habilités à intervenir selon deux modalités : l'une ordinaire procède de l'exercice de leur office, acquis vénalement, l'autre extraordinaire relève de la commission ; c'est le cas des officiers siégeant dans les Grands Jours ou justement dans la commission de réforme universitaire de 1557. Celle-ci se compose, outre les neuf ecclésiastiques et principaux de collèges parisiens, de cinq parlementaires. Deux d'entre eux ont été partiellement dispensés de leur charge ordinaire par le roi en n'étant pas obligés de siéger aux après-dîners du parlement[28]. Le *jus reformandi* est donc ici délégué par voie de commission au parlement. L'usage de cette procédure extraordinaire permet en théorie d'interpréter la réforme comme un instrument de l'affirmation de l'absolutisme sur la corporation universitaire.

L'enquête à laquelle doit se livrer la commission passe aussi pour être un procédé symptomatique de l'affirmation de l'autorité royale. En mai 1532, une enquête sur la faculté de décret avait préludé à la réforme de 1534[29]. En 1557, Ramus et les autres commissaires sont invités à se rendre dans les collèges, moins pour y inventorier les abus et procéder *in petto* et *in situ* à la réforme que pour consulter les universitaires. Ils doivent discuter avec les principaux, recevoir par écrit les doléances et les avis des particuliers. La commission devra solliciter l'avis des facultés sur

---

26. Isambert, Decrusy, Taillandier, *Recueil général des anciennes lois françaises*, t. 14, Paris, 1829, p. 89.
27. Sur la réforme de la faculté de décret, voir C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 237, 244-246. Ramus, *Advertissement*, p. 16.
28. BNF, ms. fr. 21734, f. 137.
29. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 237.

les points établis par le procureur général du roi[30]. L'enquête n'est pas une visite disciplinaire à la manière de ce que pratiquent évêques et visiteurs monastiques. Elle procède à une consultation et l'article 105 de l'ordonnance d'Orléans montre l'importance accordée à la délibération.

Le travail de la commission permet donc de constater que l'emploi de procédures extraordinaires (commission et enquête) n'est pas incompatible avec le maintien de pratiques délibératives et consultatives propres à la monarchie tempérée. C'est déjà le cas en 1530 lorsque le parlement demande aux facultés de désigner des députés pour débattre de la réformation et que le recteur de l'université dépose un projet de réforme de la faculté des arts[31].

De même, la commission est soucieuse d'examiner les statuts de fondation des collèges ainsi que les statuts de réformation établis par le cardinal d'Estouteville et avant lui. Mais celle du légat reste la principale référence des réformes parisiennes entreprises en 1532, en 1557 ou dans l'article 105 de l'ordonnance d'Orléans[32]. La commission ordonne même en 1557 sa lecture en assemblée générale de l'université. Aussi ne faut-il pas s'étonner que Ramus y renvoie souvent dans son projet pour rétablir l'université « au naif patron d'une forme et manière légitime[33] ». La réforme ne prétend pas innover mais re-former sur l'originel. Elle ne prétend pas s'inspirer de ce qui se fait ailleurs, mais veut trouver dans l'histoire de l'université sa propre voie de rétablissement. Les statuts anciens sont à la fois nimbés de la pureté primitive de l'âge d'or et tenus pour l'horizon d'attente qu'il faut atteindre et restaurer. La réforme ne se pense pas comme un *aggiornamento,* une innovation, une mise au goût du jour, mais comme une *renovatio*. Dès lors la liberté du réformateur et la puissance législatrice du souverain se trouvent bornées par l'héritage législatif, les statuts des fondateurs et des réformateurs des collèges et de l'université, qu'ils émanent des rois ou des papes.

Ce respect du passé et le souci de s'y référer atteste que la monarchie cherche moins à créer un droit nouveau qu'à interpréter et à faire respecter la bonne et immémoriale coutume. Mais si tout le monde se réfère aux statuts d'Estouteville, chacun les convoque et les interprète selon ses ambitions.

À travers cette analyse du contexte social, politique et juridique dans lequel s'inscrit le texte de Ramus, il est possible d'affirmer qu'il n'est pas le projet marginal d'un esseulé, pas plus qu'il ne faut en faire

30. *Ibid.,* p. 489, 517-518.

31. *Ibid.,* p. 227, 247.

32. *Ibid.,* p. 237, 517

33. Ramus, *Advertissement*, f. a2r, p. 46, 76, 82.

l'illustration concrète d'un pragmatisme méthodique spécifique de celui que ses adversaires qualifieront péjorativement d'*usuarius*. L'expression de la pensée n'est pas ici exclusivement le produit déductif d'une analyse de cabinet, mais de l'immersion d'un humaniste dans la cité et dans sa corporation universitaire. Il convient donc aussi de lire ce texte comme l'expression d'un avis autorisé et encouragé par le pouvoir, émanant d'un homme qui est à la fois membre de l'université et membre de la commission royale chargée de la réformer. Certaines expressions du texte sont du reste sans ambiguïté sur cette transformation de Ramus en porte-parole d'un projet collectif de réforme, voulue par certains, en haut comme en bas. Voilà pourquoi le texte ne reste pas manuscrit, mais bénéficie d'une double publication latine et française, destinée à lui procurer un maximum d'audience dans des milieux fort différents.

Abus et projets

Comme tout projet de réforme, l'*Advertissement* de Ramus inventorie les abus et propose des remèdes. Mais ce n'est pas sur ce schéma bipartite que se présente le texte, car l'analyse des abus est prolixe et fine alors que les remèdes sont peu nombreux et simples. Ramus a décidé de présenter dans les trente-six premières pages, de manière quasi systémique, l'économie universitaire parisienne. Puis il montre en quoi ces comportements sociaux et économiques ont affecté le contenu même des savoirs et les méthodes de leur transmission dans chacune des disciplines.

Ramus s'intéresse aux mécanismes de l'économie scolaire et les expose de manière analytique comme formant un système socialement cohérent, même si moralement et statutairement répréhensible. L'originalité de l'analyse de Ramus est de ne pas s'en tenir à des imprécations contre l'immoralité des régents mais de montrer que le coûteux système des examens est inhérent au fonctionnement de l'*alma mater*. Son intérêt pour les mathématiques explique peut-être qu'il ne s'en tient pas à une analyse morale et moralisante mais s'efforce de chiffrer ses propos.

Tout découle de ce qu'à ses yeux, « le nombre des maîtres est multiplié » alors que « celuy des estudiants est demeuré le mesme »[34], notamment dans les facultés supérieures, droit, théologie et médecine. Cette réflexion semble moins reposer sur une enquête quantitative du *ratio* entre les populations enseignantes et étudiantes mais plutôt d'une déduction établie à partir d'un constat. Les frais d'études s'envolent, car il faut payer tous ces maîtres. Ce n'est pas l'appât du gain des régents, mais un système pléthorique qui induit une telle inflation des frais des étudiants.

34. *Ibid.*, p. 8.

Ramus se livre alors à une étude comparée entre les disciplines, non pas du coût global des études, mais exclusivement des droits perçus sur les étudiants au titre de l'enseignement et des examens. Pour trois années de philosophie, c'est-à-dire le *quadrivium*, il faut compter au minimum 56 livres tournois (l. t.) dont 30 perçues par les régents[35]. En médecine, les dépenses scolaires jusqu'au doctorat montent à 881 l. t. et en théologie, où les études sont les plus longues, les frais de scolarité grimpent à 1200 l. t.[36]. Seule la faculté de décret semble épargnée parce que le roi a limité en 1534 les frais d'examen à 28 l. t.[37]. Mais ils étaient, nous apprend l'enquête parlementaire de 1534, de 3000 francs pour un doctorat soit 3755 l. t.[38].

Les examens et surtout les fastes qui leur sont assortis induisent cette hausse[39]. Si l'on prend pour élément de comparaison le salaire journalier d'un manœuvre parisien, soit 10 sols vers 1570, il faudrait donc 112 jours de travail à un manœuvre pour se payer des études de philosophie, 1762 (quatre ans) pour devenir médecin et 2400, soit près de sept ans de travail quotidien pour accéder au grade de docteur en théologie. Lorsqu'on sait qu'au XVe siècle, il fallait moins de 200 jours à Toulouse et 372 à Avignon pour accéder au grade de docteur en droit, on mesure combien l'université de Paris, la plus fameuse, est aussi la plus coûteuse et combien il y a eu une dérive considérable, au XVIe siècle, malgré les décisions somptuaires contenues dans la réforme d'Estouteville de 1452 pour endiguer la hausse des dépenses engendrées par les examens[40].

De telles sommes ne peuvent être couvertes par les revenus des étudiants ; rares sont ceux qui ont des bourses, et elles sont assez modestes (20 à 25 l. t. annuelles pour les théologiens de la Sorbonne ou de Navarre), encore plus rares sont ceux qui ont des bénéfices. Fortune familiale ou crédit sont donc sollicités, contraignant le système à se perpétuer et à se reproduire, car les étudiants devenus régents ès arts, principaux, recteurs

35. *Ibid.*, p. 11-12.

36. Le chiffre donné par Ramus semble plausible au regard des enquêtes que J. Farge a pu faire sur les dépenses des étudiants en théologie. J. FARGE, *op. cit.*, p. 31.

37. RAMUS, *Advertissement*, p. 17, 22, 29.

38. C.-E. DU BOULAY, *op. cit.*, t. VI, p. 237.

39. J. VERGER, « Le coût des grades : droits et frais d'examen dans les universités du Midi de la France au Moyen Âge », *The Economic and Material Frame of the Medieval University*, sous la dir. de A.L. GABRIEL, Notre Dame (Indiana), 1977, p. 19-36.

40. *Ibid.*, p. 24. Sur les salaires parisiens, M. BAULANT, « Prix et salaires à Paris au XVIe siècle, sources et résultats », *Annales ESC*, 5 (1976), p. 954-995.

ou *a fortiori* régents en théologie ou en droit ont besoin de rentrer dans leurs fonds[41]. On assiste donc à une monétarisation accrue de l'enseignement, de l'accès au grade et de la transmission des charges d'enseignant.

Comme l'explique Ramus, cette dérive n'est pas justifiée, car elle découle de trois abus : l'inutilité de certains frais, le nombre croissant de bénéficiaires du système et leur parasitisme.

Un certain nombre de dépenses accolées aux examens relèvent de l'ostentation sociale, qui n'a aucun rapport avec la discipline enseignée. Ramus dénonce ici, bien au-delà de l'université, l'instrumentalisation et la perception sociale des grades universitaires. Ils valident moins une compétence qu'ils ne procurent une dignité et un état social envié. Simple maître ès arts, Ramus a toujours vécu aisément mais sobrement, sans autre équipage qu'un cheval, sans vaisselle d'argent[42]. Son seul luxe fut sa bibliothèque. Il ne supporte pas ceux qui inscrivent leur grade dans une stratégie d'ostentation sociale contraire à l'économie morale et fustige une conception de l'examen qui en fait un rite de passage social avec son cortège de cadeaux et de banquets. En quoi les gants, les bonnets acquis par le disciple pour son régent en philosophie prouvent-ils la qualité de l'élève et sa compétence en cette discipline[43] ? Mais c'est en théologie, tenue pour la reine des sciences puisqu'elle traite de Dieu, que cette dérive est la plus importante[44]. Ramus estime qu'un tiers des dépenses universitaires des docteurs en théologie est imputable aux frais du banquet doctoral, acte d'exhibition sociale qui relève du classement[45]. En cette discipline, plus qu'en toute autre, être le major est prisé. Quel paradoxe de voir les théologiens si vaniteux, alors que leur science enseigne l'humilité devant Dieu.

L'inflation découle aussi du fait qu'un nombre croissant d'acteurs non universitaires vivent sur le dos des étudiants. Une multitude de formalités juridiques, serment et sceau du recteur, taxe du receveur, frais de bourses, paiement des services obligatoires des bedeaux, enfin, paiement de messes statutaires aux prêtres alourdissent les frais de scolarité,

41. Ramus, *Advertissement*, p. 24.

42. N. Nancelius, *op. cit.*, p. 238.

43. Ramus, *Advertissement*, p. 12.

44. Lors d'un procès en 1552, les cordeliers avaient accusé la faculté de ne pas recevoir plus de deux franciscains au doctorat parce « qu'ils ne font pas de banquets aux suppôts de l'université ». Au contraire, l'université ne s'opposerait pas à recevoir cinquante prémontrés au doctorat, car ils ont des bénéfices. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 448-452.

45. Ramus, *Advertissement*, p. 29-31.

sans contrepartie pédagogique pour les étudiants[46]. Ainsi en 1559, un procès a opposé le bedeau des frères mendiants et le petit bedeau de la faculté de théologie, chacun réclamant le monopole des actes scolastiques, comme porter les conclusions, assister et conduire les docteurs[47]… Comme si s'était greffée sur l'économie scolaire toute une administration de bedeaux, d'avocats et de procureurs profitant d'un système de prélèvement qui n'est pas la contrepartie d'un enseignement.

Dans les facultés supérieures, le plus grand parasitisme résulte du nombre croissant de régents qui n'enseignent pas. Normalement, *doctor dicitur a docendo*[48]. On est docteur pour enseigner, mais dès la fin du Moyen Âge ce n'est plus le cas et la situation ne s'améliore guère au XVIe siècle. Le titre l'emporte alors sur la fonction. « Au lieu d'un certain nombre de docteurs esleuz pour enseigner, une infinité d'hommes s'est elevée[49]. » Les frais de scolarité financent un corps de maîtres dont la plupart n'instruisent personne. Dans la faculté des arts, les régents honoraires, qui « n'ont guère régentés », perçoivent une part des frais de bourses levés sur les étudiants[50]. En théologie, il y a une « infinité de docteurs qui n'enseignent rien » mais qui émargent cependant aux frais de la faculté. Ils accourent à la Sainte-Euphémie (le 16 septembre, date fixée pour le début des lectures) pour être maintenus dans leur prérogative doctorale et ne cherchent la plupart du temps qu'à profiter des banquets et des distributions[51]. Régents honoraires en philosophie comme docteurs en théologie parasitent donc le système.

Les médecins et les décretistes eux le dévoient. En effet, ils n'ont de cesse, étant élus docteurs régents, de chercher à monnayer leur position ainsi acquise sur d'autres terrains, plus gratifiants pécuniairement et socialement. Ayant obtenu une position dominante dans leur champ disciplinaire, ils essayent d'en obtenir la reconnaissance par la cour ou par la ville. Ramus rapporte alors un vif échange qu'il eut avec un autre humaniste, le médecin du roi, Jean Fernel (1497-1558), à qui il reproche d'être à la cour plus que de faire ses cours[52]. Les juristes eux se font avocats ou recherchent un office. La régence n'est alors qu'un simple tremplin social

46. *Ibid.*, p. 13.

47. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 534.

48. J. Verger, « Les professeurs à la fin du Moyen Age », *Les universités françaises…*, p. 174-198.

49. Ramus, *Advertissement*, p. 8.

50. *Ibid.*, p. 13.

51. *Ibid.*, p. 32. Sur la Sainte-Euphémie et sur l'activité des régents de la faculté de théologie, voir J. Farge, *op. cit.*, p. 33-41.

52. Ramus, *Advertissement*, p. 57-58.

pour des individus en perpétuelle attente d'autres fonctions et d'autres pensions. Henri de Mesmes, par exemple, qui a acquis son doctorat *in utriusque jure* à Toulouse en 1550 devient régent à Paris en novembre de cette année. En février 1552, il entre à la Cour des aides et se marie. Sa régence fut éphémère. Du moins affirme-t-il avoir lu publiquement durant un an[53]. Tous n'avaient pas ces scrupules. Dans un procès de 1552 où se trouve impliqué Jean Quintin, docteur régent en faculté de décret depuis 1538, le procureur du roi a fustigé les « docteurs [qui] n'ont grand zèle au bien public mais à leur profit privé seulement[54] ». Sollicités par d'autres affaires, plaidoiries, procès, les professeurs n'ont pas l'esprit à enseigner et cela engendre selon le procureur royal un absentéisme professoral, source de la déformation des écoliers qui vont s'ébattre dans les tavernes, les bordels ou au jeu de paume, et deviennent ainsi de mauvais sujets. Ramus partage une partie de cette analyse : « Y a-t-il escole en ce monde en laquelle y ayt docteur et professeurs qui jouissent du gain et du mérite de docteurs et professeurs sans qu'ils montrent en enseignant en icelle[55] ? » Certes, il n'y a pas totalement vacance des cours, car les docteurs régents en médecine ou en théologie se font remplacer par des bacheliers[56], mais la qualité de l'enseignement en souffre.

Cette économie scolaire a induit des méthodes pédagogiques spécifiques. Vivant de ce qu'il est avant tout examinateur, le professeur a transformé profondément l'enseignement des disciplines. Tout y est pensé, analysé et présenté sous forme de disputes, et ce, dès le *quadrivium*. « Toute la philosophie en la plus part des collèges est encore altercatoire et questionnaire[57]. » C'est encore plus grave dans les facultés supérieures où, à l'exception de la faculté de décret, il n'y a plus guère de leçons. Les régents limitent leur pratique universitaire à préparer leurs étudiants à passer certains actes ou « examens par dispute contentieuse[58] ». Les facultés ne sont plus que des machines à entraîner et à examiner[59]. Ramus rapporte là encore l'avis de son contradicteur, feu Jean Fernel. Pour ce dernier, les régents en médecine ont principalement à « juger de la diligence et de l'estude des escoliers », c'est-à-dire à évaluer leurs connaissances, plus qu'à les leur transmettre, ce qui est plutôt l'affaire des livres

53. Henri de Mesmes, *Mémoires inédits*, éd. par E. Fremy, Genève, 1970, p. 146-147.

54. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 455-60.

55. Ramus, *Advertissement*, p. 52.

56. *Ibid.*, p. 13, 55.

57. *Ibid.*, p. 47.

58. *Ibid.*, p. 51-52.

59. Voir ainsi la description des trois années de *primus cursus* en théologie dans J. Farge, *op. cit.*, p. 18.

et du travail personnel[60]. Un système d'exploitation fondé sur le profit pécuniaire tiré des examens a infléchi la formation vers la dispute et la fonction enseignante vers celle d'évaluateur permanent.

En outre, la nature même des examens a été altérée. Selon Ramus, les statuts de l'université imposent deux types d'exercices : une épreuve théorique, faite « d'altercations de préceptes », et une épreuve pratique, ou « composition de l'œuvre », à l'instar de ce qui se pratique dans les arts mécaniques. « Les nautonniers, les peintres, les architectes, brief tous les artisans de ce monde n'aprennent point leur mestier par dispute et babiller des préceptes de leur art ; mais par continuel labeur qu'ils employent à l'ouvrage […] soit par imitation, soit par émulation[61]. » Comment, dans un univers où les maîtres ne pratiquent plus l'enseignement, les élèves seraient-ils encouragés à pratiquer leur discipline, sinon sous la forme de la dispute théorique ? Or la dispute reflète seulement la connaissance des principes de l'art, non son exercice pratique. « Celuy qui aura apris les préceptes de l'art par ce moyen de disputer, il saura l'art universellement, mais en vérité et en effet il sera ignorant[62]. »

Les conséquences de cette dérive ont des effets néfastes sur le corps social. En médecine, sans récuser la nécessité de connaître Galien et Hippocrate, Ramus juge néanmoins que le principal profit des disputes scolastiques est d'accélérer l'envoi des patients au cimetière[63]. La pratique est délaissée au profit des règles et des formes de l'art. C'est en théologie que les conséquences sont les plus douloureuses sur les âmes et sur l'ensemble du corps social. L'engouement pour les « badineries des questionnaires » fait qu'on « oyt plus souvent aux escoles de la théologie chrétienne, la paienne philosophie que la chrétienne ». Point étonnant qu'une telle formation « sophistique » et impie ait transformé les étudiants en « bateleurs plus qu'en prêcheurs »[64]. Ce faisant, ces hommes qui n'ont appris qu'à « disputer, foudroyer, toner, tempester » ont fini par déchirer

60. Ramus, *Advertissement*, p. 58.

61. *Ibid.*, p. 67.

62. *Ibid.*, p. 69.

63. *Ibid.*, p. 74. Ce n'est pas sans rappeler la tirade de monsieur Diafoirius dans le malade imaginaire (Acte II, scène V) : « Notre métier auprès des grands ne m'a jamais paru agréable, et j'ai toujours trouvé qu'il valait mieux, pour nous autres demeurer au public. Le public est commode. Vous n'avez à répondre de vos actions à personne, et, pourvu que l'on suive le courant des règles de l'art, on ne se met pas en peine de tout ce qui peut arriver. Mais ce qu'il y a de fâcheux auprès des grands, c'est que, quand ils viennent à être malades, ils veulent absolument que leurs médecins les guérissent. »

64. Ramus, *Advertissement*, p. 56, 72-73.

l'univers de leurs querelles[65]. La *forma mentis* universitaire imposée par la faculté la plus éminente a donc une responsabilité directe dans la fracture religieuse et civile. « Qui s'estonnera si le monde est devenu questionnaire, estant enyvré des questionnaires de théologie[66]. » Pour Ramus, qui écrit en 1562 alors que le roi cherche malgré l'échec du colloque de Poissy de 1561 à pacifier le pays, la réforme de l'université doit opérer ce désarmement des esprits en modifiant les méthodes d'apprentissage universitaire. Il ne fait aucun doute pour Ramus que « la théologie de Paris, dépravée, a dépravé et gasté l'état de la religion, aussy estant bien constituée et réformée, elle constituera et reformera le mesme estat en son entier[67] ». La réforme universitaire relève du bien public et c'est pourquoi Ramus a publié son projet. Reste à savoir comment remédier à ces abus.

Le remède économique et pédagogique : la leçon publique

Toute cette économie scolastique inefficace sera réformée par la mise en place d'une nouvelle économie scolaire fondée sur le financement public de l'enseignement et la restauration de la gratuité des études. Ramus est attaché au vieil idéal philosophique et chrétien qui veut que la science, don de Dieu, ne se vende pas mais se partage dans la libéralité[68]. Il est choqué de voir la philosophie monnayée comme il est scandalisé de voir la philosophie inaccessible à la « pouvreté, encore qu'elle feust docte », c'est-à-dire source de sagesse[69]. Un étudiant a assez de dépenses à assumer pour vivre, se loger et acquérir ses livres pour n'être pas chargé inutilement de frais de scolarité. Il est d'autant plus nécessaire de relever le défi de la gratuité que les jésuites sont en train d'établir dans la capitale un enseignement gratuit. Or comme la plupart des universitaires, Ramus leur est hostile et sera même, deux ans plus tard, impliqué dans le grand procès qui leur est intenté par l'*alma mater* afin de ne pas inclure leurs élèves et leurs professeurs dans l'université[70]. Il est donc probable que son insistance en faveur du rétablissement de la gratuité des examens et des

65. *Ibid.*, p. 85.

66. *Ibid.*, p. 90.

67. *Ibid.*, p. 92.

68. G. Post, K. Giocariniset et R. Kay, « The Medieval Heritage of Humanistic Ideal : *Scientia Donum Dei Est, Unde Vendi Non Potest* », *Traditio*, 11 (1955), p. 195-234.

69. Ramus, *Advertissement*, p. 12-13.

70. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 593-594, 645.

enseignements procède aussi de cette rivalité avec la compagnie de Jésus. Pour l'avocat de l'université, Étienne Pasquier, les jésuites n'ont instauré la gratuité que pour mieux vendre leur « marchandise eventée[71] ».

Pour établir cette libéralité ou à tout le moins faire baisser le coût des examens, il convient tout d'abord de diminuer le nombre des professeurs et de leur donner des gages qui ne soient pas fruit d'un rançonnement des écoliers. La diminution du nombre des enseignants a déjà été mise en place chez les décrétistes en 1534 où le nombre de docteurs régents est limité à six. Il faut étendre cette mesure aux autres facultés. Dans l'enseignement du *quadrivium*, ce malthusianisme proviendrait par exemple de ce que plutôt que d'entretenir dans une vingtaine de collèges quatre professeurs de philosophie, le someliste, le logicien, le physicien et l'intrant, tous ne donnant des leçons que devant un étroit public de portionnistes, de boursiers et de martinets, on désignerait après examens huit professeurs qui feraient des leçons publiques. Économique pour les écoliers, cette mesure améliorerait en outre le niveau des enseignants, car il est plus facile de trouver huit bons philosophes que cent[72].

Il faudrait aussi que le financement de l'enseignement repose sur d'autres épaules que sur celles des étudiants. Ramus n'ignore pas que beaucoup de villes s'impliquent de plus en plus financièrement dans la construction de collèges ou la rémunération d'enseignants. Pourquoi ne pas étendre aux facultés supérieures ce financement public ? Titulaire d'une chaire d'éloquence et de philosophie au collège des lecteurs royaux fondé par François 1er, Ramus émarge au budget de la couronne et en tire un quart de ses revenus. Il souhaite élargir ce système des lecteurs qui rencontrent de plus un grand succès auprès des étudiants[73]. Car si la science doit être gratuite, les régents doivent vivre. Nous verrons plus tard sur quelles ressources Ramus finance son projet. Pour l'heure, retenons que par cette nouvelle économie scolaire, malthusienne pour le corps professoral et gratuite pour l'étudiant, la formation scolastique fondée sur la dispute et la taxation exorbitante des écoliers n'aura plus lieu d'être. Par quoi la remplacer ? Par la leçon publique, véritable clé de voûte de la réforme ramiste. Ramus n'innove pas totalement en ce point, puisqu'il rappelle la réforme imposée par le parlement aux décrétistes en 1534. Il n'évoque pas en revanche l'obligation similaire que les magistrats imposèrent en 1536 à la faculté de théologie et qui l'obligeait à faire lire

71. *Ibid.*, p. 611.

72. Ramus, *Advertissement*, p. 40-41.

73. *Ibid.*, p. 41.

quotidiennement et durant toute l'année la Bible selon un calendrier très précis[74]. Peut-être parce qu'à ses yeux, la réforme ne fut pas suivie d'effet ou ne répondait pas à la définition qu'en donne Ramus.

La leçon publique vise un public particulier qui regroupe les étudiants dispersés dans les classes des collèges mais aussi tous ceux qui ne vivent pas dans les collèges, les martinets, les pensionnaires des pédagogies et enfin les auditeurs libres, souvent de passage, qu'anime la *libido sciendi* plus que l'obtention d'un grade trop onéreux. Il déplore que l'enseignement de la philosophie ait migré vers les classes des collèges au détriment des salles de la rue de Fouarre et des statuts de l'université. À ses yeux l'enseignement particulier dans les écoles privées n'est adapté qu'à l'apprentissage du *trivium* (grammaire, rhétorique et logique)[75]. Toutes les autres disciplines doivent être transmises dans le cadre de la leçon publique. Le *modus parisiensis* élaboré dans le cadre de la faculté des arts ne doit pas s'étendre à l'ensemble des disciplines.

La leçon est ensuite en rupture formelle avec le mode de la question et de la *disputatio*. Les lecteurs royaux n'ont pas pour mission de préparer à des examens. Ils traduisent, analysent et commentent des textes en mettant, selon leurs tendances, l'accent sur la construction rhétorique, sur la construction dialectique ou sur le contenu moral et historique des textes au programme. Pour Ramus, il faut que ces leçons publiques servent au bien public, non aux examens. Qu'ainsi la leçon de philosophie « soit reiglée au proufit et commodité de la vie humaine » et non orientée vers le seul profit de l'économie scolaire fondée sur l'examen de questions oiseuses[76]. En théologie, la leçon devra dégager ce qui est indispensable à la vie chrétienne et aux besoins pastoraux de futurs prédicateurs, car un théologien doit prêcher plus que disputer et ratiociner[77]. Les lectures en théologie aborderont la Bible et les pères, dans les versions hébraïque, grecque et latine, plus que les vaines questions des scolastiques[78]. Bref, par sa finalité, par son contenu et dans sa forme, la leçon publique doit renoncer à la dispute pour viser l'instruction, plus que l'examen, et la pratique plus que la théorie. Ramus illustre pleinement la rénovation scolaire et savante entreprise par les humanistes.

Du reste, la leçon réhabilite l'art oratoire sur l'imprimé, et valorise l'ouïe sur la vue dans la hiérarchie, cognitive et didactique, des sens. Le développement rapide de l'imprimé a en effet accéléré le poids de la

74. J. Farge, *op. cit.*, p. 52.

75. Ramus, *Advertissement*, p. 50.

76. *Ibid.*, p. 48.

77. *Ibid.*, p. 76, 78.

78. *Ibid.*, p. 86-87.

lecture dans les pratiques savantes et pédagogiques au point que l'on a pu parler de civilisation de l'imprimé[79]. On sait que les leçons de Ramus reposaient sur le commentaire d'un texte[80]. Mais il n'entend pas pour autant dévaloriser l'oralité comme le souhaitent certains. Ainsi, pour minimiser les conséquences de l'absentéisme professoral, Fernel explique à Ramus que les leçons orales en médecine sont inutiles aux étudiants qui perdent trop de temps à « hanter les escoles, pour y aller et s'en retourner ». Autant se former chez soi en se plongeant dans les grands auteurs et les nombreux commentaires des professeurs qui ont été imprimés par eux ou par leurs élèves[81]. Face à cet éloge de l'efficacité pédagogique de la lecture, Ramus défend les vertus de la transmission orale et de la médiation de l'enseignant. « La voix est beaucoup plus diserte et plus faconde à enseigner, le sentiment de l'ouye est plus gentil maistre pour apprendre que les yeux[82]. » Le *Phèdre* de Platon est invoqué ainsi que l'argument qui veut que les anciens aient entendu Moïse, saint Paul et Galien avant de les lire. Le succès remporté par les lecteurs royaux, Sylvius, Vatable, etc., qui drainent de larges auditoires atteste que « la vive voix d'un docte et savant professeur enseigne beaucoup plus […] que la lecture muette ». Elle procure beaucoup de fruits « à moins de labeur et de frais[83] ». Ramus prend ainsi position dans un débat qui agite déjà et toujours l'institution universitaire. La réputation d'un professeur doit-elle découler du nombre de ses livres ou de l'afflux d'étudiants qu'il attire par son talent oratoire et didactique ?

Certes, Ramus prêche pour sa paroisse. Écrivain prolifique, qui écrit plus qu'il ne lit, Ramus a aussi été par nature un orateur né (*ut a natura factus orator*) ; sa voix, sa prestance physique, son élocution et sa gestuelle l'ont prédisposé naturellement à captiver ses auditeurs, tant en chaire qu'à table[84]. Il cultiva ces dons naturels hors pair par l'étude. Nancelius rapporte que Ramus observait les traits de sa bouche, l'expression de ses yeux et les traits de son visage dans une glace comme pour vérifier l'effet

79. Malgré les travaux de Marc Fumaroli sur la rhétorique. Récemment, Françoise Waquet a replacé l'oralité dans les pratiques scolaire et savante, mais dans un livre qui porte peu sur notre période : F. Waquet, *Parler comme un livre, l'oralité savante et le savoir, XVIe-XXe siècle*, Paris, 2003.

80. A. Grafton, « Teacher, Text and Pupil in the Renaissance Class-Room : A Case Study from a Parisian College », *History of Universities*, 1 (1981), p. 37-70.

81. Ramus, *Advertissement*, p. 58.

82. *Ibid.*, p. 63.

83. *Ibid.*, p. 64.

84. N. Nancelius, *op. cit.*, p. 228.

produit. Sans leçon orale, comment aurait-il pu enfin passer pour celui qui a restitué la prononciation du latin et du grec en distinguant le *i* du *j* et le *u* du *v*[85] ?

Mêlant constats, analyses et propositions, le texte de Ramus nous plonge au cœur des débats universitaires du milieu du XVIe siècle. Après avoir vu que sa publication s'inscrivait dans la politique de réforme par délibération voulue par le roi, après avoir montré l'articulation que Ramus établissait entre l'économie scolaire et la pédagogie scolastique, après avoir montré que la leçon publique était la panacée universitaire parisienne, il convient de s'interroger sur l'écho et l'échec du projet.

Échos et échec

Il est caricatural de dire que le protestantisme et l'anti-aristotélisme de Ramus le marginalisent dans son institution. Ramus tient sa place dans une université qu'il ne faut pas considérer comme monolithique. Des éléments biographiques prouvent son insertion universitaire et Ramus déclare à maintes reprises son amour de l'université parisienne dans son *Advertissement*[86]. Elle est « la plus excellente de toutes [les écoles] qu'il est mémoire avoir fleuri depuis que les hommes sont hommes[87] ». On ne réforme jamais que ce à quoi l'on tient. Mais s'il y a consensus sur la nécessité de réformer, les opinions divergent sur la manière de procéder. Sur quels points Ramus est-il entendu et participe ainsi au consensus réformateur et sur quel aspect au contraire se démarque-t-il, par ses silences ou ses prises de position, des autres projets ?

La dérive des frais d'examen est un abus communément dénoncé tant dans l'université que dans les facultés. Des mesures ont déjà été prises pour endiguer leur dérive, notamment chez les décrétistes en 1534. La faculté des arts a aussi en 1538 envisagé d'établir des tarifs pour les actes des artiens[88]. Lors de la réforme de la faculté de théologie de 1536, le parlement a fixé les frais d'examen et plafonné les dépenses des banquets qui les accompagnent. Ainsi, celui du doctorat en théologie ne peut excéder 75 l. t.[89]. Mais vingt ans plus tard, Ramus les apprécie

85. *Ibid.*, p. 217.

86. Désignation, au printemps 1557, comme député de l'université pour aller demander au roi de revenir sur les mesures prises après les graves incidents du Pré-aux-clercs et désignation en 1564 pour préparer avec l'avocat de l'université, Pasquier, le procès contre les jésuites.

87. RAMUS, *Advertissement*, f. a2v. Voir aussi p. 93.

88. C.-E. DU BOULAY, *op. cit.*, t. VI, p. 334.

89. J. FARGE, *op. cit.*, p. 51.

toujours en réalité à 400 l. t., preuve que la réforme n'est pas appliquée. Aussi, en 1557, l'un des articles proposés aux facultés par la commission de réforme dans laquelle siège Ramus porte de nouveau sur la modération des pensions et l'inventaire des abus et exactions commises par les suppôts de l'université dans la promotion aux grades[90]. Cette unanimité explique que la seule décision prise rapidement par le pouvoir royal est la défense des banquets d'examen qui, sans être statutaires, apparaissent comme la coutume la plus onéreuse. C'est toutefois moins le coût que l'immoralité de ces libations qui indigne le pouvoir. Le 37e article de l'ordonnance additionnelle de janvier 1563 défend en effet « tous banquets tant pour doctorat et autres degrés en quelque faculté que ce soit, que pour maîtrises de sciences, arts ou mestiers et aussi pour confréries, à peine de 500 l. t. pour chacun des participants »[91]. L'ordonnance de Blois de 1579, consécutive aux états généraux de 1576 et qui accorde beaucoup de place à la question universitaire, interdira aussi les banquets de doctorat[92].

Le recrutement des régents par un examen public et non par brigue ou résignation a aussi été largement approuvé. L'université et le parlement ont ainsi refusé à Jean Quintin en 1552 le pouvoir de résigner sa charge à un *quidam*, car la réforme de 1534 a imposé qu'un régent soit élu après une leçon publique par les cinq docteurs régents[93]. En 1565, Ramus engagera un procès contre Jacques Charpentier qui a obtenu par résignation une charge de lecteur royal en mathématiques. Ramus conteste le procédé et la compétence de Charpentier dans cette discipline. Cette intervention provoque l'établissement du concours pour le recrutement des lecteurs royaux. Après un appel de candidatures lancé dans les plus fameuses universités, le collège des lecteurs royaux auditionne désormais publiquement les candidats et établit un classement que le pouvoir royal est prié d'entériner[94]. Le mérite évalué par la cooptation l'emporte sur la faveur. Cette procédure sera étendue aux facultés de droit canon et civil par l'article 86 de l'ordonnance de Blois de 1579. L'article 68 impose quant à lui l'obligation pour chaque faculté d'assurer les lectures ordinaires. Une université ne peut distribuer de grade si elle n'assume pas l'enseignement.

90. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 518.

91. *Recueil général des anciennes lois françaises…*, t. XIV, p. 169.

92. *Ibid.*, p. 380 et ss. Voir article 84.

93. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 457.

94. *Ibid.*, p. 651-653.

Une dernière doléance de Ramus semble avoir été momentanément satisfaite. Il déplore qu'on n'ait pas de formation en droit civil à Paris, « encore qu'elle feust fondée dans l'université de Paris par authorité des lois anciennes ». Cette discipline devrait être établie, car outre le fait qu'elle « est très utile et fructueuse » pour le bien public, elle est aussi par nature portée à la pratique[95]. En l'introduisant dans l'université, Ramus escompte trouver de nouveaux partisans en faveur d'un enseignement moins théorique et plus concret. Or en septembre 1562, un docteur de la faculté de décret fait une demande similaire auprès de l'université et déclare avoir été sollicité par des étudiants ayant fui Orléans, Angers et Bourges, dont viennent de s'emparer les huguenots. Certes, les statuts proscrivent cette formation sur les bords de Seine, mais la conjoncture et la nécessité font loi. Est-il du reste vraiment absurde d'enseigner toutes les disciplines dans une université fondée par Charlemagne[96] ? En janvier 1568, en pleine seconde guerre de Religion, les édiles de la capitale interviennent de nouveau en ce sens. Les Parisiens ne veulent pas aller dans des universités situées en zones hérétiques et ils n'en ont plus les moyens en raison de la situation économique et fiscale. Les canonistes parisiens, le parlement et même le pape approuveraient finalement l'introduction du droit civil à Paris[97]. Mais cette réforme innovante déplaît aux plus célèbres facultés de droit du royaume. Le parlement parisien abonde dans leur sens en refusant de recevoir, le 28 mars 1572, un docteur en droit civil de l'université de Paris comme avocat[98], preuve que l'université a effectivement, mais de manière éphémère, formé et diplômé des civilistes[99]. Sur un certain nombre de points, Ramus fut entendu parce qu'il s'est fait l'écho des débats et des doléances qu'il entend dans la commission de réforme. Mais non sur tous.

Ramus est un maître ès arts, membre de la faculté des arts, sorte de propédeutique aux facultés supérieures qui s'occupent de droit canon, de médecine et de théologie. Mais Ramus n'a que faire de ces barrières institutionnelles et le périmètre de son projet englobe toutes les facultés, car il est animé du désir de parcourir « l'universelle encyclopédie », souligne Nancelius[100]. En abordant ces différents champs disciplinaires, il heurte beaucoup de susceptibilités.

---

95. Ramus, *Advertissement*, p. 53-54.

96. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 552.

97. *Ibid.*, p. 657, 661.

98. *Ibid.*, p. 727-728.

99. Peut-être jusqu'en 1572, voire au-delà puisqu'en 1579 l'ordonnance de Blois, dans son 69e article, rappellera l'interdiction d'enseigner le droit civil à Paris.

100. N. Nancelius, *op. cit.*, p. 224.

La faculté des arts est celle qui est la plus engagée dans la réforme, notamment du *trivium*. Grammaire et rhétorique ont été remises à l'honneur par l'humanisme et plutôt que de disputer sur les préceptes de ces disciplines, la pédagogie repose sur la lecture et l'imitation des bons auteurs, poètes, orateurs et historiens[101]. Les auteurs barbares ont été remisés aux oubliettes, les disputes stériles abolies et l'enseignement des règles a été considérablement réduit au profit de la composition. Certes, quelques collèges sont encore réfractaires, puisque Ramus encourage le roi à imposer partout ces méthodes[102]. Mais la cause semble entendue. En revanche, le *quadrivium*, c'est-à-dire l'enseignement scientifique, n'a pas suivi cette rénovation. Certes, ici ou là, quelques-uns se sont ouverts « aux plus graves et plus purs autheurs de la philosophie[103] ». Mais globalement le contenu et les méthodes du *quadrivium* restent trop traditionnels. Les méthodes sont encore trop marquées par la scolastique et son aristotélisme dénaturé contre lequel Ramus invoque le pur Aristote[104]. Rappelant ironiquement en utilisant le nom de son principal adversaire, que c'est en charpentant que l'on devient charpentier, Ramus préconise d'abandonner les méthodes altercatoires de réflexion[105]. L'enseignement du *quadrivium* accorde trop peu de place aux mathématiques dont Ramus a décidé de devenir le restaurateur universitaire[106]. Sans mathématiques, l'enseignement de la philosophie lui semble vain, car trop porté vers les abstractions plus que vers les réalisations. Dans son esprit, les mathématiques sont un moyen de rendre l'enseignement plus pratique. Si le roi appuie la restauration de cette discipline, elle produira des Archimède que le roi emploiera avec grand profit en temps de paix comme en temps de guerre[107]. Ramus est plus discret en revanche sur la musique, qu'il appréciait pourtant.

En ne s'attardant pas, comme beaucoup d'humanistes, sur le *trivium* et la rhétorique, Ramus veut redonner tout son lustre au *quadrivium* et sa dimension proprement universitaire en créant une sorte de faculté de philosophie qui perfectionnerait la *ratio* pour le plus grand profit de l'*oratio*. Cette faculté donnerait des leçons publiques et abandonnerait le

101. Ramus, *Advertissement*, f. a2v, a3v.

102. *Ibid.,* p. 6-7.

103. *Ibid.,* p. 45.

104. *Ibid.,* p. 45, 47.

105. *Ibid.,* p. 44, 47.

106. J.-C. Margolin, « L'enseignement des mathématiques en France 1540-1570 », *French Renaissance Studies. Humanism and Encyclopedia,* sous la dir. de P. Sharratt, Edimbourg, 1976, p. 109-155.

107. Ramus, *Advertissement*, p. 50.

trivium aux collèges. Ramus s'est peut-être ici inspiré de ce qu'a fait Sturm pour le *gymnasium* de Strasbourg où la philosophie, au même titre que le droit et la théologie, fait l'objet de leçons publiques[108].

Cette rénovation des méthodes et du contenu du *quadrivium* se heurte cependant à la routine et au préjugé. L'université s'est opposée à toute modification de la durée des études de philosophie en 1543[109]. La faculté de théologie condamne la même année Ramus comme innovateur[110]. L'opposition qu'il rencontre n'est pas seulement l'expression d'un antagonisme entre les facultés. La fracture passe au sein même de la faculté des arts, entre le *trivium* et le *quadrivium*. Les logiciens, comme Pierre Galland, récusent l'*auctoritas* des textes rhétoriques dans leur discipline : on n'enseigne pas la philosophie avec les poètes. Et les professeurs de rhétorique comme Muret ne veulent pas voir leur corpus littéraire soumis à l'interrogation philosophique ni commentée par un Ramus qui est médiocre helléniste et ne manifeste pas grand intérêt pour les poètes, ce qui lui vaudra les sarcasmes de Du Bellay dans la *Petromachie*[111].

La convergence de ces oppositions entrave la liberté de Ramus. En 1543, il lui est défendu d'enseigner la philosophie. Mais en 1550, le recteur Charpentier a protesté, car, dans le collège de Presles, dont Ramus est principal depuis 1545, la philosophie ne se limite pas à l'étude d'Aristote mais aussi des orateurs et autres poètes[112]. Ramus espère ainsi revitaliser la dialectique en lui insufflant l'*inventio* et la *dispositio* de la rhétorique, au grand dam des partisans de la rhétorique qui ne veulent pas voir leur discipline réduite à l'*elocutio*, comme des dialecticiens, qui ne souhaitent pas abandonner leur méthode. Ramus est donc tenu à l'écart de la commission réunie en 1552 pour débattre « *de modo tradendae disciplulis philosophiae*[113] ». Charpentier y représente la faculté des arts et trouve l'appui des théologiens. Seuls les juristes seraient peut-être moins hostiles à l'idée d'employer d'autres auteurs qu'Aristote dans le cours de philosophie. Mais si Ramus a échoué dans son projet de marier pédagogiquement la philosophie et l'éloquence, il n'y a pas renoncé : sa chaire de philosophie et d'éloquence au collège des lecteurs royaux, obtenue en 1551, lui offre une tribune et nombre d'auditeurs.

---

108. G. Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites : le « modus parisiensis »*, Rome, 1968, p. 88-89.

109. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 381, 392.

110. C. Duplessis d'Argentré, *Collectio judiciorum de novis erroribus*, Paris, 1725, t. I, p. 13.

111. N. Nancelius, *op. cit.*, p. 254.

112. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 439.

113. *Ibid.*, p. 454.

L'opposition à la rénovation ramiste trouve aussi ses racines dans l'insistance de Ramus pour la pratique. Pour beaucoup, cette démarche oriente les disciplines de l'esprit vers le charnel et le matériel, le trivial et le social, donc l'impur. Alors que Ramus n'a eu de cesse, non pour comprendre les mathématiques mais pour les valoriser, d'en montrer l'emploi et l'utilité dans nombre d'activités sociales, Charpentier lui rétorque : « Dans les arts mathématiques, on ne doit point viser une fin extérieure, celle de diriger les arts mécaniques : leur dignité réside dans une pure contemplation qui se limite à elle-même : ou si la mathématique doit se rapporter à autre chose, elle ne doit pas s'abaisser vers les arts mécaniques mais s'élever vers la contemplation[114] ». La réforme ramiste butte sur une conception platonicienne des arts libéraux qui sont dégagés de toute finalité sensible et matérielle.

L'inventaire des difficultés éprouvées par Ramus dans sa propre faculté laisse imaginer les résistances qu'il a pu susciter chez les médecins et les théologiens. Qu'ont pensé les médecins de l'invitation que leur lance Ramus de sortir de Paris avec leurs élèves dans les bois pour leur montrer les plantes, de faire leur consultation et leur prescription en présence des étudiants, c'est-à-dire d'enseigner la pratique médicale plutôt que les principes sous la forme de disputes ? Ils ont dû rester sceptiques, voire froissés, d'autant plus que Ramus leur montre en exemple les facultés rivales et jalousées de Montpellier ou d'Italie[115].

La faculté de théologie avait encore plus de raisons d'être inquiète d'un projet élaboré par un artien, lecteur royal, passé en outre au calvinisme. Pourtant, son projet comporte peu de mesures qui peuvent être imputées à sa confession religieuse et elles semblent plutôt inspirées par les revendications ordinaires de l'humanisme évangélique. Pour commencer, Ramus n'hésite pas à déterminer ce que devront lire les régents en théologie et comment ils devront procéder. Même si les pères et les conciles ne doivent pas être ignorés, un bon théologien doit en priorité lire les Écritures, un lecteur hébraïque se chargeant de l'Ancien Testament, un lecteur en grec se chargeant du Nouveau[116]. C'est donc la compétence linguistique, non la formation en théologie qui est retenue par Ramus, fidèle aux principes affichés par les grammairiens et les premiers lecteurs royaux, accusés de réduire les Écritures à la compréhension grammaticale

114. Cité par S. Matton, « Le face à face Charpentier La Ramée à propos d'Aristote », *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 70 (1986), p. 67-86.

115. Ramus, *Advertissement*, p. 74.

116. *Ibid.*, p. 87.

des langues grecque et hébraïque[117]. Il est ensuite soucieux de voir les théologiens apprendre à prêcher et à enseigner[118]. L'enseignement de la théologie ne doit pas s'enfermer dans de stériles discussions d'école mais viser la pratique pastorale. En faisant des théologiens des pasteurs d'âmes, en les ramenant sur le terrain de l'action évangélique, Ramus préconise une issue possible au schisme que les disputes dogmatiques radicalisent et renforcent, comme le colloque de Poissy l'a démontré.

Mais, par-dessus tout, la faculté de théologie s'est opposée au mode de financement proposé par Ramus pour réaliser la mise en place de ses leçons publiques. Cet homme qui se choque de voir un professeur vivre des revenus d'un enseignement qu'il n'assume pas a tiré un peu moins de la moitié de ses revenus annuels de bénéfices ecclésiastiques où il ne réside pas et n'exerce pas la *cura animarum*[119]. Faisant ainsi comme nombre de lettrés, même ceux qui sont gagnés à l'humanisme chrétien comme Érasme. Dès lors, il ne fait aucun doute à ses yeux que « tant de convens de moines, de collèges de chanoines de votre ville de Paris s'estimerait bien heureux de faire ceste dépense [en faveur des leçons publiques] si seulement vous leur commandez sire[120] ». Pour se faire entendre du roi, alors que les caisses royales sont vides, Ramus le rassure en disant que sa réforme ne réclame rien à ses finances, mais tout à celles de l'Église, et notamment à celles du clergé contemplatif, tenu pour inutile. La manœuvre est habile puisque le clergé vient sous la pression des évènements de signer avec le monarque le contrat de Poissy où l'église gallicane s'engage à éponger l'endettement monarchique par l'aliénation d'une partie de ses biens. Profiter de la situation pour obtenir un peu de la manne ecclésiastique pour l'*alma mater* n'est pas farfelu ni même taxable d'acharnement antipapiste. N'est-ce pas le concile de Trente qui, en juillet 1563, autorise l'union de bénéfices ecclésiastiques pour établir des séminaires ? L'école devient un enjeu de la confessionnalisation qui nécessite le redéploiement des moyens financiers de l'Église. Mais si les évêques ont signé à Poissy, la faculté de théologie exprime en février 1563 son opposition à la vente des biens du clergé[121]. Le projet de Ramus est donc irrecevable pour les théologiens.

---

117. Sur ce débat entre grammairiens et théologiens, voir J. Farge, *Le parti conservateur au XVIe siècle*, Paris, 1992. E. Rummel, *The Humanist-Scholastic Debate in the Renaissance and Reformation*, Cambridge (Mass.), 1998. J.-C. Saladin, *La bataille du grec à la Renaissance*, Paris, 2000.

118. Ramus, *Advertissement*, p. 78, 87.

119. N. Nancelius, *op. cit.*, p. 242.

120. Ramus, *Advertissement*, p. 13. Il y revient p. 33, 95-99.

121. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, 552.

L'*Advertissement* de Ramus s'inscrit dans un contexte très particulier dont il exprime une part des aspirations et des enjeux. Ramus manifeste ainsi un engagement dans les affaires du temps, conforme à l'idéal cicéronien de la vie active. Si certaines propositions obtiennent l'adhésion des contemporains, d'autres heurtent un grand nombre de professeurs. Ramus a alors cherché appui auprès des étudiants, notamment en ne répercutant pas dans son projet bien des projets disciplinaires qui les concernent et qui sont alors fort débattus.

Les silences de Ramus sur la réforme de la vie estudiantine

Ramus n'est pas un principal laxiste et son biographe et disciple Nancelius rapporte qu'il visite quotidiennement l'ensemble du collège de Presles et des classes, n'hésitant pas à faire fouetter les élèves indisciplinés, les frappant facilement à coup de pieds ou de poings, terrorisant maîtres et élèves[122]. Mais Ramus n'ignore pas non plus le poids et la force de la population estudiantine. Il a pu les mesurer lors des tragiques évènements survenus en 1557 à l'occasion d'un énième épisode de la pluriséculaire rivalité entre l'université et l'abbaye de Saint-Germain-des-Prés pour la jouissance du Pré-aux-clercs. Les étudiants ont alors détruit des maisons qui avaient été bâties sur cet espace de divertissement concédé par les souverains. Des gens du roi ont été tués, des étudiants exécutés, d'autres incarcérés en attente de jugement.

Cet épisode de la vie étudiante plaide en faveur de tous ceux qui estiment que la réforme de l'université doit commencer par le rétablissement de la discipline de vie des élèves. Appuyé par le monarque, le parlement leur a interdit l'accès au Pré-aux-clercs et réclame le désarmement des étudiants par les principaux des collèges ou les maîtres des pédagogies ainsi que l'enfermement dans les établissements dès six heures du soir, l'incorporation des martinets dans les collèges ou pédagogies et l'expulsion de la ville des élèves ou régents étrangers. Les leçons publiques des lecteurs du roi, si chères à Ramus, sont également suspendues, car « les auditeurs et escholiers s'assemblent tant dedans les salles que es places publiques […] et là se font les délibérations des tumultes et séditions »[123]. La leçon publique encourage des rassemblements illégaux, ancêtres de nos assemblées générales des étudiants. Certes, à la suite de la députation envoyée par l'université et dans laquelle se trouve Ramus,

122. N. Nancelius, *op. cit.*, p. 230, 232, 246.

123. C.-E. Du Boulay, t. VI, p. 498.

le roi rapporte une partie de ces mesures qui n'ont fait que porter à leur aboutissement pratique les principes de la réforme disciplinaire alors à l'œuvre dans de nombreux projets de réforme.

Les statuts des collèges sont fortement imprégnés par le modèle régulier et claustral à travers l'obligation d'assister aux offices, le respect de l'orthodoxie religieuse, la limitation de la gyrovagie estudiantine, jugée ludique ou lubrique, l'imposition d'une décence et d'une sobriété vestimentaires, le tout rendu possible par un enfermement croissant des étudiants dans des collèges lors de la réforme de leur statut[124]. En mars 1562, Antoine de Bourbon, lieutenant général du roi, et la régente Catherine ont même envisagé de concentrer toute la population estudiantine et ses activités dans trois collèges (*omnia collegia tria reduci*)[125].

Or, tous ces aspects sont délibérément ignorés dans l'*Advertissement* au roi. Pour Ramus, les mœurs et la religion des étudiants ne relèvent visiblement pas de la réforme universitaire, pas plus que leur assiduité aux cours, sur laquelle les réformateurs reviennent en général sans cesse. Mieux encore, Ramus a eu l'occasion d'exprimer son opposition à cet enfermement scolaire dans une harangue au roi qui fut imprimée en français pour un large public. Aux « beaux et sçavants » réformateurs qui préconisent toujours davantage de clôture à la manière des cordeliers ou des chartreux, il oppose sa défense d'une université universelle, « commune escole de toutes les nations », libre et ouverte à tous, français ou étrangers, pensionnaires des collèges, étudiants logés en ville, dans des pédagogies ou non, voire simples auditeurs qui ne recherchent dans les leçons que le savoir et non les grades[126]. Vouloir imposer les collèges à tous les étudiants revient à limiter le nombre de ceux-ci, car tous n'ont pas les moyens de débourser annuellement 20 à 30 écus, soit entre 60 et 90 l. t., pour s'y loger[127]. Il conviendrait du reste que, pour ce prix, la nourriture fut plus saine, notamment par l'établissement de fontaines[128]. Mais surtout, cette institution emblématique du *modus parisiensis* qu'est le collège n'est pas une nécessité pédagogique puisque l'université fleurissait déjà au temps où il n'existait pas encore[129]. Et puis, ce sont les leçons

124. G. Codina-Mir, *op. cit.*

125. C.-E. Du Boulay, *op. cit.*, t. VI, p. 550.

126. *Harangue de Pierre de La Ramée touchant ce qu'ont fait les députés de l'université de Paris,* Paris, 1557, f. 15v.

127. *Ibid.*, f. 16.

128. *Ibid.*, f. 14v°.

129. *Ibid.*, f. 19.

publiques rétablies par François Ier qui ont forgé les Danès, Vatable et autres Tusan, et non des « escoles renfermées »[130]. Le fonctionnement des collèges est plutôt la cause des abus que le remède à ceux-ci.

Les collèges dont rêvent certains réformateurs sont des « salles de prison » plus que des écoles de lettres[131]. La clôture et la férule y règnent, alors que Platon a bien dit que la force n'apprenait rien[132]. La liberté est nécessaire aux arts libéraux, comme le jeu ou la récréation. Voilà pourquoi, au-delà des conflits de juridictions, la jouissance estudiantine du Pré-aux-clercs est si vitale, car c'est un espace propice aux « honnêtes esbatz » comme « saulter, courir, lutter, jecter la pierre, se promener avec ses compagnons, deviser, communiquer de ses études par recréation d'esprit »[133]. Il faudrait multiplier ces lieux de loisir, près de la porte Saint-Jacques et Saint-Victor, au détriment des chartreux et des chanoines de Saint-Victor, afin d'offrir aux étudiants des « places philosophantes consacrées à tous exercices de gentillesse et honneteté », en compagnie de leur régent. Ainsi serait efficacement endiguée la fréquentation des jeux de paume, bordels et autres cabarets.

Ce texte de 1557 rédigé dans le contexte des troubles du Pré-aux-clercs exprime bien la conception idéale que Ramus se fait de la vie estudiantine. Il n'est donc pas étonnant que lorsqu'il en vient en 1562 à traiter de la réforme de l'université, il n'accorde aucune place à ce volet disciplinaire qui obsède certains maîtres. Au contraire, l'A*dvertissement* n'évoque les étudiants que sous l'angle de l'oppression financière qu'ils subissent. Ramus achève son propos en rappelant qu'il exprime les remontrances des étudiants au nom de qui il prétend parler et il les encourage à parler au roi, pour leur dire par exemple combien ils doivent s'endetter auprès des pâtissiers et cabaretiers pour payer leurs études[134].

Cet appel aux étudiants et le silence de Ramus sur les mesures disciplinaires procèdent d'une stratégie de séduction à l'égard de ceux qui sont assurément les plus nombreux sinon les plus puissants dans une *alma mater* parisienne où s'affirme le poids croissant des maîtres. Ramus en est un, contesté par les uns, admiré par les autres, en aucun cas marginalisé. N'a-t-il pas un public nombreux lors de ses leçons et l'oreille du roi ?

130. *Ibid.*, f. 12v.

131. *Ibid.*, f. 6.

132. *Ibid.*, f. 20.

133. *Ibid.*, f. 12.

134. Ramus, *Advertissement*, p. 21, 93.

Les dispositions réformatrices sont indissociables des positions sociales occupées par les réformateurs. S'il existe un consensus sur la nécessité de réformer, l'époque débat sur la manière d'y procéder. La publication de ce texte est une prise de parole autorisée dans le cadre des états généraux et de la réforme universitaire engagée par le pouvoir. Mais cette publication procède d'une stratégie d'appel au roi et aux étudiants qui vise peut-être à sortir la réforme des ornières d'une commission qui s'enlise ou qui s'écarte des aspirations de Ramus. En l'absence des cahiers de doléances de l'université, comme du cahier général du clergé au roi ou des papiers de la commission de réforme, le texte de Ramus, loin d'être le produit d'une conscience singulière et isolée, porte en lui une part de ce qui fait débat en ces années 1560. Le texte a connu des échecs mais n'est pas resté sans échos.

Cette lecture historique d'un texte d'un philosophe peut paraître anecdotique au regard de la pensée du maître. Elle rappelle qu'il ne pense pas en apesanteur sociale et qu'il ne néglige pas de participer à la vie de l'université et au delà, de la cité, puisque l'*Advertissement* aborde les questions religieuses qui divisent alors le royaume. Après l'avoir resitué dans son environnement, nous sommes aussi autorisés à en montrer l'actualité. Sommes-nous si éloignés de certaines dérives pointées par Ramus ? Le système scolaire ne transforme-t-il pas de plus en plus l'enseignant en examinateur ? Un grade et un poste d'universitaire ne sont-ils pas pour certains un faire-valoir vers d'autres espaces sociaux ou une prébende servant au financement de recherches personnelles que livres et articles publieront et gratifieront davantage que le service oral rendu aux étudiants dans le cadre du cours ? Enfin, si la massification des publics estudiantins est une nécessité démocratique et économique pour répondre aux défis de sociétés de plus en plus complexes, devons nous taire aussi que cette massification fait aussi le jeu de la profession universitaire en permettant de réclamer postes et moyens ? Ce qui est légitime, sauf si ceux-ci sont affectés à d'autres usages qu'à la formation simultanée des enseignants et des étudiants.

4

State and Free Universities
The Reconciliation of Educational Freedom and the Needs of the Society in Nineteenth Century Belgium

Pieter Dhondt

According to the final act of the Congress of Wien in 1815, the former Austrian Southern Netherlands and the Northern United Provinces were both commended to the restored House of Orange. The United Kingdom of the Netherlands was created as a buffer state towards France. In the southern provinces of the new nation there existed only a few fragmented institutions for higher education. Most of them were left behind after the exile of Napoleon to Elba in April 1814. The French rectors of the academies of Brussels and Liège fled to their home country. The medical schools of Antwerp, Ghent and Brussels and the Brussels law faculty were left to fend for themselves by the flight of many of the French professors.

King Wilhelm I had free scope to reform and improve the higher education system. His chief adviser in the education department was aware though of the existing prejudices in the catholic south towards the protestant government from the north. During almost twenty years the southern provinces were profoundly influenced by French occupation and this situation called for the utmost caution. The existing institutions should function as a starting point and the interests of all the major cities should be taken into account when establishing new schools or universities.[1] His warnings were in vain. They were ignored, just like the recommendation of the advisory committee, set up in 1815, that urged the establishment of only one university in the southern provinces. Conform to the three northern universities of Leiden, Groningen and Utrecht, King Wilhelm I established three state universities in the south in 1816, in Ghent, Leuven and Liège.

1. The Hague, National Archives (NA): Plaatsingslijst van de archieven van het ministerie van binnenlandse zaken, 1813-1864, 2.04.01, 3986: D.J. Van Ewijck, *Quelques idées sur l'établissement des universités dans les provinces mériodionales*, s.d. [1815].

Immediately after the inauguration of the universities, publicists, politicians, some professors and certainly the clergy protested strongly against what they called the state monopoly in higher education and the lack of academic freedom. In the first paragraph of this article the rash development from state universities only in 1816 towards entire educational freedom in the constitution of 1830 is explained. Nowhere in Europe the freedom to establish new schools and universities was that extended as in the independent Belgium. Due to the hesitating educational policy of the provisional government, catholics and liberals grasped the opportunity offered in the constitution to establish each their own university in 1834, the Catholic University of Malines (from 1835 in Leuven) and the Free University of Brussels.

A new difficulty arose. How could universities under a different authority (the state, the church or a group of freethinking liberals) and with a different curriculum, present the same degrees, especially when they had social implications, e.g. a degree in law or medicine? How could the educational freedom be reconciled with the needs of the society for a guarantee on the instruction of physicians and lawyers? The solution proposed in 1835, viz. an independent jury that held examinations and granted degrees, is described in the second paragraph. The next paragraph deals with the increasing criticism on the jurysystem from the start in 1835 onwards. Various reforms were suggested and foreign models were judged on their applicability to the Belgian situation. At the same time the Belgian model itself became a significant example for neighbouring countries, due to the introduction of more educational freedom. Why the universities in 1876 finally could regain the right to grant their own degrees is discussed in the fourth paragraph. Only in 1890 this system became permanent. After 55 years of temporary solutions, the discussions about the examination juries and the granting of degrees were closed.

The struggle for educational freedom (1815-1830)

In 1817 the Belgian bishops made "respectful representations to His Majesty the King of the Netherlands, concerning the establishment of new universities in the southern provinces of the state."[2] In this document they started the discussions on the question who has the right to teach, the state and/or the church? The catholics based the church's right to teach and their criticism on the state monopoly in higher education on four main

2. *Eerbiedig vertoog der Bisschoppen van Gend, van Namen en van Doornik en der vikarissen-generaal van Mechelen en van Luik aan Zijne Majesteit den Koning der Nederlanden, betrekkelijk de oprigting van nieuwe universiteiten in de Zuidelijke Provinciën des Rijks*, s.l., 1817.

arguments. Firstly the monopoly was against the constitution. According to the constitution, as interpreted by some catholic publicists, education was put under surveillance, not under the direction of the government, in casu the king. By establishing three state universities and by prohibiting others to found a university, Wilhelm I exceeded his authority by large.

The second and main argument implied that the government policy was against the catholic religion. Jesus has given his apostles the task "to go and to educate all the people," like it was written in the Bible (Matthew 28, 18-20). Education was a natural task of the church and from the very beginning in the middle ages universities could only be founded by courtesy of the pope. The bishops made it their duty to defend the interests of the church and to guard the ethical values of the youth. They feared that the protestant government would impose its morality on the state universities and that the moral principles of the enlightened philosophers would replace these of the gospel.

The ecclesiastical authorities claimed the right to concern themselves also with the establishment of a Faculty of Theology. Their attitude in this respect was somewhat ambiguous. On the one hand they requested the establishment of this faculty as soon as possible to ensure an adequate schooling of the catholic priests. On the other hand they wondered how a protestant government could direct a catholic Theological Department. The foundation of this faculty was postponed in 1816 to avoid too fierce competition between the new faculty and the existing seminaries, as the commissioner general of the education department Ocker Repelaer Van Driel asserted.[3] The true reason was probably to prevent participation of the bishops in the universities. The government clearly recognised that it was impossible to establish a Faculty of Theology without the involvement of the clergy.

According to the third argument the state monopoly posed a threat to the paternal authority. In the natural law, the father had the right to decide who would teach his children, where they would go to school and which courses they would take. To enable him to choose, the government had to give everyone the possibility to raise a school, in a way that all different religious interests would be satisfied, said the catholic politician Etienne De Gerlache.[4] Finally an analogy was drawn between the

3. The Hague, NA: 2.04.01, 3987: O. Repelaer Van Driel, *Projet de dépêche à adresser aux évêques du Royaume en réponse à leur représentation remise à Sa Majesté sous la date du 22 mars dernier,* The Hague, 1817.

4. E.C. De Gerlache, "Redevoering uytgesproken in de zitting der tweede kamer der Staten generael, op den 13 december 1825," in: *Verzameling der redevoeringen uitgesproken in de zittingen der tweede kamer (13 en 14 december 1825) der staten generael, betrekkelyk het sluyten der kleyne seminarie, en het collegium*

freedom of the press and the freedom of education. The liberal character of the constitution applied to the press, but apparently not to education. Obviously, this inconsistency annoyed all opponents to the state universities, catholics as well as liberals.

The minister of education, his staff and some professors, especially from the University of Ghent, defended the royal policy and refuted all four arguments. Jacques Joseph Haus, law professor in Ghent, interpreted the constitution in the most radical way. It granted King Wilhelm I an exclusive right on the organisation of education, in Haus's eyes:

> *Puisque l'État a seul le droit de veiller à sa propre conservation et à son bien-être, et que cette conservation et ce bien-être dépendent, en grande partie, de l'éducation de ses membres, il en résulte, que le droit de l'État sur la direction de l'instruction publique, doit être exclusif, c'est à dire, qu'il ne peut appartenir qu'à lui seul. … L'article 226 de la loi fondamentale, qui impose au gouvernement le devoir, de donner constamment ses soins à l'instruction publique, ne lui confie pas seulement par là, … la surveillance exclusive, mais bien la direction exclusive de l'enseignement.*[5]

The accusation that the ban on establishing a university on private initiative disobliged the catholic interests was met by emphasising that the apostles' task only related to religious education. A clear distinction had to be made between secular education presented by the state at the universities and religious education presented by the ecclesiastical authorities at the seminaries. The supporters of the catholic camp for their part were convinced of the impossibility of such a clear distinction.

Pierre Destriveaux, rector at Liège University, devoted his inaugural lecture in 1824 to the third argument of the catholics, concerning the paternal authority. In his opinion the society had become so complex that parents were no longer competent to decide for their children where they had to go to school. The government was obliged to offer an educational system in which all children, with no regard to rank, intelligence or religion, would be trained to become respected civilians.[6]

---

philosophicum, Antwerp, 1825, p. 4-7. This speech, in which De Gerlache made a frank plea in favour of freedom of education, has been considered as the starting point of the monstrous alliance between catholics and liberals against the regime of Wilhelm I. *Cf.* A.J. Hanou and G.J. Vis (eds.), *Johannes Kinker (1764-1845). Briefwisseling*, Atlantis 9, Amsterdam, 1994, dl. 3, p. 41.

5. J.J. Haus, *De la direction exclusive de l'instruction publique dans les Pays-Bas, considérée comme une des prérogatives de la couronne*, The Hague, 1829, p. 6-7 and 21.

6. P. Destriveaux, "Discours sur l'instruction publique, prononcé le 11 octobre 1824, à l'occasion de l'inauguration de la nouvelle salle académique de l'Université de Liège," *Annales Academiae Leodiensis*, 6 (1823-1824), p. 7-9.

The final assertion was relatively easy to refute. Newspapers and magazines were addressed to adults who were capable to judge the texts critically, whereas education was directed at children and students who were far too young for that. Moreover, within the village schools anti-patriotic ideas and wrong facts could be spread without anybody knowing about it. If, on the other hand, press reports contain any mistake, there was nothing easier than refuting them. "*Je puis faire punir le marchand qui m'a livré de la mauvaise marchandise, la preuve est presque toujours matérielle. Comment atteindre celui qui m'a vendu de l'ignorance pour de la science?*" the director of the *Gazette des Pays-Bas* asked himself rhetorically.[7]

The discussions received a substantial impulse in 1825 when two royal ordinances were promulgated. Since then students who graduated in secondary education in a foreign country were not admitted anymore to enrol at a university. The enactment was aimed mainly against catholics who send their children to rigid colleges of French ultramontane Jesuits. The awful orientation of the Southern Netherlands towards France should be countered, according to the Minister of Education.[8]

Even more controversial was the second ordinance that established the so-called philosophical college. For being admitted to one of the seminaries each future priest had to study at least two years in this college, that was connected to the University of Leuven. The government's intention was to improve the general instruction of the priests through subjects like Dutch literature, classical and modern languages, rhetoric, philosophy, ethics, natural sciences, canon law and church history. Priests were also civilians who had to function in the society and the risk that they were provided with an unworldly image of society in the French inspired seminaries was too obvious. Even though most of the catholics acknowledged the dire necessity of an improvement of the training for the priesthood, principally the last two subjects provoked heavily reactions. The two years of compulsory education in the philosophical college constituted an improper and, according to most of the catholics, even illegal state interference in religious education. Canon law and church history were

7. "Des grades académiques et des certificats de capacité—Des diplômes académiques et des certificats de capacité," E. Münch (ed.), *Die Freiheit des Unterrichtes, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich der Niederlände und die gegenwärtige Opposition in demselben*, Bonn, 1829, p. 333.

8. "Rapport sur l'état des universités du royaume des Pays-Bas, pendant l'année 1827, présenté aux États généraux par le ministre de l'instruction publique, de l'industrie nationale et des colonies," J.B. Nothomb (ed.), *État de l'instruction supérieure en Belgique. Rapport présenté aux chambres législatives, le 6 avril 1843*, Brussels, 1844, p. 596.

religious subjects that could not be given without at least involvement of the bishops. It confirmed the state monopoly in education and posed a threat to the freedom of religion.

Only three years after these two contentious ordinances, King Wilhelm I took one of the most foolish decisions in his educational policy, contended the famous Dutch liberal politician and professor in Ghent University Johan Rudolf Thorbecke. By establishing the commission "for reference on some issues concerning higher education, the government made clear that it was not sure anymore of its own policy." Everybody was invited to give his advice on the necessary reforms with a massive amount of critical dissertations as result. "[The government] let fall down in one day, the oak tree that needed one hundred years to grow," said Thorbecke.[9] All faculties and senates of the six universities, many professors, several secondary school teachers, lawyers, politicians, doctors and journalists ventilated criticism on the university system.

Thorbecke himself pled for the introduction of more freedom within the state universities and the possibility to establish private schools, under supervision of the government indeed. Famous liberal intellectuals like for example the Brussels statistician Adolphe Quetelet adopted his proposals.[10] Gradually liberals and catholics joined forces in the struggle for educational freedom. As a last convulsion the government tried to give in to one of the main objections, by making the philosophical college optional. This concession came too late. The protest against the state monopoly in higher education together with all kinds of other complaints led to the Belgian revolution in September 1830.

The establishment of an independent examination jury (1830-1835)

One of the first actions of the newly installed provisional government was to proclaim the entire freedom of education. From 16 October 1830 "*il est libre à chaque citoyen, ou à des citoyens associés dans un but religieux ou philosophique, quel qu'il soit, de professer leurs opinions comme ils l'entendent, et de les répandre par tous les moyens possibles de persuasion et de conviction.*"[11] A few months later another decree was issued that should meet all major

9. J.R. Thorbecke, *Over het bestuur van het onderwijs in betrekking tot eene aanstaande wetgeving*, Zutphen, 1829, p. 8-9.

10. The Hague, NA: 2.04.01, 4984 (5d): A. Quetelet, *Sur la liberté de l'enseignement*, The Hague, 1828.

11. "Arrêté du gouvernement provisoire, qui proclame, entre autres, la liberté de l'enseignement," Nothomb (ed.), *op. cit.*, p. 668.

complaints uttered during the previous Dutch occupation: professors received the right to elect their own rector (instead of the appointment of the rector by the king), the enrolment fees were reduced by a third, professors could use the language that was most convenient to the students (i.e. French instead of Latin), attendance of the classes was not compulsory anymore and the doctoral dissertation was made optional.

The whether compulsory or not redundancy of many foreign professors, from the Northern Netherlands and Germany, forced the government in the same decree to close down some faculties because they were badly understaffed. Leuven lost the Faculties of Law and Sciences, Gent these of Sciences and Philosophy and Liège the Faculty of Philosophy. This closure was presented at the same time as a positive decision, viz. as a first step towards a reduction of the number of universities. Lamentations about the existence of three small universities instead of only one substantial university had been continuously expressed from 1815 onwards.

Nevertheless, the government did not get any support from the universities for this decree. The abolition of the obligation for the students to attend the courses together with the closure of all but one preparatory faculties (only Leuven retained her Faculty of Philosophy and only Liège her Faculty of Sciences), caused an alarming fall of the standards in university education, as the administrative director of public education admitted himself.[12] When the government complied with the request of the University of Leuven to reopen the Faculty of Law, things were getting completely out of hand. Leuven was granted the favour because of the merits of the city in the Belgian revolution. But Liège had submitted to heavy sacrifices as well in the rising and required that the government restored the balance between both universities. Urban interests thus gradually supplemented the concerns about the standards of education.

Some professors in Liège and Ghent organised on their own initiative so-called free faculties. The main solicitude was to prevent the loss of students at other universities. Students who wanted to study law would be inclined to leave to Leuven where they could obtain and the compulsory preparatory degree of candidate in philosophy and the proper degree of doctorate in law. Medical students would go to Liège where existed the preparatory Faculty of Sciences and a Faculty of Medicine. In reality most of the students just neglected their preparatory studies and the establishment of these free faculties should meet this lack. The instruction did not

12. P.J.B. Lesbroussart, "Rapport présenté au ministre de l'intérieur par l'administrateur-général de l'instruction publique, sur l'état de l'enseignement supérieur en Belgique," Nothomb (ed.), *op. cit.*, p. 722.

amount to anything though. The students choose only the most inevitable introductory courses and the professors were quite often not qualified in the discipline concerned.

Moreover, the free faculties were not competent to grant degrees. To obtain a degree in philosophy for example, students were theoretically still obliged to present themselves for the Faculty of Philosophy in Leuven. Since in real terms this happened only exceptionally, the provisional government established in 1832 independent examination commissions in philosophy under pressure of some professors from Ghent and Liège. These commissions had their seat in both universities, but were not composed of professors of the there existing free faculties. In this way they were not meant as recognition of these faculties. By means of private study or by taking some subjects at the free faculties, students should prepare themselves for an examination held by these commissions with independent members from for example the Royal Academy. Students of philosophy were not obliged anymore to proceed to Leuven. Obviously the Faculty of Philosophy of Leuven reacted furiously, for this decision caused a further decrease in their number of students.[13] The University of Leuven criticised the provisional government sharply for postponing once again the profound reorganisation of the higher education system. The closing down of some faculties in 1830 was meant to reduce in the short term the number of universities, but the establishment of examination commissions was clearly inconsistent with this.

Not only the state University of Leuven, but also many other parties feared a further fall of the educational standards. Since the abolishment of the abused philosophical college the Belgian bishops worried about the negligence of the training of priests. The state universities were in their opinion not capable to fill the gap. In catholic circles gradually developed the idea to grasp the opportunity offered in the constitution and to establish their own catholic university. This university should withdraw the youth from the influence, "*trop peu religieuse … des professeurs des universités existantes*."[14] From the start the bishops had the intention to establish their university in the seat of the old famous papal university, but the existence of a state university in Leuven forced them to open the university in 1834 provisionally in the episcopal capital Malines. Each university should receive the right to grant its own degrees with the same public implications, according to the bishops. Differences between state and free

13. "Observations de la faculté de philosophie et lettres de l'université de Louvain, sur l'arrêté royal du 31 décembre 1832," Nothomb (ed.), *op. cit.*, p. 836-839.

14. A. Simon (ed.), *Réunions des évêques de Belgique (1830-1867), procès-verbaux* (Interuniversitair centrum voor hedendaagse geschiedenis. Bijdragen 10), Leuven, 1960, p. 35.

universities in this respect would be interpreted as an attack on the constitutional educational freedom. The archbishop Engelbert Sterckx contested even the right of the state for any kind of intervention in education.[15]

In immediate reaction to this catholic initiative a group of free-thinking liberals erected a Free University in Brussels in the same year. In contrast with the catholics they made a clear distinction between religious and secular education. Their key phrase consisted of the "*libre examen*," scientific education and research in entire freedom, not ruled by any catholic dogma.[16] Auguste Baron and Pierre Théodore Verhaegen, the founding fathers of the Free University, acknowledged the necessity of independent examination juries after the example of the commissions at the free faculties. Since the government could not supervise the education at the free universities, these could make no claim to the right to grant the academic degrees themselves. If, on the other hand, only the state universities would be authorised to do so, then the educational freedom would remain dead letter. Therefore they devoted themselves to the establishment of independent juries composed of representatives from the Royal Academy, from provincial medical commissions and from the courts.[17]

The members of the Belgian parliament were convinced to be confronted with an absolutely unique situation by the existence of these two universities completely free of any kind of state control. Nowhere in Europe there existed such an unlimited freedom of education and they were forced to invent a completely new examination system. It was impossible for them to compare with other countries and to look to the way the difficulty of granting degrees was solved there. The Belgian parliament stood for the task to reconcile the constitutional educational freedom with the needs of the society for a guarantee on the instruction of physicians and lawyers.

The choice for independent juries, that held examinations and granted degrees, followed logically from the previous developments and in the parliamentary proceedings in the summer of 1835 little discussion arose about the jurysystem as such. Only the question how the juries would be composed and certainly who would appoint the members of the

15. *Cf.* R. Mathes, *Löwen und Rom: Zur Gründung der Katholischen Universität Löwen unter besonderer Berücksichtigung der Kirchen- und Bildungspolitik Papst Gregors XVI* (Beiträge zur neueren Geschichte der katholischen Theologie 18), Essen, 1975).

16. *Cf.* J. Stengers, "Le libre examen à l'Université de Bruxelles, hier et aujourd'hui," *Revue de l'Université de Bruxelles* (1959), p. 246-282.

17. J.-J. Hoebanx, "Documents d'archives concernant les origines de l'Université libre de Belgique. 1831 et 1834," *Handelingen van de Koninklijke Commissie voor Geschiedenis*, 163 (1997), p. 205-363.

jury provoked heavy reactions. Whereas liberal representatives wanted to assign an important part to the universities in the appointment of the jury, catholics were inclined to empower the parliament to do so. They defended their position by stressing the impartiality of an appointment by both Houses and feared at the same time that the Catholic University would stand alone against the other universities, if these would be authorised to compose the juries. In the end the catholics came off best.

According to the law of 27 September 1835 each jury[18] would be composed of seven members, two of them would be appointed by the House of Representatives, two by the Senate and three by the government. Who could become a member was not part of the law, but implicitly was agreed that each university would get a representative, supplemented by members of the Royal Academy, of provincial medical commissions and of the courts. These were supposed to support the interests of private students who presented themselves for the examinations without having studied at a university. Because there existed so much discord between the members of parliament, the system was laid down only for three years. After this period a profound evaluation would follow. The same law abolished the state University of Leuven, what made it possible for the bishops to move their catholic institution from Malines to the seat of the oldest university of the Low Countries.[19]

The increasing criticism against the jurysystem (1835-1876)

The compromise reached in a very laborious way should assure the continued existence of all four universities : the two state universities in Ghent and Liège, the Catholic University of Leuven and the Free University of Brussels. All universities presented themselves as absolutely indispensable for the others. The University of Brussels had to prevent the dominance of the Catholic University and was thus essential for the survival of Ghent and Liège. Without the University of Leuven there would not be an institution in Brussels and the state universities would fall into decay by lack of competition. Finally the state universities had to assure the higher education system as such since the free universities could disappear from one day to the next due to insecure revenues.

18. The law created six jurys, in each case one for the candidates examination and one for the doctoral examinations, two for the Faculty of Medicine, two for the Faculty of Law and two for the Faculties of Philosophy and Sciences.

19. T. Luykx, "De eerste organieke wet op het hoger onderwijs in België (1835)," *Id*. (ed.), *Hoofdmomenten uit de ontwikkeling van de Gentse Rijksuniversiteit (1817-1867)* (Extra-nummer van De Brug), Ghent, 1967, p. 28-48.

Nevertheless, already after a decade the compromise of 1835 was criticised openly. The main complaint concerned the composition of the juries and its consequences. Although legally only a minority of the members of the jury could be professors, after some years almost all of them were connected somehow to a university and moreover, the same professors succeeded themselves year after year in each session of the jury. In that way the juries became a fixed institution with only little openness to new ideas or as the catholic politician Adolphe Dechamps put it in the three-yearly evaluation in 1844:

> *Le jury … n'est pas un jury spécial et professionnel comme la commission centrale de Berlin; c'est un conseil supérieur de hautes études où l'enseignement tout entier vient se centraliser. Le jury, en interrogant sur tout, enseigne tout. C'est le programme vivant imposé aux universités de l'État, aux études privées et aux universités libres. Les professeurs des universités doivent enseigner d'après les idées, d'après les méthodes que les membres du jury ont adoptées; les professeurs ne sont que les répétiteurs des membres du jury. L'élève n'a plus les yeux fixés sur le professeur mais sur l'examinateur; les professeurs ne participant plus à l'examen ont perdu toute leur autorité, toute leur influence sur leurs élèves; cette influence, cette autorité sont dévolues aux membres du jury. Le jury, placé ainsi au faîte de l'enseignement est une puissance véritable, c'est le gouvernement de l'enseignement supérieur en Belgique*.[20]

The reproach that the jury had become the government of higher education was repeated continuously after Dechamps's address in the House of Representatives. Such a jury was incompatible with the principle of educational freedom. Everyone was free to found a university, but internal freedom was absolutely out of the question. The jury prescribed the curriculum and the teaching methods at the state as well as at the private institutions. The students concentrated their attention only on the examinations and gradually lists of questions were drawn up which students had to learn by heart. Courses of professors who seated in the juries were taken accurately, whereas these of their colleagues were completely neglected.

Another complaint, that was somewhat contradictory to the preceding grievance, related to the appointment of the juries. On the one hand professors and politicians criticised the permanent character of the juries. On the other hand the intervention of the legislative power in the appointment of the members of the juries made them to institutions, dependent on political fluctuations. The result of the elections determined the composition of the juries. The famous catholic Home Secretary (at the

20. Quoted in: L.J. Trasenster, *Réforme de l'enseignement supérieur et du jury d'examen*, Liège, 1848, p. 11.

same time responsible for education) Jean Baptiste Nothomb proposed therefore in 1844 to leave the appointment of the juries to the impartial king. His bill was rejected narrowly, mainly because many other catholic representatives doubted the impartiality of the protestant sovereign and feared a jury adverse to the interests of the Catholic University. The first complaint, about the unchanging composition of the jury, was met by prescribing that no one could be member of the jury during more than two consecutive years.

When the liberals in 1846 obtained the majority in the parliament, they put the issue once again on the agenda. Until then the so-called unionists—a "monstrous alliance" between catholics and liberals—had ruled the country in the struggle against the former Dutch occupier.[21] In 1849 the liberals seized their opportunity and transferred the right to appoint the jury from both Houses to the government. The strong influence of the catholics in the parliament and their support for the Catholic University ended indeed too often in a dominant position of this university in proportion to the three others. According to the new law the government could appoint all members of the jury without any involvement of the legislative power. As concession to the catholics the composition of the jury was somewhat adapted. Two representatives of a state university (Ghent or Liège) were combined with two representatives of a free university (Leuven or Brussels) in each jury, supplemented by an external president. Each session other professors were appointed and the composition of the jury would be announced only shortly before the examinations. In that way students could not, like before, adapt their studies to the fads and fancies of the members of the jury. A separate jury with members foreign to the universities remained into existence for private students.

The main and, according to the Liège rector Guillaume Nypels, one of the only advantages of the new system was that the professors examined their own pupils:

> *Au point de vue scientifique, en plaçant l'élève vis à vis de ses professeurs, il a rendu à ces derniers, en partie, au moins, l'autorité et la liberté dont ils ont besoin pour que leur enseignement devienne profitable. Aussi, au point de vue des études, cette combinaison a-t-elle été avantageuse en ce sens, qu'elle a forcé les élèves à une fréquentation plus assidue des cours et qu'elle leur a donné plus de confiance dans l'enseignement de leur professeur.*[22]

---

21. *Cf.* J.C.H. Blom, E. Lamberts, and J.C. Kennedy (eds.), *History of the Low Countries*, Oxford, 1999.

22. G.J.S. Nypels, "Notes pour servir à l'histoire du jury d'examen en Belgique," *Nieuwe Bijdragen voor Regtsgeleerdheid en Wetgeving*, 6 (1856), p. 438-439.

Like in the 1840's the jurysystem was again publicly criticised in the years after the promulgation of the new law. The combined juries, like they were called, did not function because the professors frequently defended and favoured their own pupils what made that the two representatives of the state university and the two of the free university were flatly opposed to each other. "*Le président, dès qu'il y a partage de voix, décide seul sur des questions pour lesquelles il n'est souvent pas compétent*," wrote the Liège professor Joseph Antoine Spring, like many others.[23] Quite a few professors of Ghent and Liège had the impression to be controlled by their colleagues of Leuven and Brussels besides. They regarded it like an insult that state and free universities were treated as partners of equal value.

A considerable part of the previous complaints was repeated after 1849. Still, professors and students worked exclusively with a view to the examinations. The professors felt themselves compelled to adapt their courses to the wishes of their colleagues from the other university and like before lists of regularly recurring questions were drawn up for the use of the students. Any "*esprit scientifique*" was completely absent. The students were "*capables de recevoir, incapables de produire. La science devient un catéchisme*," concluded Philippe Auguste Derote, inspector of the University of Ghent.[24] Others criticised even the existence of the examination juries as such. Could there not be find another way to reconcile the educational freedom and the needs of the society? The search for alternative systems started from the 1850's.

Derote himself wanted to separate the freedom of education and the examination juries. In his opinion the educational freedom could not deprive the state universities of the right to examine their own students and to grant the degrees. He advocated on the one hand establishing a central jury for students of the free universities (composed of professors from the state universities and outsiders) and on the other hand authorising the state universities to organise their own examinations. Obviously students in Ghent and Liège would be advantaged, because their own professors would examine them. This was not a problem though since state and free universities had not to be equalised. Moreover, the society had the obligation to defend itself and to take care of a

23. J.A. Spring, *La liberté de l'enseignement, la science et les professions libérales à propos de la révision de la loi sur les examens universitaires,* Liège, 1854, p. 20.

24. Ghent, Central University Library: Gb 18-54: P.A. Derote, *Le jury d'examen et la liberté de l'enseignement,* Ghent, 1852, p. 2.

sound instruction of teachers, physicians and lawyers. Freedom of education and the needs of the society for guarantees should not be mixed up, asserted Derote.[25]

Although the situation in Belgium was considered to be unique, many professors and politicians judged the applicability of foreign models to the Belgian university system. Especially the distinction in Germany between scientific examinations at the universities and professional state examinations attracted attention and found adherents. The University of Liège supported this idea entirely and propagated it even as the official standpoint of the university. Some liberal representatives too considered it as the ideal method to satisfy everyone. The professors would get complete freedom in the organisation of the scientific examinations in which they could emphasise the importance of pure science; the state could supervise the quality of the instruction sufficiently by having control over the examinations that opened up the liberal professions.[26] Some others though doubted about the possibility of scientific examinations at the university by lack of an "*esprit scientifique*" by the students.

Adolphe Burggraeve, professor in Ghent, elaborated the German system though and proposed in 1866 the creation of a "*Projet de haute cour pour la collation des diplômes d'avocat et de médecin*". In his opinion, two completely different tasks, teaching and granting professional diplomas, were unfortunately mixed up. According to Burggraeves project, those people who wanted to receive the permission to exercise their profession should graduate at a university, present themselves for a body of independent professors emeritus and take some written, oral and practical examinations.[27]

Burggraeve did not refer only to the German system, but also to these countries in which there existed an entire freedom of the liberal professions, such as Great Britain and the United States. There too, although it was absolutely not necessary, students were inclined to obtain an extra qualification from an external institution (composed of members of the medical commissions or of the high courts) as an additional recognition. Some other, more radical reformers, like for example the Liège professor

25. Ghent, Central University Library: Gb 19-2: P.A. Derote, *Extrait d'un rapport de M. l'Administrateur-Inspecteur de l'Université de Gand. Des grades et des jurys d'examen*, Ghent, 1853.

26. C. Grandgagnage, *Considérations sur l'enseignement universitaire et sur l'organisation des examens par un membre de la chambre des représentants*, Brussels, 1860.

27. A.P. Burggraeve, *Réponse à M. le docteur Deroubaix, professeur à l'Université libre de Bruxelles, sur sa brochure: "Quelques mots à propos du nouveau projet de loi sur l'enseignement supérieur,"* Brussels, 1883.

Louis Jean Trasenster, pled for the introduction of an unlimited freedom of the liberal professions after the Anglo-Saxon model. Trasenster was convinced that a diploma offered a false security and that certified charlatans could allow themselves to do everything. Physicians and lawyers should demonstrate their qualities better in another way.[28]

Belgian politicians and professors discussed about the possibility of adopting a foreign examination system, but at the same time most of them were aware of the fact that the Belgian model itself became a significant example for neighbouring countries, such as the Netherlands and France. In the middle of the 1850's there arose a little debate in the Dutch parliament on the introduction of the Belgian examination juries. After a short time it was clear though for the Dutch representatives that their Belgian colleagues openly and heavily criticised their own system. Obviously a system that provoked such reactions was considered not to be worth following.[29] In contrast with this, the French catholics defended in their struggle for more educational freedom in the middle of the 1870's the Belgian jury system as an example worthy of imitation. In the final law of 1875 there was not much to find back of this Belgian influence, but in the parliamentary proceedings references to the northern neighbour had been made frequently.[30]

The universities regain the right to grant their own degrees (1876-1890)

In contrast to their French companions, the Belgian catholics were extremely divided concerning a reform of the own examination system. Ultramontane, conservative catholics and liberal catholics were diametrically opposed to each other. Jean Joseph Thonissen, representative and professor in Leuven, admitted that the combined juries were not really favourable for the scientific development, because professors and students lost some freedom, but this should not be overestimated. The main cause for the (limited) fall of the scientific level was the general utilitarian mentality of the society. Thonissen, as the leading man of the conservative catholics, stated that the combined jury system was the most impartial system, the

28. Trasenster, *Réforme de l'enseignement supérieur et du jury d'examen,* 1848.

29. Nypels, "Notes pour servir à l'histoire du jury d'examen en Belgique" (1856), p. 417-418 and *cf.* J.C.M. Wachelder, *Universiteit tussen vorming en opleiding. De modernisering van de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw*, Hilversum, 1992.

30. *Cf.* P.-H. Prelot, *Naissance de l'Enseignement supérieur libre: La loi du 12 juillet 1875* (Travaux et Recherches de l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris. Série Sciences historiques 24), Paris, 1987.

only one that respected the interests of the free universities. Moreover, in this procedure professors had the important advantage to be able to examine their own students.[31]

The liberal catholics on the other hand, led by Charles Woeste, launched in 1876 a radical plan for reform. In his view the combined juries threatened the future of the higher education institutions and a fundamental change was required. He thought that in the long term the entire freedom of the liberal professions like it existed in Great Britain would be introduced in any case. As a transitional stage he proposed that the universities would be authorised to examine their own students and to grant the degrees themselves. Temporarily, taking degrees would remain necessary to exercise the professions.

The proposal of Woeste did immediately get support from the progressive liberals around Walthère Frère-Orban. Thirty years before, in 1847, Frère-Orban had already suggested that it was impossible to reconcile freedom of education and official examinations. "[*Il*] *indiquait le libre exercice des professions libérales comme étant le moyen le plus efficace d'assurer la liberté constitutionnelle de l'enseignement, la liberté des programmes et des méthodes ainsi que la liberté des études*."[32] At that moment the time was not yet ripe for his idea, but when the famous catholic politician Woeste in his address to the House of Representatives in 1876 advanced a similar plan, Frère-Orban grasped the opportunity. He supported Woestes proposal and elaborated it in some convincing speeches in such a way that Woestes part in the realisation of the law of 1876 became almost ignored in the historiography.[33]

According to Frère-Orban real educational freedom called inevitably for the complete free exercise of the liberal professions.

> *Toutes les doctrines peuvent, en ce pays, être librement exposées et professées. On peut enseigner les plus fausses et les plus dangereuses, on peut enseigner le matérialisme, l'athéisme, le socialisme … au même titre que les doctrines les plus pures, que les doctrines spiritualistes. On peut empoisonner les jeunes générations par la propagation des principes les plus pernicieux …, mais on craint de proclamer la liberté de la profession d'avocat, ce qui pourra, tout au plus, compromettre les intérêts*

31. J.J. Thonissen, *Chambre des représentants de Belgique. Annales parlementaires* (22-02-1876), p. 506-515.

32. W.H.J. Frère-Orban, *La liberté d'enseignement et la liberté des professions. Les jurys d'examen et la collation des grades académiques. Discours prononcés dans les séances du 25 février, des 29 et 30 mai 1876, de la Chambre des Représentants*, Brussels, 1876, p. iii.

33. P. Kluyskens, "De wet van 20 mei 1876. De universiteit kent voortaan zelf de academische graden toe," Luykx (ed.), *op. cit.*, p. 49-57.

> *de clients maladroits, ou de la profession de médecin, ce qui pourrait causer quelque mal individuel, mais ne pourrait compromettre en aucune manière la sécurité publique ni l'ordre social. Comment ne pas reconnaître que de telles appréhensions sont absolument chimériques ?*[34]

Frère-Orban drew his inspiration in the first place from Great Britain, where

> *on est avocat ou médecin sans devoir se soumettre à toutes les entraves qui existent chez nous. … Il n'y a guère que de simples formalités à remplir … pour qu'on puisse arriver à exercer la profession d'avocat. … La pratique de la médecine y est absolument libre: aucune autorité ne peut empêcher celui qui n'a pas de diplôme ou de titre scientifique d'exercer l'art médical*.[35]

Only in 1858 a voluntary, minor restriction was introduced. The government constituted a "*conseil général d'éducation et d'enregistrement médicaux pour le Royaume-Uni*," charged with the duty to registrate physicians. For this purpose the council examined the programs of recognised educational institutes and if these were approved, graduates from these institutes could become "*médecins enregistrés*." Since one could still practise medicine without taking a diploma, the government succeeded in reconciling the freedom of the liberal professions with the needs of the society for a guarantee on the instruction of physicians. Because Frère-Orban aligned the freedom of the liberal professions and the freedom of education, Great Britain could function as an example for Belgium, although the entire freedom of education did not exist there.

Only by adopting the British model the "*esprit scientifique*" could be reintroduced at the Belgian universities, according to Frère-Orban. The universities would regain their right to examine their own students and due to this variety in study and examination programs, in teaching methods and in educational theories between the different institutions would come into existence again. New scientific developments would receive the necessary attention and the students will not be fixed exclusively on the examinations anymore. "*Si c'est une illusion, c'est celle que j'ai, en toutes choses, sur la puissance de la liberté,*" as Frère-Orban puts himself into perspective at the end of his speech.[36]

During the parliamentary proceedings two difficulties arose. Firstly the majority of both Houses evaluated Frère-Orban's project as too radical and judged the transition from examinations of the combined juries controlled by the government to a complete freedom of the liberal

34. Frère-Orban, *La liberté d'enseignement et la liberté des professions*, 1876, p. 18.

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

36. *Ibid*., p. 59.

professions as too far-reaching. Frère-Orban met this fear by falling back on the original proposal of Charles Woeste. Temporarily, the degrees granted by the universities would be obligatory to exercise the professions and a ratification commission would supervise to a minimal degree the quality of the offered education. One should not be afraid that the universities would misuse their right by granting the diplomas too easily, reassured Frère-Orban. A fall in the standards of education would only work against them because the future students will expect more from the university than only a diploma and thus will address themselves to another university if necessary. Moreover, the more responsibility the universities receive, the more they will do their best to earn this, according to the originator of the new law.[37]

The second insecurity was a bit more difficult to remove. Many liberal catholics as well as some conservative liberals were afraid of the competition of the so-called university faculties. The Jesuits created these faculties of philosophy and sciences in 1845 in Namur and in 1858 in Brussels.[38] Since this ultramontane order worried about the instruction of the youth at the University of Leuven inspired by modern liberal catholic ideas, they set up their own institutions. The liberal catholics feared a decrease of the number of students in Leuven if these faculties would receive the right to grant degrees too. The liberals for their part were particularly concerned that the Jesuits would steal students from the Free University of Brussels. Frère-Orban found it an absurd idea that some liberals were against the free exercise of the liberal professions and thought that they overexaggerated the fear for the diffusion of ultramontane ideas. Nevertheless, the law of 1876 met the interests of both groups by stipulating that only complete universities with four faculties were authorised to grant degrees. For private students and for students from the university faculties a central jury composed of professors and outsiders remained into existence. Like the previous laws on the examination juries, the new system was laid down only for three years. After this period a profound evaluation would follow.

In general the law of 1876 was greeted positively but neither liberals nor catholics wanted to show their enthusiasm too openly. Since the catholic politician Woeste had taken the initiative and the liberal Frère-Orban had elaborated the concept, neither political group could take credit for it. Too obvious support would be easily misunderstood as support to the other

37. *Ibid.*, p. 28.

38. G. Braive, *Histoire des Facultés universitaires Saint-Louis. Des origines à 1918* (Travaux et Recherches 3), Brussels, 1985, and X. Rousseaux, « L'Université à Namur », *Les Jésuites belges 1542-1992. 450 ans de Compagnie de Jésus dans les Provinces belgiques,* Brussels, 1992, p. 279-287.

party. Moreover, after a few years the optimistic mood changed already in increasing criticism. The new system did not introduce the hoped-for internal freedom at the universities. The rector of the state University of Ghent complained already in 1881 in his inaugural addresses that:

> *La loi de 1876 n'a rien changé sur ce point … Ce qui faisait notre servitude, ce n'était pas la composition des jurys universitaires, si illogique et déraisonnable qu'elle fût, mais l'organisation de l'examen même, avec son cortège de programmes imposés et écrasants. L'examen tel qu'il existe en Belgique, cet examen unique où, à la fin de chaque année, l'élève doit prouver en une heure qu'il a présentes à l'esprit toutes les notions qui composent le programme de cette année, voilà le mal, la source de tous nos maux.*[39]

In the same speech rector Callier indicated a contradiction in the law. One still needed a degree to become a lawyer, but everyone could train lawyers without having any kind of diploma. As opposed to Frère-Orban Callier did not plead for a complete liberation of the professions, but demanded on the contrary more state control. Like many other professors at the state universities he was concerned that the free universities would misuse the offered freedom and grant the degrees too easily. Therefore he asked the introduction of a state examination after the German model. Only such a severe series of tests could offer a sufficient guarantee towards the society on the instruction of physicians, lawyers and teachers.

In spite of this protest, the examination system did not change anymore. The first complaint had actually nothing to do with the system as such and was gradually met by introducing more freedom in the study program and thus in the examinations. The second concern turned out to be undeserved. State and free universities were at least as strict in granting the degrees and after 1876 even less students passed the examinations than before. So the parliament decided in 1890 to put an end to 55 years of temporary solutions and to authorise the universities definitely to examine their own students and to grant their own degrees.[40] As a result of intensive lobbying the university faculties in Namur and Brussels got a concession too the year after. Within the central jury (that still existed for private students) a special section was created for students from these

39. A. Callier, "Discours prononcé le 17 octobre 1881, dans la séance d'ouverture solennelle des cours de l'université de Gand (La réforme de l'enseignement supérieur)," in J.J. Thonissen, *Situation de l'enseignement supérieur donné aux frais de l'État. Rapport triennal présenté aux chambres législatives, le 1er juillet 1885, par M. Thonissen, Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique. Années 1880, 1881 et 1882*, Brussels, 1886, p. 76.

40. J. Tyssens, «Het Belgisch universitair systeem, 1817-1991: configuraties van bevoogding en autonomie», in: *Persoon en Gemeenschap. Tijdschrift voor opvoeding en onderwijs*, 53 (2000-2001), nr. 2, p. 155-168.

institutions. The composition of these juries was based on the former combined juries: half of the members were professors of the institution concerned, the other half were professors of the state universities and one external president.

The reconciliation of educational freedom and the needs of the society

Like in 1849 independent examination juries were judged to be necessary to guarantee a solid instruction of the youth at these Jesuit faculties. Obviously the Jesuits felt deeply offended by this arrangement. They still had to cope with the abused jury system, whereas the universities had regained their right to grant degrees like in the Dutch period. In retrospect this was considered as one of the only advantages of Wilhelm I's university system. The state monopoly in education and the measures concerning the training for the priesthood had provoked so much reaction that in 1830 the unlimited freedom of education was promulgated. By making use of this constitutional freedom and due to the hesitating educational policy of the provisional government the Catholic University of Leuven and the Free University of Brussels were founded. Because the government could not supervise the education at these free universities and because the society needed a guarantee on the instruction of physicians, lawyers and teachers independent examination juries were created from 1835.

From the start these juries were continuously criticised. They became the government of higher education and like other political institutions their composition depended on the result of the elections. A scientific interpretation of education was absolutely out of the question. The combined juries established in 1849 were not in a position to turn the tide. All kind of reforms were proposed but only in 1876 a coalition of liberal catholics and progressive liberals succeeded in changing the examination system in a radical way. Inspired by the British model, the universities regained their right to grant degrees. Finally the free universities enjoyed the confidence of the majority of the parliament, what made it possible to abolish the official examinations. A new way to reconcile the educational freedom and the needs of the society was found.

5 Les interactions industrie-université
Essai de repérage historique (XIXe-XXe siècles)

Kenneth Bertrams

Depuis les années 1970, les universités sont fréquemment appelées à « valoriser » les résultats de la recherche scientifique telle qu'elle se pratique dans la plupart des départements universitaires. Par valorisation, il convient d'entendre non pas simplement une quelconque forme de mise à disposition des travaux de recherche dans le domaine public par voie de publication – versant essentiel de la pratique du chercheur universitaire –, mais, plus prosaïquement, l'insertion des fruits du savoir dans un processus de commercialisation. Soulignons que ces requêtes, inlassablement répétées avec le temps, émanent tant des pouvoirs publics que privés, voire des milieux universitaires eux-mêmes. Le concept de valorisation s'est progressivement affiné jusqu'à constituer l'un des axes majeurs déployés par l'institution universitaire à l'égard de la communauté dans laquelle elle s'inscrit. De telle sorte que cette dimension économique s'apparente désormais à la troisième mission de l'université, celle des « services » rendus à la communauté, après l'enseignement et la recherche. Elle permet en outre d'accréditer l'émergence d'un nouveau type d'université (ou plutôt de paradigme universitaire), l'université entrepreneuriale, dont l'impact symbolique dépasse largement les prétentions programmatiques[1]. Par le biais d'une exploitation performative des structures symboliques du langage, le vocabulaire entrepreneurial tend, en effet, à s'immiscer et à faire souche dans les discours d'un nombre toujours croissant de responsables politiques et d'administrateurs d'universités.

1. H. Etzkowitz, A. Webster, C. Gebhardt, T. Castisano et B. Regina, « The Future of the University and the University of the Future : Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm », *Research Policy*, 29 (2000), p. 313-330.

Conformément aux préceptes d'une gouvernance rationnelle, la conception entrepreneuriale de l'université encourage l'accroissement des pratiques de valorisation des résultats de la recherche scientifique[2]. Force est de constater, cependant, que la démarche de commercialisation des produits de la recherche ne concerne que des pratiques effectuées au sein de certains départements (sciences appliquées, sciences médicales et pharmaceutiques) et ne sont elles-mêmes le fait que d'une minorité de professeurs et de chercheurs actifs dans ces domaines. Ce régime s'est toutefois renforcé depuis les années 1980 à travers l'adoption par la plupart des universités d'une politique de développement technologique résolument volontariste (création de *spin-off* et d'incubateurs, installation de parcs scientifiques destinés aux entreprises, etc.) qui visait notamment à compenser la baisse tendancielle des dépenses publiques affectées aux établissements d'enseignement supérieur[3]. Le pli a donc été rapidement pris de prendre la partie pour le tout, les nouveaux instituts technologiques pour l'ensemble des centres de recherche universitaires, les disciplines débouchant sur des applications concrètes pour la « nouvelle production de la connaissance »[4]. Cette distorsion des perspectives a incontestablement facilité l'ancrage de l'antienne entrepreneuriale au sein même du paysage académique et son relais auprès des milieux publics et privés.

Un autre écueil se profile à la lecture des textes reproduisant une conception entrepreneuriale de l'université (dont l'exemple le plus caractéristique est sans doute la déclaration de Glion sur « L'université à l'aube du millénaire » élaborée en 1999)[5]. Leurs signataires poursuivent un même objectif consistant à sortir l'université – son personnel comme sa production scientifique – de la tour d'ivoire dans laquelle elle s'était confortablement installée et à en faire un acteur institutionnel performant de la « société de la connaissance » du XXIe siècle. Manifestement, la représentation de l'université comme tour d'ivoire apparaît comme le *terminus a quo* d'un processus dont les attributs principaux sont la modernisation de la structure et la rationalisation de l'organisation. Cette technique rhétorique qui discrédite une valeur référentielle pour mieux la dépasser permet non seulement de conférer aux projets de réforme en vigueur une dimen-

2. Voir D.A. Keast, « Entrepreneurship in Universities : Definitions, Practices, and Implications », *Higher Education Quarterly*, 49, 3 (1995), p. 248-266.

3. S. Shane, *Academic Entrepreneurship : University Spinoffs and Wealth Creation*, Cheltenham, 2004, p. 40 et ss.

4. M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott et M. Trow, *The New Production of Knowledge : The Dynamics of Science and Research in Contemporary Society*, Londres, 1994.

5. Un aperçu récent de la conception des promoteurs de la Déclaration de Glion se trouve dans L. E. Weber et J.J. Duderstadt (dir.), *Reinventing the Research University*, Paris, 2004.

sion d'amélioration et de progrès (synthétisée dans l'utilisation ritualisée du « changement »), mais aussi de leur attribuer un statut de nécessité qu'on pourrait qualifier d'historique. De nombreux travaux de prétention scientifique ont d'ailleurs pris la balle au bond et relayé la portée révolutionnaire de ces transformations[6]. Or, une telle vision de l'histoire des universités est pour le moins tronquée, ce qui n'a pas pour moindre effet d'amplifier la tonalité dramatique et la revendication d'innovation des diverses déclarations.

La présente étude, qui se concentre sur les interactions entre milieux universitaires et industriels en Europe et en Amérique du Nord, vise à souligner que le régime académique issu des trente dernières années ne procède ni d'une histoire creuse – rupture diamétrale avec le passé – ni d'une réécriture fallacieuse de cette même histoire – mythe de la tour d'ivoire. En s'appuyant sur les résultats les plus stimulants de l'historiographie récente, il s'agira de montrer, au contraire, que les universités européennes et nord-américaines ont été impliquées depuis la moitié du XIXe siècle, selon des phases d'amplitude variable, dans un processus de relations dissymétriques avec le « monde extérieur » et le monde industriel en particulier. Ces relations ont affecté aussi bien leurs activités d'enseignement et de recherche que leurs capacités d'administration sur le plan institutionnel. Ce faisant, on s'apercevra que la confrontation aux changements de société, bien loin de faire figure d'épouvantail, a été le lot permanent des universités à travers les siècles et qu'elles ont toujours su y répondre – malgré un retard certain. Au final, cette réévaluation historique permettra de remettre en question, non pas tant le projet même de rationalisation des universités, mais l'une de ses inspirations théoriques et rhétoriques sous-jacentes, qui lui fournit à la fois sa légitimité et l'orientation de son programme.

Extension de l'université humboldtienne

Sans revenir en détail sur les circonstances, encore largement non élucidées, qui ont conduit à la mise en place d'une université fondée sur les principes de l'idéalisme humboldtien – interactions de l'enseignement et de la recherche, autonomie intellectuelle et recherche de la vérité scientifique –, on peut soutenir que l'un des facteurs de cette émergence est à chercher dans la transformation même des États-nations au XIXe siècle. Les processus de sécularisation et de bureaucratisation de l'État ont jeté les bases institutionnelles d'une refonte des universités. Inversement, il

6. T. SHINN, « Nouvelle production du savoir et triple hélice. Tendances du prêt-à-penser les sciences », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142 (2002), p. 21-30.

n'est pas faux d'avancer, comme le fait Björn Wittrock[7], que la série des réformes particulières introduites successivement dans les universités européennes ont fourni le cadre approprié sur lequel se sont greffés le dispositif humboldtien et la conception correspondante d'une université génératrice de connaissances par la recherche – et non plus un simple centre de coordination et de transmission du savoir selon l'idéal de John Henry Newman[8]. L'introduction du dispositif universitaire humboldtien s'est révélé tout aussi probant en Europe qu'aux États-Unis, où il a été rapidement assimilé à l'université américaine typique (*standard American university*) par des observateurs aussi influents qu'Edwin Slosson, Laurence Veysey et, dans une moindre mesure, Abraham Flexner – tous trois appelés à mettre en place la réforme du système académique américain par l'entremise des fondations philanthropiques[9].

Progressivement, le mouvement des réformes placé sous la bannière allemande allait faire des émules dans les différents espaces académiques nationaux, sans que l'on puisse parler d'adoption isomorphe. Les universitaires allemands étaient d'ailleurs tout à fait conscients de la situation, ainsi que l'attestent les propos de Friedrich Paulsen lors de l'Exposition universitaire qui se déroula à Chicago en 1893 :

> La France vient à peine de transformer ses facultés indépendantes en de véritables universités ; l'Angleterre poursuit le remembrement de son paysage académique fragmenté en autant de *colleges*. Jusqu'à présent, il semble que seules quelques universités américaines réputées peuvent se targuer d'avoir réussi à introduire la conception allemande de l'unité de la recherche et de l'éducation fondée sur des prémisses scientifiques[10].

Manifestement, la plupart des universités européennes et américaines demeuraient, au tournant du XXe siècle, des centres d'enseignement destinés à une élite, où seules quelques individualités poursuivaient leur recherche dans leur laboratoire privé. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, le financement de la recherche universitaire pouvait surprendre par son caractère aléatoire, irrégulier et incertain. C'est également la raison pour laquelle, parallèlement à la poursuite de stratégies d'auto-

7. B. Wittrock, « The Modern University : The Three Transformations », dans S. Rothblatt et B. Wittrock (dir.), *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*, Cambridge, 1993, p. 320.

8. Y. Gingras, « Idées d'université. Enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148 (2003), p. 3-7.

9. R. Geiger, « After the Emergence : Voluntary Support and the Building of American Research Universities », *History of Education Quarterly*, 25, 3 (1985), p. 369-371.

10. Repris dans B. Wittrock, *op. cit.*, p. 322 (notre traduction).

nomie scientifique, certains membres de la communauté universitaire ne pouvaient se permettre de rester « hors du monde ». Bien plutôt, l'université tout entière s'efforçait de compenser le manque d'infrastructures en sollicitant le mécénat éclairé de généreux bienfaiteurs en recrutant, au sein des conseils d'administration ou de direction, des personnalités extérieures au milieu universitaire et, plus généralement, en « bricolant » de nouvelles réponses pour faire face aux attentes exprimées par divers groupes sociaux – que ce soit pour la recherche ou pour l'enseignement. Dès lors, il n'était pas peu fréquent de rencontrer des professeurs prolongeant leurs travaux avec la collaboration d'entreprises industrielles par le biais d'expertises ou de consultations privées, ni d'assister au développement de programmes d'enseignement spécialisés dans la formation aux carrières professionnelles dans le droit fil de la connaissance utilitaire pratiquée au XIXe siècle[11].

Partenariat industrie-université et recherche : une portée limitée

La recherche des origines des relations entre la science – et plus particulièrement la science universitaire – et l'industrie voit le chercheur confronté à un nouvel avatar du paradoxe de l'œuf et de la poule. Si, d'une part, les réalisations industrielles modernes ont été rendues possibles par la « traduction » et l'application d'une série de découvertes de nature scientifique, d'autre part, l'expansion de certaines branches industrielles (transports et communications) et d'autres secteurs plus récents ont provoqué un sursaut de la demande en personnels qualifiés et ont, conséquemment, stimulé la création d'établissements d'enseignement supérieur d'orientation scientifique ou professionnelle. En outre, comme le suggèrent les exemples fournis par Liebig à Giessen et Pasteur à Lille, savants et scientifiques professionnels partageaient une conception de la science qui ne fût pas subordonnée à l'horizon de l'industrie même s'ils menaient de front des recherches inspirées par des questions de nature pratique (l'industrie agroalimentaire a été un terrain d'expérimentation fertile pour Pasteur)[12]. L'expérience américaine en matière de recherche et d'enseignement supérieur à finalité pratique ou industrielle diffère quelque peu. Tandis qu'en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne, les formations en science

11. J. RAE, « The Application of Science to Industry », dans A. OLESON et J. VOSS (dir.), *The Organization of Knowledge in Modern America, 1860-1920*, Baltimore, 1979 ; R. GEIGER, « The Rise and Fall of Useful Knowledge : Higher Education for Science, Agriculture, and the Mechanic Arts, 1850-1875 », *The American College in the Nineteenth Century*, Nashville, 2000, p. 133-168.

12. P. WEINGART, « The Relation Between Science and Technology – A Sociological Explanation », dans W. KROHN, E. T. LAYTON et P. WEINGART (dir.), *The Dynamics of Science and Technology*, Dordrecht, 1978, p. 251-286.

appliquée étaient offertes dans des instituts séparés des universités (dans les *civic universities*, les grandes écoles ou les *Technische Hochschulen*), impliquant un système dual, les mêmes cours avaient été mis en place de manière précoce dans les universités américaines (l'Université de Yale inaugura ses premiers cours en génie mécanique en 1863 et l'École des Mines de l'Université de Columbia fut active l'année suivante)[13].

Pour autant, la plupart des interactions pionnières entre la science et l'industrie au XIXe siècle ont non seulement eu lieu à l'extérieur du périmètre spatial des universités, mais elles se sont également déroulées hors de leur cadre institutionnel. Il serait plus approprié, en l'occurrence, de parler de relations interindividuelles mobilisant des réseaux technico-scientifiques variés échappant aux catégories socioprofessionnelles traditionnelles. L'utilisation récurrente de scientifiques dans le cadre d'activités de consultation et d'expertise pour l'industrie locale en fournit une illustration symptomatique. Après avoir progressivement surmonté leurs réticences vis-à-vis des spécialistes formés dans les institutions académiques, les industriels ont de plus en plus fait appel à des universitaires pour prendre en main des questions que la seule transmission tacite des connaissances ne pouvait résoudre. Il s'agissait, en l'espèce, de conseils d'ordre technique relatifs à l'utilisation du matériel de production, à l'amélioration des produits et des procédés de fabrication ou d'autres tâches ne nécessitant, au final, qu'un usage minime de la connaissance scientifique. L'appellation d'activités de recherche pour ces tâches d'expertise technique semble manifestement usurpée[14]. La plupart du temps, celles-ci se déroulaient au sein même des ateliers de fabrication, durant une période irrégulière et selon des méthodes non uniformisées. Le témoignage de l'industriel de l'acier Andrew Carnegie rend compte de l'apport décisif sur le plan technique et économique de ces interventions d'expertise, qui demeurent modestes sur le plan scientifique.

> Nous avons fini par trouver un savant allemand, Dr. Fricke, qui nous a permis de découvrir de grands secrets. Des minerais extraits de nos mines qui avaient une grande réputation contenaient en réalité dix, quinze ou vingt pour cent de fer en moins que prévu. Et les minerais qui, jusqu'à présent, étaient tenus en piètre estime se révélèrent désormais supérieurs en teneur en fer.

13. Il convient de noter, toutefois, que certaines institutions spécifiques ont également été créées aux États-Unis sous l'impulsion du Morill Act (le Massachusetts Institute of Technology – le fameux MIT – en 1865, le Stevens Technological Institute en 1871, etc.). À l'inverse, le cas belge fait figure d'exception en Europe puisque les écoles d'ingénieurs y ont été intégrées dès le départ dans le système universitaire.

14. R. Fox et A. Guagnini, *Laboratories, Workshops and Sites. Concepts and Practices of Research in Industrial Europe, 1800-1914*, Berkeley, 1999, p. 150-158.

> Le bon était pris pour le mauvais, et inversement. Neuf dixièmes des incertitudes dans la fabrication de la fonte brute furent instantanément dissipés sous le soleil brûlant de la connaissance de la chimie. Qu'avons-nous été stupides ! Heureusement, une consolation s'imposait à notre esprit : nous avions été moins stupides que nos concurrents. Bien après notre propre expérience, ils répétaient encore qu'ils ne pouvaient se permettre d'employer un chimiste. S'ils avaient su la vérité, ils auraient su qu'ils ne pouvaient se permettre de s'en passer[15].

Le « soleil brûlant de la connaissance » qu'évoque Carnegie pouvait emprunter de multiples formes. Répétons-le, le prétendu processus de « scientificisation » de l'industrie qui suivit la seconde révolution industrielle a davantage consisté dans la mise au point d'une série d'améliorations techniques débouchant *in fine* sur des percées industrielles majeures. Le procédé Bessemer de production d'acier à partir de lames de fonte a effectivement bouleversé le paysage industriel et économique même s'il n'a pas donné lieu à l'incorporation et l'assimilation d'une connaissance scientifique complexe. On peut dire la même chose du procédé Solvay permettant la production de carbonates de soude plus rentable et moins polluante que le procédé antérieur mis au point par Leblanc[16]. Ces deux inventions sont bien plutôt l'œuvre de bricoleurs de génie, au fait des dernières découvertes scientifiques et spécialement intéressés à la mise au point de nouveaux procédés à finalité industrielle, que celles de savants patentés formés à la recherche par l'université. Il en est de même, par analogie, des premières formes de collaboration industrie-université : elles sont issues de contacts interpersonnels, supposent peu ou pas d'approbation de la part des autorités académiques et n'exigent que peu ou pas de préalables particuliers[17]. Qui plus est, pour certains professeurs, notamment au sein des facultés de sciences appliquées, l'expérience qu'ils retiraient de leurs activités d'expertise avec l'industrie locale dépassait le cadre de « services » offerts à la communauté. Tout en leur procurant un

15. Cité dans N. Rosenberg, « The Commercial Exploitation of Science by American Industry », dans K.B. Clark, R.H. Hayes et C. Lorenz (dir.), *The Uneasy Alliance. Managing the Productivity-Technology Dilemma*, Boston, 1985, p. 26 (notre traduction).

16. Remarquons, au passage, que ni Henry Bessemer ni Ernest Solvay ne sont des produits de l'enseignement supérieur de type universitaire.

17. M. Sanderson, « The Professor as Industrial Consultant : Oliver Arnold and the British Steel Industry, 1900-14 », *Economic History Review*, 31, 4 (1978), p. 584-600 ; J.-F. Auger, « Le régime utilitaire du professeur-consultant au cours de la Seconde Révolution industrielle », *Annals of Science*, 64, 3 (2004), p. 353-376 ; G. Tweedale, « Geology and Industrial Consultancy : Sir William Boyd Dawkins (1837-1929) and the Kent Coalfield », *British Journal for the History of Science*, 24, 4 (1991), p. 435-451.

salaire d'appoint, cette pratique leur permettait de poursuivre le même genre de travaux de recherche qu'ils auraient assumés dans les laboratoires universitaires si ceux-ci avaient été convenablement équipés et, faut-il ajouter, si les professeurs eux-mêmes avaient été correctement rémunérés. Au fond, paraphrasant Clausewitz, ces activités de consultation peuvent se lire comme la continuation de la recherche universitaire par d'autres moyens.

Étapes d'institutionnalisation

Par-delà les pratiques interindividuelles, il convient de faire remonter le paradigme moderne du partenariat industrie-université aux tentatives introduites, dans le dernier tiers du XIXe siècle, par l'industrie chimique allemande, véritable pôle de référence en matière d'innovation industrielle par la recherche. Ces expériences se sont principalement déroulées dans les entreprises développant des activités de production dans le secteur des colorants artificiels – B.A.S.F., Hoechst et Bayer. Trois étapes de l'évolution de ce nouveau partenariat sont traditionnellement mises en relief : les activités d'expertise industrielle sporadiques entreprises par des membres appartenant à la communauté scientifique ; la formalisation progressive des pratiques antérieures (équipes de recherche, programmes structurés, etc.) en coordination avec les objectifs de production ; enfin, le développement de laboratoires industriels comprenant des chimistes formés à l'université et la cooptation de professionnels de la recherche dans les organes d'administration de l'entreprise[18]. Ce processus qui a permis de passer d'une relation interindividuelle erratique à la mise en place de mécanismes modernes entre industries et universités a fait l'objet de nombreuses discussions parmi les historiens. Certains n'ont pas hésité à y voir une « industrialisation de l'invention » en guise de prélude à l'émergence des « industries issues de la science »[19]. D'autres, se focalisant sur le rôle de personnalités majeures, ont préféré souligner la mise en œuvre d'une réactivation de l'alliance entre science et industrie nouée tout au long du XIXe siècle[20]. Toutefois, aussi originales et ambitieuses

18. W. Wetzel, *Naturwissenschaften und Chemische Industrie in Deutschland. Voraussetzungen und Mechanismen ihres Aufstiegs im 19. Jahrhundert*, Stuttgart, 1991, p. 98-101. Voir aussi J. Johnson, « Academic Chemistry in Imperial Germany », *Isis*, 76, 284 (1985), p. 500-524.

19. G. Meyer-Thurow, « The Industrialization of Invention : A Case Study from the German Chemical Industry », *Isis*, 73, 268 (1982), p. 363-381.

20. J. Johnson, « Hofmann's Role in Reshaping the Academic-Industrial Alliance in German Chemistry », dans C. Meinel et H. Scholz (dir.), *Die Allianz von Wissenschaft und Industrie. August Wilhelm Hofmann (1818-1892), Zeit, Werk, Wirkung*, Weinheim, 1992, p. 167-182.

qu'elles soient, ces réalisations ne sauraient occulter le caractère limité des structures de l'innovation dans la plupart des autres secteurs industriels jusqu'à la Première Guerre mondiale. Les mécanismes d'interaction mis en place dans le secteur chimique allemand au tournant du siècle sont donc exceptionnels au propre comme au figuré.

Au même titre que la chimie, une autre science « pure », la physique, allait faire l'objet de l'intérêt croissant de la part des industriels. Le double croisement qui fut opéré au milieu du XIXe siècle entre les dispositifs de précision métrique et la physique thermique, d'une part, la télégraphie, de l'autre, constitua aussi bien une révolution expérimentale dans les laboratoires universitaires qu'une nouvelle opportunité sur le plan des applications industrielles[21]. Mais c'est surtout l'appropriation par les sciences du génie des innovations théoriques dégagées par la physique – électricité et traction en tête – qui a provoqué un bouleversement dans le paysage institutionnel de l'université et de l'industrie. L'incorporation dans le champ universitaire de disciplines issues de l'application de la science telles que le génie électrique et le génie chimique a non seulement contribué à leur assurer une légitimité académique en consolidant le passage d'une culture de l'atelier (*shop culture*) à une culture de l'école (*school culture*), mais elle a également facilité l'ascension d'un groupe social particulier, les ingénieurs[22]. Par le truchement d'associations d'anciens diplômés fort structurées, ceux-ci n'ont pas hésité à s'investir régulièrement dans les divers projets de réforme des programmes d'études en exerçant une pression constante pour l'adaptation des cours aux besoins de l'industrie. Après 1918, mais surtout après 1945 comme on le verra plus loin, les ingénieurs durent faire face à la concurrence que représentaient sur le marché socioprofessionnel les diplômés des écoles de commerce, dont certaines, comme aux États-Unis, étaient intégrées aux universités[23].

---

21. Pour les cas anglais et allemand, voir G. Gooday, « Precision Measurement and the Genesis of Physics Teaching Laboratories in Victorian Britain », *The British Journal for the History of Science*, 23, 1 (1990), p. 25-51, et D. Cahan, « The Institutional Revolution in German Physics, 1865-1914 », *Historical Studies in the Physical Sciences*, 15, 2 (1985), p. 1-65.

22. P. Lundgreen, « Engineering Education in Europe and the U.S.A., 1750-1930 : The Rise to Dominance of School Culture and Engineering Professions », *Annals of Science*, 47, 1 (1990), p. 33-75. Sur un plan plus sociologique, voir R. Gagnon, *Histoire de l'École polytechnique, 1873-1990. La montée des ingénieurs francophones*, Montréal, 1991 ; L. Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, 1982.

23. C. Divall, « Professional Organisation, Employers and the Education of Engineers for Management : A Comparison of Mechanical, Electrical and Chemical Engineers in Britain, 1897-1977 », *Minerva*, 32, 3 (1994), p. 241-266 ; K. Bertrams, « La fabrique des patrons : débats idéologiques autour de la

L'irruption et la légitimation académique des sciences orientées vers les applications se sont déroulées sur une trame institutionnelle différenciée sur le plan national. Manifestement, une certaine « division académique du travail » prévalait dans le cas allemand en ce qui concerne les liens avec l'industrie – la chimie à l'université, l'électricité dans les Technische Hochschulen[24]. Cela dit, la rigidité de cette structuration était neutralisée par le prestige des instituts spécialisés, comme le Physikalisch-Technisch Reichsanstalt ; elle fut commuée en compétition lorsque le décret impérial de 1899 accorda aux Technische Hochschulen la possibilité de délivrer des doctorats[25]. En France, à côté de la puissance du système des grandes écoles, le partenariat entre les établissements d'enseignement supérieur et l'industrie connaissait un développement important à Mulhouse et dans le reste de l'Alsace[26]. Ces relations jouissaient d'un ancrage local solide bien avant la mise en place des facultés universitaires sous la Troisième République. Un écho analogue de cette tension entre centre et périphérie a été relevé en Grande-Bretagne, où les autorités académiques d'Oxford et Cambridge ont longtemps hésité avant d'avaliser la création de cours destinés aux ingénieurs. Le développement et le succès, à la marge du système élitiste d'Oxbridge, des *civic universities* dans les villes industrielles d'Angleterre et d'Écosse, a indubitablement pesé sur le retournement de situation après la Première Guerre mondiale[27]. Certes, les relations que ces établissements ont nouées avec l'industrie locale ont rarement pris la forme de projets de recherche au sens strict, mais elles ont clairement contribué à créer un climat propice à l'innovation par interaction[28].

---

formation universitaire des ingénieurs civils et commerciaux (1895-1914) », dans S. Jaumain et K. Bertrams (dir.), *Patrons, gens d'affaires et banquiers. Hommages à Ginette Kurgan-van Hentenrijk*, Bruxelles, 2004, p. 171-191.

24. W. König, « Science-Based Industry or Industry-Based Science ? Electrical Engineering in Germany before World War I », *Technology and Culture*, 37, 1 (1996), p. 70-101 ; *Id.*, *Technikwissenschaften. Die Entstehung der Elektrotechnik aus Industrie und Wissenschaft zwischen und 1860 und 1914*, Chur, 1995.

25. K.-H. Manegold, « Technology Academised : Education and Training of the Engineering in the 19th Century », dans W. Krohn, E.T. Layton et P. Weingart (dir.), *op. cit.*, p. 137-158.

26. T. Shinn, « The French Science Faculty System, 1808-1914 : Institutional Change and Research Potential in Mathematics and the Physical Sciences », *Historical Studies in the Physical Sciences*, 10, 3 (1979), p. 271-332 ; F. Olivier-Utard, « La dynamique d'un double héritage. Les relations université-entreprise à Strasbourg », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148 (2003), p. 20-33.

27. M. Sanderson, *The Universities and British Industry, 1850-1970*, Londres, 1972.

28. K. Bertrams, *Universités et entreprises. Milieux académiques et industriels en Belgique (1880-1970)*, Bruxelles, 2006, et K. Boersma, *Inventing Structures for*

Ce rapide parcours des panoramas académiques nationaux confirme notamment le fait que le cadre institutionnel des universités européennes peut raisonnablement souffrir la comparaison avec les structures homologues mises en place aux États-Unis. Néanmoins, s'il est vrai que les performances technico-scientifiques réalisées dans les pays de l'Europe de l'Ouest par des instituts de recherche prestigieux dans le domaine du génie chimique et de l'électromécanique ont atteint un niveau égal ou supérieur à celui du MIT, deux éléments fondamentaux contribuent à faire pencher la balance du côté américain. D'une part, la portée et l'ampleur des interactions entre milieux industriels et universitaires américains dépassent le cadre local qui demeure, dans une grande mesure, l'apanage de l'horizon européen. D'autre part, l'attitude réceptive manifestée par les industriels à l'égard de la recherche universitaire, du fait même de son orientation pratique, se manifeste, dès le début du siècle, avec plus de vigueur et d'enthousiasme aux États-Unis[29].

Le développement de la recherche en coopération

Le développement des laboratoires de recherche en entreprise représente sans conteste un phénomène majeur dans l'histoire des sciences et des technologies au XXe siècle. Si certaines firmes appartenant au secteur électrique (General Electric, AT&T) ou chimique (General Chemical, Du Pont, Kodak) mettent en place des structures de recherche autour de 1900, la plupart des laboratoires industriels indépendants des organes de production émergent durant l'entre-deux-guerres. Les origines de la recherche-développement privée sont multiples ; elles renvoient à la restructuration des unités de production elles-mêmes, au mouvement de fusion qui a immédiatement suivi les lois antitrusts votées à la fin du XIXe siècle, à la nécessité de développer les brevets d'invention afin d'accroître ou de conserver des parts de marché, à la possibilité, enfin, d'apprivoiser et d'internaliser le processus de la découverte scientifique au sein de l'entreprise[30]. La guerre, on le sait, a eu tendance à renforcer les alliances contextuelles qui s'étaient déjà nouées entre les milieux scientifiques, industriels et gouvernementaux, notamment par le biais d'un premier mouvement d'institutionnalisation de la recherche scientifique à des fins militaires (le Department of Scientific and Industrial Research en Grande-Bretagne,

Industrial Research. A History of the Philips Nat.Lab., 1914-1946, Amsterdam, 2002, p. 122-181.

29. N. Rosenberg et R.R. Nelson, « American Universities and Technical Advance in Industry », *Research Policy*, 23 (1994), p. 327-333.

30. D.C. Mowery et N. Rosenberg, *Paths of Innovation. Technological Change in 20th Century America*, 1998, p. 12-26.

le *National Research Council* aux États-Unis). Dans la plupart des cas, ces plateformes mixtes n'ont pas survécu à la fin du conflit ; les gouvernements nationaux n'ont pas jugé nécessaire de les pérenniser[31]. Mais la preuve avait été faite qu'une mobilisation rapide des intelligences était possible et que l'usage du laboratoire de recherche, dans le cadre de l'université comme dans celui de l'entreprise, pouvait aussi démontrer son efficacité en temps de paix[32].

Au sein des milieux universitaires, la guerre a légitimé l'action des professeurs qui avaient entretenu des liens de recherche particuliers avec l'industrie et souhaitaient élargir la portée du partenariat en l'étendant à l'ensemble de leur département. Sur ce terrain, le MIT faisait figure de modèle[33]. Les enseignements de génie électrique qui y étaient dispensés étaient, depuis le début du siècle, parrainés par d'importantes firmes privées. Dans un autre registre, son École de génie chimique, installée au cours de la guerre et dirigée par William H. Walker, a mis en place un système particulier de partenariat avec les entreprises sous la forme de contrats de recherche. Ces pratiques avaient déjà été expérimentées peu avant la guerre au sein du Laboratoire de recherche de chimie appliquée ; il convenait désormais de les systématiser. En fait, l'initiative de Walker et son équipe atteint rapidement un tel degré de dépendance à l'égard de ses commanditaires industriels – les firmes Kodak et Du Pont en particulier – qu'elle souleva de nombreuses critiques de la part du corps professoral du MIT[34]. Des controverses du même genre ont été relevées dans le célèbre cas de la politique d'exploitation des brevets adoptée par l'Université du Wisconsin en collaboration avec la Wisconsin Alumni Research Foundation (WARF) à la suite de la découverte des propriétés de la vitamine D par le professeur Harry Steenbock au début des années 1920. Les contrats élaborés par la WARF avec d'autres entreprises profitaient directement à l'université, ce qui provoqua des remous au sein de

31. D.J. Kevles, « "Into Hostile Political Camps" : The Reorganization of International Science in World War I », *Isis*, 62, 211 (1971), p. 47-60 ; A. Hull, « War of Words : The Public Science of the British Science Community and the Origins of the Department of Scientific and Industrial Research, 1914-1916 », *British Journal for the History of Science*, 32, 4 (1999), p. 461-481.

32. Voir les contributions rassemblées dans *Le sabre et l'éprouvette. L'invention d'une science de guerre 1914/1939 (14-18 Aujourd'hui-Today-Heute*, n° 6), Paris, 2003.

33. D.F. Noble, *America by Design. Science, Technology and the Rise of Corporate Capitalism*, New York, 1977, notamment p. 190-195.

34. J.W. Servos, « The Industrial Relations of Science : Chemical Engineering at MIT, 1900-1939 », *Isis*, 71, 259 (1980), p. 531-549.

l'établissement et écorna sa réputation, de même que celle de la WARF[35]. Ce type de contrats de recherche, il est vrai, ressemblait davantage à des partenariats de nature commerciale qu'à de véritables programmes de recherche en coopération.

Cependant, ces deux exemples qui frappent par leurs implications financières et institutionnelles demeurent relativement exceptionnels dans un contexte où les interactions entre industrie et université aux États-Unis sont encore marquées par le caractère irrégulier et informel des pratiques[36]. C'est également le cas en Europe de l'Ouest, où l'émergence des laboratoires de recherche en entreprise durant l'entre-deux-guerres a pourtant contribué à renforcer les activités issues de laboratoires universitaires. Le secteur électrotechnique fait, une fois de plus, figure de pionnier en la matière : Siemens inaugure son laboratoire en 1920, Philips en 1923, AEG en 1928[37]. Au même moment, les fleurons de l'industrie chimique française, Rhône-Poulenc et Péchiney, mettent en place de nouvelles structures de recherche-développement en association étroite avec les organes de production et d'administration. La recomposition des unités de production suscitée par une nouvelle vague de fusion a permis l'éclosion d'entreprises de grand calibre. Il reste, toutefois, à définir dans quelle exacte mesure ces géants de l'industrie chimique – I.G. Farben en Allemagne, Imperial Chemical Industries en Grande-Bretagne, Union Chimique Belge en Belgique – se sont appuyés sur une main-d'œuvre qualifiée et universitaire. En fait, l'ensemble des activités de recherche élaborées entre milieux universitaires et industriels dans l'Europe des années 1920 et 1930 nécessiterait un examen plus approfondi de la part des historiens[38].

35. R.D. Apple, « Patenting University Research. Harry Steenbock and the Wisconsin Alumni Research Foundation », *Isis*, 80, 294 (1989), p. 375-394. Pour d'autres cas, voir C. Weiner, « Patenting and Academic Research : Historical Case Studies », *Science, Technology & Human Values*, 12, 1 (1987), p. 50-62.

36. R. Geiger, « Milking the Sacred Cow : Research and the Quest for Useful Knowledge in the American University since 1920 », *Science, Technology & Human Values*, 13, 3-4 (1988), p. 332-348.

37. P. Erker, « Die Verwissenschaftlichung der Industrie. Zur Geschichte der Industrieforschung in den Europäischen und Amerikanischen Elektrokonzernen, 1890-1930 », *Zeitschrift für Unternehmensgeschichte*, 35, 2 (1990), p. 73-94.

38. Voir en attendant D.E.H. Edgerton et S. Horrocks, « British Industrial Research and Development Before 1945 », *Economic History Review*, 47, 2 (1994), p. 213-228 ; E. Garnsey, « An Early Academic Enterprise : A Study of Technology Transfer », *Business History*, 34, 4 (1992), p. 79-98.

Le tournant managérial

Dans les décennies qui ont suivi 1945, les universités ont incontestablement adopté une attitude de type « managérial », que ce soit dans les modes d'élaboration de programmes de recherche avec des partenaires industriels, dans l'introduction d'enseignements destinés à la formation des dirigeants d'entreprise ou, plus généralement, dans la réorganisation de leurs propres structures d'administration selon une trame héritée du secteur privé. Bien qu'aucun de ces trois axes de reconfiguration du paradigme académique ne soit à proprement parler une innovation issue de la Seconde Guerre mondiale, le contexte de reconstruction des pays européens et de suprématie économique des États-Unis a joué un rôle non négligeable dans ces transformations. Deux phases doivent être distinguées. Jusqu'à la fin des années 1960, universités nord-américaines et européennes profitent directement de l'accroissement substantiel des dépenses publiques en faveur de l'enseignement supérieur et indirectement de l'expansion générale des économies nationales durant les « trente glorieuses ». Pourtant, en dépit du processus de démocratisation expérimentée par la plupart des universités dans le monde, les premiers signes d'inversion se manifestent dès le début des années 1970 dans la foulée de la crise pétrolière et de l'extension des politiques néolibérales visant à réajuster les effets budgétaires de l'État providence. Les universités se voient dans l'obligation non seulement de rationaliser leurs dépenses d'enseignement et de recherche, mais aussi de trouver des sources de financement alternatives.

Les antécédents

Dans un article retentissant publié en septembre 1905, Henry Pritchett, président du MIT, posait la question suivante : « Les universités sont-elles en passe de devenir des entreprises industrielles[39] ? » L'expérience de Pritchett en la matière lui permit d'observer que les universités américaines tendaient, en effet, à s'approprier des méthodes et techniques d'administration et de gestion originellement issues du secteur privé. Mais le point le plus intéressant est le fait que Pritchett ait soulevé cette question en tant que président de la Fondation Carnegie pour l'amélioration de l'enseignement (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching),

39. H.S. Pritchett, « Shall the University Become a Business Corporate ? », *Atlantic Monthly*, 96 (septembre 1905), p. 289-299, cité dans C. Barrow, *Universities and the Capitalist State. Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928*, Madison, 1990, p. 66. Cette section reprend largement des éléments de ce dernier ouvrage.

créée au début du siècle. Dans le même registre que le General Education Board installé par John D. Rockefeller au même moment, la Fondation Carnegie se voulait un espace de rencontre et de réflexion sur l'avenir et la transformation du système d'enseignement supérieur. Ce « *think tank* » était composé aussi bien de professeurs d'université que d'industriels, tous acquis à la cause technocratique d'efficacité et d'organisation des structures sociales inspirée notamment par les travaux de Frederick Taylor. Ce cadre général explique à lui seul la raison pour laquelle le discours de Pritchett conduisit à la mise en place d'une recherche financée par la Fondation Carnegie et qui déboucha sur une publication dont le titre ne laissait place à aucune équivoque – *Academic and Industrial Efficiency*. Elle fut l'œuvre de Morris L. Cooke, l'un des protégés de Taylor en même temps qu'une figure importante parmi les ingénieurs aux prétentions sociales[40].

En 1918, le sociologue et essayiste non conformiste Thorstein Veblen jeta un pavé dans la mare en publiant un livre intitulé *The Higher Learning in America : A Memorandum on the Conduct of Universities by Businessmen*. Veblen y relatait les mécanismes par lesquels juristes et hommes d'affaires s'étaient, depuis le début du siècle, progressivement substitués aux membres du clergé jusqu'à devenir majoritaires au sein des conseils d'administration et de gestion des universités privées américaines. Selon lui, cette transformation affectait, dans une mesure difficile à évaluer précisément, non seulement l'orientation générale de l'administration universitaire, mais aussi les structures générales de l'enseignement supérieur[41]. Néanmoins, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, il est légitime de penser que la présence d'hommes d'affaires dans les établissements universitaires relevait davantage du système bourgeois de patronage éclairé par intérêt mutuel – utilisation du carnet d'adresses, d'un côté, supplément de prestige, de l'autre – que d'un noyautage en règle de la communauté universitaire par les détenteurs du capital financier. En outre, selon les travaux de l'historien Clyde Barrow, l'image dépeinte par Veblen pour l'ensemble du paysage universitaire américain mériterait d'être nuancée par la prise en compte des paramètres géographiques et institutionnels. Il s'avère, en effet, que la nature de la composition des conseils d'administration et de gestion a pu varier entre les universités privées du nord-est (prédominance de groupes financiers) et les *colleges* d'orientation pratique

40. Sur Cooke, voir E.T. Layton, *The Revolt of the Engineers. Social Responsibility and the American Engineering Profession*, Baltimore, 1986 (2e éd.), p. 154-178.

41. T. Veblen, *The Higher Learning in America : A Memorandum on the Conduct of Universities by Businessmen*, New York, 1957, p. 46-49.

(membres des secteurs industriels et agricoles). En règle générale, toutefois, Barrow confirme empiriquement les observations que relève Veblen au lendemain de la Première Guerre mondiale[42].

Séduisante à première vue, l'hypothèse d'une « privatisation » précoce des universités analysée au prisme de la composition des conseils d'administration comporte cependant des écueils. Il faut rappeler que le système collégial traditionnel n'était pas incompatible avec d'autres formes d'administration ou de gouvernance. Ainsi, rien ne permet d'inférer qu'une quelconque relation directe ait pu s'établir entre les caractéristiques socio-professionnelles des membres du conseil d'administration, d'une part, et les pratiques scientifiques déployées par les membres de la communauté universitaire, de l'autre. En revanche, l'émergence des hommes d'affaires dans l'univers universitaire ne saurait être un argument pertinent s'il n'était complété par un autre phénomène crucial, à savoir l'incorporation progressive des enseignements professionnels[43]. En d'autres termes, la légitimation académique des différents types d'enseignement destinée à former l'élite des futurs dirigeants d'entreprises – sciences commerciales et sciences appliquées – constitue un élément plus convaincant de l'adaptation des universités à la société, en général, et à la sphère professionnelle en particulier. La façon par laquelle ces deux segments rivaux se sont croisés au sein du champ académique est d'ailleurs révélatrice à plus d'un titre. C'est de cette rencontre dont sont issues, en grande partie, les conditions favorables à l'émergence d'un capitalisme organisé dans les pays européens après 1918. Le leitmotiv du polytechnicien Henry Le Chatelier consistant à intégrer les formes spécifiques de la « science industrielle » dans le curriculum des facultés françaises trouvait peu d'écho avant la Première Guerre mondiale ; ses idées furent néanmoins réhabilitées par la suite[44]. Il en est de même des préceptes d'Eugen Schmalenbach concernant la « comptabilité dynamique » et la nécessité d'une formation en sciences commerciales adaptée aux ingénieurs qui ne furent reconnus que dans les années 1920 dans les établissements d'enseignement supérieur allemands[45]. Enfin, ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale

42. C. Barrow, *op. cit.*, p. 35-59.

43. Veblen réserve d'ailleurs à cette question un chapitre entier : cf. T. Veblen, *The Higher Learning…*, p. 191-218. Voir aussi M. Burrage, « From Practice to School-Based Professional Education : Patterns of Conflict and Accommodation in England, France and the United States », dans S. Rothblatt et B. Wittrock (dir.), *op. cit.*, p. 142-187.

44. M. Letté, *Henry Le Chatelier (1850-1936) ou la science appliquée à l'industrie*, Rennes, 2004. Voir aussi O. Henry, « Henry Le Chatelier et le taylorisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 133 (juin 2000), p. 79-88.

45. R.R. Locke, *The End of the Practical Man : Entrepreneurship and Higher Education in Germany, France, and Great Britain, 1880-1940*, Greenwich (CT), 1984 ;

que le modèle américain de la *business school* allait être reproduit dans les systèmes d'éducation européens, contribuant à accélérer la convergence des structures culturelles des économies européennes et nord-américaines[46].

Le second après-guerre et la multiplication des créneaux commerciaux

Selon Terry Shinn, la reconfiguration sociale du champ scientifique après 1945 a pris la forme d'une mise en série de créneaux commerciaux entre agents de l'offre et de la demande d'activités scientifiques[47]. Manifestement, le modèle vaut également pour les universités, qui se sont progressivement engagées dans des projets de recherche mobilisant un capital financier important sans hésiter pour autant à faire valoir leur position prédominante dans la circulation du capital scientifique. Parallèlement au schéma classique de la « capitalisation de la science[48] », il importe de souligner que l'assimilation des pratiques entrepreneuriales au sein de la communauté universitaire est la résultante de la dépendance accrue du monde économique aux résultats de la connaissance scientifique. Comme le fait remarquer Henry Etzkowitz, « *the introduction of economic values into science follows from scientists' successful quest for the capital and logistical resources to achieve their objective : the extension of certified knowledge*[49] ». Inversement, la caractéristique propre de la connaissance expertisée après 1945, par rapport à son statut durant l'entre-deux-guerres, est précisément son irrémédiable enchevêtrement dans les environnements technologique et économique qui la conditionnent et la déterminent. Ce phénomène renvoie sans nul doute à l'ère de la méga-science et à la stratégie poursuivie

---

K. Tribe, « The *Handelshochschulen* and the Formation of *Betriebswirtschaftslehre*, 1898-1925 », dans K. Tribe (dir.), *Strategies of Economic Order : German Economic Discourse, 1750-1950*, Oxford, 1994, p. 95-139 ; F. Redlich, « Academic Education for Business : Its Development and the Contribution of Ignaz Jastrow (1856-1947) », *Business History Review*, 31, 1 (1957), p. 35-91.

46. Une fois encore, les modes d'incorporation des formations en gestion des affaires ont considérablement varié d'un pays à l'autre. À la fin des années 1970, toutefois, la plupart des universités européennes offrant un enseignement complet octroyaient un diplôme s'apparentant au *Master in Business Administration* américain.

47. T. Shinn, « Change or Mutation ? Reflections on the Foundations of Contemporary Science », *Social Science Information*, 38, 1 (1999), p. 149-176.

48. H. Braverman, *Travail et capitalisme monopoliste : la dégradation du travail au XXe siècle*, Paris, 1976 (version originale : 1974).

49. H. Etzkowitz, *MIT and the Rise of Entrepreneurial Science*, Londres et New York, 2002, p. 129.

par les instituts de recherche privés, avec le concours des agences publiques, d'attirer les énergies intellectuelles des universités pour mettre au point de nouveaux produits et processus à finalité industrielle[50]. C'est la raison pour laquelle les administrateurs d'université ont clairement saisi l'opportunité en sollicitant la création de nouvelles « niches » – laboratoires de recherche à prétention technologique permettant l'établissement d'alliances avec le secteur privé.

Certains individus ont joué un rôle de premier plan dans l'élaboration de ce processus de réalignement. En tant que membre influent du corps professoral et administratif du MIT, Vannevar Bush connaissait mieux que quiconque les retombées potentielles de la recherche universitaire sur les niveaux d'innovation industrielle. Au cours des premières années de son professorat, il avait lui-même pris part à des activités de consultation pour l'industrie tout en déposant des brevets pour quelques-unes de ses découvertes pionnières dans le secteur électronique. Mais c'est principalement en mettant sur pied l'Office of Scientific Research and Development (OSRD) qui allait coordonner l'ensemble des efforts scientifiques auprès du gouvernement américain durant la Seconde Guerre mondiale, que Bush tira profit de son expérience d'entrepreneur de la science acquise au MIT[51]. C'est en effet sur les mêmes bases d'un regroupement durable des réseaux académiques et industriels au sein d'une agence fédérale publique qu'il suscita la création de la National Research Foundation. Le projet en germe durant le conflit trouva une expression aboutie dans son livre-manifeste intitulé *Science, the Endless Frontier* publié à la fin de la guerre, véritable plaidoyer pour la science fondamentale et l'intervention – financière et non institutionnelle – de l'État[52]. Cela dit, comme l'ont bien montré David Edgerton et Ronald Kline, la concentration des propos de Bush sur les sciences fondamentales (*basic science*) doit être interprétée comme une tactique rhétorique visant à réorienter les investissements publics vers les universités tout en sachant bien que la majorité des programmes de recherche soutenus par le gouvernement et l'industrie ont trait aux sciences appliquées[53].

---

50. R. Geiger, *Research and Relevant Knowledge : American Research Universities since World War II*, New York, 1993, p. 11-14.

51. L. Owens, « The Counterproductive Management of Science in the Second World War : Vannevar Bush and the Scientific Research and Development », *Business History Review*, 68, 4 (1994), p. 515-576.

52. D.J. Kevles, « The National Science Foundation and the Debate over Postwar Research Policy, 1942-1945 : A Political Interpretation of Science – The Endless Frontier », *Isis*, 68, 1 (1977), p. 4-26.

53. Edgerton note : « *Bush was arguing for the public support of basic science in universities at a time when he thought the growth in such research had failed to keep up with the huge rises in government and industrial research both of which were over-*

Dans le même registre, Frederick Terman, qui fut professeur et doyen de la Faculté des sciences appliquées de l'Université de Stanford, ainsi que son vice-président entre 1955 et 1965, encouragea toutes les démarches qui permirent d'accroître les relations industrie-université. Sa vision d'une économie régionale basée sur les ressources scientifiques et technologiques de l'université, qui se concrétisa par le développement de la Silicon Valley, s'échafauda lors de son expérience de chercheur dans un des laboratoires mis en place par l'OSRD durant la guerre. À l'instar d'un Vannevar Bush ou d'un Karl Compton, président du MIT, Fred Terman optait pour une extension à l'ensemble des départements universitaires du modèle contractuel tel qu'il l'avait éprouvé dans les écoles d'ingénieurs. Au nom du prestige et de la performance, les facultés étaient invitées à intégrer des critères de rentabilité et d'efficacité importées des entreprises afin de démontrer la viabilité de leurs activités scientifiques[54]. Standardisation et rationalisation constituaient dès lors les deux axes principiels par lesquels l'université américaine entama la restructuration profonde de son dispositif d'organisation et d'administration, à un niveau qui ne connut pas d'équivalent du côté européen. Néanmoins, dans la même mesure que Vannevar Bush certifiait qu'il n'avait jamais tiré directement un bénéfice personnel de ses brevets tout en admettant que « c'était autre chose indirectement[55] », il convient de souligner que l'impact indirect des réseaux interindividuels de la science entrepreneuriale était tout aussi probant sur la scène universitaire européenne.

Ainsi, dans la diversité de leurs modes d'application, les universités européennes ont accéléré le renouvellement des types de formation en s'inspirant directement de l'expérience américaine. L'illustration la plus évidente à cet égard est, très certainement, celle offerte par l'exemple des sciences de la gestion, dont la légitimation académique eut lieu en Grande-Bretagne dans un premier temps, dans les autres pays d'Europe continentale par la suite. L'incorporation rapide des formations en gestion

---

whelmingly and necessarily "applied". » (D. Edgerton, « The "Linear Model" Did Not Exist : Reflections on the History and Historiography of Science and Research in Industry in Twentieth Century », dans K. Grandin *et al*. (dir.), *The Science-Industry Nexus. History, Policy, Implications*, New York, 2004). Voir aussi R. R. Kline, « Construing "Technology" as "Applied Science". Public Rhetoric of Scientists and Engineers in the United States, 1880-1945 », *Isis*, 86, 2 (1995), p. 194-221.

54. S.W. Leslie et R.H. Kargon, « Selling Silicon Valley : Frederick Terman's Model for Regional Advantage », *Business History Review*, 70, 4 (1996), p. 435-472 ; R.S. Lowen, « 'Exploiting a Wonderful Opportunity' : The Patronage of Scientific Research at Stanford University, 1937-1965 », *Minerva*, 30, 3 (1992), p. 391-421.

55. Repris dans H. Etzkowitz, *MIT and the Rise, op. cit.*, p. 3 (notre traduction).

des affaires dans le curriculum académique témoigne non seulement de la réceptivité des universités à l'égard des transformations économiques et sociales, mais surtout de la prédominance de la culture managériale américaine au sein même de ce processus évolutif. L'importation des sciences de la gestion dans les pays européens – autrement dit, l'accession du « management » à un statut scientifique et l'obtention corrélative de son rang académique – a été rendue possible par la succession de trois mécanismes : le jeu de réseaux interpersonnels et informels agissant de part et d'autre de l'Atlantique durant l'entre-deux-guerres (associations d'échanges universitaires et culturels, agences philanthropiques, etc.), tout d'abord ; les programmes d'assistance technique et de formation des dirigeants mis en place dans le cadre du plan Marshall, ensuite ; la présence sur le territoire européen d'établissements américains d'enseignement supérieur, enfin[56]. C'est dire que la convergence des formations universitaires, tout comme celle des attitudes entrepreneuriales observées dans les pratiques de recherche, ne s'est pas produite *ex nihilo* ; elle a été l'objet d'une construction progressive déterminée tant par des intermédiaires sociaux que par des circonstances politiques appropriées.

La multiversité : constat ou vision ?

Quatre années seulement séparent la publication des célèbres conférences de Clark Kerr à propos de la multiversité, en 1964, de la parution du *Défi américain* de Jean-Jacques Servan-Schreiber, en 1967. Pourquoi confronter ces deux ouvrages qui, par-delà leur portée respective, ne partagent aucune affinité intellectuelle apparente ? Premièrement, tant Kerr que Servan-Schreiber sont convaincus de l'érosion tendancielle des facteurs de production traditionnels du capitalisme industriel et de la substitution progressive, dans ce schéma, du paradigme de la connaissance à ceux du travail et du capital. Deuxièmement, ces deux auteurs s'accordent sur l'ambition que l'institution universitaire, telle qu'elle se présente aux États-Unis à la veille des mouvements de contestation d'étudiants, peut et doit manifester dans la transition vers la société de connaissance. Dans la vision de Clark Kerr en particulier, vision nourrie par une spécialisation théorique dans les relations industrielles – thème de sa thèse de doctorat – et mûrie par son expérience professionnelle en tant qu'inten-

56. T.R. Gourvish et N. Tiratsoo, *Missionaries and Managers : American Influences on European Management Education, 1945-1960*, Manchester, 1998 ; G. Gemelli, « From Imitation to Competitive-Cooperation : The Ford Foundation and Management Education in Western and Eastern Europe (1950's-1970's) », dans G. Gemelli (dir.), *The Ford Foundation and Europe (1950's-1970's). Cross-Fertilization of Learning in Social Science and Management*, Brussels, 1998, p. 167-304.

dant principal (*chancellor*) puis président de l'Université de Californie à Berkeley, le cadre institutionnel le plus approprié demeurait, par définition, le plus flexible. Dans *Métamorphose de l'université*, il fixe l'essence de la multiversité comme s'identifiant non pas à un organisme cohérent mais à « un mécanisme constitué de rouages administratifs et activé par l'argent[57] ». Cette conception l'incita à tirer plusieurs conclusions de la comparaison entre systèmes d'organisation universitaire et entrepreneurial, celui-ci inspirant celui-là. Comme il le reprit dans son discours inaugural de 1952,

> La fonction de l'université est de sélectionner des hommes mus par l'esprit d'entreprise [*enterprising men*] et de fournir les conditions par lesquelles leur entreprise pourra s'avérer fructueuse… La liberté pour l'universitaire remplit un objectif d'utilité publique de la même manière qu'elle le fait pour l'entrepreneur dans le cadre du marché ; et il s'agit du même objectif – qualité et progrès pour la société[58].

Recourant à l'expression de Fritz Machlup à propos de l'« industrie de la connaissance », Kerr reconnaît que « l'université et certains segments de l'industrie deviennent similaires » et que la pression exercée par les milieux d'affaires sur l'université est palpable au sein même des campus : « au lieu de patienter derrière les portes, les agents travaillent dans les couloirs[59] ». Contrairement à l'université moderne, les frontières de la multiversité sont floues, mais à la différence de l'université prémoderne, elle demeure une institution, quoique fractionnée et démantelée. Dans le sillage des réformes structurelles apparues dans le courant des années 1960, la multiversité peut être perçue comme le reflet d'une tendance à la fragmentation des unités d'enseignement et de recherche, qui facilita l'incorporation des techniques entrepreneuriales sur le terrain académique aussi bien en Amérique du Nord qu'en Europe[60]. D'un autre côté, envisagée sous l'angle d'une construction conceptuelle, la multiversité peut aussi être comprise comme une vision anticipant le mouvement de « dés-académisation » de la recherche qui se manifesta à partir des années 1970. Il est avéré, en effet, que les mouvements étudiants ont

57. C. Kerr, *The Uses of the University*, Cambridge (MA), 5e éd., 2001 (1963), p. 15 (version française : *Métamorphose de l'université*, trad. J.-L. Alliez, Paris, 1967).

58. Cité dans M. Soo et C. Carson, « Managing the Research University : Clark Kerr and the University of California », *Minerva*, 42, 3 (2004), p. 222 (notre traduction).

59. C. Kerr, *The Uses of the University, op. cit.*, p. 15 (notre traduction).

60. D. Pestre et F. Jacq, « Une recomposition de la recherche académique et industrielle en France dans l'après-guerre, 1945-1970. Nouvelles pratiques, formes d'organisation et conceptions politiques », *Sociologie du travail*, 38, 3 (1996), p. 263-277.

favorisé l'éclosion de centres de recherche industrie-université hybrides situés en marge des campus tout en y drainant l'étendue de leurs capacités scientifiques. Ceux-ci, en conséquence, ne disposaient plus du monopole de la création et de la transmission des connaissances. Le même processus de désarticulation s'est vérifié en Europe à travers l'accroissement du nombre de centres de perfectionnement et de formation pour futurs dirigeants d'entreprises. Les liens établis avec les universités locales ont été éprouvés par des mécanismes multiples – échanges de professeurs ou de doctorants cofinancés par des entreprises, intégration souple ou rigide dans l'institution académique, etc.

Néanmoins, comme le souligne Nathan Rosenberg, « les universités nord-américaines ont réagi bien plus rapidement que les universités des autres pays de l'OCDE aux activités commerciales rendues possibles par les découvertes scientifiques, ainsi qu'aux perspectives scientifiques en général[61] ». La nature et l'orientation singulièrement pratique des universités américaines contribuent à expliquer cette situation, de même que la structure fortement décentralisée de l'enseignement supérieur aux États-Unis en général. Dans un sens, la rupture soudaine avec la politique interventionniste du gouvernement fédéral issue de l'après-guerre et qui eut lieu dans le courant des années 1970 représentait pour les universités un rappel à l'ordre de leur ancrage sur le terrain de la compétition. S'il est vrai que certaines institutions prestigieuses n'ont eu aucun mal à s'accommoder de la disparition de l'« ange fédéral », la réalité fut plus brutale pour la grande majorité des établissements contraints de diversifier leurs sources de financement. En Europe, où l'intervention du secteur public est traditionnellement encastrée dans les systèmes d'éducation nationaux, la diminution des subsides s'est révélée plus problématique à gérer. Il ne fait aucun doute que cette situation a conduit à la réactivation des anciens mécanismes industrie-université et à leur intégration dans un cadre socio-économique élargi, dicté notamment par les impératifs des politiques scientifiques nationales. Qui plus est, dans la mesure où elle a été portée par un discours stigmatisant l'écart croissant des niveaux d'innovation industrielle entre les deux rives de l'Atlantique, la thématique de l'université entrepreneuriale fait désormais figure de processus commandité par les instances publiques officielles. Sur le plan des pratiques professionnelles, on l'a vu, l'influence du « monde extérieur » n'est pas neuve. Ce qui l'est davantage, en revanche, c'est la répercussion sur l'ensemble de la communauté universitaire d'un habitus entrepreneurial amenant « de

61. N. Rosenberg, « America's Entrepreneurial Universities », dans D. Hart (dir.), *The Emergence of Entrepreneurship Policy. Governance, Start-Ups, and Growth in the U.S. Knowledge Economy*, Cambridge, 2003, p. 123 (notre traduction).

nombreux universitaires à ne plus croire en la nécessité de maintenir une "tour d'ivoire" afin d'assurer la poursuite de la logique des découvertes scientifiques[62] ».

Nihil novi sub sole ?

D'après Burton Clark, qui s'est appuyé sur cinq études de cas en Europe, cinq facteurs permettent d'assurer une transition réussie vers l'université entrepreneuriale : le renforcement des structures décisionnelles, le développement croissant des liens avec l'extérieur, la consolidation de l'autonomie et des capacités financières, l'inoculation d'un esprit d'équipe et, enfin, la diffusion du credo entrepreneurial au sein des corps scientifique et enseignant[63]. À première vue, l'appel pour une centralisation institutionnelle plus poussée rend incompatible la perspective de Burton Clark avec la vision de la multiversité défendue par Clark Kerr. Toutefois, les deux auteurs recourent volontiers à un vocabulaire emprunté aux expériences d'entreprise et leurs conceptions s'entrecroisent en matière de flexibilité organisationnelle et de hiérarchisation stratégique. À trente ans d'intervalle, la multiversité et l'université entrepreneuriale représentent deux approches relativement similaires d'une université marquée à la fois par le sceau de la performance et de la rentabilité, et par celui du déracinement et de la fragmentation. Sur le plan des pratiques, le rapprochement avec l'environnement institutionnel de l'industrie qu'elles promeuvent toutes deux s'inscrit dans la longue lignée des formes de coopération industrie-université qui ont foisonné tout au long du XXe siècle. On est donc tenté de croire que la continuité l'emporte sur la rupture et *a fortiori* sur la « seconde révolution académique » annoncée[64]. Cela dit, par l'échelle et l'ampleur du projet entrepreneurial tel qu'il est véhiculé, on peut, à bon droit semble-t-il, parler d'un nouveau régime académique. Le simple fait que la conception entrepreneuriale ait trouvé ses assises les plus solides au sein du corps professoral témoigne de la portée de l'effet d'assimilation qu'un tel régime a d'ores et déjà su engendrer dans le champ universitaire. Le manque de recul ne permet pas de prédire dans quelle mesure et

62. H. Etzkowitz, « Bridging the Gap : The Evolution of Industry-University Links in the United States », dans L. M. Branscomb, F. Kodama et R. Florida (dir.), *Industrializing Knowledge. University-Industry Linkages in Japan and the United States*, Cambridge, 1999, p. 208 (notre traduction).

63. B. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities*, Oxford, 1998.

64. H. Etzkowitz, « Research Groups as "Quasi Firms" : The Invention of the Entrepreneurial University », *Research Policy*, 32 (2003), p. 109-121 ; *Id.*, « The European Entrepreneurial University : An Alternative to the US Model », *Industry and Higher Education*, 17, 5 (2003), p. 325-336.

selon quel mode le passage d'une coopération industrie-université ciblée, spécifique et informelle à un régime entrepreneurial intégré et structuré affectera l'université du XXIe siècle dans sa globalité.

6 L'université au service de l'industrie
La vente de services de laboratoire en génie au Canada, 1895-1939

Jean-François Auger

Tous les historiens qui, intéressés par la période moderne, étudient les transformations et les mutations de l'université viennent à s'interroger sur le rôle de l'industrie. Il est bien connu que les universités commencèrent à former des ingénieurs spécialisés dans les nouveaux secteurs industriels apparus à la fin du XIXe siècle[1]. À ce jour, les historiens ont montré que l'enseignement du génie évoluait pour épouser les changements technologiques et que les ingénieurs diplômés embrassaient de nouvelles carrières sur le marché du travail. Or, dans une histoire de l'université moderne, le problème central ne se limite pas à déterminer la relation entre la formation en génie et le développement de l'économie[2]. Il s'agit aussi de comprendre comment les universités répondaient, sinon en tout, du moins en partie, aux besoins de recherche des entreprises privées dans un contexte marqué par la montée de la recherche industrielle.

À ce propos, il semble tout indiqué de traiter de la vente de services de laboratoire, qui se définit comme le fait que des clients paient les universités pour des tests, des analyses ou des recherches. Des études

1. G. Ahlström, *Engineers and Industrial Growth : Higher Technical Education and the Engineering Profession During the Nineteenth and Early Twentieth Centuries : France, Germany, Sweden, and England,* Londres, 1982 ; R. Fox et A. Guagnini, (dir.), *Education, Technology, and Industrial Performance, 1850-1939*, Cambridge, 1993 ; R. R. Locke, *The End of the Practical Man : Entrepreneurship and Higher Education in Germany, France, and Great Britain, 1880-1940*, Greenwich, 1984.

2. Le résultat global des études montre que l'impact de la formation en génie était négligeable sur l'économie. T. Shinn, « The Impact of Research and Education on Industry : A Comparative Analysis of the Relationship of Education and Research Systems on Industrial Progress in Six Countries », *Industry and Higher Education,* 12, 5 (1998), p. 270-289.

antérieures ont révélé l'existence de laboratoires universitaires qui maintenaient des activités à valeur commerciale en chimie, en biomédecine et en ingénierie[3]. Il s'agira ici d'analyser le cas de cinq laboratoires de génie situés à l'École polytechnique de Montréal et aux universités McGill et de Toronto. Ces laboratoires ont tous offert, à un moment donné ou à un autre de leur histoire, des services payants aux entreprises privées. Précisons que l'introduction de l'enseignement expérimental des sciences et du génie rendit possible l'avènement de ce service. En effet, les universités aménagèrent des laboratoires au cours de la seconde révolution industrielle (1880-1920) et les équipèrent de machines, d'instruments et d'objets provenant de la science et de l'industrie[4]. Il était dès lors possible d'accomplir certaines tâches industrielles à l'université.

On se rendra rapidement compte que les laboratoires universitaires remplissaient leurs carnets de commande de tests de matériaux, d'essais de machine ou de calibrage d'instruments de mesure. Rien n'était plus routinier pour l'industrie. Les entreprises faisaient appel aux services de bureaux d'ingénieurs ou de laboratoires privés, auxquels elles confiaient les tâches de contrôle, de régulation et d'amélioration de la production. En outre, les gouvernements cherchaient à augmenter les capacités de production nationale en soutenant le développement technologique de secteurs stratégiques de l'économie. Ainsi, en offrant des services de laboratoire, les universités occupaient une part du marché de l'assistance technologique et complétaient les autres types de services. Elles gagnaient alors de petits montants d'argent qui, dans la majorité des cas, étaient réinvestis dans l'achat de matériel de laboratoire. Des documents produits par cette activité – des factures de laboratoire, des articles de périodiques spécialisés, de la correspondance et des rapports annuels – permettent de montrer comment les laboratoires servaient d'interface entre l'université et l'industrie.

---

3. J.P. Hull, « From the FPL to PAPRICAN : Science and the Pulp and Paper Industry », *History of Science and Technology in Canada Bulletin*, 7, 3 (1983), p. 3-13 ; P. Malissard, « Les "Start Up" de jadis : la production de vaccins au Canada », *Sociologie et société*, 32, 1 (2000), p. 193-106 ; J.-F. Auger, « La commercialisation des produits de la recherche en génie au Laboratoire d'électronique appliquée de l'École polytechnique de Montréal, 1937-1975 », *Histoire, économie et société*, 20, 1 (2001), p. 105-122.

4. On lira sur le sujet, la synthèse de R. Fox et A. Guagnini, « Laboratories, Workshops, and Sites : Concepts and Practices of Research in Industrial Europe, 1800-1914 », *Historical Studies in the Physical and Biological Sciences*, 29, 1-2 (1998-1999), p. 55-139, 193-294. Sur la seconde révolution industrielle, voir F. Caron, *Les deux révolutions industrielles du XXe siècle*, Paris, 1997, p. 39-149 ; I.M. Drummond, *Progress Without Planning : The Economic History of Ontario from Confederation to the Second World War*, Toronto, 1987, p. 103-133.

Tester les propriétés physiques des matériaux

Au cours des années 1890, l'Université McGill érigea plusieurs bâtiments destinés à l'enseignement des sciences et du génie à l'aide des dons du magnat du tabac William Macdonald[5]. Henry Taylor Bovey, doyen de la Faculty of Applied Science et professeur de génie civil, réussit à obtenir des dons pour équiper les laboratoires en mobilisant ses réseaux de relations professionnelles dans l'industrie. Ainsi les nouveaux laboratoires purent-ils être équipés de machines, d'appareils et d'instruments divers[6]. Ses collègues se rappelaient que grâce à lui : « *the University has been enriched by a constant stream of valuable donations, in machinery, instruments and material*[7] ». Les professeurs en génie de l'université pouvaient ainsi faire usage de technologies industrielles.

Aussitôt le laboratoire de génie mécanique établi, Bovey commença à soumettre des matériaux de construction à des essais mécaniques de résistance, d'élasticité et de durabilité[8]. Après des études à l'université de Cambridge, il avait travaillé pour la compagnie anglaise Mersey Docks and Harbour Works de Liverpool. Engagé par l'Université McGill en 1878, le professeur commença à s'intéresser à la résistance mécanique de matériaux sous la présence de contraintes physiques[9]. Des entreprises connaissaient de réputation son expertise et lui soumettaient régulièrement des problèmes sur la résistance de ciments, de billes de bois ou de tout autre matériau de construction. Bovey utilisait notamment la machine Wicksteed. De plus, il prenait des mesures précises de la déformation des matériaux à l'aide d'extensomètres, de cathétomètres et de plusieurs types de jauges. Enfin, il évaluait les propriétés de matériaux employés dans la construction de bâtiments, de chemins de fer et d'infrastructures publiques. Par exemple, il testa la flexion des billes de sapin de Douglas, de pin rouge et de pin blanc soumises à des contraintes mécaniques transversales dans une étude en commandite de la Canadian Pacific Railway[10].

---

5. Sur l'histoire de l'Université McGill, voir S. Brice Frost, *For the Advancement of Learning,* Montréal, 1980.
6. Voir le tableau des dons : McGill University, « Endowments and Subscriptions for the Faculty of Applied Science », *Annual Calendar for McGill College and University,* Montréal, 1904, p. 357-363.
7. *Minutes of the Faculty of Applied Science,* 5 (9 mars 1908), p. 149, Archives de l'Université McGill (AUM), Faculty of Engineering, 35/1/1.
8. H.T. Bovey, « Results of Tests of White Pine of Large Scanting », *Transactions of the Canadian Society of Civil Engineers,* 7 (1893), p. 135-139.
9. Voir son traité sur le sujet : *Theory of Structures and Strength of Materials,* New York, 1893.
10. *Id.*, « The Strength of Canadian Douglas Fir, Red Pine, White Pine and Spruce », *Transactions of the Canadian Society of Civil Engineers*, 9 (1895), p. 69-222.

À partir de 1895, Bovey commença à tester la résistance de mortiers et de ciments dans un laboratoire spécialement aménagé à cette fin. Il actionnait des machines de tension sur du ciment durci, mesurait la densité des grains de silice à l'aide d'un voluménomètre, gâchait le ciment en variant les ingrédients. Il passait ainsi, selon le rapport annuel de l'université, un grand nombre de « *commercial testing* »[11]. Aucun autre passage ne permet de préciser le sens de cette expression ; mais on dispose de documents qui, sans être nombreux, corroborent tout de même le fait que le laboratoire rendait service à des entreprises privées. Une lettre expose une méthode par laquelle le laboratoire valida la résistance du ciment Portland de la compagnie Ideal Concrete de Saint-Gabriel[12]. Et un étudiant de quatrième année, W. B. Anderson, rapporta dans un article le résultat d'une série d'expériences pour le compte de la Saint Lawrence Portland Cement de Montréal[13].

L'un des tout premiers mémoires de maîtrise en génie de l'Université McGill s'inscrivait dans le prolongement de recherches qu'avait demandées une compagnie privée. Lorsque P. A. Peterson, l'ingénieur en chef de la compagnie Canadian Pacific Railway, découvrait un segment de rail défectueux, il l'apportait à Bovey afin qu'une série de tests mécaniques sur la machine Emery révèle les causes du problème. Ayant observé le professeur, Howard Ketchum Dutcher, inscrit à la maîtrise en génie civil, approfondit la question de la dureté des barres d'acier[14]. Au cours de l'année universitaire 1905-1906, il nota les données produites par une série de tests en variant la pression exercée par le poinçon de la machine et le taux de carbone contenu dans les barres d'acier. La compagnie Nova Scotia Steel, principal fournisseur des compagnies ferroviaires, avait gracieusement donné les barres d'acier. Dutcher exposa ses résultats finaux devant les membres de la Canadian Society of Civil Engineers, composée notamment d'ingénieurs à l'emploi des compagnies de chemin de fer qui, dans le cadre de leur travail, devaient contrôler la qualité des rails pour construire les voies ferrées[15].

---

11. *Id.*, « Report of Faculty of Applied Science », McGill University, *Annual Report of the Governors, Principal and Fellows of McGill University,* Montréal, 1895, p. 31.
12. Testing Laboratory (5 novembre 1897), AUM, RG 35 Faculty of Engineering, 35/2/27.
13. W.B. Anderson, « The Compressive Strength of Concrete », *Transactions of the Canadian Society of Civil Engineers,* 13 (1899), p. 119-123.
14. H.K. Dutcher, *An Investigation on the Value of the Identation Test for Steel Rail,* Montréal, Université McGill, mémoire de maîtrise en génie, 1906.
15. *Id.*, « An Investigation on the Value of the Identation Test for Steel Rails », *Transactions of the Canadian Society of Civil Engineers,* 21, 1 (1907), p. 47-63.

Richard John Durley, directeur du Département de génie mécanique, réalisa également des tests pour des entreprises privées. Il s'intéressait à la cinématique des machines industrielles, un sujet qu'il traita dans un volumineux manuel d'enseignement[16]. Le professeur consignait sa correspondance journalière dans un grand livre de copie de lettres, et faisait état des essais qu'il réalisait en laboratoire. Par exemple, la Canadian Fairbanks, manufacturière de moteurs tout usage, lui demanda, en 1910, de réaliser une série de tests de trente minutes sur un moteur à essence qu'elle manufacturait et de lui rapporter précisément la consommation moyenne et la puissance de frein[17]. Le rapport servit à établir la performance du moteur. Lors de la négociation d'un autre contrat, Durley était prêt à réaliser des tests mécaniques sur des huiles à lubrification de la compagnie McClary, un manufacturier d'appareils ménagers. Dans une lettre, il faisait remarquer au client que : « *It is very difficult to say what the cost of tests would be without knowing exactly the information you need*[18]. » À cette date, 1910, les services de tests en laboratoire étaient devenus très certainement payants.

Aucun autre document ne nous permet toutefois de déterminer ni le volume des tests ni le montant des frais facturés aux entreprises. Une liasse de bons de commande laisse penser qu'une procédure d'administration routinière des contrats avait été établie au laboratoire de génie mécanique à partir de 1931[19]. S'il n'existe pas de bons de commande antérieurs à cette date, cela s'explique sans doute par le peu d'intérêt que représentent ces documents : il s'agit de lettres à en-tête sur lesquelles étaient inscrites, en plus des coordonnées du client, de courtes spécifications concernant les opérations techniques à réaliser en laboratoire. Entre autres exemples de travaux, le laboratoire avait testé des tuyaux d'acier pour la Consolidated Pipe, des ressorts pour la Canadian Car and Foundry, des cordes en coton pour Ayers et des câbles d'acier pour la Dominion Wire Rope. Les rapports comparaient les résultats des tests aux normes établies par l'American Society for Testing and Materials, une association américaine faisant autorité dans l'établissement de normes industrielles. Enfin, la valeur des tests, variable selon le type d'essai, se chiffrait en dizaines de dollars.

16. R.J. Durley, *Kinematics of Machines*, New York, 1907.
17. *Id.* à Mr. Drinkwater, 619 (30 juin 1910), AUM, RG 35 Faculty of Engineering, Letterbook Department of Mechanical Engineering, 1909-1911, 35/32/1053.
18. *Id.* à J.M. Gunn, 656 (27 juillet 1910), AUM, RG 35 Faculty of Engineering, Letterbook Department of Mechanical Engineering, 1909-1911, 35/32/1053.
19. Testing Department, AUM, RG 35 Faculty of Engineering, Testing Lab Reports, 35/14/1 et 2.

Normaliser et calibrer des appareils électriques

À l'instar du laboratoire de génie mécanique, le laboratoire de génie électrique de l'Université McGill recevait régulièrement des dons d'équipement de la part de compagnies telles que Westinghouse, General Electric ou Thompson-Houston. Dès lors, le professeur de génie électrique Richard B. Owens, diplômé de l'université Columbia, pouvait s'attaquer à des problèmes caractéristiques de l'équipement qui meublait son laboratoire. En 1895, il développa une nouvelle technique de mesure électrique et l'appliqua à l'évaluation du rendement de transformateurs industriels ; il étudia également les moteurs électriques de tramway de la General Electric[20]. Aucuns frais n'étaient facturés par le laboratoire aux entreprises privées qui offraient gracieusement de l'équipement. En retour d'un don, elles espéraient sans doute obtenir, non seulement de l'information spécialisée produite par le laboratoire, mais encore la possibilité d'engager des ingénieurs électriciens formés sur leurs propres appareils. Les choses changèrent lors de la création d'une section de normalisation et de calibrage d'instruments.

Fortement dépendante de la science, l'industrie électrique utilisait les instruments et les unités de mesure de la physique, dont elle se servait notamment dans l'application de normes de production qui facilitaient l'harmonisation des appareils et des réseaux de distribution électrique. Or, la prise de mesures précises se faisait à l'aide d'instruments calibrés par une instance réputée et, à l'exception des laboratoires universitaires et gouvernementaux, peu de laboratoires pouvaient offrir ce service au début du XXe siècle. Par exemple, les laboratoires de la Hydro-Electric Power Commission of Ontario établissaient des normes industrielles et assuraient la calibration des instruments de mesure des compagnies d'électricité[21]. Le laboratoire de génie électrique de l'Université McGill, placé sous la direction du professeur Louis Anthyme Herdt en 1909, allait commencer à offrir ce type de services à l'industrie électrique.

Herdt possédait un réseau de clients et une réputation établie sur les questions relatives aux normes de l'industrie électrique. Formé à la maîtrise sous la direction d'Owens, il avait poursuivi des études lors d'un bref séjour à l'École supérieure d'électricité de Paris et d'un plus long à l'Institut Montefiore de Liège, deux établissements réputés en génie

20. McGill University, *Annual Calendar of McGill College and University, Montréal, session 1896-97*, Montréal, 1896, p. 107-108.

21. « Engineering Laboratories of the Hydroelectric Power Commission of Ontario », *Canadian Engineer,* 28 (1915), p. 622-624. J.P. Hull, « "A Gigantic Engineering Organization" : Ontario Hydro and Technical Standards for Canadian Industry, 1917-1958 », *Ontario History,* 43, 2 (2001), p. 179-200.

électrique[22]. Il travailla ensuite pour la compagnie Thompson-Houston dans des usines de fabrication de matériel électrique. Revenu à Montréal au début du siècle, il se bâtit progressivement une clientèle en tant que professeur-consultant tout en travaillant comme démonstrateur au Département de génie électrique. Il conseillait de grandes villes canadiennes sur les systèmes de transport par tramway et des producteurs d'électricité sur des projets hydroélectriques. Enfin, il participa aux travaux du Comité international de normalisation électrique et conçut un diagramme servant au calcul du courant électrique sur les lignes de transmission[23].

En 1912, le bulletin de l'Association des diplômés de la Faculty of Applied Science rapportait que : « *The Electrical Standardizing Laboratory carried out some important commercial testing. The revenue obtained was considerable, and was applied to the buying of new apparatus for the laboratory*[24]. » Bien qu'il n'existe aucune source permettant de quantifier la valeur financière des tests commerciaux, la liste d'équipements achetés avec les revenus tirés de la vente du service en donne une certaine idée : deux tubes cathodiques de type Braun, un appareil de tests de l'huile de type Westinghouse, un thermogalvanomètre de type Cambridge, deux pompes à vide, deux baromètres, deux hygromètres et six condensateurs à soufflets. L'année suivante, le rapport annuel rapporta à nouveau que de l'équipement avait été acheté, « *about one half of the expense being defrayed by the proceeds of work in the Standardizing Laboratory*[25] ». Ainsi la vente de services de normalisation et de calibrage d'appareils permit-elle de financer une partie de l'équipement de laboratoire, sans jamais représenter une source importante de bénéfices.

L'appât du gain n'était pas la motivation principale. En effet, en traitant les problèmes particuliers des entreprises privées, Herdt demeurait au courant de l'évolution de l'industrie électrique et avait plusieurs occasions de mettre en valeur ses compétences. A. S. Runciman, un ingénieur de la Shawinigan Water and Power, et lui étudièrent une manière de réduire les chocs acoustiques produits par les combinés téléphoniques ; ils trouvèrent une solution qu'ils exposèrent lors d'un congrès de la National

22. « Makers of Electrical Canada : Louis A. Herdt – The Practical Theorist », *Canadian Electrical News*, 19, 10 (1910), p. 26. R. Gagnon, « Herdt, Louis Anthyme », *Dictionnaire biographique du Canada* (à paraître).

23. L.A. Herdt, *Chart for Calculation of Transmission Lines*, New York, 1909.

24. Faculty of Applied Science, *Graduate's Bulletin*, 8 (1912), p. 10.

25. Il s'agissait cette fois d'un photomètre, d'un oscillographe à répulsion, d'un démarreur automatique, d'un voltmètre, de deux wattmètres, de quarante petits condensateurs, de six rhéostats et d'une unité de contrôle électrique. McGill University, *Annual Report of McGill University for the Year 1913-1914*, Montréal, 1914, p. 39.

Electric Light Association of America. Plusieurs autres entreprises privées commandèrent des recherches au laboratoire. La Beauharnois Light, Heat & Power voulait un modèle mathématique décrivant le phénomène d'interférence magnétique entre les lignes de distribution électrique et les fils de transmission téléphonique, un problème caractéristique du partage des réseaux de distribution des services publics. Une étude visait à élucider les caractéristiques mécaniques des isolateurs manufacturés par la compagnie Brookfield. Un instrument d'enregistrement du courant électrique intéressait la Canadian Electro Products. La Shawinigan Water and Power recevait les résultats d'analyses comparées des caractéristiques des isolateurs à suspension.

Calibrer et tester des ampèremètres, des voltmètres, des wattmètres, étudier les pertes et l'efficacité de machines électriques, établir le ratio du potentiel des transformateurs, mesurer la puissance d'unités d'éclairage avec des appareils photométriques… Voilà un aperçu des services offerts par le laboratoire à partir de 1920, sous la direction du professeur George Arthur Wallace[26]. Si le laboratoire rendait service aux entreprises privées, il ne permettait toutefois pas qu'elles apposent le nom de l'Université McGill ni sur les produits ni dans les publicités commerciales. Bien des compagnies auraient ainsi aimé assurer la qualité et la réputation de leurs produits. Mais jamais, comme les laboratoires privés de certification, le laboratoire universitaire ne fit commerce de son autorité scientifique et technique. Toutefois, le laboratoire demeurait une référence incontournable, puisque venaient y faire calibrer leurs instruments de nombreuses compagnies de production et de distribution de l'électricité et des manufacturiers d'équipement électrique. Deux entreprises importantes, la Shawinigan Water and Power et la Beauharnois Power Development, justifiaient à elles seules l'existence du laboratoire.

Le laboratoire aurait pu être en situation de conflit d'intérêts avec les laboratoires privés de certification, qui rendaient des services similaires et dont le nombre avait considérablement augmenté depuis le début du XXe siècle[27]. Wallace, toutefois, se gardait bien de placer son laboratoire en situation de concurrence directe. À ce titre, le directeur du laboratoire

26. *Industrial Researches Conducted in the Laboratories of the Electrical Engineering Department, McGill University*, document dactylographié, s.d., AUM, GR35 Faculty of Enginnering, 35/12/51, Industrial Research (Electrical Engineering). McGill University, *Annual Report of the Corporation, 1932-33,* Montréal, 1933, p. 70.

27. Sur la question des conflits d'intérêts dans le milieu universitaire, on consultera Y. Gingras, P. Malissard et J.-F. Auger, « Les conditions d'émergence des "conflits d'intérêts" dans le champ universitaire », *Éthique publique,* 2, 2 (2000), p. 126-137.

écrivait : « *it should be stated that it has never been the policy of the electrical standardizing laboratory to compete with commercial testing firms, but rather to supplement their work by performing tests that they are not equipped to carry out, and by providing authoritative tests where such tests are required*[28] ». Cette mise en garde établissait une frontière. D'un côté, l'université souhaitait combler les lacunes des laboratoires de certification, sans empiéter sur leur marché ; et de l'autre, elle se présentait comme une autorité compétente qui, parce qu'elle n'était pas inféodée à des intérêts privés, était capable, en arbitre et juge, de trancher des questions controversées. Ainsi Wallace neutralisait-il les critiques des laboratoires de certification privés, les plus susceptibles de s'en prendre aux services de laboratoire des universités.

Étudier les méthodes de traitement des minerais

Inauguré en 1897, le laboratoire de génie minier de l'Université McGill s'apparentait à une petite exploitation minière[29]. Il détenait un équipement caractéristique de ce secteur industriel et abritait un atelier de préparation mécanique d'une capacité de traitement de dix tonnes de minerais par jour. Tandis que les exploitations minières se spécialisaient dans le traitement d'un seul type de minerai, le laboratoire de l'université, pour des raisons liées à l'enseignement du génie, était adapté au traitement de l'or, de l'argent, du fer, du charbon… Il s'approvisionnait auprès de compagnies minières et ferroviaires qui acheminaient des sacs de minerais des quatre coins du Dominion. À partir de là, il était possible d'étudier les procédés mécaniques de broyage, de concassage, de réduction et de tri sur des machines spéciales. Quelques échantillons de minerais ainsi obtenus étaient destinés aux laboratoires de métallurgie et de chimie, où ils servaient à des expériences de fusion dans les fourneaux ou à des réactions chimiques dans les creusets. Des prospecteurs miniers considéraient souvent le laboratoire de génie minier pour une installation établie sur un pied commercial, comme si le fait de posséder de l'équipement industriel suffisait à lui conférer cette fonction. Ils envoyaient régulièrement des échantillons minéralogiques extraits des gisements septentrionaux du bouclier canadien ; mais le laboratoire universitaire les détournait dès leur réception vers des laboratoires commerciaux

28. G.A. Wallace, « Research and Testing in the Department of Electrical Engineering », *McGill News,* 19, 1 (1937), p. 19-49, cit. p. 49.

29. « Chemical and Metallurgical Deparments of McGill University », *Canadian Engineer,* 6, 2 (1898), p. 41-43. « The Mining and Chemistry Building of McGill University », *Engineering and Mining Journal,* 66 (1898), p. 760.

spécialisés dans la détermination minéralogique[30]. À Montréal, Milton Lewis Hersey et James Thomas Donald, diplômés de l'Université McGill en chimie appliquée, possédaient chacun des laboratoires privés à partir desquels ils évaluaient la valeur potentielle de gisements d'où avaient été extraits les minerais[31]. Dans les grandes villes minières, les prospecteurs pouvaient également retenir les services d'ingénieurs, de chimistes et de géologues. Il était hors de question, toutefois, que le laboratoire de génie minier offrît des services de détermination minéralogique.

Le directeur du laboratoire, le professeur John Bonsall Porter, ne souhaitait pas s'astreindre au travail routinier de détermination et préférait s'attaquer à des problèmes plus importants de l'industrie minière. Il avait obtenu, en 1886, un doctorat de l'université Columbia et avait travaillé pour des compagnies ferroviaires et minières. Titulaire, dix ans plus tard, de la chaire de génie minier à l'Université McGill, il participa à la conception des nouveaux bâtiments destinés à l'enseignement du génie et recommanda l'installation de machines de taille réelle de l'industrie minière[32]. Dans l'annuaire de l'université en 1897, il écrivait : « *It is not the purpose of the University to use these laboratories for commercial work, although they are large enough for such service*[33]. » S'il entendait par cela qu'il ne souhaitait pas vendre des services, il n'excluait pas, bien au contraire, de se pencher sur des problèmes caractéristiques de l'industrie minière. En 1901, dans les pages de la *Canadian Mining Review,* il se disait prêt à considérer les problèmes qu'on lui soumettrait et à s'y intéresser dans la mesure des moyens mis à sa disposition[34]. Ainsi, depuis 1906 jusqu'à

30. La contribution à la découverte du gisement de cobalt en Ontario échappa ainsi au laboratoire. « Historical Sketch of Cobalt », *The Ontario Meeting of American Institute of Mining Engineers and Their Tour Through the Districts of Cobalt, Sudbury and Moose Mountain,* Toronto, 1907, p. 35-72.

31. D.J. Richardson, *Reminiscences of a Pioneer Canadian Chemical Engineer, 1890-1952,* Montréal, 1989. « Men of Canadian Chemical Industry : Dr. Milton L. Hersey », *Canadian Chemistry and Metallurgy*, 12 (1928), p. 19. C. S. Warrington et R. V. V. Nicholls, *A History of Chemistry in Canada,* Toronto, 1949, p. 389-392.

32. Alumnus, « The New Mining Laboratory at McGill », *Canadian Mining Review,* 18, 1 (1899), p. 12. J.B. Porter, « The New Mining Laboratory », *Canadian Mining Review,* 18, 2 (1899), p. 55.

33. McGill University, *Annual Calendar of McGill College and University,* Montréal, 1897, p. 133.

34. J.B. Porter, « Notes on Some Work Recently done in the Mining Laboratories at McGill University », *Canadian Mining Review,* 20, 10 (1901), p. 250-252.

1912, il dirigea un vaste projet de recherche multidisciplinaire qui portait sur la valeur économique des charbons de bois canadiens et que finançait le ministère des Mines du gouvernement fédéral[35].

Une indication claire de la vente de services de laboratoire n'apparaissait pas avant 1924 dans le rapport annuel de l'Université McGill. Porter y notait cette année-là que : « *Certain interesting and valuable ore dressing tests were also made by the Departmental staff for commercial interests in accordance with arrangements whereby students were enabled to observe the work and the sums paid for the tests were expended on equipment*[36]. » Lorsque Porter parlait d'arrangements avec les entreprises privées, il faisait sans doute allusion à une formule très en vogue à cette époque, les bourses de recherche industrielles : dans le cadre des études supérieures, un étudiant travaillait à résoudre le problème d'une entreprise privée qui finançait le salaire et les coûts de l'expérience confiée à l'étudiant – en échange des résultats et, selon les cas, d'un droit de regard sur le contenu d'une publication ou des droits sur un brevet d'invention. Même si elles ne furent jamais conçues comme une activité lucrative de laquelle le laboratoire tirait des profits substantiels, ces ententes suffisaient apparemment à défrayer une partie des coûts de l'équipement de laboratoire, dont il est ici très difficile d'évaluer l'importance, si ce n'est de dire qu'il s'agissait d'une ressource s'ajoutant au financement ordinaire de l'université et aux dons d'équipements par des entreprises minières.

La formation à la maîtrise faisait désormais partie des activités du laboratoire et, puisque cette formation était fortement ancrée dans la pratique, les professeurs valorisaient le fait de diriger un étudiant travaillant sur des problèmes posés par des entreprises privées. Entre autres exemples, Roland Edward Legg travailla sur les techniques de concentration par gravité et de flottaison de l'or pour la mine Hollinger et, au terme de ses études, il trouva un emploi à la Sydney Mines de Nouvelle-Écosse. Carl Raymond Whittemore étudia, pour une compagnie montréalaise, la production d'oxyde de titane libéré du fer à partir de l'ilménite et du minerai de fer ; il déposa des brevets d'invention avec deux autres de ses collègues sur la nouvelle méthode qu'ils avaient mise au point[37].

35. *Id.* et R.J. Durley (dir.), *An Investigation of the Coals of Canada with Reference to Their Economic Qualities : As Conducted at McGill University, Montréal, Under the Authority of the Dominion Governement,* 1, Ottawa, 1912. J.B. Porter, « The Special Research Work of the Mining Department of McGill University », *Canadian Mining Journal,* 33, 13 (1912), p. 437-439.

36. *Id.*, « Department of Mining and Metallurgy », *Annual Report of the Governors and Fellows of McGill University,* Montréal, 1924, p. 195.

37. C.R. Whittemore, *The Production of Pure Titanium Oxide from Ilmenite,* Montréal, Université McGill, mémoire de maîtrise, 1924. *Id.*, J. Irwin et R. H. Monk,

Au milieu des années 1930, plusieurs étudiants diplômés de l'Université McGill étaient recrutés par des entreprises minières et préféraient un travail rémunéré aux études doctorales[38].

Professeurs et étudiants des cycles supérieurs entreprenaient des recherches, à la fois théoriques et appliquées, sur les procédés de concentration des minerais tels que la flottaison et la cyanuration. La technique de flottaison des particules de cuivre intéressait particulièrement la mine Eustis, l'exploitation de cuivre la plus importante du Québec. Après avoir broyé finement des minerais, le cuivre était concentré dans le laboratoire à l'aide d'une solution d'eau et de réactifs chimiques qui, agités par la turbulence d'air sous pression, facilitaient la séparation. Au terme des travaux, le professeur Willi Erlenborn déposa un brevet d'invention sur l'amélioration des commandes d'une machine à flottaison[39]. La concentration de l'or se réalisait, quant à elle, à l'aide du cyanure de sodium, qui possède la propriété de s'amalgamer à l'or pour former un composé chimique complexe, qu'il est ensuite facile de séparer par précipitation avec de la poudre de zinc. La mine Hollinger, dont les opérations avaient débuté en Ontario en 1910, paya des recherches visant à comparer les procédés de flottaison et de cyanuration dans la concentration de l'or.

La contrainte de non-divulgation des résultats des recherches faisait partie des pratiques habituelles du laboratoire. En 1934, le nouveau directeur du laboratoire, W. B. McBride, déclarait dans *McGill News* : « *Some investigations have been carried on in co-operation with mining companies who supplied the ore and were furnished with reports, but as these were more or less of a confidential nature they were not published*. » Il ajoutait plus loin : « *If we can turn out men with sound training in methods of research and a knowledge of the technical problems of the mining industry, publications are of secondary importance*[40]. » Dans ses échanges avec des entreprises privées, le directeur du laboratoire devait faire certains compromis pour obtenir des ressources financières et matérielles qui contribuaient à la formation d'étudiants aux cycles supérieurs et qui permettaient de demeurer au courant des questions les plus actuelles de l'industrie minière. Ainsi les résultats de recherches en commandite par des entreprises privées leur revenaient-ils

---

« Production d'oxyde de titanium », brevet du Canada, 258871 (9 mars 1926). J. Irwin, R.H. Monk et C.R. Whittemore, « Traitement du minerai titanifère », brevet du Canada, 258872 (9 mars 1926).

38. Université McGill, *Annual Report of the Corporation, 1934-35,* Montréal, 1935, p. 64.

39. W. Erlenborn, « Commande de machine à flottaison », brevet d'invention du Canada, 275379 (15 novembre 1927).

40. W.B. McBride, « Research in the Department of Mining Engineering », *McGill News,* 15, 4 (1934), p. 12-14, cit. p. 14.

de plein droit. De plus, le respect d'une clause de confidentialité évitait de courir le risque de voir l'information tomber entre les mains de concurrents, dans la mesure où ils pourraient faire l'objet d'une diffusion auprès d'autres ingénieurs miniers. Il ne semble pas que le droit de propriété privée de l'information scientifique et technique ait été perçu négativement ; dans ces échanges de services, autant l'université que l'industrie y trouvaient leur compte.

Soutenir l'assistance technologique du gouvernement

Contrairement à son homologue de l'Université McGill, le laboratoire de génie minier de l'École polytechnique de Montréal s'était engagé dans la vente de services de détermination minéralogique. L'initiative avait été prise par le ministère de la Colonisation, des Mines et des Pêcheries du Québec qui voulait soutenir le développement technologique de l'industrie minière. L'ingénieur Joseph Obalski, directeur du bureau des Mines au ministère, confia le service aux laboratoires de Milton Lewis Hersey en 1897[41]. Or, en raison d'une forte augmentation de sa clientèle, Hersey n'était plus en mesure de s'acquitter de sa tâche au nom du gouvernement provincial[42]. Le bureau des Mines devait donc conclure, en 1910, une entente avec un nouveau laboratoire. Aussi approcha-t-il le directeur du laboratoire de génie minier de l'École polytechnique, le professeur Émile Dulieux, pour lui exposer la situation[43].

Quand Dulieux rapporta la proposition que lui avait faite le bureau des Mines, la corporation de l'École polytechnique dut examiner une situation qui ne s'était jamais présentée auparavant. Certes, plusieurs membres du corps professoral, engagés à temps partiel, employaient une part de leur temps aux affaires d'un bureau d'ingénieur-conseil, une pratique acceptée dans cet établissement d'enseignement supérieur qui, à cause du financement public limité, ne pouvait pas offrir de conditions salariales avantageuses[44]. Diplômé de l'École polytechnique et de l'École nationale supérieure des Mines de Paris, Dulieux avait d'ailleurs été engagé avec « la plus entière liberté pour voyager, faire des affaires,

41. Département des Terres, Mines et Pêcheries, *Opérations minières dans la province de Québec pour l'année 1901,* Québec, 1901, p. 38-39.

42. Ministère de la Colonisation, des Mines et des Pêcheries, *Rapport des opérations minières dans la province de Québec durant l'année 1910,* Québec, 1911, p. 7-8.

43. Procès-verbaux de la Corporation (5 décembre 1910), p. 249-250, Archives de l'École polytechnique de Montréal (AEPM), 100-300-12.

44. Sur la situation de l'École polytechnique à cette période, voir R. Gagnon, *Histoire de l'École polytechnique de Montréal : la montée des ingénieurs francophones,* Montréal, 1991.

user de [son] laboratoire pour telle ou telle analyse qui [lui] seraient confiées[45] ». Jusque-là, la situation ne posait pas de problème, puisque la consultation se déroulait sur une base ponctuelle. Or la proposition du ministère des Mines prévoyait l'utilisation régulière d'un laboratoire à des fins commerciales. Un arrangement fut trouvé : tandis que le ministère des Mines s'engageait à couvrir les frais d'exploitation du laboratoire, les clients payeraient, selon une grille tarifaire, les analyses minéralogiques et les essais qu'ils commanderaient au laboratoire.

Les revenus engendrés par la vente d'un service d'analyse posaient le problème inédit de leur répartition équitable entre les parties. Au lieu d'édicter un règlement spécifique au laboratoire de génie minier, la corporation de l'École décida, en 1911, de placer l'ensemble des activités commerciales des laboratoires sous la juridiction d'un seul règlement. Au cours d'une réunion, elle autorisa les laboratoires « à fournir des analyses et des essais industriels d'après un tarif élaboré par le chef des départements et adopté par la Corporation[46] ». Le laboratoire devait exiger, comme dans le cadre de toute opération commerciale contractuelle, le paiement de la totalité du montant du contrat exigé avant d'entreprendre le travail. De ce montant, l'École prélevait vingt pour cent, destinés à l'entretien du laboratoire, et le professeur qui avait réalisé le travail touchait, lui, quatre-vingt pour cent[47]. La première politique de gestion de vente de services de laboratoire de cet établissement venait d'être adoptée.

L'École polytechnique et le ministère des Mines signèrent une entente pour l'instauration d'un service de détermination minéralogique au Laboratoire des mines[48]. Les prospecteurs miniers devaient ensacher des échantillons représentatifs de leur concession et les acheminer jusqu'à Montréal par le service postal ferroviaire. Au laboratoire de génie minier, Calixte Bousquet, ancien essayeur de la monnaie de Paris, procédait aux analyses et retournait le résultat aux clients sous la supervision de Dulieux. Une analyse d'échantillon coûtait 1 $, et la production d'un rapport de détermination minéralogique, 25 ¢. Dans les rapports annuels présentés au gouvernement du Québec, l'École compila les revenus et les dépenses du laboratoire depuis 1911 jusqu'à 1924 ; elle incluait dans les revenus la vente de services aux prospecteurs et la subvention versée par

45. Ernest Marceau à Émile Dulieux (9 juillet 1907), AEPM, 329-300-11, Émile Dulieux.

46. Procès-verbaux de la Corporation (3 janvier 1911), p. 251-253, AEPM, 100-300-12.

47. Procès-verbaux de la Corporation (6 mars 1911), p. 255, AEPM, 100-300-12.

48. « A New Provincial Government Chemical Laboratory in Montréal », *Canadian Mining Journal*, 32, 16 (1911), p. 515-516.

le ministère des Mines (tableau 1). En bref, le laboratoire avait une activité économique de faible envergure, dont le budget s'équilibrait assez entre les revenus et les dépenses.

Tableau 1
Revenus et dépenses du laboratoire provincial d'analyse des mines de l'École polytechnique de Montréal, 1911-1924

Années	Revenus	Dépenses
1911-1912	877,93 $	1 148,11 $
1912-1913	2 485,37 $	1 660,67 $
1913-1914	1 268,93 $	1 316,91 $
1914-1915	1 546,40 $	1 132,56 $
1915-1916	2 314,78 $	1 870,96 $
1916-1917	1 601,32 $	1 618,85 $
1917-1918	1 200,00 $	1 461,46 $
1918-1919	438,78 $	n.d.
1919-1920	426,05 $	n.d.
1920-1921	798,63 $	n.d.
1921-1922	1 281,23 $	n.d.
1922-1923	3 223,93 $	n.d.
1923-1924	2 842,09 $	n.d.

Source : « Rapport sur l'École polytechnique de Montréal », *Rapport du surintendant de l'Instruction publique de la province de Québec,* Québec, 1911-1924.

L'École polytechnique de Montréal nomma un nouveau directeur de laboratoire quand Dulieux, engagé par une compagnie minière de New York, démissionna de son poste en 1919. Elle porta son choix sur un autre professeur, Adhémar Mailhiot, qui dut alors abandonner la préparation d'une thèse de doctorat à Paris sur les formations géologiques de la province[49]. Dans un document justifiant la candidature du professeur, on exposa toute une réflexion sur les rôles du directeur de laboratoire en rapport avec la valeur de son expertise pour l'industrie minière. Chacun de ces rôles – minéralogiste, exploitant des mines, métallurgiste, géologue – était personnifié par des idéaux-types. Il s'agissait de toutes les aptitudes, habiletés et savoir-faire que le nouveau directeur du laboratoire se devait de posséder pour résoudre des problèmes éminemment pratiques. Voici, en guise d'exemple, la présentation abrégée de l'un de ces idéaux-types : « Le professeur de géologie appliquée qui se tient au courant du cours des métaux, des prix du marché, et de la statistique de la production, pourra,

49. Procès-verbaux de la Corporation (1 avril 1919), p. 336, AEPM, 100-300-12.

au besoin, renseigner le prospecteur sur la valeur probable de sa mine, et sur les conditions de la vente de son minerai[50]. » Le rôle du directeur du laboratoire consistait donc à donner de l'information scientifique et technique à valeur économique.

Le laboratoire provincial des mines perdit de son importance quand le ministère des Mines établit un réseau de laboratoires régionaux d'analyse en 1926[51]. Maurice Archambault, diplômé de génie chimique de l'École polytechnique de Montréal, installa un laboratoire de détermination à Amos en 1923. James Thomas Donald, dont les laboratoires étaient bien établis à Montréal, se dota d'une succursale près des gisements du Nord du Québec. L'un et l'autre remplirent des fonctions officielles d'analyste pour le gouvernement, entraînant du même coup une réduction des demandes acheminées à Montréal. En outre, le gouvernement, qui misait sur la valorisation des ressources naturelles pour assurer la croissance économique de la province, construisit, en 1937, de nouveaux laboratoires dans un complexe administratif à Québec. Placé sous la direction d'Archambault, le nouveau laboratoire comprenait des sections de minéralogie, de pétrographie, d'analyse quantitative, d'essais de minéraux, de tests physiques et de recherches générales[52]. L'intégration de l'assistance technologique se traduisit par un recours moindre aux laboratoires de l'École polytechnique de Montréal, qui cessèrent d'offrir officiellement le service de détermination minéralogique en 1954.

S'associer pour le développement de l'aéronautique

À l'université de Toronto, le laboratoire de génie aéronautique commença à offrir des services d'essais en soufflerie à la demande des forces armées. Au cours de la Première Guerre mondiale, les aéroplanes faisaient partie intégrante, avec les aérostats durant un certain temps, de l'arsenal des armées ; les missions se limitaient au début à l'observation des manœuvres

50. « Le laboratoire d'analyse du gouvernement », Archives de l'École polytechnique de Montréal, 329-300-33, A. Mailhiot.

51. Ministère de la Colonisation, des Mines et des Pêcheries, *Rapport des opérations minières dans la province de Québec*, Québec, 1926, p. 18-19.

52. M. Archambault, « Laboratories of Quebec Bureau of Mines : Designed and Equipped to Meet Growing Needs of Active Mining Industry Concerned with Wide Range of Metallic and Non-Metallic Industrial Products », *Canadian Chemistry and Process Industries*, 24, 9 (1940), p. 471-486. Sur l'histoire du laboratoire gouvernemental, voir C.A. Olivier, *Assistance technologique dans le domaine minéral au Québec depuis 1881*, Québec, 1985.

ennemies sur terre et sur mer[53]. Afin de s'approprier cette nouvelle technologie, les forces armées canadiennes réalisèrent des expériences qui se révélèrent peu concluantes et qui n'aboutirent pas à un programme de recherches permanent. En outre, les forces armées relevaient du commandement britannique jusqu'à la création d'un service indépendant en 1919, et les recherches aéronautiques les plus importantes se déroulaient au Royaume-Uni. Pendant ce temps, Frederick W. Baldwin et John Alexander Douglas, deux diplômés de génie mécanique de l'université de Toronto, contrôlaient les affaires de la première compagnie aérienne du Commonwealth. Ils avaient fait l'apprentissage de l'aéronautique lors des travaux de l'Aerial Experiment Association, que finançait l'inventeur indépendant Alexander Graham Bell[54]. Or ils n'avaient pour client que les forces armées et durent cesser l'exploitation de leur entreprise peu rentable.

Ne disposant pas d'infrastructures et de personnel de recherche en aéronautique, les forces armées de Grande-Bretagne et des États-Unis créèrent des mécanismes de coordination de l'effort national. Les comités associés de recherche regroupaient en effet les plus hautes instances militaires, des représentants de l'industrie et des professeurs d'université dans le seul but de développer l'aéronautique. Les Britanniques formèrent un comité sur l'aéronautique en 1909 et les Américains en 1915[55]. Quand, au cours de la guerre, les conseils nationaux de recherche débutèrent leurs activités, ils prirent en charge le fonctionnement de ces comités et en créèrent d'autres sur des sujets d'importance stratégique. Au Canada, le Canadian Aeronaval Service (prédécesseur de l'Aviation royale du Canada) créa un comité associé de recherches aéronautiques en 1917 avec l'appui du Conseil honoraire et consultatif de recherches scientifiques et industrielles. Il sollicita la participation du laboratoire d'aérodynamique monté à l'université de Toronto par les professeurs John Hamilton Parkin et Robert William Angus[56].

---

53. B. Greenhous et H.A. Halliday, *L'aviation militaire canadienne, 1914-1999*, Montréal, 1999, p. 13-42.

54. R.V. Bruce, *Alexander Graham Bell and the Conquest of Solitude*, Ithaca, 1973, p. 451-453. Sur l'histoire de l'aéronautique au Canada, voir J. R. K. Main, *Les voyageurs de l'air : historique de l'aviation civile au Canada, 1859-1967*, Ottawa, 1967, p. 299-312.

55. Michael H. Gorn, *Expanding the Envelope : Flight Research at NACA and NASA*, Lexington, 2001, p. 22-30.

56. Sur le génie aéronautique à l'université de Toronto, voir R. White, *The Skule Story : The University of Toronto Faculty of Applied Science and Engineering, 1873-2000*, Toronto, 2000, p. 121-122, 132-134, 166.

En 1919, Parkin reçut par l'intermédiaire du comité associé de recherches en aéronautique une subvention de l'Aeronaval Service[57]. L'une des toutes premières recherches commandées à la soufflerie consistait à découvrir les propriétés de l'aéroglisseur F3 utilisé dans les manœuvres militaires[58]. Quatre ans plus tard, un deuxième octroi servit à améliorer l'équipement expérimental en aménageant une soufflerie[59]. La soufflerie accueillait des modèles d'avions en tunnel, de manière à trouver la meilleure conception aérodynamique de la coque, des ailes et du gouvernail et à prédire les caractéristiques de contrôle et de stabilité de l'appareil. L'armée de l'air confia à Parkin le soin d'établir les caractéristiques de stabilité de l'aéroglisseur *Vedette*, un hydravion à coque, utilisé dans la surveillance du territoire canadien et la prévention des feux de forêt[60]. Le nouvel aéroglisseur intéressa également Beverly S. Shenstone qui, dans le cadre d'une thèse de doctorat, étudia les propriétés de sa coque. Après ses études, il occupa le poste d'ingénieur en chef de la British Overseas Airways. La soufflerie, en plus de répondre aux besoins des militaires, servait à tester des prototypes d'avions civils. La Canadian Vickers, par exemple, y faisait tester des modèles d'avions qu'elle allait mettre en production à ses usines de Montréal.

En 1928, dans un article du *Canadian Aviation*, Parkin donnait un aperçu des recherches aéronautiques qu'il avait entreprises depuis plus d'une décennie :

> *Models of most of the aircrafts that have been built in Canada since the war have been tested* […] *in the wind channel of the university and the development of the machines has been thereby greatly expedited since, lacking a laboratory in Canada, the tests would have had to be made in England*[61].

57. J.H. Parkin, *Aeronautical Research in Canada, 1917-1957*, vol. I, Ottawa, 1983, p. 167-315.

58. J.H. Parkin, H.C. Crane et S.L. Galbraith, « Balance Portion for the Rudder of the F3 Flying Boat », *Bulletin of the School of Engineering Research*, 2 (1921), p. 111-114.

59. C.H. Mitchell, « Report of the Dean of the Faculty of Applied Science and Engineering », *President's Report for the year ending 30th June 1923*, Toronto, 1924, p. 22 ; National Research Council, *Report of the President and Financial Statement, 1924-1925*, Ottawa, 1926, p. 32.

60. « Report on Research : School of Engineering Research », *President's Report for the year ending 30th June 1927*, Toronto, 1927, p. 48 ; National Research Council, *Report of the President and Financial Statement, 1927-28*, Ottawa, 1929, p. 39.

61. J.H. Parkin, « Canadian Aviation and the University of Toronto : Aerodynamic Laboratory Established Ten Years Ago Has Been Invaluable – Course Started for Undergraduates », *Canadian Aviation*, 1, 2 (1928), p. 14-15, 44, cit. p. 15.

Or, l'Aviation royale du Canada cessa de confier ses tests à l'université de Toronto ; à la suite de la création des laboratoires centraux du Conseil national de recherches à Ottawa en 1929, elle disposait désormais d'installations où réaliser l'ensemble de ses tests et recherches aéronautiques. Parmi les raisons invoquées lors de la création d'une section d'aéronautique, la volonté claire de s'affranchir de la dépendance britannique, qui caractérisait le développement de l'aviation militaire dans le Dominion depuis la guerre, avait été clairement mise en exergue. Parkin démissionna de son poste de professeur, accepta de diriger une nouvelle équipe de recherche à Ottawa et construisit une nouvelle soufflerie afin de prolonger ses recherches sur la stabilité des hydravions commencées à l'université de Toronto[62]. Le laboratoire universitaire perdit sa prééminence dans les essais en aéronautique et concentra sa fonction sur la formation des premiers ingénieurs en aéronautique du Canada. Ainsi, la prise en charge de l'assistance technologique par le gouvernement fédéral mit un terme à l'arrangement institutionnel grâce auquel l'université de Toronto assumait la prestation d'un service de tests et de recherche pour les avionneurs et le ministère de la Défense nationale.

On devrait considérer la vente de services de laboratoire comme un indicateur fort de l'impact de l'industrie sur l'université moderne, à tout le moins en ce qui a trait aux facultés de génie. L'analyse des sources montre que la commercialisation des connaissances s'est progressivement articulée avec les missions plus classiques dévolues aux universités que sont l'enseignement et la recherche. D'autres phénomènes – la consultation industrielle, la prise de brevet d'invention, le démarrage d'entreprise, la recherche en commandite, les bourses d'études industrielles – nous renseignent également sur cette transformation importante dans l'histoire de l'université moderne. Toutefois, il se trouve que la vente de services de laboratoire a été pratiquée d'une manière beaucoup plus manifeste, régulière et courante que les autres phénomènes, la consultation exceptée. De surcroît, elle se présentait comme l'une des conditions tantôt nécessaires, tantôt suffisantes, d'activités commerciales à l'université.

Ainsi que le montre cette étude de cinq laboratoires, la vente de services de tests, d'analyse et de recherche présentait plusieurs similitudes d'un laboratoire à l'autre. Tout d'abord, elle était foncièrement routinière et donnait rarement lieu à des travaux de recherche et développement de longue haleine. En effet, les directeurs de laboratoire et leurs collaborateurs employaient leur temps à des essais de matériaux, au calibrage

62. National Research Council, *Thirteenth Annual Report of the National Research Council Containing the Report of the President and Financial Statement, 1929-1930*, Ottawa, 1931, p. 17 ; J.H. Parkin, « National Research », *Canadian Aviation*, 5, 9 (1932), p. 12-15. *Id.*, *Aeronautical Research in Canada, op. cit.*

d'instruments de mesure, à la détermination minéralogique, à des tests aérodynamiques. Ensuite, les revenus tirés de la vente de services de laboratoire ne représentèrent jamais une source pécuniaire importante pour les universités. Tous les laboratoires à l'étude facturaient en grand nombre des frais de valeur nominale aux entreprises privées, et deux d'entre eux touchaient des subventions gouvernementales moins nombreuses mais de valeur supérieure. De plus, les directeurs de laboratoire, dont certains avaient fait carrière dans l'industrie avant de devenir professeur, tiraient plusieurs bénéfices en offrant des services aux entreprises privées. Ils demeuraient, en règle générale, au courant des progrès de l'industrie et maintenaient des relations cordiales avec les ingénieurs professionnels.

Au terme de cette étude, il est maintenant établi que les services de laboratoire au Canada remontent à 1895 et la vente comme telle du service à 1910. Il n'est cependant pas impossible, compte tenu de la limite de l'étude à trois établissements – l'École polytechnique de Montréal et les universités McGill et de Toronto – que d'autres universités aient commencé à offrir des services à la même époque. Au cours de la seconde révolution industrielle, une minorité d'entreprises privées possédaient des laboratoires, tandis qu'une majorité se tournait vers les services de laboratoires privés, gouvernementaux et universitaires. Dans les analyses à venir, il serait pertinent de rapprocher les laboratoires privés et universitaires, et ce, d'autant plus que ces laboratoires offraient à l'industrie des services similaires, remplissaient des responsabilités au nom du gouvernement ou se livraient concurrence. Enfin, la politique gouvernementale d'assistance technologique à l'industrie explique en partie la localisation à l'université de la vente de services de laboratoire. Il faudra donc considérer l'intégration de laboratoires aux services gouvernementaux pour comprendre la fermeture de ces services à l'université. À l'image de l'université moderne, dont l'histoire épouse les changements de structure économique, la vente de services de laboratoire connut donc plusieurs transformations et mutations au cours du XXe siècle qu'il reste encore à élucider.

7 Élitisme ou démocratisation ?
Les étudiants des universités de Montréal et McGill (1895-1958)[1]

Karine Hébert

« Les étudiants font l'université […] ils sont l'université. » C'est du moins ce qu'affirme un étudiant de l'Université de Montréal en 1947. Sur le plan numérique, cet étudiant n'a pas tort. Néanmoins, encore de nos jours, la majorité des études historiques consacrées aux universités insistent davantage sur l'institution elle-même, son mandat, ses relations avec le pouvoir, etc., que sur ce groupe, coloré et grouillant, composé d'étudiants et d'étudiantes. Dans les pages qui suivent, ce groupe a été voulu au cœur de l'analyse. Quelle place est réservée aux étudiants dans le monde universitaire ? Comment ceux-ci en viennent-ils à distinguer esprit universitaire et esprit étudiant ? Comment les fluctuations identitaires étudiantes influent-elles sur la manière dont les étudiants, qui sont en règle générale des jeunes, perçoivent leur situation à l'université ? Voilà les questions qui animent cette réflexion sur la recherche identitaire de la communauté étudiante montréalaise. Elles sont intimement liées à une interrogation plus large à propos de ce que l'on appelle d'ordinaire la fonction sociale de l'université.

Pour répondre à ces questions, une approche comparative a été retenue. Deux communautés étudiantes montréalaises se partagent ici la vedette : celle de l'Université McGill et celle de l'Université de Montréal (Université Laval à Montréal jusqu'en 1919-1920). Ces deux universités, traversées de pratiques, de traditions et de référents culturels différents, ont été choisies parce qu'elles permettent de faire ressortir les ancrages sociaux et culturels des institutions universitaires, en plus d'embrasser la complexité et la diversité de la communauté étudiante montréalaise.

1. La rédaction de cet article a été rendue possible grâce à la collaboration de Julien Goyette. Cette recherche a bénéficié du soutien financier du CRSH et du FQRSC (anciennement FCAR). Le Groupe d'histoire de Montréal a également apporté sa contribution financière à ce projet.

De cette manière, on peut espérer éviter certains pièges de « fausses singularités et [de] causalités artificielles[2] ». Le choix des années 1895 et 1958 comme bornes temporelles a, quant à lui, été dicté par l'histoire étudiante, et non par l'histoire institutionnelle des universités. Au long de cette période, à travers notamment la formation d'associations étudiantes générales et la fondation de journaux étudiants à partir de la fin du XIXe siècle, de même que l'établissement d'une communauté étudiante québécoise, spécialement avec la première grève étudiante le 6 mars 1958, une identité étudiante se développe au sein des deux grandes universités montréalaises[3]. L'avènement d'une telle identité, c'est ce que l'on se propose d'examiner ici, ne va pas sans une remise en question de l'institution universitaire, de sa fonction sociale (former la future classe dirigeante ou permettre un accès élargi à l'éducation supérieure ?), du type d'encadrement qu'elle valorise (paternalisme ou responsabilisation ?), du statut qu'elle reconnaît aux étudiants (l'élite de demain, jeune génération ou jeunes travailleurs intellectuels ?).

Deux universités, deux cultures

La communauté étudiante montréalaise de l'époque repose sur deux bases institutionnelles relativement distinctes. Il importe avant tout de situer ces lieux, d'en apprendre davantage sur l'origine et le fonctionnement de ces deux universités qui se sont côtoyées sans nécessairement entretenir toujours un réel dialogue[4].

Au Québec, le système scolaire s'est développé selon une division confessionnelle, entre catholiques et protestants, qui s'étendait jusqu'à l'université. Les deux principales communautés culturelles montréalaises, les Anglo-protestants et les Franco-catholiques, comptaient chacune sur leur propre système d'éducation. Cette façon de faire répond à un impératif culturel historique au Canada, les deux grandes communautés ayant rapidement compris que l'école, à tous les niveaux, est un endroit privilégié pour transmettre les valeurs aux nouvelles générations et insérer les jeunes dans l'univers adulte[5]. La première université montréalaise à voir

2. G. Bouchard, « L'histoire sociale au Québec. Réflexion sur quelques paradoxes », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51, 2 (1997), p. 258.

3. K. Hébert, *La construction d'une identité étudiante montréalaise (1895-1960)*, thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 2002, 359 p.

4. Pour en savoir un peu plus sur ces institutions, on peut consulter : H. MacLennan, (dir.), *McGill : The Story of a University*, Londres, 1960 ; S. B. Frost, *McGill University. For the Advancement of Learning*, 2 vol., Montréal, 1980-1984 ; H.-A. Bizier, *L'Université de Montréal. La quête du savoir*, [Outremont], 1993.

5. F. Dumont, *Les idéologies*, Paris, 1974, p. 86.

le jour, l'Université McGill, est le fruit d'une initiative de James McGill, illustre représentant de la communauté d'affaires anglo-protestante. Cette institution privée, l'une des plus vieilles au pays, reçut sa charte en 1821. Il a toutefois fallu attendre 1829 pour que la faculté de médecine soit créée et commence à dispenser des cours, et 1843 pour voir la création de la faculté des arts. Quoique officiellement laïque et non confessionnelle, McGill n'en fait pas moins partie de la communauté protestante montréalaise anglophone et les considérations religieuses ne sont pas étrangères à ses dirigeants. Reste que les instances administratives sont laïques et que le bureau des gouverneurs est dominé par des hommes d'affaires[6]. Au départ, l'institution a une vocation généraliste, avec la faculté des arts qui décerne les baccalauréats aux *undergraduates*, et professionnelle, avec les facultés de médecine et de droit notamment. Elle envahira progressivement le champ de la recherche, en particulier à partir de la Première Guerre mondiale[7].

Lors de son établissement, l'Université McGill a tenté de reproduire le modèle britannique des universités collégiales. Durant les années couvertes par cette étude, deux collèges cohabitent à l'Université McGill : le collège McGill et le Royal Victoria College – ce dernier regroupant les étudiantes. En 1907, s'y greffe également le McDonald College situé à l'extérieur de la ville et voué à l'agriculture et à l'économie domestique. L'influence britannique ne se remarque pas seulement dans le mode d'organisation de l'université ; plusieurs membres de la direction et du corps professoral, parmi eux William Peterson, principal de 1895 à 1919, sont Britanniques et tentent d'implanter et de maintenir à McGill les valeurs de la métropole anglaise. Parmi celles-ci, la démocratie d'inspiration britannique n'est pas la moindre. On peut avancer que ces valeurs ont joué un rôle non négligeable dans la place qui était accordée aux étudiants dans l'institution.

Tel qu'il s'implante au Québec, le système scolaire protestant établit un niveau secondaire, le *high school*, à la fin duquel les élèves qui le désirent se dirigent vers la faculté des arts pour y faire leurs années de *undergraduates* et poursuivre leur formation professionnelle dans les autres facultés. Ce qui signifie que les étudiants qui entrent à McGill sont âgés en moyenne de 17 ans.

---

6. L'exemple le plus frappant des liens entretenus entre McGill et le milieu des affaires montréalais et canadiens demeure le cas du chancelier Edward Beatty, en poste de 1921-1943, qui était concurremment président du Canadian Pacific Railway.

7. Le développement de la recherche sera appuyé par la mise sur pied de la faculté des Graduate Studies and Research en 1922. S.B. Frost, *op. cit.*, p. 103.

L'Université Laval à Montréal voit le jour le 6 janvier 1878. Au départ, elle n'est qu'une filiale de l'Université Laval de Québec, la première université catholique et francophone du Québec dont elle emprunte le nom. À la suite de débats assez houleux et grâce à une charte émise par le Vatican en 1919, l'université montréalaise acquiert sa complète autonomie et prend son nom actuel, l'Université de Montréal[8]. Dans l'ensemble, on a affaire à une université professionnelle en ce sens qu'au début, elle regroupe des facultés dites professionnelles, comme les facultés de médecine, de droit, et de théologie, les écoles de médecine comparée, de chirurgie dentaire et de pharmacie. À cela s'ajoutent des écoles affiliées comme la Polytechnique et l'École des hautes études commerciales[9]. Dès 1920, le recteur Gauthier souhaite néanmoins ajouter une visée plus généraliste au mandat de l'université en plus d'explorer la possibilité d'instaurer une mission de recherche en favorisant « le développement de nos laboratoires d'analyse et de recherches[10] ». Toutefois, cet ambitieux projet est entre autres compromis par les incendies qui détruisent une bonne partie des locaux en 1919 et en 1922. Les sommes qui auraient pu être consacrées au développement sont investies dans la reconstruction, ce qui explique en partie la lenteur avec laquelle l'Université de Montréal a intégré le modèle universitaire généraliste et investi le champ de la recherche.

Les études menées au sujet des universités canadiennes-françaises ont beaucoup insisté sur leur caractère confessionnel. Dans son ouvrage sur les leaders étudiants de l'Université de Montréal, Nicole Neatby présente l'institution en insistant sur le fait que « les postes de direction sont occupés par des hommes d'Église[11] ». Ce n'est effectivement qu'en 1967 que l'Université de Montréal deviendra officiellement laïque. Jusqu'à cette date, à la tête de l'université, on retrouve l'archevêque de Montréal, qui est d'office le chancelier. Au jour le jour, les rênes de l'institution sont tenus par le recteur, toujours un ecclésiastique, et par le secrétaire général, un laïc dès 1920. Le premier à occuper cette fonction est Édouard Montpetit.

---

8. Pour une idée des antécédents de cette querelle, voir A. Lavallée, *Québec contre Montréal : la querelle universitaire. 1876-1891*, Montréal, 1974.

9. R. Gagnon, *L'histoire de l'École polytechnique, 1873-1990. La montée des ingénieurs francophones*, Montréal, 1991 ; P. Harvey, *Histoire de l'École des hautes études commerciales*, Montréal, 1994.

10. Monseigneur G. Gauthier, *La mission de l'université*, Montréal, janvier 1920, p. 2. Dans les faits, la Faculté des lettres, la Faculté des sciences et l'École des sciences sociales, économiques et politiques sont créées en 1920, et la Faculté de philosophie l'année suivante. P.-P. Beaugrand-Champagne, *Album souvenir de l'Université de Montréal*, [s.l.], 1933, p. 20-37.

11. N. Neatby, *Carabins ou activistes ? L'idéalisme et la radicalisation de la pensée étudiante à l'Université de Montréal au temps du duplessisme*, Montréal et Kingston, 1999, p. 9.

Sur le plan administratif, les destinées de l'institution reposent entre les mains du Bureau des gouverneurs. Là aussi, les membres du clergé sont majoritaires. Une si forte présence d'ecclésiastiques, sans compter leur place parmi le corps professoral, colore forcément l'enseignement, lui qui demeure « conforme aux dogmes de la foi catholique dans tous les domaines d'instruction ». L'enseignement scolaire universitaire est perçu comme une « arme efficace pour lutter contre les dangers extérieurs qui menacent la foi catholique dans la société québécoise[12] ». Une fois de plus, on peut penser que les principes catholiques du respect de l'autorité et de la hiérarchie ont pu jouer un rôle significatif dans le degré d'autonomie qui était consenti aux étudiants dans les murs de l'université.

Le système des collèges classiques et des universités canadiennes-françaises a beaucoup à voir avec le système d'éducation français d'Ancien Régime. Ainsi, la principale porte d'entrée de l'université, c'est le collège classique[13]. La plupart des facultés universitaires exigent que les étudiants qui appliquent à leurs programmes détiennent le diplôme de baccalauréat ès arts qui conclut les études classiques. Ce sont d'ailleurs les universités Laval et Montréal qui sont responsables d'accorder ces diplômes. Les nouveaux inscrits de l'Université de Montréal sont donc un peu plus âgés que ceux de McGill, c'est-à-dire qu'ils ont environ 20 ou 21 ans.

Malgré ce profil d'âge différent, la comparaison entre ces deux groupes d'étudiants demeure possible, car, d'une part, l'institution où ils sont inscrits marque dans les deux cas le dernier échelon du système scolaire et, d'autre part, les étudiants sont considérés comme faisant partie de la jeunesse[14]. En effet, ni les étudiants de McGill ni ceux de Montréal n'ont terminé leur formation à leur entrée à l'université, ce qui les classe d'emblée parmi la jeunesse. Rappelons que la jeunesse n'est pas qu'une question d'âge mais aussi, et peut-être surtout, une question de catégorie sociale. En ce qui concerne les hommes du moins, ce n'est pas l'inscription à l'université qui marque la véritable entrée dans l'âge adulte, mais l'accession au monde du travail.

12. *Ibid.*, p. 12.

13. Voir l'importante étude de C. Galarneau à ce sujet : *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, 1978.

14. Le cas des anciens combattants à la suite des deux guerres mondiales vient toutefois complexifier le portrait. Ces étudiants, reconnus comme des adultes ayant déjà connu les « vraies » tempêtes de la vie, se voient attribuer un statut un peu à part dans la communauté universitaire, et ils ne collaborent pas d'emblée avec les jeunes étudiants fraîchement sortis des collèges ou des *high schools.*

L'université, une institution élitiste

Au tournant du XXe siècle, les universités montréalaises, encore tournées vers la formation des professionnels, sont investies de la tâche de former l'élite de la société en fonction des valeurs privilégiées par cette dernière. Même si les étudiants qui y sont inscrits ne sont pas tous, tant s'en faut, issus des classes les plus aisées de la société[15], ils appartiennent la plupart du temps à des classes sociales qui aspirent à consolider leurs acquis ou à s'élever de quelques rangs dans l'échelle sociale. Le fait que l'université ne soit pas accessible à tous conditionne aussi bien la façon dont les autorités perçoivent les étudiants que la manière dont les étudiants se perçoivent eux-mêmes.

Du côté de l'Université de Montréal comme du côté de l'Université McGill, on considère les étudiants comme des jeunes. D'une manière remarquablement stable au long de la période analysée, la jeunesse est synonyme d'avenir pour les autorités. Comme le dit Édouard Montpetit en 1912 alors qu'il s'adressait aux étudiants de l'Université Laval de Montréal : « Vous êtes l'avenir : tous les philosophes vous le disent, tous les poètes vous le chantent[16]. » À cette association entre l'avenir et la jeunesse, Olivar Asselin ajoute une touche élitiste : « Une race sans chefs est une armée sans généraux. Tant valent les généraux, tant vaut l'armée. Les chefs de la race se forment à l'Université comme les généraux se forment aux écoles d'état-major[17]. » Les attentes envers les étudiants de l'Université McGill ne sont pas moins grandes. Confondre de la sorte jeunesse et avenir signifie qu'on repousse l'entrée des étudiants dans la vie active. On laisse entendre que les étudiants sont en période d'apprentissage et de transition, qu'ils flottent pour ainsi dire entre deux âges, l'enfance et l'âge adulte, qu'ils n'ont pas encore actualisé le potentiel qui fera d'eux l'élite de demain. Le rôle de l'université est de développer ce potentiel, de former des citoyens éclairés prêts, une fois leur diplôme obtenu, à assumer la direction de la société.

À l'Université Laval à Montréal, cette élite, on la souhaite respectueuse des valeurs catholiques parmi lesquelles on compte en tête de liste le respect de l'autorité. Déjà en 1895, le père Filiatrault soulignait que l'université est « une œuvre à laquelle se rattachent les plus graves

15. Selon Paul Axelrod, les enfants de classe moyenne étaient majoritaires dans les universités canadiennes au cours des années 1930. P. Axelrod, *Making a Middle Class. Student Life in English Canada during the Thirties*, Montréal et Kingston, 1990, p. 24.

16. « Un écho de notre banquet », *L'Étudiant*, 1, 5 (8 février 1912), p. 49.

17. O. Asselin, *L'Éveil*, janvier 1920, p. 22. Tiré de M.-A. Gagnon, *Olivar Asselin, toujours vivant*, Montréal, 1974, p. 123.

intérêts de la société civile, l'honneur de notre race et la préservation du sens catholique parmi nous ». Il poursuit en expliquant que la fonction formatrice de l'université justifie son importance sociale et nationale, car « aujourd'hui plus que jamais, ce sont les idées qui mènent le monde. D'où il suit qu'une institution qui prépare au pays une génération d'hommes sachant penser est une institution qui tient dans ses mains l'avenir de notre société[18]. » L'autorité exercée envers les étudiants est directe, apparente, souvent paternaliste. Après la Première Guerre mondiale, le nouveau secrétaire général de l'université, l'abbé Émile Chartier, élabore un programme visant à mieux encadrer les activités étudiantes et à remplacer les bals, concerts et banquets étudiants par les fêtes patronales facultaires, délaissées depuis quelques années. Pour le secrétaire, il importe de rehausser le caractère catholique de l'université en même temps que d'assurer la morale des étudiants. Globalement, l'encadrement des autorités de l'Université Laval à Montréal et de l'Université de Montréal témoigne d'une volonté de contrôle tant moral, religieux que comportemental : en raison de leur jeunesse, les étudiants ne sont pas en mesure de juger eux-mêmes de ce qui est bon pour eux ; l'espace qu'on leur accorde est donc forcément limité. Selon le type d'autorité privilégié, on peut d'ores et déjà prévoir l'établissement d'une logique de confrontation entre des étudiants soucieux de s'affirmer et des autorités attentives à garder les étudiants dans le « droit chemin ».

À l'Université McGill, les autorités sont plus disposées à reconnaître que les étudiants en sont à la dernière étape de leur formation et que bientôt ce sera à eux de prendre en mains la société. Dans une perspective que l'on pourrait qualifier de pédagogique, elles leur accordent certaines responsabilités. La discipline en milieu universitaire prend ainsi l'apparence d'une collaboration. Les autorités délèguent aux responsables des associations étudiantes des prérogatives disciplinaires tout en se gardant le droit d'intervenir en cas de dérapage. Les associations étudiantes deviennent plus ou moins un rouage de l'université. N'allons toutefois pas croire que les autorités mcgilliennes négligent l'encadrement des étudiants ; c'est la manière d'encadrer qui diffère.

Bref, qu'elles soient de l'Université de Montréal ou de McGill, les autorités considèrent que les étudiants sont à leur charge. L'autonomie accordée aux étudiants est celle qu'elles veulent bien leur concéder en fonction de leur propre conception de l'éducation et des valeurs sociétales qu'elles défendent. Jusqu'à tard dans la période, la plupart des étudiants semblent se satisfaire de l'idée qui les associe à la jeunesse et projette leur rôle social dans l'avenir. Se considérant naturellement comme l'élite

18. Père Filiatrault, « L'œuvre universitaire », Archives de l'Université de Montréal [ci-après AUdM], D35/413, 1895, p. 2 et 4.

de demain, ils forgent leur discours réflexif en fonction de ce qu'ils deviendront plus tard et non en fonction de ce qu'ils sont. Ce faisant, ils entérinent le discours des universités. N'est-ce pas leurs futurs privilèges qui reposent sur le prestige de l'institution universitaire ?

C'est ainsi qu'après la Première Guerre mondiale, les étudiants de McGill réagissent fortement au nouveau modèle américain d'éducation supérieure. Les influences américaines sont moins apparentes du côté francophone, ce qui explique que ce débat y trouve si peu d'écho. Parmi les étudiants de McGill, on perçoit la nouvelle université américaine comme étant vouée à la normalisation des savoirs et à la production de techniciens spécialisés. Ce genre d'institution, il va sans dire, irait à l'encontre de l'université traditionnelle héritée des grandes écoles européennes et fondée sur l'idéal d'une formation humaniste. Certains étudiants mcgilliens s'insurgent contre l'idée d'une université qui serait « *a human factory where the student is entered as a freshman and after four years of tempting, comes out of the other end of the chute a finished product post-marked for delivery to the world*[19] ». Bien que l'accessibilité généralisée à une éducation de base ne soit pas contestée par les étudiants, plusieurs souhaitent que l'université demeure l'apanage de ceux qui en ont les aptitudes. Dans cette perspective, l'université

> […] *is, or at least should be, the embodiment of the highest attainments in the world of education. But the public are apparently unable to understand this. So they protest, and demand that the standard of the university be dragged in the mire so that the-man-in-the-street has only to stretch out his hand in careless indolence to garner a university degree.* […] *Merely from a financial point of view every student is a monetary loss to the university. The unnecessary ones should never be allowed to enter, and the University should not attempt to force its degree down the throats of those, whom the Fates never intended for anything more spectacular than a School Leaving Certificate*[20].

Ce débat à propos du mandat universitaire se poursuit et de nombreux étudiants mcgilliens remettent en question l'orientation productiviste du modèle américain. Ici, c'est la valeur de l'éducation universitaire qui est en jeu : peut-on évaluer en termes pécuniaires une formation universitaire alors que l'éducation demeure l'une des plus précieuses réalisations de la civilisation[21] ? Dans un jeune pays où l'ascension sociale paraît possible,

19. « A Human Factory », *McGill Daily* (ci-après *Daily*), 9, 40 (15 novembre 1919), p. 2. Ce texte, préalablement paru dans un journal universitaire américain, est ici repris en colonne éditoriale.

20. « Quality not Quantity », *Daily*, 10, 96 (14 février 1921), p. 1.

21. « Success in Life or in Living », *Daily*, 14, 51 (29 novembre 1924), p. 2.

l'éducation est le principal moyen d'accéder aux plus hautes sphères de la société. L'université représente alors le meilleur outil « [*for*] *turning boys and girls into citizens and leaders of to-morrow*[22] ».

Entre esprit universitaire et esprit étudiant

Les étudiants participent ainsi au discours élitiste des universités. Et l'une des manières qu'ils privilégient pour rehausser le prestige de leur institution respective, et par la même occasion s'assurer du maintien de leur statut, sera de fonder des associations étudiantes vouées au développement d'un esprit universitaire. Au départ, la création des associations et des maisons étudiantes, tout comme la fondation des journaux étudiants, témoignent non seulement de l'existence d'un corps étudiant, mais aussi de celle d'une communauté universitaire englobant tous les intervenants du milieu, qu'ils soient professeurs, administrateurs, diplômés ou, bien entendu, étudiants. Cette notion de communauté universitaire renferme une forme de « patriotisme institutionnel ». Ce n'est que plus tard, dans ce que l'on peut considérer comme un deuxième temps d'affirmation identitaire, que certains étudiants prendront conscience de former un groupe à part au sein de l'institution, feront preuve d'une volonté de se retrouver entre eux et se doteront de structures destinées à véhiculer ce qu'ils estiment être une véritable opinion étudiante.

Au tournant du XXe siècle, les deux universités, autorités et étudiants, s'efforcent de dépasser les divisions facultaires qui minent le développement d'un véritable « esprit universitaire ». Les étudiants ressentent vivement cette division, du moins en font-ils régulièrement état dans leurs journaux et dans leurs archives. L'identité étudiante commence en somme avec l'appartenance institutionnelle : les premières initiatives de rapprochement étudiant ont pour objectif la réunion des effectifs universitaires, peu importe leur faculté d'origine.

Bien entendu, les étudiants ne sont pas seuls à exprimer ce désir ; ils sont appuyés en cela par les autorités, les professeurs et les anciens. Lorsque l'Association générale des étudiants de Laval (AGEL) est mise sur pied à la fin de 1913, on peut lire dans le journal *L'Étudiant*, qui commente l'événement, que les étudiants n'y seront pas livrés à eux-mêmes, que des anciens les épauleront et s'assureront de les entourer d'une « généreuse bienveillance et de sympathie »[23]. Pendant les quelques années où elle est active, l'AGEL œuvre à l'élaboration d'un véritable esprit universitaire et à l'amélioration des conditions de vie des étudiants, ce dernier objectif

22. « Criticism of Universities », *Daily*, 17, 7 (6 octobre 1927), p. 2.

23. J.H.F., « Vers un nouveau régime », *L'Étudiant*, 3, 5 (5 décembre 1913), p. 1.

qu'elle réalise en organisant des activités et en fournissant un lieu de fraternisation[24]. En plus de tout ça, l'AGEL espère restaurer la réputation des étudiants et de l'Université en permettant à cette dernière de s'imposer dans la ligue des grandes universités :

> Quelques-uns en sont venus à la conclusion que les divers groupes de notre université étaient incapables de s'unir et de travailler dans leur propre intérêt. Nous allons être obligés de nous attaquer à ces préjugés et de faire comprendre à ceux qui nous dénigrent que ce qui se fait à McGill et aux autres grandes universités peut aussi et doit se faire à Laval[25].

L'AGEL succombe néanmoins à l'effet combiné des conflits internes, de la guerre et des incendies qui dévastent l'université en 1919. Il faudra attendre 1921 pour qu'une nouvelle association générale veille à réinsuffler un peu de vigueur à la vie étudiante de la nouvellement rebaptisée Université de Montréal.

À McGill également émerge l'idée selon laquelle un esprit universitaire doit remplacer l'esprit facultaire dominant jusque-là[26]. Pour y parvenir, il faut que les étudiants puissent se rencontrer, peu importe leur faculté d'inscription. Précisons qu'il n'y a pas encore de résidence pour les étudiants à cette époque – les étudiantes, elles, logent au Royal Victoria College. Les occasions de socialisation dans le cadre institutionnel sont donc limitées. C'est pourquoi, dès 1893, des étudiants réclament la création d'un club pour étudiants[27]. L'appel est entendu par Margaret Polson Murray qui se charge d'ouvrir un tel club en 1896 avec pour buts de promouvoir un intérêt personnel enthousiaste envers l'université et de solidifier les liens qui unissent les étudiants de partout à travers l'empire à leur *alma mater*[28]. Le club est accessible aux étudiants, bien sûr, mais aussi aux anciens, aux professeurs et aux autorités. La réponse des étudiants est bonne. En plus

---

24. Avant la fondation de l'AGEL, les étudiants n'étaient pas complètement dépourvus d'activités. Il existait déjà des associations plus restreintes qui regroupaient les étudiants par faculté ou par intérêts. On note par exemple l'existence d'une Ligue antialcoolique, d'une section de la Saint-Vincent-de-Paul, du Cercle Colin affilié à l'ACJC, d'un Cercle d'Action française ainsi que du Parlement-École.

25. I. Vautrin, président de l'AGEL, « Aux étudiants de l'A.G.E.L. », *L'Étudiant*, 2, 21 (18 avril 1913), p. 1.

26. Déjà au début de la décennie, les regroupements étudiants, facultaires ou par intérêts, sont largement répandus : la Undergraduate's Society, la Delta Sigma Society pour les étudiantes du Royal Victoria College, l'Athletic Society, le McGill Classical Club, le Chess and Checker Club, etc.

27. « Editorial Comments », *Fortnightly*, 2, 3 (10 novembre 1893), p. 50.

28. M. Polson Murray, « A University Club for McGill », *Fortnightly*, 2, 8 (19 janvier 1894), p. 188-191.

de bénéficier des avantages matériels, ceux-ci peuvent fraterniser et même espérer voir se développer une véritable solidarité : « *It would also tone down the lines which now so sharply mark off the students of each Faculty from those of all the others ; promote the solidarity of the whole student body ; and foster that* esprit de corps *which has always been so sadly lacking in McGill*[29]. » Aussi loué soit-il, le club ferme ses portes après seulement deux ans d'activité, faute de fonds. L'idée n'est cependant pas définitivement abandonnée et, en 1907, une nouvelle initiative voit le jour : la *Union House*. Cette fois, seuls les étudiants en sont membres. On y retrouve des salles de lecture, de cartes et de billard, une salle à manger, un *grillroom*, un barbier. Ce lieu s'impose rapidement comme le centre de la vie sociale mcgillienne[30]. Mais même si l'endroit leur est entièrement destiné, les étudiants ne sont pas laissés à eux-mêmes ; les règlements et leur application reviennent à un comité formé d'étudiants et de représentants des autorités.

Conçues en principe pour développer un esprit universitaire, ces structures fournissent en fait aux étudiants un lieu de rencontre. En venant à mieux se connaître, ceux-ci prennent graduellement conscience de la place particulière qui leur est faite au sein de l'université, en partie en raison de leur jeunesse, et certains en viennent même à souhaiter la création d'instances exclusivement étudiantes chargées de défendre leurs intérêts auprès des autorités et du public en général. Parallèlement à l'établissement de l'idée d'un esprit universitaire, on constate ainsi l'émergence d'un esprit étudiant.

C'est à McGill que l'on observe les premières manifestations d'un esprit étudiant capable de se traduire dans des structures dûment constituées et entérinées. Fondée en 1908 à la suite d'une proposition étudiante faite aux autorités, la Students' Society entend servir d'intermédiaire entre les étudiants et les autorités. La proposition étudiante suggérait que la nouvelle association soit gérée par un conseil exécutif composé exclusivement d'étudiants, sans possibilité d'ingérence de la part des professeurs ou des autorités[31]. En réalité, les autorités conserveront un droit de regard sur les affaires de l'association, mais la latitude accordée aux étudiants, notamment en matière de discipline et de gestion, permettra le développement d'un sentiment identitaire étudiant. Celui-ci sera renforcé par la structure

29. R.H. Rogers, « Correspondance. The University Club », *Fortnightly*, 4, 10 (5 février 1896), p. 145-155.

30. « The New McGill Union Formally Opened Its Doors Last Evening when Governors Received Guests », coupure du *Montreal Star*, 7 février 1907, retrouvée dans les procès-verbaux de l'Union House Committee, Archives de l'Université McGill [AUMcG], RG 75, c. 2, f. 14, 8 février 1907.

31. Extrait d'un procès-verbal de la Corporation, Students' Society, AUMcG, RG 8, c. 7, f. 18, 12 février 1908, p. 454.

de la nouvelle association. En effet, la Students' Society repose sur un système électif. Tous les étudiants qui paient leur cotisation – ce qui exclut les étudiantes jusqu'en 1931 – peuvent voter à la fois pour le président du conseil exécutif et pour le représentant de leur faculté[32]. Il faut cependant se garder d'exagérer ce sentiment d'appartenance qui s'installe parmi les étudiants : année après année, des exhortations à aller voter tapissent le *McGill Daily* lors des élections annuelles, et l'on déplore le fait que certaines assemblées générales aient dû être annulées faute de quorum.

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, les étudiants de l'Université de Montréal se retrouvent orphelins d'association générale. C'est à ce moment que la Fédération universitaire connaît un bref sursaut de vie. Le nouveau journal étudiant, *Le Quartier latin*, en appelle alors à une union des forces étudiantes : « Allons, frères, unissons-nous. […] Il faut qu'un seul pouvoir dirige la classe étudiante, l'organise de façon unitaire, éteigne les entreprises privées et forme un admirable tout homogène[33]. » C'est durant cette brève période que les symboles vestimentaires associés au « carabin » s'imposent : la canne et le béret jouissent d'une publicité nouvelle, publicité attisée par la célèbre « parade du béret » qui marquera désormais les débuts d'années scolaires. Les incendies et les problèmes d'espace et d'argent semblent cependant avoir raison de l'enthousiasme des étudiants. En 1921, la Fédération universitaire n'est déjà plus qu'un souvenir. Mais le besoin d'une association rassembleuse, lui, n'est pas mort. Le *Quartier latin* reprend du collier et lance une consultation auprès des étudiants pour savoir s'ils approuveraient la fondation d'un nouveau regroupement. Le journal interprète ainsi la réponse : « L'intérêt des étudiants exige pourtant qu'il y ait un corps qui les représente tous et qui soit appelé à discuter et à négocier avec les autorités toutes les fois que celles-ci ont décidé un règlement ou une mesure qui affecte les étudiants dans leurs privilèges les plus chers[34]. » Ce désir devient réalité au début de 1922 avec la création de l'Association générale des étudiants de l'Université de Montréal (AGEUM). Avec cette nouvelle association, il est clair que l'intérêt étudiant prime désormais celui de l'université : « L'Association générale est ce corps constitué dont l'objet général est de veiller aux intérêts matériels, intellectuels, moraux et religieux de l'étudiant[35]. » L'appartenance étudiante envers leur association ne sera toutefois pas encouragée par un système de suffrage universel. Seuls les représentants facultaires sont élus, et leur élection est sujette à l'approbation des autorités et des

32. « Students' Council », *Old McGill*, 29 (1929), p. 21.

33. « Frères, unissons-nous », *Quartier latin* [ci-après *Ql*], 1, 3 (23 janvier 1919), p. 1.

34. Fédéraliste, « Fédération », *Ql*, 3, 8 (7 avril 1921), p. 1.

35. L. Lalande, « L'étudiant et l'université », *Ql*, 11, 15 (31 janvier 1929), p. 1.

professeurs. Le conseil qui coordonne l'association est d'ailleurs composé du recteur (ou du vice-recteur si le premier est absent), du secrétaire général, de l'aumônier, des représentants étudiants des facultés et écoles affiliées et des associations membres (le *Quartier latin*, l'Association athlétique, etc.), en plus du président sortant. Ce conseil élit un comité exécutif composé d'un président-étudiant, qui agit à la fois comme président du conseil et de l'association, un secrétaire et un trésorier. Ils siègent tous les trois au comité exécutif en compagnie du recteur, du secrétaire général et du président sortant. Même si la latitude qu'on leur accorde paraît théoriquement faible, dans les faits, les étudiants semblent avoir joui d'une certaine marge de manœuvre[36].

Les journaux étudiants, plus spécialement les éditoriaux, illustrent bien, eux aussi, cette opposition – qui n'est pas toujours consciente – entre le désir des étudiants de participer à l'institution en travaillant à son unité (l'esprit universitaire) et celui de s'imposer comme un groupe particulier dans la grande famille universitaire (l'esprit étudiant). En 1895, alors que les étudiants de l'Université Laval à Montréal fondent leur premier journal, *Le journal des étudiants*, on peut lire ceci en éditorial :

> Chaque institution donc, chaque opinion, chaque société avait son organe à Montréal. Il n'y avait qu'un petit monde pourtant bien remuant, bien progressif qui ne se payait pas ce luxe de la publicité si fort à la mode. C'était un petit monde qui attire bien des regards, qui n'est pas fâché de les attirer, et qui dans tous les cas, est d'ordinaire à la tête de toutes les innovations : c'était le petit monde étudiant[37].

Toujours dans cette première livraison du journal, on apprend que le journal a pour objectif de regrouper les étudiants autour d'un même drapeau, « de les réunir dans un même sentiment de fraternité, de bienveillance et de charité, et, par là, – et c'est ici que l'aspect universitaire s'impose – rendre notre jeune université encore plus attrayante chez elle, comme plus imposante au dehors et à l'étranger ». Ce discours se perpétue jusqu'aux premières années de publication du *Quartier latin*. À partir de là, on voit se dessiner la volonté du journal de se vouer prioritairement aux intérêts étudiants, de représenter tous les étudiants[38].

On remarque une semblable transformation du côté mcgillien. Au départ, plusieurs estiment que les journaux ont pour mandat de veiller à l'entente universitaire et au développement du sentiment étudiant. Dans

---

36. Les procès-verbaux des réunions de l'AGEUM ne font généralement pas état d'intervention des autorités. Il n'en demeure pas moins que la possibilité d'intervention est bien réelle.

37. Jman Moq, « Causerie », *Le journal des étudiants*, 1, 1 (12 octobre 1895), p. 3.

38. R. Brossard, « Qui Vult, Potest », *Ql*, 5, 2 (12 octobre 1922), p. 1.

une édition du *McGill Outlook* de 1905, la situation est bien résumée : « *The Outlook has been the official organ of the student body, to support all commendable enterprises, but to score fearlessly all abuses of whatever nature, to voice the consensus of student opinion, and to advance at all times the highest interests of the University*[39]. »

Le *McGill Daily* marque un tournant. Fondé en 1911 avec pour ambition de servir de journal d'information au service de la communauté universitaire dans son ensemble[40], il s'imposera finalement comme le porte-parole des étudiants[41].

De 1895 aux années qui font suite à la Première Guerre mondiale, ce double discours entre esprit universitaire et esprit étudiant transparaît dans les documents produits par les associations étudiantes et dans les journaux qu'elles parrainent. Il faut dire qu'à cette époque, l'université est en processus d'affirmation dans la société québécoise. En participant à ce mouvement, les étudiants s'approprient un peu du prestige grandissant des universités et consolident leur statut d'élite de demain. Avec les années, toutefois, les structures étudiantes se consacreront de plus en plus à la défense et à la promotion des intérêts propres aux étudiants. Par le biais de leurs associations et de leurs journaux, ces derniers vont prendre la parole au sujet de différents dossiers et, dans une certaine mesure, s'affranchir de l'influence morale des autorités.

Vers une redéfinition de l'identité étudiante

Les années de la crise économique constituent un temps fort de la redéfinition de l'identité étudiante. Ces années sont celles où les étudiants des deux universités montréalaises s'éloignent peut-être le plus sur le plan identitaire et politique tout en partageant une semblable critique de la société. Une critique qui, en bout de ligne, ouvrira la voie à une complète redéfinition de leur rôle social.

Troublés par la crise et par une menace de guerre de plus en plus criante, les étudiants cherchent des coupables. Pour certains, les coupables tout désignés, ce sont les adultes. S'engage alors une logique d'opposition générationnelle qui repose sur une confrontation entre les jeunes et les adultes. Comme l'a souligné Pierre Bourdieu, « jeunes » et « vieux » sont engagés dans un combat pour l'obtention d'un certain capital symbo-

39. « Editorial », *Outlook*, 8, 1 (2 novembre 1895), p. 1-2.

40. « McGill Daily », *Daily*, 1, 1 (2 octobre 1911), p. 2.

41. « Editorial Comment », *Daily*, 12, 58 (8 décembre 1922), p. 1.

lique[42]. Pour les étudiants, le fait de diviser le monde entre « vieux » et « jeunes » et de revendiquer un certain droit de parole pour les « jeunes » représente une façon d'expliquer la société tout en réclamant un droit de cité au sein de celle-ci.

Les étudiants de l'Université McGill sont les premiers à prétendre à la conscience générationnelle, même si cela demeure marginal. Un article publié dans le *Daily* en février 1929, soit quelques mois à peine avant le krach boursier, illustre admirablement cette pensée qui met en conflit les générations :

> *Old age might more properly be regarded as a time for peaceful repose in retirement from the struggles of the world, a world which so often progresses faster than people who make it move* […] *Soon enough the ball starts rolling with speed enough to outstrip its starters, and they must fall back, exhausted to give place to the fresher, stronger, younger generation. One gets old fast enough. It is never too young to be young, and purposeful. And that is exactly what the world needs* [43].

En affirmant que la jeunesse, la jeune génération, est nécessaire au monde, on pourrait croire que les étudiants de McGill réclament du même souffle une voix au chapitre à l'université. Ce glissement est toutefois loin d'être évident et il ne se traduit pas, du moins pas encore, en une série de réclamations concrètes. Tout au plus voit-on les étudiants demander, au nom de leur capacité à juger par eux-mêmes de ce qui est bon pour eux, une plus grande latitude dans leurs choix de cours[44]. Rien pour ébranler les assises du système universitaire en place.

À l'Université de Montréal, une conscience générationnelle se développe également mais quelques années plus tard, autrement dit pendant la crise des années 1930. Cette conscience se présente sans nuance : les adultes sont carrément mis au banc des accusés. Les étudiants qui adhèrent à cette perception modifient en profondeur leur relation à la jeunesse et la vision qu'ils ont de leur situation dans le monde. Des initiatives étudiantes comme les Jeune-Canada ou encore *La Relève* marquent bien cette nouvelle dynamique générationnelle[45]. Malgré des orientations politiques et idéologiques divergentes, ces mouvements de jeunes reposent sur une affirmation de la nouvelle génération, celle qui pourra penser et réaliser l'avenir de la société. Les membres des Jeune-Canada,

---

42. P. Bourdieu, « La jeunesse n'est qu'un mot », *Questions de sociologie*, Paris, 2002, p. 143-154.

43. « Youth and Age », *Daily*, 18, 108 (21 février 1929), p. 2.

44. « Backbone », *Daily*, 20, 40 (17 novembre 1930), p. 2.

45. Ces associations sont très bien présentées par L. Bienvenue dans *Quand la jeunesse entre en scène. L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, 2003, p. 36-40.

notamment, font grand cas de ce qu'ils estiment être une véritable lame de fond : « Mais le mouvement d'aujourd'hui est un mouvement d'ensemble, c'est une réaction collective, c'est une conscience qui s'affirme. Ce ne sont plus seulement des individus qui prennent en considération la vie de la race, c'est l'élite nombreuse de toute une génération[46]. » Cela dit, le discours n'est pas toujours aussi optimiste. Au plus dur de la crise, l'affirmation générationnelle est assombrie par l'idée selon laquelle toute initiative de la jeune génération est vouée à l'échec en raison de la génération en place. Gérard Filion va jusqu'à dire que l'œuvre de reconstruction est condamnée à l'avance puisque la « force de restauration qui s'éveille chez nous, on l'emploiera demain à une œuvre de destruction ». Cynique, il poursuit en expliquant que le choix qui se posera à la jeunesse sera le suivant : « chômeurs ou chair à canon : tel sera demain notre lot[47] ». L'avenir n'apparaît pas tellement rose et certains étudiants ne sont plus convaincus qu'une formation universitaire leur permettra de se tailler une place enviable dans la société. Qu'adviendrait-il d'une élite condamnée au chômage ? Mais ne nous méprenons pas, ce n'est pas l'université et ses fonctions qui sont mises en cause ici : ces étudiants ne contestent pas la nécessité de former une nouvelle élite ; ils en sont au contraire convaincus. Ils s'interrogent cependant sur la place qui sera faite à cette élite, qui *leur* sera faite, à la sortie de l'université. Malgré les incertitudes qu'elle suscite, le développement de cette logique générationnelle rend possible l'émergence d'une nouvelle perception identitaire pour les étudiants. Désormais, ces derniers peuvent se considérer comme une force active et positive dans la société, en dehors de l'influence des adultes.

Du côté mcgillien, la crise et la menace de guerre entraînent également leur lot de remises en question. À peine amorcée, la réflexion générationnelle décelée en 1929 semble vouloir céder le pas à ce qu'on pourrait qualifier de « conscience de groupe social ». Autrement dit, dans l'analyse qu'ils font de la situation sociale, les étudiants ne pointent plus du doigt les adultes – ou les « vieux » – mais un système anonyme. Une façon pour eux de se positionner par rapport à ce système sera de développer un discours basé sur une division du monde en plusieurs groupes sociaux. Il faut comprendre l'expression « conscience de groupe social » dans un sens large : les étudiants qui s'engagent dans cette voie pensent leur rôle dans une société globale. Leur monde se complexifie : de divisé qu'il était entre les « jeunes » et les « vieux », il comprend maintenant un grand nombre de groupes aux intérêts distincts et qui négocient chacun leur accessibilité au domaine public.

46. J.-C. Martin, « L'enthousiasme », *Ql*, 15, 18 (12 mars 1933), p. 2.

47. G. Filion, « Héritage de notre génération », *Ql*, 16, 16 (15 février 1934), p. 2.

Quelques associations étudiantes mcgilliennes actives au cours des années 1930 vont essayer ainsi de faire reconnaître le monde étudiant comme un groupe social porté par certaines valeurs. Alors que les initiatives pacifistes se multiplient, des étudiants espèrent avoir un impact sur les politiques gouvernementales qui seront adoptées à cet égard. Un sondage international est lancé en 1934 par la Student Peace Conference, et les étudiants de McGill sont invités à y participer. Les initiateurs du mouvement expliquent à leurs collègues que pour être représentatif, ce questionnaire doit être appuyé par une majorité d'entre eux :

> *The decisions reached by thinking undergraduates of the University are bound to have some effect on the policies of a democratic government. Every McGill student should feel bound by dictates of duty to respond to this forthcoming questionnaire. It will only be representative of student opinion if a majority of the undergraduate body answer it*[48].

À cette enquête s'ajoute deux ans plus tard une importante pétition exigeant du gouvernement qu'il cesse de participer à la rhétorique de guerre ambiante. Pour un certain nombre d'étudiants mcgilliens, c'est l'occasion de montrer qu'ils peuvent agir comme groupe social et participer activement au débat démocratique :

> *Realizing that we are meeting at a time when our theoretical position and practical activities coordinated with those of students all over the world, may determine the future of civilization, we have listened attentively to the diverse views presented, and have taken an active part in the conference discussion*[49].

La guerre inquiète, mais aussi les problèmes sociaux associés à la crise économique. Manière pour eux d'affronter ces inquiétudes, certains étudiants décident d'emprunter des avenues peu explorées jusque-là. En janvier 1933, le *Daily* annonce et appuie la parution du premier numéro d'une revue publiée par le Labour Club de l'université à laquelle collabore le populaire professeur Frank Scott[50]. Le succès des premiers numéros de l'*Alarm Clock* est considérable[51]. La participation de Scott au journal est concomitante à ses activités entourant la création de la League for Social

48. « War Questionnaire », *Daily*, 25, 26 (5 novembre 1935), p. 2.

49. « Resolution Adopted at Quebec Student Peace Movement », AUMcG, RG 2, c. 49, f. 584, 1936.

50. S. Djwa, *F. R. Scott. Une vie. Biographie*, Montréal, 2001 (1987), p. 203-204 ; « Alarm Clock to Deal with Labour Problems », *Daily*, 22, 60 (11 janvier 1933), p. 1.

51. On parle d'une première édition de 1000 exemplaires et d'une réimpression de 500 exemplaires. Près de 100 d'entre eux ont pris la direction de l'Université Queen's et plusieurs autres ont été envoyés à diverses universités canadiennes.

Reconstruction (LSR) et les idées qu'il y élabore à titre d'intellectuel sont exposées dans la revue. D'allégeance socialiste, la LSR rejette « le système capitaliste actuel, injuste et inhumain, source d'un grand gaspillage économique et menace à la paix et au gouvernement démocratique[52] ». Ces incursions du côté des idéologies de gauche font plaisir à un nombre croissant d'étudiants qui apprécient de se voir accoler une étiquette de radicaux, même si, de l'avis du *Daily*, cette étiquette a quelque chose d'exagéré en ce qui concerne les étudiants nord-américains. C'est en comparant les étudiants d'ici avec ceux d'Europe que l'absence de véritable radicalisme apparaît. Rares sont ceux, en effet, qui proclament ouvertement leur adhésion à des idées ou à des partis radicaux, contrairement aux étudiants européens qui affichent plus ouvertement ces couleurs[53]. Même le Labour Club, pourtant assez porté à gauche, ne suffit pas à renverser complètement la vapeur[54]. En guise d'explication à ce conformisme étudiant, un commentateur du *Daily* avance que les étudiants n'ont pas encore la maturité nécessaire pour faire face aux dangereuses idées radicales[55]. En vérité, il semble que la plupart des étudiants soient plutôt attachés au système démocratique britannique et aux grandes valeurs de liberté qu'ils y associent. Dans cette perspective, ce n'est pas tant le radicalisme des positions qui compte que la connaissance que l'on a des multiples positions en jeu. « *You can't combat the totalitarianism of a Fascist or a Communist unless you know what each is advocating*[56]. » Tous et chacun ont le droit d'émettre leurs idées, leurs projets de société. Les étudiants demandent ainsi à ce que l'université soit consacrée lieu de liberté et de discussion[57]. C'est qu'elle est considérée comme le lieu idéal pour former des gens éclairés et capables de défendre la démocratie : « *It is furthermore expected that this group will emanate from the universities at large, where students are given the opportunity of viewing problems from various angles, and are consequently forced to formulate strong personal opinions*[58]. » La presse étudiante

52. Propos rapportés dans S. Djwa, *op. cit.*, p. 193.

53. Pour le cas français, on peut consulter l'ouvrage de J.-F. Sirinelli, *Génération intellectuelle : khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Paris, 1988, 721 p. Les étudiants américains connaîtraient aussi une période assez radicale de leur histoire : « *Compared to the 1920s there was a virtual revolution on campus.* […] *helped to create an atmosphere in which student activism was accepted as a legitimate form of politics.* » P.G. Altbach, *Student Politics in America. A Historical Analysis*, New York, 1974, p. 57.

54. « Are Students Radicals ? », *Daily*, 23, 59 (24 janvier 1934), p. 2.

55. « College Comment. Students and Radicalism », *Daily*, 24, 18 (25 octobre 1934), p. 2.

56. « Political Symposium », *Daily*, 27, 75 (11 février 1938), p. 2.

57. « Expulsions », *Daily*, 22, 41 (28 novembre 1932), p. 2.

58. « Democracy », *Daily*, 24, 23 (1er novembre 1934), p. 2.

revêt alors une importance stratégique. On exige qu'elle soit libre puisqu'elle sert à former la jeunesse étudiante à l'exercice de la démocratie. Se rejoignent ici l'idée traditionnelle selon laquelle les étudiants composent l'élite de demain et la nouvelle conscience des étudiants de former un groupe social situé et participant de plein droit au débat démocratique.

Au total, les années de crise représentent un temps où les étudiants acquièrent une conscience aiguë du monde extérieur. Dans les deux universités, ils se situent par rapport à ce monde dont ils tentent avant tout d'expliquer les ravages. L'explication diffère d'un campus à l'autre mais, de manière générale, le rôle de l'université n'est pas encore remis en question. L'université demeure le lieu de production d'une élite qui devra assurer la remise en marche d'un monde éprouvé par des années de crise et, bientôt, de guerre. Cette élite, on la souhaite traversée de références générationnelles à l'Université de Montréal et, dans le cas de McGill, habitée par les idéaux démocratiques britanniques.

Repenser l'université

Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que l'on voit se mettre en place un discours qui repense en profondeur la place des étudiants à l'université et, par le fait même, le rôle de l'institution universitaire. Ce discours enfonce la porte déjà entrouverte par les étudiants mcgilliens au cours des années 1930 et s'abreuve au courant de démocratisation qui déferle à ce moment sur le monde occidental. Désormais, les étudiants vont être en mesure de revendiquer un pouvoir au sein de l'université, en même temps que de s'en prendre au caractère élitiste de celle-ci.

Pareil changement de ton et de discours doit beaucoup à l'importation, par les étudiants de l'Université de Montréal, d'un concept originaire de France, celui de « jeune travailleur intellectuel ». Cette terminologie, utilisée pour désigner les étudiants, traduit une volonté d'actualisation du statut social de ces derniers. Par actualisation, il faut entendre le désir des étudiants de s'engager dans la société et de se faire reconnaître, *ici et maintenant*, une fonction sociale. Les étudiants de l'Université de Montréal qui ont proposé cette idée de « jeune travailleur intellectuel » se sont clairement inspirés de la Charte de l'Union nationale des étudiants français (UNEF) rédigée après la guerre. Mais à quoi renvoie ce concept ? En recourant au terme « travailleur », les étudiants français souhaitaient être admis au sein de la population active et productive. Le qualificatif « intellectuel », quant à lui, était utilisé pour circonscrire le champ d'action des étudiants. L'expression sous-entendait aussi la prise en compte de la jeunesse des étudiants, mais, puisque la charte des étudiants français est écrite au présent, la jeunesse dont il est question ne repose pas sur le

principe d'élite de demain. Elle implique plutôt une actualisation de la jeunesse dans le but d'inscrire les étudiants dans le débat public, de les élever au rang d'interlocuteurs valables.

Sitôt énoncé, le concept de « jeune travailleur intellectuel » est discuté dans le *Quartier latin* et l'AGEUM l'adopte officiellement en 1954 alors qu'elle dépose un mémoire à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. On y souligne que « [l]'étudiant est un jeune travailleur intellectuel dont le travail est absolument nécessaire au plein développement de la société. […] Son apport au bien commun, pour être parfois plus obscur, n'en est pas moins aussi réel que les services rendus par d'autres dans des domaines différents[59] ».

Derrière le concept de « jeune travailleur intellectuel » se profile le désir de faire sortir les étudiants de leur tour d'ivoire, l'université, et les voir s'attaquer aux problèmes de la société avec les autres groupes sociaux. Comme l'expliquait déjà Jean-Marc Léger en 1947, « l'universitaire venu du peuple doit se donner au peuple pour l'aider dans sa lutte pour le mieux-être matériel et spirituel[60] ». À McGill, cette rhétorique ouvrière s'est estompée depuis la Deuxième Guerre mondiale, et si les étudiants perçoivent bien la nécessité de ne pas se confiner à l'université, il leur est difficile de s'en éloigner. « *Within the confines of the University today we are comparatively safe and secure, but unlike the princess of old, or the scholars of past centuries, we can look out on the exterior world and see the society that we will be forced to live in as soon as we have served our times in the Ivory Tower*[61]. » Quel que soit le degré d'appui à cet élargissement du mandat de l'université, les étudiants des deux universités réagissent à un mouvement social beaucoup plus généralisé concernant l'éducation.

Le concept de « jeune travailleur intellectuel » a ouvert une brèche dans l'autorité universitaire : à partir de ce moment, les étudiants de l'Université de Montréal, une certaine partie d'entre eux à tout le moins, refusent de se faire imposer une discipline unilatérale sous prétexte que les étudiants seraient des jeunes en mal d'encadrement. Comme le disait Fernand Dumont dès 1948, « [o]n commence à comprendre que la vie

59. Résumé du mémoire de l'Association générale des étudiants de l'Université de Montréal présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, AUdM, P 33/E.1.11, 25 février 1954.

60. J.-M. Léger, « Où l'on parle du *Quartier latin* », *Ql*, 30, 15 (21 novembre 1947), p.1. Jean-Marc Léger va d'ailleurs mettre sur pied en 1948 l'Équipe de recherches sociales dans le but de familiariser les étudiants avec les principaux problèmes sociaux de leur temps et leur permettre de se rapprocher de la classe ouvrière. J.-M. Léger, « Pour rétablir le dialogue. Le rôle de l'Équipe de recherches sociales », *Ql*, 30, 40 (16 mars 1948), p. 4.

61. A. Wienthal, « From the Ivory Tower », *Daily*, 42, 24 (3 novembre 1952), p. 2.

d'étudiant n'est pas seulement un état transitoire d'où l'on a hâte de sortir, mais surtout un métier, une vie qui a sa grandeur et sa beauté propre. Et l'on commence à comprendre que l'élève a son mot à dire dans sa formation[62]. »

Dès lors, le fonctionnement de l'université devient un incontournable objet de revendication pour les instances étudiantes. À tel point que certains en viendront à affirmer qu'ils, les étudiants, représentent la raison d'être des universités et, qu'à ce titre, ils devraient avoir leur mot à dire dans sa bonne marche. À McGill, ces revendications ne seront pas aussi éclatantes. Cette retenue s'explique peut-être par le fait que depuis plusieurs années, l'association étudiante s'est vu confier un certain nombre de responsabilités. Cette situation donne, semble-t-il, aux étudiants la conviction que leur importance au sein de l'université est reconnue. À l'Université de Montréal, à l'inverse, la discipline s'exerce encore de manière unilatérale et la réaction en est d'autant plus forte. Les premières manifestations du mécontentement des étudiants envers les autorités se font sentir dès 1947. Au cours de la guerre, l'université avait finalement emménagé dans ses nouveaux locaux de la montagne. On avait promis aux étudiants qu'ils auraient un grand centre universitaire à leur disposition, un bâtiment disponible pour eux, pour leurs associations, leurs journaux, leurs activités, etc. Cependant, les années passent et rien n'est fait, malgré les demandes de plus en plus pressantes des étudiants pour obtenir ce qu'ils appellent, et le vocabulaire utilisé est révélateur d'un nouveau rapport à l'université, une « cité universitaire ». Les représentants des associations facultaires et de l'AGEUM, à titre de « citoyens de la cité universitaire », demandent que le règlement du dossier s'accélère. Afin d'appuyer leurs réclamations, ils collaborent avec le *Quartier latin* pour la réalisation d'un sondage auprès des étudiants[63]. Ce sondage révèle que 80 % des étudiants interrogés sont insatisfaits des conditions matérielles qui leur sont réservées à l'université[64].

Les réclamations étudiantes ne se limitent pas à l'aspect matériel ; elles incluent une réflexion originale à propos de la place des étudiants à l'intérieur de l'institution. Aussi, à l'appui de la demande du centre universitaire, le *Quartier latin* affirme que « le problème fondamental est de savoir si une université est construite pour les étudiants, ou si les

62. F. Dumont, « Cité étudiante », *La Nouvelle abeille*, 4, 9 (avril 1948), p. 9.

63. Les présidents de toutes les facultés et le président de l'AGEUM (Omer Poulin) et de la Société féminine (Suzanne Gosselin), « On demande l'aide locale de l'université », *Ql*, 36, 17 (28 janvier 1954), p. 2.

64. P. Frappier et M. Fréchette, « Climat psychologique de l'Université. L'étudiant dans son milieu universitaire », *Ql*, 26, 23 (11 mars 1954), p. 4.

étudiants sont là pour remplir l'université[65] ». C'est dans cette perspective qu'est organisé le défilé étudiant annuel de 1950 sous le thème des « Droits des étudiants », et ce, malgré l'interdiction des autorités. Des représentants étudiants commencent à réclamer une participation active à ce qu'ils considèrent désormais comme leur « milieu de travail ». C'est toute la hiérarchie de l'université qui se trouve bouleversée et que l'on se propose de remplacer par un système basé sur le principe de la démocratie participative. Or, les autorités n'en démordent pas : elles refusent de modifier leur perception des étudiants aussi bien que leur conception de l'université. Le recteur voit toujours en cette dernière une communauté de maîtres et de disciples, et non pas une communauté d'égaux[66]. À la demande de certains étudiants qui souhaitent que l'on rende publics les rapports financiers de l'université, il oppose une fin de non-recevoir :

> Qui peut admettre que les Gouverneurs soient redevables aux étudiants de leur administration ? Je ne discute pas du mérite de la question d'un rapport financier, je dis simplement que les étudiants comme tels n'ont aucun droit à l'exiger, encore moins de la manière prise par les auteurs des articles incriminés. La hiérarchie des fonctions et le respect dû à l'autorité doivent avoir leur place même dans un journal étudiant[67].

Au cours des années d'après-guerre et des années 1950, les étudiants des deux universités montréalaises prennent conscience du fait qu'ils constituent un maillon essentiel de l'université. À l'Université de Montréal plus particulièrement, en raison de leur appui grandissant au concept de « jeune travailleur intellectuel », les étudiants montent aux barricades et n'hésitent plus à contester le statut élitiste de l'institution universitaire. Ce mouvement va permettre la tenue de la première grève étudiante générale le 6 mars 1958. En effet, cette grève présente deux revendications principales : la reconnaissance du rôle social de l'université par un financement adéquat, et la démocratisation des institutions universitaires par l'élargissement de l'accessibilité. Il est difficile de juger de l'influence que les étudiants ont pu avoir dans le mouvement de démocratisation et d'accessibilité à l'éducation supérieure qui s'impose au Québec avec les années 1960. Il apparaît toutefois évident qu'une partie non négligeable de la communauté étudiante québécoise a pris une part active à ce mouvement et s'est prévalue de ses prérogatives démocratiques pour faire valoir son opinion auprès des universités et des gouvernements.

---

65. « Ouverture du salon de philo », *Ql*, 39, 11 (22 novembre 1956), p. 3.

66. « Définition du Status [*sic*] d'étudiant, tel que donné par Mgr Lussier lors d'un interview par Jeanne Sauvé », AUdM, P 33/H 1.1.12.12, [entre 1955 et 1965].

67. Lettre de Mgr Lussier au directeur du *Quartier latin*, AUdM, D 1 R 117, c. 1036, 8/6/2/2, 5 février 1957. La lettre a été publiée intégralement dans le *Quartier latin*, « Le recteur nous écrit », 39, 18 (7 février 1957), p. 2.

L'histoire des étudiants offre une fenêtre sur l'analyse du rôle social de l'université. De la notion d'élite de demain à celle de jeune travailleur intellectuel, la réflexion identitaire des étudiants illustre en particulier le débat sur l'aspect élitiste ou démocratique de l'institution universitaire. Il devient difficile, dès lors, de faire l'économie du discours étudiant dans l'analyse de l'université comme force sociale. Pour reprendre les paroles de l'étudiant cité en début d'article, les étudiants ne sont peut-être pas toute l'université, mais ils en forment une part importante et irréductible.

8 Entre la France et l'Amérique : la transformation des grades à l'Université de Montréal, 1920-1945

Yves Gingras et Julie Sarault

La création de l'Université de Montréal en 1920 offre une occasion unique d'étudier l'influence respective des modèles français et américain d'organisation des études supérieures. En effet, au moment de la fondation de la Faculté des sciences de l'Université de Montréal, deux modèles institutionnels de l'enseignement supérieur s'offraient à l'attention du recteur, Mgr Georges Gauthier. Le modèle américain, d'inspiration allemande, amènerait la nouvelle faculté à s'engager dans la voie de la recherche et de la formation des chercheurs alors que le modèle français de l'éducation universitaire l'orienterait plutôt vers l'enseignement et la formation des professeurs d'enseignement secondaire. Sur le plan organisationnel, le modèle américain se traduisait par les grades de B.Sc., M.Sc. et Ph.D. alors que les grades français étaient plutôt le baccalauréat, le certificat, la licence et le doctorat.

En adoptant les contenus et les intitulés des programmes français, la nouvelle université montréalaise allait poursuivre une tradition déjà ancienne ; la création de l'École polytechnique de Montréal en 1873, de l'École des hautes études commerciales en 1907 et de l'Institut du radium en 1922 indiquaient en effet clairement l'influence culturelle de la France sur les institutions d'enseignement québécoises. On pourrait, bien sûr, analyser ce mimétisme du point de vue de l'impérialisme culturel français ou de son complément nécessaire, l'aliénation des élites locales[1]. Nous voudrions plutôt montrer que ce choix ne s'est pas fait

1. R. Duchesne, « La France et l'émergence des sciences modernes au Canada français (1900-1940) », dans P. Petitjean, C. Jami et A.-M. Moulin (dir.), *Science and Empires : Historical Studies about Scientific Development and European Expansion*, Dordrecht, 1992 ; P. Prévost, *La France et le Canada : d'une guerre à l'autre (1918-1944)*, Saint-Boniface, 1994.

de façon automatique et que, dès la création de la faculté, et malgré une dominante francophile des autorités, particulièrement à la Faculté de médecine, les deux modèles ont été longuement discutés[2]. En fait, dès la fin des années 1920, des voix s'élevèrent pour demander d'adapter les programmes aux réalités de l'Amérique du Nord, au premier rang desquelles on trouve celle du frère Marie-Victorin qui, on le verra, lança son offensive en 1930. Par la suite, les programmes s'adaptèrent aux conditions nord-américaines et, à la veille du décès du frère Marie-Victorin en 1944, tous les grades reconnus dans les universités canadiennes-anglaises (B.Sc., M.Sc., Ph.D.), d'abord répudiés par les autorités en place, étaient en vigueur à l'Université de Montréal.

En plus de mettre en évidence la tension entre les influences françaises et américaines dans le milieu intellectuel québécois de l'entre-deux-guerres, notre étude attire l'attention sur le fait que les scientifiques québécois de cette période ont été parmi les plus ardents défenseurs de ce qu'il est convenu d'appeler depuis quelque temps « l'américanité du Québec ». Mais alors que les travaux récents[3] ont analysé les points de vue des littéraires, des politiciens et, de façon plus générale, des intellectuels sur la question de l'influence respective de la France et de l'Amérique dans l'histoire du Québec, ils ont passé sous silence la contribution des scientifiques non seulement aux « discours », mais aussi à la mise en place d'institutions adaptées à la réalité nord-américaine.

L'organisation des études

En pleine période d'organisation de la nouvelle université, certains professeurs de la Faculté des sciences se rendent à l'Université de Toronto voir comment les cours de chimie et de physique sont constitués. Il est même étonnant de constater qu'ils ont davantage pris contact avec cette université ontarienne, le Canadian Institute of Chemistry et la Fondation Rockefeller qu'avec l'Université McGill, pourtant située à vingt minutes de marche. Pour des raisons obscures (et peut-être pas limitées à la question de la confession religieuse), il fut en effet décidé au sein du Conseil de la Faculté que les relations sociales avec les professeurs de l'Université McGill seraient cordiales mais sagement maintenues à bonne distance,

2. Pour plus de détails, voir J. Sarault, *La mise en place des structures universitaires de la recherche universitaire. La Faculté des sciences de l'université de Montréal, 1920-1945,* mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2000.

3. Y. Lamonde, *Allégeances et dépendances. Histoire d'une ambivalence identitaire,* Québec, 2001.

car « la plupart des questions de principe nous divisent[4] ». En revanche, lorsque la nécessité s'en faisait sentir, comme au moment de la préparation du Congrès international des mathématiques qui se tint à Montréal en 1923, les professeurs de la Faculté pouvaient « s'entendre » avec leurs vis-à-vis de McGill[5].

Au cours de sa visite à l'Université de Toronto, le professeur de mathématiques Arthur Léveillé, qui détenait un diplôme de l'Université de Londres, rencontra des représentants du Canadian Institute of Chemistry, s'assura auprès d'eux de la reconnaissance des diplômes de l'Université de Montréal et obtint, dit-il, « l'insertion, dans les règlements, d'une phrase garantissant la représentation des Canadiens français dans le comité exécutif de la Société ». En échange, la Faculté devait pourvoir à l'organisation de cours de sciences dont le diplôme assurerait aux étudiants l'accès à cette association canadienne, ce qui constituait déjà une prise en compte de la réalité nord-américaine. Toutefois, prévint Léveillé, cette initiative ne devait pas se faire au détriment du caractère français de la Faculté :

> Si nous pouvons emprunter aux Anglais et aux Américains ce qu'il peut y avoir de bon dans leurs méthodes nous avons le devoir impérieux de conserver à notre institution son caractère franchement français dans son orientation et dans son organisation pédagogique. […] il faudra user d'une grande réserve dans l'adaptation des méthodes anglaises ou américaines à notre organisation et nous défier principalement d'une spécialisation trop hâtive de nos élèves. Des travaux, lus au Congrès [du Canadian Institute of Chemistry], et la discussion qui s'en est suivie m'ont convaincu que la spécialisation exagérée est l'un des défauts des méthodes éducationnelles de nos concitoyens anglais[6].

Malgré cette mise en garde contre la spécialisation hâtive, il importe de préciser qu'elle n'était pas entièrement bannie des programmes. En effet, selon le professeur Georges Baril, la Faculté des sciences avait le devoir de former, par ses cours spécialisés, des scientifiques canadiens-français qui sauraient se réapproprier leurs ressources naturelles et reconquérir leur économie. Il précisait d'ailleurs à l'intention des futurs étudiants que la nouvelle chaire de géologie offrait des cours qui avaient

4. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 11 décembre 1922, AUM, FFS, E96 A4.

5. *Ibid*., 8 janvier 1923, AUM, FFS, E96 A4.

6. A. Léveillé à Mgr G. Gauthier, 11 juin 1920, AUM, FFS, E96 C3,8.

« pour objet l'étude des terrains et des minéraux canadiens, dans le but de former des sujets aptes à prendre position dans les divers services géologiques du pays[7] ».

Toujours en 1922, le frère Marie-Victorin rappelait à son tour la décision officielle du Conseil de la Faculté de préserver la culture générale :

> Ceux qui ont présidé à la création de la Faculté des sciences ont voulu avec raison combattre une spécialisation trop hâtive en mettant à la base de l'organisation une solide culture générale. Non seulement la culture générale et la spécialisation ne s'excluent en aucune façon mais elles s'entraident et se fécondent mutuellement, elles se compénètrent, elles ont des points d'arrivée communs, et la plus haute expression de l'une et de l'autre est sans doute atteinte grâce à l'action stimulante d'idéaux créateurs similaires[8].

Ainsi, n'est-il pas étonnant de voir le botaniste être le premier à instituer des études spécialisées avec la création du diplôme de botanique systématique à la fin de 1924[9]. En effet, il considérait que la culture générale ne peut s'appuyer sur une culture de l'esprit exclusivement littéraire ni sur une culture strictement scientifique[10]. Selon lui, la culture générale est la somme des connaissances héritées du passé alors que la spécialisation et la recherche sont le présent et l'avenir. Il revenait donc à l'université de retenir les leçons du passé et de marcher en direction de l'avenir[11]. En somme, maniant bien la dialectique, Marie-Victorin put créer des cours spécialisés tout en préconisant une formation générale.

Le modèle français : certificat et licence

Au-delà de la question du degré de spécialisation souhaitable, celle de la nature et de la dénomination des grades qu'il convenait d'établir retint l'attention et donna lieu à certains conflits entre les partisans du modèle français et ceux qui préconisaient une plus grande adapatation aux réalités nord-américaines. Ainsi, selon le docteur Ernest Gendreau, la Faculté des sciences devrait conférer les grades de baccalauréat, de licence et de doctorat, alors que, selon Louis Bourgoin de l'École polytechnique

7. G. Baril, « La Faculté des Sciences », 9 août 1922, AUM, FFS, E96 A6,82.
8. Marie-Victorin, *Science, culture et nation.* Textes choisis et présentés par Y. Gingras, Montréal, 1996, p. 57.
9. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 9 février 1925, AUM, FFS, E96 A4.
10. G. Baril, *op. cit.*, p. 74.
11. Marie-Victorin, « Notre effort scientifque », *Le Devoir*, 21 octobre 1935.

de Montréal, institution affiliée à l'université, deux grades suffiraient : la licence et le doctorat. En France, fait pour sa part remarquer l'ingénieur Arthur Surveyer, la licence ès sciences a pour objet principal la formation de futurs professeurs qui se dirigent vers l'enseignement secondaire alors qu'aux États-Unis et au Canada anglais, « le but est de former des professeurs et en même temps des agents de recherche scientifiques »[12]. Le Conseil de la Faculté trancha finalement la question des diplômes en décrétant que la Faculté décernera le diplôme P.C.N. (physique, chimie, sciences naturelles) et les grades de certificat, de licence et de doctorat.

À l'instar du P.C.N., les cours de la licence furent conçus pour être équivalents à ceux de l'Université de Paris[13]. La licence ès sciences pouvait porter les mentions mathématiques, physique, chimie ou sciences naturelles. Elle était conférée aux élèves ayant obtenu trois certificats d'études supérieures. Ainsi, pour obtenir la licence ès sciences mathématiques, il fallait avoir fait les certificats de calcul différentiel et intégral et de mécanique rationnelle en plus d'un certificat au choix en physique, en géométrie supérieure, en analyse supérieure, astronomie ou en mécanique céleste[14]. La licence ès sciences physiques se composait des deux certificats de physique et de chimie générale complétés d'un troisième certificat en mathématiques ou en sciences naturelles[15]. Le cas de la chimie est intéressant, car il offre déjà un exemple de compromis entre les traditions française et nord-américaine. En effet, sans pour autant abandonner la structure française de ses cours, la Faculté des sciences faisait place à certaines exigences émanant d'organisations canadiennes-anglaises. Ainsi, dans le cas de la licence ès sciences chimiques, il fut décidé d'établir un programme et des grades universitaires de façon à répondre aux exigences formulées par le Canadian Institute of Chemistry[16].

La fascination de plusieurs membres du Conseil de la Faculté des sciences à l'égard du modèle français était telle qu'avant de créer le certificat M.P.C. (mathématiques, physique, chimie, homologue du P.C.N.), il fut décidé de ne rendre une décision que lorsque le secrétaire de la Faculté

12. A. Surveyer à Mgr G. Gauthier, « Allocution de M. Arthur Surveyer, ingénieur civil, à la suite de la conférence de M. l'abbé Maurault, intitulée « Noblesse Oblige », à Saint-Sulpice ce 8 janvier 1920 », 12 janvier 1920, AUM, Fonds du Secrétariat général, D35/928.

13. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 9 août 1920, AUM, FFS, E96 A4.

14. *Ibid*., 14 septembre 1920, AUM, FFS, E96 A4.

15. « Règlements de la Faculté », procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 30 mars 1921, AUM, FFS, E96 A4.

16. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 14 septembre 1920, AUM, FFS, E96 A4.

« aura reçu des renseignements complets sur les programmes d'études établis en France pour les mêmes fins[17] ». Et ce n'est qu'après avoir étudié ce programme et constaté qu'il faisait le lien entre le baccalauréat et les études supérieures que la Faculté des sciences procéda finalement à sa création[18]. Quelques mois plus tard, lorsque le frère Marie-Victorin suggéra la création d'un second certificat de botanique, le Conseil de la Faculté proposa plutôt la création d'un diplôme d'études supérieures pour chacune des matières du certificat. Ce diplôme, croyait-on, permettrait à l'élève de se spécialiser. Mais avant de soumettre le projet à l'approbation de la Commission des études, le Conseil chargea encore une fois le secrétaire de la Faculté de rédiger les conditions d'obtention en s'inspirant « des diplômes similaires décernés par l'Université de Paris »[19].

En somme, la Faculté des sciences adopta des certificats et des licences équivalents aux diplômes d'études supérieures en vigueur à l'Université de Paris. Le recteur Gauthier, président de la Commission des études, n'avait d'ailleurs pas tardé à obtenir leur reconnaissance afin de permettre aux étudiants, surtout ceux de médecine, de poursuivre leurs études en France. Ainsi, dès avril 1921, il entra en relation avec l'Office national des universités et écoles françaises[20]. Les requêtes du recteur portaient alors sur de nombreux points. Il désirait obtenir l'équivalence du baccalauréat ès arts, des deux certificats de la licence ès lettres, du P.C.N. et des certificats d'études supérieures qui composaient la licence ès sciences. Pour les étudiants en médecine, le recteur souhaitait obtenir l'équivalence de leurs études ainsi que leur admission aux études médicales françaises et au diplôme d'État français[21]. Aussi, quand Mgr Gauthier soumit l'annuaire de la Faculté des sciences au directeur de l'Office, il ne manqua pas de lui dire qu'il y trouverait tous les programmes de l'enseignement secondaire et celui des Facultés des lettres et des sciences, qui tous étaient « calqués sur ceux de France[22] ». Il ne fait aucun doute pour le recteur que cette

17. *Ibid*., 11 février 1924, AUM, FFS, E96 A4.

18. *Ibid*., 10 mars 1924, AUM, FFS, E96 A4.

19. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des Sciences, 17 novembre 1924, AUM, FFS, E96 A4.

20. J.J. Champenois, directeur de l'Office national des universités et écoles françaises à New-York, à Mgr Gauthier, 12 avril 1921, AUM, Fonds du Secrétariat général, D35/1352.

21. M. Petit-Dutaillis, directeur de l'Office national des universités et écoles françaises à Paris, à J. J. Champenois, 27 octobre 1921, AUM, Fonds du Secrétariat général, D35/1352.

22. Mgr Gauthier à J.J. Champenois, 23 juin 1921, AUM, Fonds du Secrétariat général, D35/1352.

similitude conduirait plus aisément à l'entente définitive dont les bénéfices rejailliraient sur les étudiants canadiens-français et permettraient de resserrer les liens intellectuels avec la France.

Multipliant ses démarches, Mgr Gauthier confie à son vice-recteur et doyen de la Faculté des Lettres, Émile Chartier, la tâche de s'adresser au recteur de l'Université de Paris pour obtenir la reconnaissance des nouveaux programmes. Dans un élan enthousiaste qui en dit long sur l'orientation qu'ils entendaient donner à l'Université de Montréal, il écrit :

> Vous n'êtes pas sans savoir, j'en suis sûr, que nous sommes en train d'organiser ici, dans la ville principale du pays qui fut jadis la Nouvelle-France, une grande université dont le caractère, les méthodes, la langue d'enseignement sont uniquement français. Comme complément de notre organisation, nous travaillons, depuis quelques années déjà, à établir l'équivalence entre les diplômes que nous décernons à nos élèves et ceux que les universités françaises délivrent aux leurs. […] Me permettrez-vous d'attirer votre attention sur le règlement et le programme de notre licence ès lettres ? Par l'annuaire de notre Faculté, […] vous constaterez que nous avons modelé le règlement sur celui de l'université de France. Vous ne vous en étonnerez pas, si je vous apprends qu'il a été élaboré sous la direction d'un de vos docteur ès lettres, monsieur Georges LeBidois, ancien professeur ici même. […] Ce serait tout profit pour la France qui doit tenir à propager son influence intellectuelle dans ce pays jadis sien et qui s'acharne plus que jamais à le redevenir au moins par sa culture[23].

Afin de donner plus de poids aux discussions en cours, l'université dépêcha une délégation officielle auprès des universités françaises sous la conduite du doyen de la Faculté de médecine, le docteur de Lotbinière-Harwood. Outre la question des équivalences, ce dernier devait voir à améliorer les conditions matérielles et morales des étudiants installés à Paris, leur assurer l'accès aux hôpitaux français, proposer des échanges de professeurs et, enfin, observer les méthodes d'enseignement et tout ce qui pourrait contribuer à améliorer celui offert à l'Université de Montréal[24].

Les vœux du recteur Gauthier furent finalement exaucés lorsque l'Office national des universités et écoles françaises accorda, en mars 1923, les équivalences tant souhaitées, soulignant au passage que l'Université

23. É. Chartier au recteur de l'Université de France, 24 mars 1922, AUM, Fonds du Secrétariat général, D35/1352.

24. « Mission en Europe », 9 mars 1923, 2 p., AUM, Fonds Émile-Chartier, P2/28,8.

de Montréal était la seule institution à avoir adopté le régime français de licence par certificat et qu'elle était donc l'unique bénéficiaire de cette convention[25].

L'offensive de Marie-Victorin

Tous les francophiles de l'Université, et plus particulièrement la Faculté de médecine qui en retirait les plus grands bénéfices, appréciaient grandement les équivalences accordées par l'Université de Paris. Cependant, à l'aube des années 1930, le bien-fondé de ce régime fut sérieusement remis en cause par le frère Marie-Victorin. Considérant que les diplômés ne travailleront vraisemblablement pas en France, il demanda à l'Université et à la Faculté des sciences de réorganiser les diplômes en établissant une parité réelle avec ceux d'Amérique du Nord en fonction des besoins particuliers et immédiats des étudiants :

> Plus que des équivalences platoniques avec les grades de l'Université de Paris, équivalences d'ailleurs concédées à des Universités anglophones d'ordre très secondaire et qui n'ont pour cela rien changé à leurs programmes, il importe que nous établissions des équivalences réelles entre nos grades et ceux qui sont décernés par les Universités-sœurs du Canada et des États-Unis, des équivalences basées sur des similarités, sur des identités aussi dans l'objet des études. Il serait souverainement important que nos Diplômes, nos Doctorats, nos Licences puissent permettre aux jeunes gens qui sortent de nos Facultés d'entrer de plain-pied au service de la Commission géologique du Canada, du Bureau biologique du Canada, de la Commission géologique de Québec, du Bureau biologique de Québec, des Fermes expérimentales, du Musée National d'Ottawa, du Musée d'Histoire Naturelle récemment bâti à Québec, de bénéficier aussi plus largement des avantages qu'offrent le Conseil National des Recherches et autres organismes scientifiques. Pour cela nous devons nous affranchir des imitations serviles et injustifiées et organiser nos certificats, nos licences et nos doctorats suivant nos besoins et pour faire face aux conditions particulières où nous sommes placés[26].

La prise en compte du contexte nord-américain ne se limitait d'ailleurs pas aux structures des programmes. « Nous sommes des Français, mais des Français d'Amérique[27] », écrivait-il et, « dans tous les

25. « Accord entre M. le Ministre de l'Instruction Publique en France et M. Le Recteur de l'Université de Montréal », M. Petit-Dutaillis à É. Chartier, 25 avril 1923, AUM, Fonds du Secrétariat général, D35/1352.

26. Marie-Victorin, *Science, culture et nation…*, p. 91.

27. *Ibid.*, p. 88.

domaines, les objectifs nous sont communs avec nos collègues des universités des États-Unis et notre bibliographie doit être surtout américaine et de langue anglaise[28] ». L'appel du frère ne resta pas lettre morte. Comme nous le verrons, il mobilisa pour cette croisade tous les jeunes chargés de cours et professeurs agrégés de la Faculté ; trois ans à peine après son exhortation, le Ph.D. fut créé.

Le contexte nord-américain : maîtrise et Ph.D.

À peine la reconnaissance française avait-elle été obtenue pour les grades offerts par l'Université de Montréal que la question de l'opportunité de créer un grade de Ph.D. fut soulevée au Conseil de la Faculté des sciences. En effet, au printemps 1923, les rapports des doyens Adams, de l'Université McGill, et Brock, de l'Université de la Colombie-Britannique, qui avaient été présentés à la Conférence des universités canadiennes tenue à Winnipeg en juin 1922, furent soumis à la discussion. Avant de présenter le contenu de ces documents, rappelons brièvement qu'en 1911 la Conférence des universités canadiennes avait été créée afin de débattre des questions relatives à l'enseignement supérieur au Canada telles que l'établissement d'équivalences des grades avec les universités de Grande-Bretagne et de standards nationaux pour les diplômes des différentes provinces canadiennes. Ces démarches visaient par ailleurs à doter les étudiants canadiens de ressources de base telles que des laboratoires, des bibliothèques et des bourses dont l'absence ou l'insuffisance incitait les meilleurs étudiants à terminer leurs études aux États-Unis ou en Allemagne. C'est donc dans le cadre de ces discussions que le professeur Adams déposa, lors de la huitième conférence, son document intitulé « Graduate Work in the Canadian Universities »[29]. Adams proposait de restructurer l'enseignement universitaire du pays en mettant en place des standards nationaux pour le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat et d'y intégrer certains éléments de l'enseignement supérieur allemand. Il attirait ainsi l'attention sur le fait que les universités allemandes ne recrutent que les meilleurs professeurs dans chaque spécialité et qu'elles accordent une place centrale à la recherche.

Le second document soumis à l'attention de la Commission des études était celui du doyen de la Faculté des arts de l'Université de Colombie-Britannique, qui proposait aux universités canadiennes de

28. *Ibid.*, p. 90.

29. National Conference of the Canadian Universities, « Eight Conference of the Canadian Universities, june 16-17 1922 » (sans date ni lieu de publication), p. 52-56.

regrouper leurs ressources et de se doter d'installations communes[30]. Il suggérait de créer à cette fin une National Graduate School dans la capitale nationale, Ottawa, car on y trouvait déjà plusieurs bibliothèques spécialisées, des laboratoires équipés de matériel de recherche sans oublier les nombreux départements gouvernementaux où les étudiants pourraient faire des stages. Cette école serait dirigée par un comité composé des représentants de chaque université et elle assurerait l'uniformisation des diplômes universitaires canadiens.

Après étude des deux documents, les membres du Conseil de la Faculté rédigèrent un rapport dans lequel ils donnaient leur avis à propos du grade de Ph.D. Pendant que Baril cherchait à quoi ce grade universitaire correspondait dans les programmes de l'Université de Montréal, ses collègues estimaient que le doctorat décerné n'était pas équivalent à celui offert dans les universités anglo-canadiennes et américaines[31]. En effet, note le rapport, à l'Université de Montréal, ce grade était accordé par toutes les facultés, sauf celles de droit et de médecine, alors qu'à la Faculté de philosophie il signifiait docteur en philosophie (D.Ph.), la permutation des lettres ajoutant à la confusion des titres. Pour toutes ces raisons, le Conseil de la Faculté des sciences conclut qu'il ne pouvait « être question […] de prendre les mêmes lettres pour créer un titre répondant au désir des Universités Anglaises[32] ».

Les membres du Conseil suggérèrent plutôt de créer un diplôme équivalent qui porterait le nom de Diplôme d'études supérieures (D.E.S.). Ce dernier verra le jour, on l'a dit, en 1924. Pour obtenir le D.E.S., les candidats devaient avoir fait une licence de deux ans suivie d'une troisième année de recherches personnelles dont les résultats devaient prendre la forme d'une thèse de moindre importance que celle du doctorat. Le Conseil réaffirme sa volonté de conserver ses grades (baccalauréat, licence et doctorat) et de ne rien changer des conditions d'obtention.

Le rapport rédigé par le Conseil de la Faculté des sciences faisait également écho au projet, présenté en janvier 1923, de création d'un National Council of Education qui viendrait se substituer à la Conférence des universités canadiennes. La réplique des professeurs de la Faculté fut très ferme : « nous ne saurions coopérer à l'établissement d'un bureau National *on Graduate Study*, ni à la création d'une *National Graduate School*[33] ».

30. *Ibid*, p. 57-59.

31. Procès-verbal de la Commission des études, 31 mai 1923, AUM, Fonds de la Commission des études, A33.

32. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 15 mai 1923, AUM, FFS, E96 A4.

33. *Ibid*.

Ce refus de collaborer fut réitéré quelques mois plus tard par la Commission des études sous la plume de l'un de ses plus distingués représentants, le vice-recteur Émile Chartier. Ce dernier rappela à Fred Nay que l'éducation est une juridiction provinciale, que la Commission des études s'opposait à l'usage du terme « National », qui entrait en contradiction avec la Constitution fédérale, et qu'elle s'opposait farouchement à l'érection d'un bureau fédéral d'éducation, qui serait tout simplement inconstitutionnel. Chartier poursuivait en déclarant que l'uniformité nationale dans le domaine de l'éducation n'était pas « désirable » et ajoutait que les systèmes éducationnels français et anglo-saxon étaient tout simplement incompatibles. Ce faisant, il reprenait la position du recteur, exprimée l'année précédente en ces termes :

> […] l'entente paraît impossible entre les universités anglo-saxonnes et les universités latines, à cause de la dissemblance des études secondaires. Il n'en va pas ainsi quand on compare les mêmes institutions en France et dans la province de Québec. Les programmes suivent une courbe identique[34].

Dans sa lettre officielle écrite au nom de la Commission des études, la plus haute instance universitaire, le vice-recteur expliquait franchement pourquoi il ne saurait être question de « nationaliser » l'éducation. Il démontrait également que le système de l'enseignement supérieur dans la province de Québec conduisait à d'illustres réalisations et, par conséquent, ne requérait aucune modification :

> On perd son temps à vouloir couler dans le même moule deux types aussi opposés que le latin et le saxon. On le perd davantage à vouloir faire accepter cette uniformité par une population dont le système éducationnel n'a produit jusqu'à présent que de bons effets. […] Pour ce qui est de l'enseignement supérieur dans la province de Québec, le succès de nos étudiants dans les universités étrangères, la maîtrise de nos orateurs politiques, le mérite de nos écrivains, l'habileté de nos hommes d'affaires, les travaux de nos ingénieurs comme de nos architectes montrent assez la valeur de nos grandes écoles et nous dispensent de vouloir transporter chez elles des expériences qui trop souvent aboutirent ailleurs à des échecs[35].

Cinq ans plus tard, en 1928, la Commission des études fut à nouveau confrontée à la question du Ph.D. En effet, des membres du Conseil de la Faculté avaient remarqué que des « élèves de langue française » qui désiraient acquérir les grades de M.Sc. ou de Ph.D. se voyaient dans l'obliga-

34. G. Gauthier, « Une deuxième année universitaire », *Revue trimestrielle canadienne*, 8, 2 (1922), p. 402.

35. Commission des études Fred Ney, 1923, AUM, Fonds É.-Chartier, P2/30,4.

tion de terminer leurs études dans « des universités anglo-protestantes ». La question se posait de façon urgente : « L'Université de Montréal doit-elle se désintéresser de cette question ou introduire ces nouveaux grades dans ses programmes[36] ? » Pour sa part, le recteur Gauthier se demandait s'il était opportun d'accommoder les étudiants en créant certains titres qui pourraient « nous rapprocher de ce qui existe autour de nous » sans pour autant modifier les titres actuels[37]. Les Facultés de lettres, de philosophie et des sciences participaient aux délibérations entourant la question de ces nouveaux grades, mais une solution tardait à émerger.

Trois ans plus tard, on reconnut volontiers à la Faculté des sciences que ce problème était difficile à résoudre « puisqu'il n'existe pas de concordance entre les diplômes des Facultés des arts et des sciences de l'Université de Montréal et ceux des universités anglaises[38] ». C'est dans ce contexte que l'idée de créer un B.Sc. qui serait parallèle au B.A. des facultés des arts fut proposée. Le premier diplôme conduirait au M.Sc. et le second, destiné à ceux et celles qui se dirigent vers l'enseignement, déboucherait sur la licence ès sciences. Tous les deux donneraient cependant accès au Ph.D. ou au doctorat ès sciences.

C'est à ce moment qu'un changement de procédure fut suggéré par le frère Marie-Victorin de façon à permettre aux professeurs agrégés et aux chargés de cours de prendre part aux discussions entourant les nouveaux diplômes. La proposition n'était pas anodine, car l'un de ces chargés de cours, Jacques Rousseau, était aussi un protégé de Marie-Victorin et venait de publier un rapport sur les carrières scientifiques dans lequel il suggérait, entre autres, de « remplacer [le] D.Sc. par le Ph.D. des universités anglaises et américaines et [de] favoriser davantage les moyens d'arriver à ce titre[39] ». Ainsi, les nouveaux venus avaient toutes les chances d'être du côté des réformateurs et on leur confia la tâche « de faire une étude soignée des conditions qui existent dans les Universités de langue anglaise et plus spécialement dans les Universités qui nous voisinent à savoir : McGill et Toronto[40] ».

---

36. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 13 novembre 1928, AUM, FFS, E96 A4.
37. Procès-verbal de la Commission des études, 8 novembre 1928, AUM, Fonds de la Commission des études, A 33.
38. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 13 juin 1932, AUM, FFS, E96 A4.
39. J. Rousseau, « Les sciences pures chez les Canadiens français », *Opinions*, 3, 3 (juillet 1932).
40. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 13 juin 1932, AUM, FFS, E96 A4.

En janvier 1933, le Comité des professeurs agrégés et des chargés de cours dépose enfin son projet. Celui-ci propose que la licence de la Faculté ne subisse aucun remaniement, mais que, pour obtenir la maîtrise, les candidats devront posséder une licence ès sciences, effectuer une scolarité minimale de trois ans et présenter un travail de recherche. Leur projet prévoit également la création du grade de Ph.D. qui serait décerné à ceux et celles ayant réalisé une scolarité d'au moins quatre ans après le B.A., détenant une licence ès sciences et qui auraient rédigé une thèse contenant des résultats de recherche originaux. Trois mois plus tard, la Commission des études approuvait « à l'unanimité » la création des grades de M.Sc. et de Ph.D.[41]. À peine le diplôme M.Sc. était-il créé que le vice-recteur Chartier obtint son équivalence en France[42]. Le D.Sc. fut décerné, jusqu'en 1937, pour souligner les « mérites scientifiques exceptionnels » et pour « couronner la carrière scientifique »[43]. Après 1937, le thésard pouvait choisir entre la désignation D.Sc. ou Ph.D.[44].

Il est intéressant de constater que la Commission des études accepte à l'unanimité la création du Ph.D. En effet, rappelons que le très francophile et influent vice-recteur Chartier ne proposait, en 1928, qu'un rapprochement avec les diplômes anglo-saxons et semblait en fait s'opposer à la création du Ph.D. On peut même se demander si le chanoine Chartier ne fut pas contraint d'adhérer à cette unanimité ou s'il se résigna tout simplement à accepter le projet soumis par les professeurs agrégés et les chargés de cours de la Faculté des sciences. La première possibilité semble plus plausible, car même après l'adoption du Ph.D. Chartier n'eut de cesse d'affirmer que les systèmes latin et anglo-saxon d'enseignement universitaire étaient différents, voire irréconciliables et il semblait aussi douter de la pertinence de l'adoption du Ph.D. nord-américain lorsqu'il soutenait, en 1938, qu'à sa connaissance, « aucune université anglaise n'a refusé une seule fois, depuis vingt-cinq ans, d'accepter l'un de nos diplômes, quand le dossier du candidat correspondait aux exigences de cette université[45] ». Il affirmait toujours que les deux modèles d'enseignement supérieur étaient totalement différents, les Anglais étant des :

41. Procès-verbal de la Commission des études, 30 mars 1933, AUM, Fonds de la Commission des études, A 33.

42. *Ibid*., 5 avril 1934, AUM, Fonds de la Commission des études, A 33.

43. G. Baril à É. Montpetit, 7 mars 1933, AUM, Fonds du Secrétariat général, D35/931.

44. Procès-verbal de la Commission des études, 28 janvier 1937, AUM, Fonds de la Commission des études, A 33.

45. É. Chartier, « Équivalences universitaires », *L'Action Universitaire*, 5, 4 (1938), p. 5.

> […] ennemis irréductibles de l'uniformité, partisans acharnés de l'individualisme en éducation comme dans tout le reste, pour eux le programme n'est pas une affaire d'École ni ne doit-il être le même pour tous les candidats d'un même ordre d'enseignement. […] La façon pour un Anglais de comprendre le programme d'enseignement reposant sur la considération des goûts personnels et aptitudes particulières du candidat, ne lui demandez pas d'admettre qu'il puisse en être autrement ailleurs[46].

Alors pourquoi accepta-t-il la création du Ph.D. ? Problablement parce que les réquisitoires du frère Marie-Victorin, les révélations de son bras droit Jacques Rousseau sur les carrières scientifiques et les pressions des jeunes professeurs de la Faculté des sciences l'empêchaient de faire autrement. Quant aux professeurs titulaires Léveillé et Gendreau dont l'enthousiasme n'était guère débordant, il semble qu'ils aient été fortement invités par les professeurs Baril, Victorin et la quinzaine de jeunes professeurs à adopter les grades de M.Sc. et de Ph.D.

Le baccalauréat ès sciences

Le processus d'adaptation des grades au contexte nord-américain ne se limita pas aux diplômes supérieurs et s'étendit à celui du baccalauréat ès sciences. En juin 1943, un groupe de professeurs de la Faculté[47] dépose un mémoire dans lequel il salue « l'initiative » du Conseil de la Faculté des sciences de créer ce nouveau grade. En réalité, le Conseil n'avait véritablement discuté qu'une seule fois du B.Sc., en janvier 1941, et il avait alors jugé préférable de reporter un projet susceptible de provoquer une polémique avec les collèges classiques, le baccalauréat ès arts (B.A.) traditionnel étant, rappelons-le, le couronnement des études secondaires classiques, alors que le baccalauréat ès sciences (B.Sc.) était un titre universitaire[48].

Quoi qu'il en soit de l'originalité de l'initiative du Conseil, une réunion spéciale du conseil pédagogique de la Faculté fut convoquée dès le dépôt du mémoire, pour étudier la possibilité de créer ce grade. La Faculté devait bien sûr conserver son « inspiration française », mais, précisait le mémoire, elle devait aussi offrir une formation générale scientifique aux étudiants sortant du primaire supérieur et élargir les cadres de son

46. *Ibid.*

47. Plus d'une quinzaine d'enseignants ont signé le mémoire dont les professeurs Lortie, Rousseau, Préfontaine, Dugal, Baril et Delorme. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 4 juin 1943, AUM, FFS, E96 A4.

48. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 21 janvier 1941, AUM, FFS, E96 A4.

enseignement par l'ajout de nouveaux cours. Cette dernière nécessité se faisait sentir depuis la fondation de la Faculté, mais le transfert dans les nouveaux locaux de la montagne, en 1943, la rendait encore plus urgente. Avec ces changements, la Faculté « pourrait alors se comparer à toutes les autres facultés scientifiques canadiennes et américaines[49] ». Enfin, les professeurs suggéraient également la révision complète des grades de la Faculté par un sous-comité composé de membres

> […] bien au courant des programmes de l'enseignement classique et de l'enseignement donné dans les High Schools et dans les autres universités canadiennes. Nous croyons qu'une telle initiative serait de nature à relever singulièrement le niveau des études scientifiques, à faire disparaître l'état d'infériorité dans lequel se trouvent les jeunes canadiens-français par rapport à leurs concitoyens de langue anglaise. Les répercussions économiques en seront considérables[50].

Le doyen de la Faculté soumit le mémoire des professeurs à Olivier Maurault, recteur depuis 1934. Ce dernier nota qu'il avait « une allure bien accélérée », car l'installation dans les nouveaux locaux n'était pas entièrement terminée, mais il ne dénonçait pas son orientation franchement anglo-saxonne. Au Conseil, les opinions divergeaient quant à la création du B.Sc. Pendant que Georges Baril proposait un grade polymorphe qui inclurait « toutes les modalités des B.Sc. anglo-américains[51] », le doyen Arthur Léveillé et le professeur Ernest Gendreau voulaient ajourner le débat sur les programmes jusqu'au début de la prochaine année scolaire, car il fallait en discuter les modalités avec les Facultés de philosophie et de lettres. Cependant, les professeurs Georges Préfontaine et Marie-Victorin insistèrent. Il fallait étudier et « préparer les programmes le plus tôt possible ». Ils eurent finalement gain de cause puisqu'un sous-comité d'étude des programmes composé des quatre directeurs des instituts de la Faculté se vit charger de préparer le programme du B.Sc. C'est finalement en mars 1944 – quatre mois avant la mort accidentelle du frère des Écoles chrétiennes – que le Conseil de la Faculté des sciences créa ce nouveau grade qui « correspond au B.Sc. (Honours) des universités de langue anglaise[52] ».

---

49. *Ibid*., 11 juin 1943, AUM, FFS, E96 A4.
50. *Ibid*.
51. Procès-verbal du Conseil de la Faculté des sciences, 12 janvier 1944, AUM, FFS, E96 A4.
52. *Ibid*., 10 mars 1944, AUM, FFS, E96 A4.

Conclusion

Au terme de cette étude, il devrait être clair que l'idée souvent exprimée suivant laquelle le déclin de l'attraction de la science française et la montée corrélative de l'influence américaine fut essentiellement un effet de la Seconde Guerre mondiale est trop simple. En fait, la tension entre les modèles nord-américain et français était présente dès la fondation de l'Université de Montréal en 1920. Si la francophilie notoire des autorités en place et l'influence de la Faculté de médecine ont permis au modèle français de formation de s'imposer, on a vu que l'offensive de Marie-Victorin et de ses disciples a remis en cause, dès la fin des années 1920, les équivalences « platoniques » tant prisées par le premier recteur.

En 1917, le frère Marie-Victorin se demandait avec inquiétude : « Y a-t-il, y aura-t-il une science française en Amérique[53] ? » Cinq ans plus tard, « bien que la période d'organisation dure encore », tous les espoirs semblent permis à la Faculté des sciences. Sa fondation, « qui avait paru à plus d'un une redoutable équipée, rappelle le frère, a déjà donné des résultats suffisants pour que l'on puisse ranger cette initiative parmi les plus fécondes de la génération présente ». Bien plus qu'une initiative, cette nouvelle formation scientifique permettra, aux dires du botaniste, de « nous évader graduellement de ce colonialisme du savoir […] et [de] march[er] ferme vers une émancipation intellectuelle de bon aloi[54] ». Mais cette émancipation intellectuelle tant souhaitée par le frère ne faisait alors manifestement pas partie des desseins de la Faculté des sciences et encore moins de la Commission des études, car la vaste majorité des décisions n'étaient prises qu'après avoir préalablement constaté ce qui se faisait dans les universités françaises. Bien plus, aux problèmes locaux, on n'offrait que des remèdes français. Au lieu d'élaborer une solution originale, les autorités de l'université se tournaient immédiatement vers l'université de Paris pour voir ce qu'elle faisait en de semblables situations puis adoptaient la même attitude. Pour accélérer cette émancipation, Marie-Victorin décida en 1930 de dénoncer ouvertement cette « puérile et niaise francolâtrie qui ne peut voir la science qu'à travers "l'article de Paris", qui, en tout et pour tout, se tourne vers la Mecque parisienne et qui, coûte que coûte, cherche à endosser un vêtement taillé à la mesure d'un autre[55] ». Selon le frère, en effet, « pour que les programmes et les grades de l'université de

53. Marie-Victorin, *Science, culture et nation…*, p. 37.

54. *Ibid.*, p. 51-52.

55. *Ibid.*, p. 91.

Paris puissent nous convenir dans leur entièreté […] il faudrait encore que la Province de Québec fût une île dans l'océan atlantique et non pas une enclave française dans un grand continent anglophone[56] ».

En somme, la Faculté des sciences était, à sa naissance, à mille lieues de l'émancipation intellectuelle tant souhaitée par Marie-Victorin et c'est lui qui, appuyé par ses jeunes disciples et quelques-uns de ses collègues, présida à l'adaptation des programmes à l'environnement nord-américain. Car, comme il l'écrivait à son ami Omer Héroux, « la notion du Canada, pays d'Amérique [n'était alors] pas encore admise par tous[57] ».

56. *Ibid.*, p. 92.

57. *Ibid.*, p. 87.

9 Academic Culture in Canadian Universities: The Contexts of Change

Adrienne S. Chan and Donald Fisher

Academic culture in Canadian universities is in the process of change. The state is a significant external force on universities by exerting influence through funding and policies. This paper examines the case of one university in Canada: McGill University, and a number of internal and external factors and the responses that have shaped changes in academic culture over the past fifteen years.

Canadian universities are almost exclusively public institutions and are the location of the majority of the research conducted in the country. In 1986, the Canadian government introduced a matching funds policy requiring its granting councils to earmark funding for university-industry collaborations. Since that time, universities in Canada have been forced to examine their role in the "knowledge economy" and the weighting their institutions give to science, technology and innovation as part of their response to state policy.[1] Higher education in Canada has become strongly implicated in the market language of production, distribution, and use of knowledge and its preparation of "human capital." The debates concerning the selection of priorities for knowledge production are ongoing and have at times been acrimonious.

Academic culture is defined by Ringer as "the network of interrelated and explicit beliefs about academic practices of teaching, learning, and research, and about the social significance of these practices."[2] Academic culture has also been discussed in relation to academic tribes and terri-

1. J. DE LA MOTHE, and G. PAQUET, eds., *Information, Innovation and Impacts*, Boston, 1999.

2. F. RINGER, *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920,* Cambridge, 1992, p. 13.

tories, to external influences, internal directives and social, political and educational agendas.[3] In this paper, we consider academic culture to include conceptions of knowledge production and institutional practices. This means that the culture is understood through the discourses of the social actors in the university, their understandings of knowledge, and "life" within the academy. Internal and external forces impose directions on the academy and are evident in the debates and priorities articulated by faculty and administrators. Universities develop strategic priorities and policies that also determine the direction of research and knowledge production.

Becher studied the interconnections between academic cultures and the cultural worlds of disciplines or tribes and suggested a range of cultures across a disciplinary continuum of hard pure sciences, applied professional sciences, the social sciences and the arts.[4] This work is considered seminal among studies of academic culture and suggests an important thesis concerning the development and evolution of academic cultures, territories, and tribalism. The continuum of disciplines is significant, particularly when considering the current emphasis on the natural and applied sciences and the corrosion of the boundary separating the academy from industry.

The purpose of our research[5] was to increase our understanding of how academic culture in English speaking Canadian research universities has changed over the last fifteen years. We were particularly interested in the linkages between the state, the academy, and the private sector. These links have been increasingly encouraged by a series of federal and provincial policies that require or encourage matching funding for research and by particular funding envelopes available to universities which are also framed within the ethos of collaboration. Funding from private sources (e.g., industry, venture capitalists) has also increased and influenced the research agenda.

---

3. T. Becher and P.R. Trowler, *Academic Tribes and Territories,* London, 2001; A. Elzinga, "Research, Bureaucracy and the Drift of Epistemic Criteria," in B. Wittrock and A. Elzinga, eds., *The University Research System,* Stockholm, 1985; G. Neave and F.A. van Vught, eds., *Prometheus Bound,* Oxford, 1992; E. Shils, ed., *The Calling of Education,* Chicago, 1997; W. Tierney, ed., *Culture and Ideology in Higher Education,* New York, 1991.

4. T. Becher, *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, Bury St. Edmunds (Suffolk), 1989.

5. This research was funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, grant number 410-98-1577.

Our research considers the impact of federal, provincial, and institutional policies on academic culture, within a context of globalization, the knowledge economy, the influence of science policy, and the increasing linkages between industry and state. Previous research[6] allows us to begin with an assumption that "campus culture" and the "culture of academic science" have changed through the evolution of public policy and that new types of research and researchers are becoming more prominent in the academy. This contribution has three objects of concern. First is to set the stage theoretically and practically for the current research. Second is to report the results from one of the case studies, McGill University. Finally, we draw some conclusions about the changes that have occurred with regard to academic culture in our case study.

This research was framed by four structural trends that served as sensitizing concepts: globalization; commodification of knowledge and the knowledge economy; science policy and Federal funding; and the linkages across the boundaries separating the academy, industry, and the state. Universities are clearly expected to perform within an environment of globalization and within the relationship of higher education to the knowledge economy.[7] Slaughter and Leslie make a direct link between globalization, the marketplace, and the development of academic capitalism. In their study of four countries (Australia, Canada, the United Kingdom and the United States) Slaughter and Leslie found that

> Tertiary education policies in all countries moved toward science and technology policies that emphasized academic capitalism at the expense of basic or fundamental research, toward curricula policy that concentrated moneys in science and technology and fields close to the market.…[8]

---

6. J. Atkinson-Grosjean, G. Grosjean, D. Fisher and K. Rubenson, *Consequences of Performance Models in Higher Education: An International Perspective* [A Study prepared for the Humanities and Social Sciences Federation of Canada], 1999; D. Fisher, J. Atkinson-Grosjean and D. House, "Changes in Academy/Industry/State Relations in Canada: The Creation and Development of the Networks of Centres of Excellence," *Minerva: A Review of Science and Policy,* 39 (2001), p. 299-325; J. Atkinson-Grosjean, D. House, and D. Fisher, "Canadian Science Policy and Public Research Organizations in the 20th Century," *Science Studies: An Interdisciplinary Journal for Science and Technology Studies,* 14, 1 (2001), p. 3-25.

7. AAUC, *Trends: The Canadian University in Profile,* Ottawa, 1999; J. Currie and J. Newson, eds., *Universities and Globalization: Critical Perspectives,* Thousand Oaks, 1998; S. Slaughter and L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University,* Baltimore, 1997; AAUC, *Momentum,* Ottawa, 2005.

8. S. Slaughter and L. Leslie, *op. cit.,* p. 55.

A specific example of this in Canada was the Science Council of Canada,[9] an advisory body to the federal government. The Council stated that priority should be placed on knowledge as a part of the world economy, and that the prosperity of Canada was dependent on an integrated relationship between the university and the marketplace. The Council set the stage for a series of statements by federal and provincial governments that were part of a growing emphasis on science, technology, innovation, relationships with industry, and their place in the global economy. Canadian universities have been compelled to come to grips with the world economy and globalization. Globalization manifests itself in universities through the interrelationships of economic and political agendas. These agendas influence both educational reform and policy responses and reactions.[10]

In their latest work, Slaughter and Rhoades take us further in describing the academic capitalist knowledge learning regime.[11] In documenting the dominance of this regime, the authors provide us with leverage to understand changes in the territory that connects the public and the private sectors in higher education, with the State, higher education, and, the market. For Slaughter and Rhoades, academic capitalism is not privatization, but rather a redefinition of public space and of appropriate activity in that space. As the configuration of State resources changes and public universities and colleges are pushed to seek alternative sources of funding, so our conception of "public" is blurred and altered. As the boundaries between State, higher education and the market change[12] so our attention is drawn to the boundary workers[13] who create new "circuits of knowledge" as they promote market behaviors. The focus is on both the re-stratification of institutions and the re-structuring of faculty work. Rather than the removal of public subsidy we see a shift in particular toward students who are faced with higher fees. To understand the rise of academic capitalist knowledge learning regimes we must focus on

9. Science Council of Canada, *Winning in a World Economy : Canadian Universities and Economic Revival,* Ottawa, 1987.

10. R.A. Morrow and C.A. Torres, "The State, Globalization and Educational Policy," in N.C. Burbules and C.A. Torres, eds., *Globalization and Education. Critical Perspectives,* London, 2000.

11. S. Slaughter and G. Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy : Markets, State, and Higher Education,* Baltimore, 2004.

12. D. Fisher, J. Atkinson-Grosjean, and D. House, *op. cit.*

13. D. Fisher and J. Atkinson-Grosjean, "Brokers on the Boundary : Academy-Industry Liaison in Canadian universities," *Higher Education,* 44 (2002), p. 449-467.

policies that concern patents, copyrighting and the expansion of distance education, and the concentration of student markets, both domestic and international.

As the abstract conceptions of a "knowledge economy" have become more deeply embedded in academic discourses, one of our interests is to examine the research culture of the university and the diffusion of knowledge. Knowledge production has diversified and changed to include "Mode 2" knowledge.[14] In Mode 1, traditional forms of academic research produced knowledge through hierarchically structured, relatively stable means. This knowledge was furthered by academic interests, evaluated by peer review, and diffused through publications, conferences and training. Mode 2 is an emergent form of knowledge production that is heterarchically structured, transdisciplinary, project-centred, shaped by various interests and evaluated in terms of effectiveness by peers, non-peers, and sponsors of projects. Diffusion of knowledge under Mode 2 depends on the commercial interest of that knowledge, whereby a business may not wish to diffuse knowledge if that knowledge gives them a competitive advantage. Mode 2 is seen to represent a progressive industrial research culture, although it may be present in non-commercial cultures as well. Both Mode 1 and 2 are present within university research, but Mode 2 represents a commercialization of knowledge that was not present fifteen years ago in the academy.

The commodification of knowledge production also evokes the question of whether universities are subservient to the economy.[15] The place of science in the knowledge economy is evidenced by research funding in the Science disciplines which has increased even during periods where research funding was reduced in overall totals.[16] The distinction between "pure" and "applied" research breaks down as research can be both useful

14. M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzmann, P. Scott, and M. Trow, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies,* London, 1994; H. Nowotny, P. Scott, and M. Gibbons, *Rethinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty,* Cambridge, 2001; P. Scott, "A Tale of Three Revolutions? Science, Society, and the University," in P. Scott, ed., *Higher Education Re-formed,* London, 2000.

15. S. Marginson, and M. Considine, *Entreprise University: Power, Governance, and Reinvention in Australia,* New York, 2000.

16. M.-H. Parizeau, "Are the Universities and Sciences Subservient to the Economy?" *Isuma,* 2, 4 (2001), p. 133-141.

and fundamental.[17] Pure basic research, pure applied research, research directed to particular phenomena or user inspired basic research may co-exist within a model of scientific research.[18]

The Policy Context

The federal government has explicitly expressed the importance of Canada's role in the knowledge economy through the Networks of Centres of Excellence program (NCE), the Canada Research Chair program (CRC), the transformation of the Medical Research Council into the Canadian Institutes of Health Research (CIHR) which entailed a massive increase in the research budget, the creation of the Canada Foundation for Innovation (CFI), and most recently, the increase in funding to the other two research councils, the Natural Sciences and Engineering Research Council (NSERC) and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRCC).

The NCE was established in 1989 as part of a program of initiatives in science and technology. This is one of the most significant changes in Canada's science policy since the National Research Council was established.[19] In 1999, a report on the commercialization of university research[20] emphasized innovation, intellectual property, and the commercialization of knowledge as priorities for Canadian universities. Universities and industry have had a long standing relationship, particularly in the natural and applied sciences. This has led to significant commodification in research areas such as biotechnology.[21] Canadian funding councils have encouraged collaboration through joint funding, with some research envelopes requiring partnerships between the university and industry. This has also resulted in other commercial activities such as the establishment of "spin off" companies and the use of patents.

The federal government established the CRC in 1999 to provide funding for 2000 Chairs between 2000 to 2005. The program was established to increase research activity in the universities through the creation of specific chair positions at two levels: senior faculty/scholars

17. D. Fisher, J. Atkinson-Grosjean, and D. House, *op. cit.*

18. D.E. Stokes, *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation,* Washington (DC), 1997.

19. D. Fisher, J. Atkinson-Grosjean, and D. House, *op. cit.*

20. Advisory Council on Science and Technology, *Public Investments in University Research: Reaping the Benefits. Report of the Expert Panel on the Commercialization of University Research,* Ottawa, 1999.

21. D. Dickson, *The New Politics of Science,* New York, 1984.

and promising new scholars. The criteria for choosing the recipients for chairs has meant that 80 percent will be in disciplines and fields under the umbrellas of natural, applied and medical sciences. Furthermore, the current distribution map of the CRC shows a dramatic ratio in which male faculty-researchers comprise the vast majority of the Chair positions.[22] Polster suggests that CFI and CRC are part of a wide perspective that influences academic research in a trend towards innovation in a globalized knowledge economy.[23] By 2004, CFI had received a total of $3.65 billion to strengthen the capacity (infrastructure) of universities and research institutions (CFI Annual Reports).

The concentration on the natural, applied and health sciences produces a multiplier effect with regard to funding and thereby skews internal university policy in this direction. When we compare the three main federal funding councils we find that between 1999/00 and 2003/04, the yearly funding for MRC/CIHR in 1988 dollars increased approximately 100 percent, while the increases for NSERC and SSHRC were much less at 18.25 percent and 34.38 percent respectively.[24] Overall, between 1997/98 and 2004/05, the federal government added a total of approximately $11 billion in university research spending. Approximately, 70 percent of the funding was received in the last four years.[25] We estimate that of this total only $1.4 billion or 12 percent funded research in the humanities and social sciences. All of these programs and initiatives are indicators of the government's increased interest in knowledge production and how the government can influence university research priorities.

In Québec, the Conseil des universités undertook a study in 1992 of the institutional planning process. The Conseil had a mandate to study the needs of higher education and university research, and to

22. N. Bégin-Heick and Associates Inc., *Gender-based Analysis of the Canada Research Chair Program*, Ottawa, 2002; CAUT, "Statistic Summary for November 2002 Chairs Announcement," *CAUT Issues*, 2002, www.caut.ca/english/issues/women/chairsstats.asp; CAUT, "Request by Eight Individual CAUT Members to the Canadian Human Rights Commission for an Inquiry into the Systemic Discrimination against Equity Seeking Groups in Industry Canada's Canada Research Chairs Program," *CAUT Bulletin*, 2003, www.caut.ca/english/equity/CRCComplaintletter.asp.

23. C. Polster, "Break from the Past: Impacts and Implications of the Canada Foundation for Innovation and the Canada Research Chairs Initiatives," *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 39, 3 (2002), p. 275-299.

24. D. Fisher *et al*., "Chart 15: Federal Funding for Post-Secondary Education Sector Research-NSERC," *Canadian Federal Policy and Post-Secondary Education*, Vancouver, 2005, http://www.nyu.edu/iesp/aiheps/downloads/finalreports/Feb%202006/federal%20paper%20Octobert.04.05.pdf.

25. See AUCC, *Momentum*, Ottawa, 2005, p. 22.

make recommendations on the measures to be taken to respond to these needs.[26] The resulting report emphasized the importance of renewal and encouraged universities to develop more system-wide strategies in order to develop international competitiveness in research.

Throughout this time period, we see an emerging discourse that highlights the need to develop research to maintain a competitive position in the world economy. Innovation was stressed through a number of provincial programs such as INNOVATECH. Technology was emerging as an important element in global competitiveness. In 1999, the government of Québec released the document "Accelerating Research and Innovation". This paper stressed support for research in social and human sciences, training for researchers and "interveners", and the transfer of knowledge. The commercialization of research was identified as an objective of the government. In 2000, the Québec government restructured its granting councils (FCAR, CQRS and FRSQ) into three distinct organizations along the lines of the federal granting agencies : one for the natural sciences (FQRNT), one for the humanities and social sciences (FQRSC) and one for the medical sciences (FRSQ).

Valorisation-Recherche Québec (VRQ) was established, as an initiative from the Minister responsible for Research, Science, and Technology in 1999 to develop research in universities and promote the creation of innovative enterprises. VRQ received $100 million to support research initiatives, including multidisciplinary or multisectoral projects, and to support the marketing of the results of research, the search for promising technologies and the management of intellectual property. VRQ established rules for matching funding of research and research initiatives.

The Québec Policy on University Funding (2000) established a fund of $300 million annually to give universities the means to compete with universities in the rest of Canada and in the United States. The policy also established a matching grants fund. The province of Québec introduced a tax policy in 2001 to provide particular incentives for research and development and technology. A previous tax incentive policy existed from 1989-1993 to encourage investment to university research. Québec now offers the most generous tax incentives regarding research and development in Canada. Québec also offers companies a generous tax credit for R&D expenditures.

26. J.G. Donald, "Higher Education in Quebec : 1945-1995," in G. Jones, ed., *Higher Education in Canada*, New York, 1997, p. 161-188.

Academic Culture at McGill

McGill contains 22 faculties and 9 schools that span the sciences, social sciences, arts, and applied programs. McGill University is consistently ranked among the top five universities in Canada. Ranked third in research intensity[27] in Canada, McGill receives more research grant funding per professor than any other English speaking university in the province of Québec. As one of four universities in Montreal, the faculty and administration at McGill work collaboratively on joint projects with the other universities in Montreal and collaboratively through the CRC and NCE programs. In 1999, McGill received gross royalties and license income of $539,433 (US funds, constant dollars). Sponsored research income at McGill in the year 2000 was $234,340,000 (US funds, constant dollars), an increase of 17.8% over the previous year.

When we examine the trends in sponsored research income at McGill, we find that between 1986 and 2003, the total government (federal, provincial and municipal) contributions decreased from 74.4% of the total sponsored research income to 67% (see Table 1, Appendix 1). Non government sources have increased from 19.3% to 28.6%, and other income sources (revenues, bequests, donations, and interest income) have decreased from 6.2% to 4.4%. The impact of federal government policy is clear if one examines the change between 1991 and 1999, as the gap between government funding and non-government funding decreased quite dramatically. The new programs and the increase in funding for research and development since 1997 have gradually increased the proportion of funding coming from government from a low of 52.5% on 1999 to 67% in 2003. As we will observe later in this contribution, the increased emphasis on non-government and other income sources for research has become a norm within the research culture of the university.

The dramatic change in the environment policy at both the provincial and federal levels of government had an impact on the internal life of McGill University. The changes in culture that we outline in this paper emerged from our documentary analysis and the views expressed in our interviews.[28] Some of the changes were articulated explicitly, while others

27. Research intensity refers to sponsored research income per full time faculty position. Re$earch Infosource, 2001: Canada's Top 50 Research Universities, www.researchinfosource.com.

28. In our overall research design, we chose four representative research-intensive, medical-doctoral English-speaking universities as our cases. Two researchers spent a total of four weeks doing fieldwork at McGill. This work included ethnographic observations, documentary analysis and 31 interviews with

were implied. Our evidence is grouped under the following headings : commercialization ; dominance of the natural science model ; curiosity-driven versus applied research ; and, changing roles and complexity.

Commercialization

As a backdrop to more explicit discussion of commercialization, in 1990 McGill's administration articulated the importance of good relationships with industry :

> By improving its interaction with industry, McGill can better disseminate knowledge, better fulfill it's community service responsibilities, increase the funds available to support its core activities in research and graduate education, and make itself more attractive to the creative individuals needed for its academic staff.[29]

The following year, McGill established the Office of Technology Transfer to provide an interface between faculty members, industry, and government. Emphasis was placed on this interface, as well as commercialization of intellectual property and assistance in the development of spin-off companies. The Office of Technology Transfer has had an impact on the culture of the university. Technology transfer officers have made their presence known within the disciplines, by operating within decentralized field bases, and thus taking their visible place in the university. These officers are on the frontline of creating "circuits of knowledge"[30] as they promote market behaviours.[31]

Concurrent with changes in provincial policies, in 1994, McGill revised the university policy on inventions and patents and the policy on copyright of written works. This was the beginning of a focus on innovation and patents. The policy in 1994 made disclosure of innovation a requirement :

> All members of the university are required to report all of their Innovations made in the course of carrying out University duties, using University facilities or made with material support of

---

tenured faculty and members of the senior administration who had held their appointments with the institution for at least ten years, and non-faculty administrators in the Technology Transfer Office.

29. Report of the Task Force on Priorities, 1990, p. 44.

30. S. Slaughter and G. Rhoades, *op. cit.*

31. D. Fisher, J. Atkinson-Grosjean, and D. House, *op. cit.*

> the University. This should be done in writing to the Director of the Office of Technology Transfer on the form "Report of an Innovation".[32]

The Regulations on Research policy were also changed to include reference to intellectual property.

Commercialization was also viewed as a way to generate new revenues. In 1998, a planning document noted that:

> Through the Office of Technology Transfer, the University is beginning to generate royalty income through the licensing of inventions. While the income to be generated from this effort is difficult to estimate, it seems that–at least in terms of other Canadian comparisons–we should aim toward an annual sum of $2 million.[33]

This view, the federal Report of the Expert Panel on the Commercialization of University Research (1999), and, the broad emphasis on innovation in Québec provided the impetus for revision to McGill's intellectual property policy. In 2000, a proposal for a Policy on Intellectual Property was tabled at Senate. Specific concerns were expressed about how commercialization would take place, the ownership of intellectual property, and the division of royalties. In 2001, the university accepted a revision of their Intellectual Property Policy.

Under the new policy, intellectual property is jointly owned by the inventor and the university. The exceptions to this policy occur when prior agreements exist such as contracts, projects conducted within the framework of NCE, inter-institutional agreements relating to CFI, VRQ and other grants. A formula was struck for the division of royalties depending on whether the commercialization was led by the university or by the inventor(s). The policy includes both inventions and software.[34]

In 2001, a new Science Policy was introduced by the Minister of Research, Science, and Technology in the government of Québec. This policy was entitled *Knowledge to Change the World*, and the aim of the policy was identified as the "development of knowledge needed for economic growth, social progress, and cultural enrichment".[35] The policy supported technological, social, and organizational innovation. The policy had important implications for universities, including an emphasis

---

32. Revised University Policy on Inventions and Patents, 1994, p. 4.
33. Strategic Planning Memorandum, April 1998, p. 6.
34. Policy on Intellectual Property, 2001.
35. Ministry of Research, Science and Technology, *Knowledge to Change the World*, Quebec, 2001.

on the harmonization of intellectual property policies and the provision of a standard framework for the management of intellectual ownership resulting from research and development. One perception of this policy was that "things associated with technology are good",[36] and a priority was to be placed on technology and innovation.

The shift in the policy context at both the federal and provincial levels means that the Office of Technology Transfer is ideologically equipped to emphasize commercialization in a broad sense : creation and disbursement of intellectual property, patents, spin-off companies, and linkages to industry. This ideology is key to strategies for globalizing education.[37] At the same time the new policy for intellectual property caused some concern among faculty, particularly among the social scientists and humanists. As one social scientist put it :

> … the big issue [commercialization] that we went through here was the IP policy. … the notion of developing software and it becoming the property of the university is … instructional software that is … very hard to understand and digest. … It's very difficult to differentiate what aspect of the work happened at the university, and what aspect happened in your own home, in your own time. It's very difficult to divide that.[38]

More broadly, the policy and the emphasis on commercialization created a rift between the humanities and the social scientists on one side and the natural, health and applied scientists on the other side.

For those who oppose the policy direction, commercialization is defined as part of the wider structural trend toward privatization which some faculty argue challenges the purpose of the academy. A minority of faculty argue that commercialization is contrary to the mission of education. As one Arts professor put it :

> The whole idea of commercialization of programs is utterly abhorrent. We couldn't even think of having privatized programs in the Faculty of Arts, this goes against the grain of what academia is about.[39]

36. P9Mc, Faculty-Administrator, Arts.

37. R.A. Morrow and C.A. Torres, "The State, Globalization and Educational Policy," in N.C. Burbules and C.A. Torres (eds.), *Globalization and Education. Critical Perspectives,* London, 2000.

38. P22Mc.

39. P2Mc.

Some faculty in the social sciences referred specifically to a "culture clash" between groups of faculty somewhat reminiscent of C.P. Snow's depiction of two cultures, and certainly consistent with Becher's findings.[40] As two faculty members put it:

> There really is a culture clash, or cleavage between those researchers linked into commercially funded research and those who are doing "pure research".[41]

> The capacity to engage the private sector and do fund-raising and so on, so that choice of leadership, often gives rise to a cultural clash and some contestation … so that's one very obvious place where I see the influence of commercialization. Another place that I see the influence of commercialization is in the identification of research projects and research priorities.[42]

The criticism noted above did receive general support from other faculty members across the university. As one health scientist put it:

> McGill has to re-think how their staff interact with the corporate sector, and how the institution interacts, or even its own research institutes and affiliated hospital institutes … Are we a university or are we McGill Inc.? We got more Inc-ish than we did university-ish in my opinion.[43]

On the other side of the "culture clash" faculty in the "hard" sciences and senior administrators saw commercialization and closer relationships with industry as the norm.

Engineering, Medicine and some Natural Science disciplines have long term relationships with industry that are defined as neither unusual or undesirable. Rather faculty in these disciplines see this as the normal course of public-private sector relations and commercialism as an outgrowth of these relations:

> I think that the wish, the encouragement to commercialize the fruits of our research is a good thing. I think that, it has been quite beneficial for universities to get more business like about helping the academics exploit the commercial potentials of their research and make sure that there is technology transfer from the bench to the bedside or the business.[44]

---

40. T. Becher, *op. cit.*
41. P3Mc, Social Sciences.
42. *Ibid.*
43. P6Mc.
44. P6Mc, Faculty, Health Sciences.

> [T]he [funding] applications are sort of pitched, I mean in the old days, you know, you had a paragraph for industrial relevance, now all of a sudden people in mathematics and computer science who I guess historically really didn't pay as much attention to [the] industrial sector are all now trying to sort of say how absolutely relevant their work is now. It's not necessarily a bad thing to sort of relate to society and if we're publicly funded, then we do have an obligation to basically explain how we fit into the world.[45]

> I would say that we've had linkages with the industry for the last seven years … we had an industry, NSERC industry grant with the ___ Company, so working in close collaboration with the R & D of the company, as it dictated the way we do research. I guess, in a way, it has probably dictated some of the lines of research. But I think it also allowed some money to be in place to buy the very expensive equipment that we couldn't have bought otherwise.[46]

Linkages to industry are part of research relationships based on relevance to particular communities and there are benefits to these relationships. Industrial research funding has given faculty some flexibility to do additional research "on the side"[47]—an opportunity that they would not have otherwise.

Other faculty acknowledge that in spite of criticism commercialization has become part of university life. Commercialization is now seen as "an extension of the mission of the university,"[48] "part of the culture and part of the pre-occupation of the researcher."[49] Researchers display a growing interest in spin off companies. One faculty member noted: "when I first started nobody had a company and now everybody wants to have a company."[50]

Faculty suggested that commercialization was inescapable, and it had become an important element of faculty advancement and achievement:

> There is sort of a drive to try and commercialize everything. … You find people who feel that they have to do it, because if they don't do it, there's going to be this kind of hole in your CV, and

45. P7Mc, Faculty, Applied Sciences.
46. P12Mc, Faculty, Applied Sciences.
47. *Ibid.*
48. P7Mc, Faculty, Applied Sciences.
49. P14Mc, Administrator.
50. P5Mc, Faculty, Health Sciences.

> when you are applying for funding or support, the one thing you don't want is to have empty paper on your CV….[51]

Commercialization becomes part of one's own goals and is ultimately expressed as a reality that faculty must come to terms with and accept. Progress is defined as meeting the needs of a global economy, and situating the university within a wider context that is no longer the "ivory tower."[52]

A utilitarian imperative resonates at McGill University. An emerging tension between what the university values and what the university "stands for" is a prominent discourse. Faculty referred to McGill as becoming a business, becoming a corporation, and moving away from its academic mission. One faculty member made reference to "McGill Inc."[53] Uncertainties exist with respect to the commitment of the university to "pure" academic work and a compelling corporate, managerial agenda. Research increasingly emphasizes "deliverables and prototypes of ideas."[54] This departure was attributed in part to the emphasis on the Networks of Centres of Excellence program, the priorities of the funding councils, and the expansion of industry funding injected into the university. As one Arts faculty member put it:

> I mean one has a feel, for example, that the granting agencies … that there's a much more significant, commercial presence of and intrusion of commercial values into, the kinds of parameters that are set for grant programs … I mean there was an instance, a couple of years back which you probably know of … John Polanyi was turned down for a major grant because it didn't seem to have commercial value.…[55]

The shift away from curiosity-driven research to industry or business driven research is coupled with the commercialization of education, and has led to a perception that the university "has been transformed to a corporate model."[56] The change is about tasks and structure as well as goals. The university is more "performance driven."[57] This emphasis on a corporate model has led to concern about how the university is seen and how it operates:

---

51. P5Mc, Faculty, Health Sciences.
52. P7Mc, Faculty, Applied Sciences.
53. P6Mc, Faculty, Health Sciences.
54. *Ibid*.
55. P10Mc.
56. P21Mc, Administrator.
57. P19Mc, Administrator.

> [Someone] has made a donation to McGill [for] setting up three, I think it's three chairs.… So there were these three chairs, and so here is a corporation that's made a donation that is tied to a particular area of research, which opens up the possibility. Now I don't think that the university has sold its soul to get this money, but it opens up the possibility, and this is happening more and more frequently. The money for a major new building in biological sciences was donated by a, I'm not sure if he's the CEO or on the Board, or might have been one of the founders of a major pharmaceutical company.[58]

Corporate linkages to the university have existed for many years, but now it is seen as being institutionalized and entrenched in policy and priorities : "we're in the dot.com culture" and "you can't run a university as a business."[59] The corporate culture has also introduced a particular view of students as consumers. This was rejected by one faculty member as a simplistic view of the student : "We can't think of ourselves in terms as McGill incorporated, or look on the students in terms of clients. … the student teacher relationship is more than that."[60] These notions of McGill Inc. exemplify the intersection of economic and political agendas in the university producing a conflicted, debated discourse.

Part of the corporate trend has meant reinventing the management style of McGill. In recent years a "top-down management"[61] has been dominant rather than collegial relations and management. A managerial culture has emerged whereby numerous administrative tasks are downloaded to departments and individuals. This is a bureaucratic style of management where administrative decisions are made, and these decisions are often heavily influenced by government agencies external to the institution. A market model also prevails where the university exchanges education and research for resources (including funding) from the community and private sector :[62]

> Decisions are made, and are just communicated, rather than made in a collegial way. … I think it's pretty territorial and again, it comes back to the notion of collegiality. Are you working for

58. P12Mc, Administrator.
59. P14Mc, Administrator.
60. P2Mc, Faculty, Arts.
61. P22Mc, Faculty, Social Sciences.
62. Organization for Economic Cooperation and Development, *Financing Higher Education : Current Patterns*, Paris, 1990.

> the good of the university? Or if the university doesn't want to be part of that collective and wants to manage itself as if it were a different entity than the people comprising it.…[63]

Whether the university determines the work of faculty or whether faculty determines the work of the university is an open question. Those faculty who have been at McGill for twenty years, or more, perceive a change, and it is a change under scrutiny.

At McGill a cultural divide has emerged between many newer, junior faculty and the long term, senior faculty. Newer faculty have internalized an intense drive and competitiveness with regard to research and acquiring research funding from council and non-government funding agencies. University education has become more "reality" based and less idealistic involving a "loss of innocence."[64] Senior faculty in the Applied Sciences were clear that new faculty and students demonstrate these values:

> I'm not sure what this younger generation of researchers were brought up with; they might have been brought up in a time where the shift had already been solved and so their only research projects might have been on targets that were going to be having some kind of impact. That was certainly not the era in which we were brought up. We were brought up in a scientific … science area. If there was a valid question, it was worth trying to answer … you didn't think about the financial repercussions.[65]

> Approximately half my students are in business, their own businesses … this is again part of the influence I think of these programs, they've taken some of their training, some of the intellectual property and they've gone out and they've basically started their own companies.[66]

The cultural distinction between generations (and for faculty to change their perspective) is intensified by a university governance imperative to become more responsive to external objectives and criteria for performance, particularly through research. While responsiveness is seen as appropriate and important, there are unanswered questions of balance (e.g. responsiveness, accountability, and reactiveness) and a deliberate strategic decision-making process. For one administrator:

---

63. P22Mc, Faculty, Social Sciences.
64. P23Mc, Administrator.
65. P12Mc.
66. P7Mc.

> … the importance of research has been enhanced immensely. … There has been great pressure coming from outside, particularly in areas of science, engineering and biomedical fields. This is also having an effect on the Social Sciences and Humanities. Not only the increasing pressure to engage in research, but also the way in which research is undertaken in the Humanities and Social Sciences, I think is being affected by these models developed outside of the Social Sciences and Humanities.[67]

Some newer professors are not as involved in teaching or the administration of programs. They contribute less time to the department. Other new faculty are identified as bringing in large grants into the discipline, and even this can be a source of tension.

Dominance of the Natural Science Model

Although considered by popular opinion to be a broad based university, others described McGill University in terms of its adherence to a natural science model. As one administrator made clear:

> McGill has always been a Science based university … so this is not U of T where you have Marshall McLuhan and Northrop Frye … we don't have that kind of tradition. … Our tradition is heavily Medicine and Science based plus some engineering. So as far as the prominence of these areas, they're built into the history of McGill.[68]

The dominance of the natural science model has also become a cultural norm. Faculty anticipate that the model will be imposed on the university as a whole. As one faculty member noted:

> … one of things that has occurred … a stronger modeling of the culture of science, sort of hard science as if it were the whole academic culture and the imposition of the culture, something that is believed to be the culture of science on other parts of the university.[69]

This model of science has also become embedded in the way performance is measured—and this has become problematic in shaping and influencing the Humanities and Social Sciences.

67. P18Mc.
68. P1Mc.
69. P11Mc, Faculty, Applied Sciences.

> Where I think the problem arises is when a university administration or when governments or whatever, now look on the social sciences and the humanities and try to measure their performance by the same yard sticks–and there is a problem. But if I try to assess whether a philosopher and a physicist are equally good scholars, I shouldn't look at the money they bring in or for that matter at the number of technicians I have or graduate students I have….[70]

The question of funding as a measure of intrinsic merit is a core concern. Research in the sciences that relies on labs and equipment necessarily has greater costs. A majority of faculty recognized that Arts and Social Sciences are "low cost"[71] because there are no high equipment and material costs. At the same time, the weight of science is indicated in the focus of the fifty-one research centres and networks operating at McGill. Fifteen (29.4%) of these centres would be categorized within the Arts, Social Sciences or Humanities, with the majority categorized under medicine, health, science, engineering and technology.

As noted earlier, the imbalance in funding from the federal government through the three national bodies is pronounced. At the university level, the proportion of federal funding from research councils and other federal sources to McGill, declines from 62% in 1986 to 49.1% in 2003 (See Table 2, Appendix 1). In concert with the trends in government funding of sponsored research we can see a dramatic drop in the proportion of funding coming from federal sources between 1991 and 1999 and a reversal of that trend through to 2003. The natural, applied and health sciences continue to represent a higher proportion of funding, over social sciences.

These funding trends provide a material base to the perceived dichotomy that exists between Arts and Science. One member of the Arts Faculty put it thus: "It's very strong in Science, Medicine, and Engineering. Arts and Humanities are not as strong."[72] Faculty in the Sciences, compared to Health and Applied Sciences, consider themselves to be underfunded, while Arts faculty compare themselves to Sciences and consider themselves to be even more underfunded. However, the difficulty is whether or not funding is viewed as a measure of merit:

> … so where I worry a little bit more about this is that the fact that we're looking at those dollar values and we argue about the dollar values as having intrinsic merit. That drives the way we do [push] humanities and social sciences into a scientific mould

70. P14Mc, Administrator.

71. Faculty, Arts.

72. P2Mc.

> which may not suit it … [for example] the way to do research in English literature is to build up a team and to have a major lab and to have an institute, to have lots of funding because that's the way it ought to be done[73].

The culture of science is also changing in response to an international, global economy. For one faculty member in Applied Sciences

> … it's the fact of interdisciplinarity that obviously creates compromises of this kind, it's also the fact that it's a culture of big science, it's very interesting because in twenty-five or thirty years, one can see that physics is not what it was, physics is not the end of all culture, scientific culture, and there are fewer jobs for physicists than there used to be and even the physics departments are shrinking but its as if the model from physics has been imposed on everybody … so the conception of something that involves a lot of hardware, a large team.[74]

The nature of funding competitiveness on both a national and a global scale has meant that faculty in sciences do not concern themselves about funding to other disciplines. Faculty are simply trying to compete on their own terms and fund their own research:

> I don't think there's a good deal of reflection on the diminished share going to Humanities and Social Sciences. I mean let's face it, I work in a faculty of Medicine so when there's more you know it … it's not even a question of proportion. It's just a question of is there money available and can I get some of it.[75]

A minority of faculty identify an "internal subsidization,"[76] of programs that need more funding than the Arts and Social Sciences. This was problematic for one faculty member in the Applied Sciences who believed it was inappropriate to favour natural and applied sciences in this way:

> … without the social sciences and humanities, there cannot be a university, clear and simple. And even the most myopic of my colleagues realizes that sort of strangling one sector to feed another is a recipe for disaster.[77]

As noted earlier the parallel research funding system in Québec has served to protect the human sciences to some extent. One of the provincial funding envelopes in Québec is viewed as "very supportive, so we

---

73. P14Mc, Administrator.
74. P11Mc
75. P16Mc, Administrator.
76. P10Mc, Faculty, Arts.
77. P7Mc.

have almost twice the possibility of securing funding than anywhere else."[78] This funding was seen as a necessary compensation to deal with the "imbalance" of funds available for hard and pure sciences and engineering. In Québec, as opposed to the rest of Canada, researchers in social sciences and humanities can also get grants from FQRSC whose budget is significant which explains that, as one respondent noted:

> Québec is peculiar because, you know, it has [a] funding system where the money was spread differently … so in Québec social sciences and humanities have really had much better funding than elsewhere in Canada.[79]

Clearly, sources such as FCAR have been one provincial council that has attempted to provide some "balance" in funding.

Curiosity-Driven versus Applied Research

A majority of faculty across disciplines at McGill observed a shift away from curiosity-driven research to market-driven and outcome-driven research. This perception is clearly linked to the emphasis on commercialization and the natural science model. A minority of interviewees argued that while there was a place for curiosity-driven research, such research would not be a likely recipient of a large-scale grant:

> I would say the standards of evaluation are highly skewed, have always been skewed towards research productivity. But the measure of research productivity has been changed and some of it for the good, some of it for the better, and some of it to the detriment of the academy. Again, this whole issue of a move away from curiosity-driven research, is particularly problematic to the humanities and social sciences.[80]

Funding envelopes such as the SSHRCC Initiative on the New Economy (INE) and the CFI infrastructure grants clearly set limits on what will count as legitimate research and knowledge.

Research as an institutional priority at McGill has been influenced by the perceived need to maintain global competitiveness. The direction of research is influenced significantly by the administration, but most particularly, the Vice-Principal of Research at McGill. A new Vice-Principal of Research was appointed in 2002. The choice for Vice-Principal was

78. P22Mc, Faculty, Social Sciences.

79. P14Mc, Administrator.

80. P21Mc, Faculty-Administrator, Applied Sciences.

a respected researcher from a biochemical firm. The Vice-Principal was given a non-academic appointment, and the appointment was greeted with mixed reviews :

> … it indicates that we are going into industry. I mean, she [the new Vice-Principal] doesn't have an academic background. She has an industrial, I mean a business background. … I personally think it is very telling—where the university wants research to go.[81]

> … a new vice principal of research whose experience was in the private sector and that was understood to be a key criterion of success. … I think that there is something of a culture clash between the people who represent outside concerns and interests on our board of governors who would say : look, reality dictates that the university has to move faster and further in a commercial direction and that includes the way in which we make our choices about who our senior administrators ought to be….[82]

Our interviewees were clear that the appointment of the new Vice-Principal at McGill marked a significant shift toward the market in the university's research agenda, and that curiosity-driven research might be further disadvantaged in the university.

The model for conducting research has also shifted emphasis to teams and networking. This is a change in the culture of the university that has occurred in the last ten years :

> The interesting research questions are no longer dealt with individually and they're no longer dealt with inside an individual discipline. All the interesting ones are at the interfaces between the traditional disciplines, simply because knowledge is exploding and therefore changing instruction, and so that the traditionalness was no longer represented in a sensible way, in which to pursue a variety of interests. So we've gone from a much more siloed context and a much more individually based context to a much more intergroup, you could say, context as well as more group team work….[83]

> I think there are far more demands placed on us, we are expected to be members of major research teams, we are expected to go out into the real world … and talk about what we're doing and the meaning it has.[84]

---

81. P20Mc, Administrator.
82. P3Mc, Faculty, Social Sciences.
83. P23Mc, Administrator.
84. P24Mc, Faculty, Social Sciences.

A number of science and engineering faculty attributed the shift to teams and groups to the Networks of Centres of Excellence (NCE) policy that placed high value on networking:

> So we've got engineers, computer scientists, we collaborate with people that are in, you know, from neurobiology to cognitive psychology. So it's a different culture. … a positive aspect in terms of the program is that there is sort of a reward in terms of fostering interdisciplinary research.[85]

The NCEs are a factor in the shift to inter-disciplinarity and a stronger connection between industry and the university at McGill. Historically, teams and networks operated at the informal level, particularly in the arts and social science, but the NCEs have made it a necessary condition. NCEs across universities created a system of connections across disciplines and universities, particularly across the sciences where such networks might not have occurred otherwise. As one faculty member at McGill noted, the arrival of Networks meant that "networking became a magic word".[86] This is mode 2 knowledge production and diffusion.[87] The shifts in research have also meant thinking about research differently: partnerships with the private sector, competing for grants, and the use of a science model.

Change in the culture of research was identified as a result of a number of factors including the pressure placed on faculty to obtain research grants, and to contribute to knowledge production within a highly competitive environment. Academic research has become much more complicated in the last 15 years. Research intensive universities have a significant role to play because they are expected to contribute to the knowledge economy. This perspective on research was highlighted in planning documents of the Senate where it was noted that:

> In order to maintain a competitive position in research and scholarship on the world scene, any university must go beyond the curiosity-driven individual efforts of academic staff members and develop research teams and centres where a critical mass of people, equipment, and funds provide the means of addressing large research problems and the base for efficient transfers of technology.[88]

---

85. P7Mc, Faculty, Applied Sciences.

86. P11Mc, Faculty, Arts.

87. M. Gibbons *et al*., *op. cit.*

88. Academic Directions and Budget Strategies for the Next Five Years, McGill Report prepared by Planning & Priorities Subcommittee of Academic Policy & Planning Committee, September 1996, p. 6.

At the same time, concerns are expressed about how research will be conducted, the types of knowledge produced, and how it is structured, disseminated and understood :

> What one would fear, areas of fear, is that the diversity of ways to understanding and knowledge would be reduced. I think that's one thing we have to fight against, because the universities are, ought to be, and that is at the healthiest "ought to be"—very diverse places where many things can happen in many different ways, so we have to resist attempts to push everyone into the same box[89].

Academic Work : Changing Roles and Complexity

The concept of multiple and changing roles among faculty, administrators, and deans was expressed in the context of the changing nature of collegiality, the differential importance attached to research and teaching, the pressures of time, space and intellectual productivity, and the emergence of a managerial culture. At McGill, the majority of deans talked about how the culture of administration has changed and how their roles are now more complex. A new "administrative culture" has emerged out of an ethos of greater accountability, greater involvement with constituent communities, and an emphasis on short to mid-term goals. As one administrator put it :

> We're over-administered. Increasingly over-administered at the university. It is, I think the kind of acceptance of an administrative culture. … It comes in the form of wanting to provide greater accountability, but the whole notion that we spend our time and energies administering one another, in my view to no greater effect, is to me very disturbing. [we have] administrative culture that is invading—it emphasizes short term goals, conformity, quantification, and while this is a useful tool, it's a tool, not an end.[90]

Faculty are also conscious of the changing nature of accountability.

> [W]e are much more responsive to a series of external objectives and criteria for performance, than we were when I first began. I think that there's a dimension of that which looks appropriate which is, … what one might call the accountability dimension of academic work and research, so that this often plays itself out in … performance indicators.[91]

89. P18Mc, Administrator.

90. P18Mc.

91. P3Mc, Faculty, Social Sciences.

This trend is linked to corporatization and is similar to the shift toward more bureaucratic and managerial modes of organization described earlier.[92] Almost everything that is done has to have a "strategic justification"[93] which is time consuming, but part of being in a more complex administrative structure, part of an accountable, outcome oriented, performance based, culture—a culture that is more managerial and consultation based, but not necessarily collegial. The reduction of collegiality is manifested by less time for interaction and to exchange ideas, particularly among faculty in the Sciences: "[the office doors are closed], they're working on their own things, and they don't interact".[94]

A minority of faculty at McGill experience pressures in terms of a "sense of burden"[95] as the number of priorities and tasks expands. These pressures have had an impact on the definition of "academic citizenship" within the university. According to one Arts faculty member:

> [we are] spending more hours per day really kind of running to keep things in place, I mean one of the changes in the culture—which I'm not sure is the one that you're looking for, but it's certainly something I feel is—there's really been a decline in a sense of obligation to serve a role … to participate as citizens of the university. We are a self governing institution and when people absent themselves from that function, things really don't work as well as they should and decisions get taken which aren't necessarily in the interests of either faculty or students … in those early years, people turned out to the meetings and there were serious debates … now, certainly in the faculty of arts, most people don't go….[96]

These comments add further confirmation to the literature that demonstrates that "academic work" has been changing rapidly and dramatically over the last decade, and the structure and mission of universities is in question.[97]

---

92. D. Fisher, K. Rubenson, and H. Schuetze, *The Role of the University in Preparing the Labour Force,* Vancouver, 1994; Organization for Economic Cooperation and Development, *op. cit.*

93. P14Mc, Administrator.

94. P6Mc, Faculty, Health Science.

95. P10Mc, Faculty, Arts.

96. P10Mc.

97. J. Currie, R. DeAngelis, H. de Boer, J. Huisman, and C. Lacotte, *Globalizing Practices and University Responses,* Wesport, 2003; J. Currie and J. Newson, "Globalizing practices: Corporate managerialism, accountability, and privatization," in J. Currie and J. Newson, ed., *Universities and Globalization: Critical Perspectives,* Thousand Oaks, 1998; D. Fisher and K. Rubenson, "The changing

Conclusion

The nature of academic culture is part of an ongoing, dynamic, and transformative process within the university. New territories and competitive modes have emerged among disciplines. The purpose of the academy has been called into question by both modernist notions in which knowledge production results from objective and scientific approaches, and postmodernist notions in which knowledge is divergent, produced, and disseminated under political and economic conditions.[98] Bauman[99] suggests that universities have become obliged to embrace business as a normative practice. This view is exemplified by McGill University where the institution has become engaged in a globalizing process that has emphasized relationships with industry, the importance of knowledge as a commodity, and changing notions of academic legitimacy. While the university has largely achieved these goals, the cost has not been fully realized.

McGill has moved from a "collegial" mode of organization toward a more "bureaucratic", more "managerial" mode.[100] Academic culture is far more "market-oriented" than in the late 1980s. The university in many ways exemplifies the norms of "academic capitalism."[101] Commercialization through the production of "intellectual property" has become the watchword of internal research policy. The continuing but increased emphasis on the natural and applied sciences defines the university's mission. Academic science at McGill increasingly fits into a mix of what Stokes has described as the "Pasteur" and "Edison" quadrants.[102] Research in the "Pasteur Quadrant" is dedicated to understanding and use, while research in the "Edison Quadrant" searches only for utility.

In Becher's terms, those disciplines in the pure and applied "hard" sciences are dominant.[103] The lines of tension that strengthen the boundaries between groups of disciplines correlate with age as "new" scholars

---

political economy : The private and public lives of Canadian universities," in J. Currie and J. Newson, ed., *Universities and Globalization : Critical Perspectives,* Thousand Oaks, 1998.

98. W. Tierney, "The autonomy of knowledge and the decline of the subject : Postmodernism and the formulation of the university," *Higher Education,* 41 (2001), p. 353-372.

99. Z. Bauman, "Universities : Old, new and different," in A. Smith and F. Webster, eds., *The Postmodern University : Contested Vision of Higher Education in Society,* Bristol, 1997, p. 17-26.

100. Organization for Economic Cooperation and Development, *op. cit.*

101. S. Slaughter and L. Leslie, *op. cit.* ; S. Slaughter and G. Rhoades, *op. cit.*

102. D.E. Stokes, *op. cit.*

103. T. Becher, *op. cit.* ; T. Becher and P.R. Trowler, *op. cit.*

are much more likely to accept and at times celebrate the commercialization trend. This trend has been encouraged and facilitated by both the federal and provincial governments. As academic culture has changed so too has academic work. Faculty are pressed into competing for research funding at the expense of their other functions.

Although proponents of globalization and academic capitalism might suggest that the university must come into line with government and industry priorities, there is also a lament that such an ideology is causing the demise of the university as it once was—a thriving institution of intellect, creativity and exploration.[104] These notions are part of a dialectic, a contested discourse, that has emerged at McGill, and other universities in Canada.

104. B. Readings, *The University in Ruins,* Cambridge, 1996.

Appendix 1

Table 1

McGill University Research Income: Sponsored Research Income (Figures are in constant US thousand dollars.)

	1986		1991		1999		2001		2002		2003	
Year/Source	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%
Total government	53,551	74.4	77,663	76.0	104,399	52.5	168,991	60.3	169,921	60.0	229,810	67.0
Non-government	13,664	19.3	19,656	19.2	62,521	31.4	81,194	29.0	104,239	36.8	98,831	28.6
Other income	4,418	6.2	4,856	4.8	31,979	16.1	30,082	10.7	9,142	3.2	15,049	4.4

Source: Canadian Association of University Business Officer (CAUBO).

Table 2

McGill Sponsored Research Income: Distribution Across Federal Sources (Figures are in constant US thousand dollars.)

	1986		1991		1999		2001		2002		2003	
Year/Source	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%
SSHRC	1,364	1.9	2,191	2.1	4,649	2.3	5,006	1.8	4,745	1.7	4,953	1.4
Health Canada	1,416	2.0	1,283	1.3	2,854	1.4	2,864	1.0	1,863	0.7	3,034	0.9
NSERC	15,406	21.8	26,255	25.7	26,326	13.2	25,889	9.2	31,803	11.2	28,019	8.2
MRC/CIHR	20,551	29.1	28,414	27.8	37,125	18.7	44,703	16.0	63,721	22.5	67,124	19.6
CFI							27,380	9.8	14,650	5.2	38,503	11.2
CRC							500	0.2	0	0	3,896	1.1
Other federal	5,269	7.5	6,016	5.9	6,413	3.2	17,050	6.1	20,388	7.2	22,805	6.7
Total federal	44,006	62.0	64,159	62.8	77,367	38.9	123,392	44.1	137,169	48.5	168,334	49.1

Source: Canadian Association of University Business Officer (CAUBO), 41, p. 353–372.

10 L'enseignement supérieur français à l'heure européenne
Une adaptation difficile

Christophe Charle

Les 24 et 25 mai 1998, Claude Allègre, ministre français de l'Éducation nationale, et ses homologues britannique, allemand et italien ont lancé en grand apparat dans l'amphithéâtre de la Sorbonne un projet d'harmonisation des systèmes universitaires européens. Peu auparavant, le rapport Attali avait proposé un certain nombre de pistes pour faciliter cette harmonisation, ce qu'on a appelé aujourd'hui, dans le jargon ministériel français, le projet « 3/5/8 » puis LMD (licence, maîtrise, doctorat)[1]. Il revient à trouver des niveaux de diplômes communs au-delà des particularités de chaque système national d'enseignement. Ces projets, on le sait, peinent à être mis en œuvre et suscitent des réactions mitigées de la part tant des intéressés, les étudiants, que des enseignants qui regrettent de voir disparaître d'autres diplômes hérités de la tradition qui répondent à certains besoins comme la maîtrise en un an ou le DEA, préalable à la thèse. C'est pourquoi la déclaration de Bologne du 19 juin 1999, signée par 29 pays, a rejeté la notion controversée, utilisée à la Sorbonne, d'harmonisation. Au-delà de ces problèmes techniques et corporatifs, il est en effet avéré que la création d'un espace universitaire européen, logique en fonction du souci d'une mobilité accrue des diplômés au sein de l'Union européenne, ne relève pas que d'un toilettage technique. Ce projet de transformation suppose une réflexion sur les fonctionnements internes des universités en fonction de l'héritage historique, une analyse des fonctions sociales des systèmes universitaires qu'on veut mettre en communication et un retour critique sur les modes de transmission et de protection des savoirs surtout à l'heure du développement des réseaux électroniques mondiaux, dont des événements récents montrent le développement anarchique.

1. J. Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Rapport de la Commission présidée par J. Attali, Paris, 1998.

Les problèmes hérités

Les universités françaises sont confrontées à trois problèmes principaux hérités de leur histoire spécifique, depuis les réformes de la Troisième République jusqu'aux transformations des années 1960[2].

Le premier problème réside dans l'ampleur de la croissance des effectifs étudiants depuis le milieu des années 1980. Cette croissance rapide renvoie à l'acuité, particulière à la France, du chômage des jeunes, pour qui la course au diplôme apparaît comme une assurance contre le manque d'emploi ou la précarité des contrats de travail[3]. Bien qu'on ressente un ralentissement de la vague démographique étudiante, il n'en reste pas moins que cette poussée des effectifs a obligé les responsables à agir dans l'urgence, à créer des digues ou des dérivations, à consolider, mais non à reconstruire ou repenser les divers canaux et affluents qui composent l'immense fleuve de l'enseignement supérieur français. On a ainsi multiplié, notamment, de petites universités dans des villes moyennes qui n'offrent qu'une gamme réduite de formations et sont souvent, selon l'expression, un peu méchante, du directeur de l'Institut d'études politiques de Rennes, Érik Neveu, des « universités Potemkine »[4]. En raison de la mobilisation des étudiants contre tout projet de sélection préalable, toutes les tentatives de régulation des flux d'entrée ou d'orientation ont échoué, ce qui a eu pour résultat paradoxal de renforcer les inégalités entre les secteurs d'élite (sélectifs et mieux dotés) et le secteur de masse (non sélectif et moins bien encadré). Ainsi les dysfonctionnements séculaires des universités, loin de s'atténuer, se sont aggravés.

---

2. Pour une analyse résumée de ces phénomènes, voir mon article « Les universités », dans J. Julliard et M. Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français,* Paris, 1996, p. 1127-1132, et plus largement : C. Charle, *La République des universitaires (1870-1940)*, Paris, 1994 ; G. Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France (1863-1914)*, Princeton, 1983, ainsi que les chapitres de V. Karady et J.-C. Passeron, dans J. Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, 1986.

3. Le processus avait déjà été mis en évidence dès le début des années 1980 par C. Baudelot et R. Establet dans *Les Étudiants, l'emploi, la crise,* Paris, 1981. Il est confirmé par toutes les enquêtes plus récentes : D. Lapeyronnie et J.-L. Marie, *Campus blues, les étudiants face à leurs études,* Paris, 1992 ; O. Galland (dir.), *Le monde des étudiants,* Paris, 1995 ; S. Beaud, *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, 2002.

4. *In* ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche), *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, 1997, p. 85.

Le second problème tient à la faible identité des universités françaises comme institutions autonomes, malgré plus de trente ans d'autonomie affichée depuis la loi Edgar Faure puis la loi Savary. Ce qu'on appelle en France, par commodité, par habitude et par imitation des pays voisins, les universités, en fait n'existe pas réellement au sens que revêt ce mot dans la plupart des pays d'Europe. Une université est ailleurs une institution encyclopédique, elle dispose d'une réelle marge de manœuvre en matière de personnel et de budget et est située dans un environnement de concurrence relative, précisément parce que les établissements offrent des formations équivalentes. En France, au contraire, très peu d'universités englobent la totalité des disciplines, sauf dans quelques villes moyennes où n'a pas eu lieu la partition postérieure à 1968. La concurrence en fait n'existe que dans la région parisienne et dans la région Rhône-Alpes où plusieurs institutions d'enseignement supérieur proches offrent des cursus similaires entre lesquels les étudiants peuvent choisir. De surcroît, le ministère de l'Éducation nationale encadre fermement les cursus de formation, définit les procédures de recrutement et la distribution des postes et fournit la plus grosse part du budget. Les universités françaises, en tant qu'établissements supposés autonomes, se présentent donc à armes inégales sur le marché des formations, surtout que les plus lucratives et professionnelles ne relèvent pas du secteur universitaire (écoles de commerce et d'ingénieurs).

Le troisième problème durable, dont devait s'occuper le rapport Attali déjà cité, tient précisément au secteur des grandes écoles, quasiment sans équivalent en Europe. Si la partie universitaire de l'enseignement supérieur est notoirement plus déprimée et en crise que les institutions européennes similaires, c'est en grande partie à cause des privilèges exorbitants du secteur sélectif. Aucune réforme d'ensemble de l'enseignement supérieur ne donnera des résultats tangibles si elle ne prend en compte cette césure. Comme on va le voir, ces trois problèmes sont à la source des difficultés qu'affronte la France dans sa volonté d'adaptation à l'ouverture des universités au défi européen.

Le défi de l'ouverture européenne

Devant le défi de l'ouverture européenne, la France part avec un certain nombre de handicaps spécifiques qui ne disparaîtront pas d'un coup de baguette magique parce que, sur le papier, les diplômes seront assimilés les uns aux autres dans les différents pays. Vu de loin, tout paraît simple : en 2002, la France accueillait plus de 164 000 étudiants étrangers, soit 12,5 %

de sa population universitaire[5]. Elle est maintenant dépassée, en chiffres absolus et parfois relatifs, par ses deux voisins, l'Allemagne (plus de 216 000 étudiants étrangers) et le Royaume-Uni (plus de 226 000 inscrits)[6]. En sens inverse, la demande pour profiter des programmes européens est de plus en plus forte chez les étudiants français pour remédier aux défauts des formations françaises.

Mais le défi des années à venir va bien au-delà de cette circulation temporaire des membres de la communauté universitaire. Dans un avenir très proche, si l'on ne prend pas des mesures spécifiques, les différentes fractures internes à l'enseignement supérieur français, héritées de l'histoire (grandes écoles/universités), de la croissance récente (grandes universités/universités moyennes/universités nouvelles) ou de l'évolution de la société (disciplines professionnelles tournées vers les entreprises et disciplines à débouchés surtout publics), vont se creuser sous le jeu de l'ouverture internationale. Les diverses institutions et les différentes catégories d'étudiants seront en effet inégalement armées pour s'imposer dans ce nouvel espace européen. Depuis longtemps, les établissements prestigieux ou les disciplines dominantes ont les moyens de réussir des échanges équilibrés avec le monde extérieur. Les autres sont loin du compte. S'ils n'obtiennent pas des moyens supplémentaires et des dispositifs spécifiques, ils verront leurs diplômés les déserter pour les établissements les mieux dotés. La masse du tout-venant risque alors d'être vouée à l'enfermement local et à la dévalorisation de ses diplômes par comparaison avec ceux des filières ou des établissements à dimension européenne. L'enseignement supérieur français dans son ensemble devra d'autant plus s'adapter à cette ouverture que les autres pays d'Europe et du monde en général, aux enseignements supérieurs plus performants, arment déjà mieux leurs étudiants dans ce domaine, ne serait-ce qu'en matière linguistique.

La faiblesse de la préparation des étudiants français

Le préalable à cette ouverture des formations supérieures sur l'étranger est en effet la maîtrise linguistique. Celle-ci a fait de grands progrès dans l'enseignement secondaire, avec le tort, toutefois, d'une domination de plus en plus écrasante de la langue la plus courante, l'anglais, choisie déjà

5. Abélard, *Universitas Calamitatum : le livre noir des réformes universitaires*, Broissieux, 2003, p. 30.

6. http://www.oecd.org/document/11/0,2340,en_2825_495609_33712011_1_1_1_1,00.html [23 juin 2006].

par 95% des élèves du second degré[7], au détriment des autres langues européennes. Les formations de premier cycle demandent, en général, une poursuite minimale de l'apprentissage linguistique mais très rarement une ouverture à d'autres langues. Au niveau des deuxième et troisième cycles, le décrochage se produit le plus souvent avec la spécialisation disciplinaire. Pourtant, c'est à ce moment qu'un cursus international pourrait prendre place de la manière la plus fructueuse. Après le baccalauréat, on se contente en général d'un entretien minimal du niveau de langue déjà acquis ou d'une initiation sommaire pour les débutants[8]. Les sureffectifs étudiants, le manque d'enseignants titulaires (c'est l'un des secteurs où le recours aux vacataires ou aux intervenants extérieurs est le plus marqué) et l'insuffisance des équipements modernes (laboratoires) empêchent un approfondissement ciblé en fonction des besoins spécifiques et des acquis antérieurs. La domination de l'anglais s'accentue alors encore plus. Elle est liée au fait que ce sont les filières les plus professionnalisées (comme le droit, l'économie, la gestion) ou qui entretiennent un rapport essentiellement utilitariste aux langues étrangères (sciences, technologies) qui se préoccupent le plus de cet apprentissage. Paradoxalement, dans les filières les plus proches intellectuellement des langues (humanités, histoire, philosophie, sciences humaines), le lien entre la discipline dominante et l'amélioration des connaissances linguistiques est trop souvent négligé. Cela contribue à l'enfermement lettré ou hexagonal de ces disciplines dont seule une petite minorité d'étudiants est en mesure, par leur niveau de langue ou en fonction d'un environnement familial favorable, de s'ouvrir à des problématiques ou à des lectures étrangères personnelles et directes. Les lacunes des bibliothèques universitaires françaises en matière d'achats de livres étrangers renforcent encore ces tropismes hexagonaux, au nom de l'objection imparable des bibliothécaires qui entretient le cercle vicieux : pourquoi achèteraient-ils des livres étrangers que les étudiants ne liront pas puisqu'ils négligent les langues ?

En matière d'enseignement des langues, les universités françaises paient également les aléas de leurs découpages disciplinaires issus de 1968. Ces découpages, opérés en fonction de la loi Edgar Faure de 1968, ont résulté du jeu des affinités (ou des inimitiés) politiques et sociales entre enseignants plutôt que d'une harmonisation logique des cursus. C'est pourquoi, par la suite, les universités faiblement diversifiées ont été obligées de créer des départements de langues pour leurs besoins, ce qui est d'ailleurs parfois plus efficace que l'utilisation des départements de langues de plein exercice de l'université voisine (et souvent concurrente),

7. Eurostat, *L'Europe en chiffres*, Paris, 1999, p. 71 (statistiques de 1994/95).

8. Comité national d'évaluation, *Évolution des universités, dynamique de l'évaluation. Rapport au Président de la République 1985-1995*, Paris, 1995, p. 60-62.

peu soucieux d'être instrumentalisés sur un mode utilitariste au détriment de la mission littéraire et culturelle qu'ils s'assignent. Mais ces solutions *ad hoc* induisent un coût financier et scientifique non négligeable, puisque les postes créés sur fonds propres ou demandés à l'État le sont au détriment de postes des disciplines ordinaires.

La résistance des structures nationales

À ces blocages, liés à la position dominée des langues étrangères dans les enseignements supérieur et secondaire français depuis le XIXe siècle, s'ajoutent les freins à l'internationalisation tenant aux structures universitaires, elles-mêmes produites par l'histoire.

Les programmes européens ont contourné l'obstacle de l'hétérogénéité des cursus entre les pays par un jeu de crédits cumulables entre les diplômes apparentés (ECTS). Cette procédure peut jouer facilement pour les diplômes issus de la tradition universitaire la plus ancienne qui trouvent des équivalents approximatifs en fonction du passé universitaire (ainsi la licence ou la maîtrise). Pour les nouveaux diplômes, beaucoup plus professionnalisés, cela devient plus problématique et implique soit des cursus doubles enchaînés et donc coûteux, réservés à une minorité, soit le renoncement aux formations à l'étranger ou le report en fin d'études, au plus haut niveau, donc, là encore, pour une minorité d'étudiants.

Le second blocage aux études à l'étranger pour les étudiants français est le poids et le fétichisme des concours dans certaines disciplines traditionnelles où la France souffre déjà justement de son hexagonalisme (histoire, philosophie, lettres en particulier). Or les concours, notamment d'enseignement, fixent par leurs programmes, que les universitaires le veuillent ou non, une norme externe, liée à des considérations professionnelles propres à la fonction publique ou au professorat français, donc à dimension fortement nationale. Par leur préparation dévoreuse de temps et de personnel, ces concours présentent l'inconvénient d'interrompre, en outre, les cursus universitaires standards, au moment justement où une ouverture internationale serait la plus profitable (après la licence ou après la maîtrise). Après cet effort intense, les étudiants qui ont eu la chance d'être reçus prennent en général leurs fonctions ou accomplissent leurs stages professionnels, souvent loin des centres universitaires, et ce, au détriment d'autres projets intellectuels plus originaux. Ceux qui ont échoué tentent à nouveau leur chance ou, dépités, se rabattent vers d'autres voies où l'ouverture internationale a encore moins sa place. Il est significatif que les formations à l'étranger marchent beaucoup mieux dans les disciplines où ces concours ne jouent qu'un rôle secondaire pour désigner l'élite ou interviennent à un autre moment du processus de formation.

Le dernier obstacle à l'européanisation est le plus évident : il tient aux conditions matérielles d'études réussies à l'étranger. Malgré la montée en puissance des programmes ERASMUS, SOCRATES ou LEONARDO, malgré le soutien du programme LINGUA, malgré l'aide de certaines collectivités locales, malgré l'engouement des étudiants français, plus nombreux à profiter des accords d'échange depuis 1992/1993, les moyens restent insuffisants puisqu'ils ne concernaient en 1993/1994 que 4% des étudiants européens, l'objectif fixé pour 2000 étant de 10%. S'il y a bien eu un doublement du nombre d'étudiants concernés pour l'ensemble des pays adhérents au système Erasmus-Socrates, c'est parce que le nombre de pays concernés a beaucoup augmenté par rapport à 1992/1993[9]. En ce qui concerne la France, on est passé de 8 983 étudiants en 1992/1993 à 19 365 en 2002/2003, soit 1,4% de l'ensemble des étudiants inscrits.

En second lieu, pour mettre en œuvre un programme d'échange, il faut disposer de conditions d'accueil décentes ; pour envoyer ses étudiants, il faut une aide financière suffisante : tout le monde reconnaît l'insuffisance actuelle du montant des bourses, ce qui réserve les candidatures aux étudiants dont les familles peuvent ajouter leurs propres ressources ou aux diplômés bénéficiaires d'aides supplémentaires. Pour attirer des candidats, il faut proposer un programme attrayant ; pour que le séjour soit profitable, il faut un encadrement renforcé au départ et au retour.

Avec ses locaux insuffisants, ses bibliothèques inférieures à la norme européenne, son manque de logements aidés, sa sous-administration chronique et son taux d'encadrement inférieur à ceux de l'Allemagne et du Royaume-Uni, le système universitaire français retrouve dans le miroir international le reflet grossi de ses manques. Sans une politique volontariste de redressement de ces défaillances, il n'attire et n'attirera que les étudiants de pays moins nantis, ne séduit et ne séduira les étudiants européens que pour des secteurs limités où la France fait encore bonne figure ou jouit d'une bonne image, le plus souvent pour des raisons externes à l'université : qualité de la vie, climat de certaines régions, attrait pour un environnement culturel unique, disciplines spécifiques. En 2002, 25,8% seulement des étudiants étrangers en France venaient d'Europe et 6,3% d'Amérique[10]. En science (en 1998/1999), on tombait à 22,4% pour les étudiants européens et 5,6% pour l'Amérique, signe

9. Données fournies sur le site Erasmus de l'Union européenne : <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/stat_fr.html> [23 juin 2006]. Voir aussi C. Kaufmann, « L'enseignement supérieur en Europe : état des lieux », dans A.M. Dillens (dir.), *L'Université dans la tourmente*, Bruxelles, 2000, p. 125-169.

10. Calculé d'après *Repères références statistiques*, Ministère de l'Éducation nationale, 1999, tableau 6/10, p. 163. Pour le Royaume-Uni, données citées

de l'image internationale déprimée de la France dans le secteur universitaire le plus compétitif. Au Royaume-Uni, 40,4% des étudiants étrangers sont originaires de l'Union européenne, 35,6% d'Asie (14% dans le cas français), 8,5% d'Amérique du Nord, 8,2% d'Afrique (contre 53,6% dans le cas français). En sens inverse, il est significatif que les étudiants français qui ont bénéficié d'un programme ERASMUS en 1992/1993 se soient dirigés massivement vers les pays aux universités jugées mieux loties que les leurs : sur 15 835 bénéficiaires, 3 052 sont allés en Allemagne, 6 629 au Royaume-Uni ou en Irlande, 1 280 seulement en Italie et 2 478 en Espagne, malgré l'ancienneté de l'immigration en provenance des pays du sud en France[11].

Fonctions sociales d'une formation européenne

Après ces constats un peu négatifs dont les ministres français de l'Éducation nationale ont pris conscience, comme en témoigne la création de l'agence Edufrance, destinée à « vendre » l'enseignement français à l'étranger, je voudrais réfléchir sur le programme idéal – mais réaliste – qu'on pourrait assigner, en France comme dans les pays européens, à une formation européenne intégrée et sur les conséquences qu'elle aurait sur nos pratiques d'enseignement et de recherche.

Je rappellerai tout d'abord que la *peregrinatio academica* est une pratique médiévale qui a perdu progressivement son sens avec la coupure de l'Europe universitaire, à partir du XVIe siècle, en fonction des barrières confessionnelles et étatiques, puis avec la disparition du latin comme langue internationale d'enseignement universitaire[12]. La nouvelle *peregrinatio academica* que les Européens essaient de construire n'est pas simplement une restauration de cette ancienne pratique, dans la mesure où l'Europe (même au sens restreint de l'Union européenne) est beaucoup plus que l'union des anciennes nations divisées par les conflits fratricides du siècle qui s'achève. Pour les étudiants européens qui souhaitent

par R. Humphrey et P. McCarthy, « Recognising Differences : Providing for Postgraduate Students », *Studies in Higher Education*, 24, 3 (1999), p. 378, données pour 1995.

11. Comité national d'évaluation, *Universités : les chances de l'ouverture*, Paris, 1991, p. 72-73 ; M. Flory, *Étudiants d'Europe*, Paris, 1993, p. 149.

12. Pour une analyse plus globale de ces phénomènes *cf.* R. Stichweh, « From the *Peregrinatio Academica* to Contemporary International Student Flow : National Culture and Functional Differentiation as Emergent Causes », dans C. Charle, J. Schriewer et P. Wagner (dir.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort/Main, 2004, p. 351-352.

circuler entre les établissements d'Europe, c'est d'abord la découverte de traditions d'études profondément différentes de la leur. Je suis frappé de l'effet profondément critique (et de mon point de vue positif) qu'exerce un séjour, même bref, à l'étranger sur les étudiants français avec qui j'ai pu parler : à leur retour, ils prennent pleinement conscience des manques de leur système universitaire d'origine, deviennent plus exigeants à l'égard de leurs enseignants et de leurs administrations académiques, remettent en cause aussi nos habitudes intellectuelles et rhétoriques routinières. Ce processus d'éveil critique joue en sens inverse sur les étudiants allemands, anglais, belges, italiens ou espagnols passés par des universités françaises ou d'autres pays européens.

Il est encore trop tôt pour prévoir l'effet social et intellectuel à long terme de ce processus quand les procédures d'échange auront atteint une masse critique ou quand ces nouveaux diplômés à horizon européen seront en mesure, à leur tour, d'agir sur les sociétés dans lesquelles ils auront commencé à travailler. On peut toutefois ici raisonner par analogie à partir de certains précédents historiques, dans la mesure où d'autres mouvements d'internationalisation universitaire entre l'Europe et d'autres parties du monde se sont déjà produits dans la seconde moitié du XIXe siècle et la première partie du XXe siècle. En particulier, cette période a vu un afflux important d'étudiants de l'est et du centre de l'Europe venus étudier en Europe occidentale (en France et en Allemagne principalement)[13] mais aussi, en sens inverse, un courant relativement notable d'étudiants américains attirés en Allemagne, considérée à l'époque comme le pays idéal de la science, avant que les nouvelles universités américaines n'aient atteint leur plein niveau de développement et de recherche. On comptait par exemple 2000 étudiants américains dans les universités allemandes dans les années 1880, chiffre en diminution à partir des années 1890 à une époque où il y avait moins de 30 000 étudiants dans l'ensemble des universités allemandes[14].

Ces deux mouvements ont eu des effets sociaux et intellectuels notables qui auront peut-être leur équivalent pour le futur des universités européennes. Ce transfert d'étudiants a haussé considérablement le niveau d'exigence des universités des pays de départ parce qu'au retour une partie des expatriés ont changé les *curricula* dans le sens d'une plus grande modernité et d'une plus grande spécialisation. En second lieu, ce sont souvent ces anciens expatriés qui ont été à l'origine de réformes ou de mouvements critiques dans d'autres domaines (politique, social,

13. *Cf.* V. Karady, *Relations inter-universitaires et rapports culturels en Europe (1871-1945)*, rapport de fin d'étude, Ministère de la Recherche, 1992, et C. Charle, *Paris fin de siècle, culture et politique*, Paris, 1998, chap. 1.

14. C.F. Thwing, *The American and the German University*, New York, 1928, p. 42.

culturel, etc.). Le Japon est ici particulièrement exemplaire : une partie des futures élites modernisatrices a été envoyée dans les universités étrangères pour accélérer les réformes qui ont suivi l'ère Meiji. Bien entendu, comme toujours en histoire et notamment en histoire de l'éducation, ce transfert a eu aussi des effets négatifs ou a suscité des réactions non voulues (sentiment de déclassement, déracinement, parfois rejet du « cosmopolitisme » des diplômés à leur retour ou même dans la société d'accueil). Mais ces tensions tenaient en partie à l'écart beaucoup plus important que celui qui existe actuellement entre pays de départ et pays d'accueil. Par chance pour l'actuelle *peregrinatio academica*, l'Europe contemporaine est beaucoup plus homogène socialement qu'elle ne l'a jamais été, même si sa diversité culturelle n'a jamais été aussi grande. C'est cette rencontre entre homologie sociale et hétérogénéité culturelle qui peut produire, dans le cadre des universités européanisées et internationalisées, le maximum d'effets positifs, sans les contreparties négatives des migrations étudiantes antérieures.

Si l'on peut être optimiste quant à l'effet positif et de rattrapage des systèmes les moins performants par rapport aux plus performants (et je pense en priorité à la France pour les raisons déjà évoquées dans la première partie), il faut aussi réfléchir au second problème que pose cette mobilité généralisée et qui tient à la concurrence non plus entre les nations européennes mais entre l'Europe et les États-Unis.

Europe et internationalisation

Par rapport à l'époque que j'évoquais plus haut, il existe, on le sait, un flux croissant de diplômés du reste du monde vers les États-Unis, en particulier dans les filières scientifiques, du management ou d'application professionnelle et technique. Ce flux traduit la position dominante de l'économie, de la science et de la technologie américaines à l'échelle mondiale et est à l'origine d'un *brain drain* qui renforce encore la position du pôle dominant. Dans la mesure où le coût des études aux États-Unis reste beaucoup plus élevé qu'en Europe, ce processus introduit une hiérarchisation sociale au sein de l'ensemble des étudiants mobiles sur le plan international et/ou une hiérarchisation intellectuelle, puisque profitent de systèmes d'aide surtout les filières qui apparaissent comme des investissements rentables pour l'avenir, soit du pays d'origine, soit du pays d'accueil. L'Europe et les différentes nations qui la composent s'inquiètent à juste titre de ce phénomène. Il risque de creuser l'écart existant entre les pôles du monde développé ou d'accroître les déséquilibres entre celui-ci et le reste du monde qui dépend, pour sa formation la plus avancée, des institutions les plus performantes d'enseignement supérieur et de recherche.

Avec la mise en réseau électronique des institutions d'enseignement supérieur, il est possible, d'ores et déjà, de mettre en place (et certaines universités américaines et européennes s'y emploient) des programmes de formation à distance qui n'impliqueront plus les coûts lourds (économiques et psychosociaux) de l'expatriation. À cet égard, la France a pris récemment conscience de cet enjeu nouveau du rayonnement international des universités, mais, là encore, une réflexion préalable sur les buts qu'on s'assigne, sur les moyens dont on dispose et sur les limites de ces technologies (selon les disciplines et les niveaux) se révèle particulièrement nécessaire pour ne pas tomber dans l'illusion magique de la technique prise pour un remède à tous les problèmes culturels et sociaux. Par rapport à la formalisation des savoirs et des savoir-faire à transmettre que requiert une technologie d'enseignement à distance, ni les différentes disciplines, ni les trois cycles d'enseignement ne se présentent en effet à armes égales. Si l'on se fait de l'enseignement supérieur une conception minimaliste, fondée sur les contenus à transmettre et à restituer par rapport à un modèle standardisé, ces technologies (il en allait d'ailleurs de même avec les expériences fondées sur la télévision ou la radio) sont particulièrement adaptées puisqu'elles peuvent livrer, à distance et à la demande, des cours *ne varietur* par rapport auxquels on met en place des procédures de contrôle de type questions à choix multiples ou des exercices scolaires routiniers. Internet n'est alors qu'un substitut de la poste qui servait et sert d'intermédiaire principal entre les institutions d'enseignement à distance et leurs inscrits. Il ajoute certes le supplément du tutorat individualisé permis par les messageries électroniques instantanées. Sans doute, point de vue important dans la culture contemporaine qui établit partout des rapports coût-efficacité et une logique marchande souvent perverse, il économise sur un certain nombre de coûts fixes, de plus en plus lourds dans les universités de masse, et, *a fortiori*, quand il s'agit d'étudiants venus d'ailleurs (logements, restaurants, places de bibliothèques et de laboratoire). Mais il tend aussi – les logiciels d'autoévaluation ayant des limites quand on passe à des savoirs et à des niveaux plus complexes de formation – à être plus exigeant, pour les tuteurs qui ont en charge les étudiants reliés au réseau, que les relations pédagogiques assez peu personnalisées que nous connaissons – notamment en France – dans les premières années d'université.

Contrairement à une illusion technocratique, l'allégement en mètres carrés et en équipements que représenterait l'absence physique des nouveaux étudiants « invisibles » ne compensera pas complètement les surcoûts induits par l'affectation spécifique d'enseignants à ce type de formation, ni les coûts administratifs particuliers de gestion de cette filière, ni la nécessaire amélioration qualitative permanente des contenus et des diplômes délivrés. En effet, la concurrence internationale entre les établissements, du fait de l'universalité du réseau, sera beaucoup plus

forte que lorsque les étudiants qui se déplacent arbitrent en fonction de proximités culturelles, de coûts globaux d'études ou de systèmes d'aides, inégalement disponibles selon les domaines et les aires géographiques. Selon les cultures politiques des différents pays d'Europe, selon la force relative des divers types d'établissement, on peut aussi prévoir que des dispositifs variables auront la préférence des uns et des autres.

La France reste partagée entre sa culture centralisatrice et ses efforts, depuis près de vingt ans, pour renforcer l'autonomie des universités et des régions. Les deux modes d'approches risquent de se gêner ou de ne pas s'adapter de la même façon aux différentes filières. Divers scénarios sont également possibles comme dans toute expérience qui démarre : le premier serait le scénario de la reproduction et de l'accentuation des écarts initiaux. Les universités déjà les mieux dotées, les plus réputées ou qui accueillent le plus d'étudiants européens ou d'ailleurs, profiteront de ce capital symbolique pour affecter une masse significative de leurs ressources à ces nouvelles formes d'enseignement et ainsi alléger leurs campus encombrés tout en maintenant leur domination et leur renommée internationales. On le voit se mettre en place dans la partie élitiste de l'enseignement supérieur en particulier à l'Institut d'études politiques de Paris, dans les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce et quelques universités scientifiques mieux dotées et reliées en réseau avec des établissements homologues. Une fraction majoritaire de leurs élèves passent par des universités ou *business schools* prestigieuses des pays anglo-saxons.

Le deuxième scénario serait celui de l'initiative et de l'*outsider*. De petites et moyennes universités, relativement spécialisées et dont les perspectives de croissance sont peu importantes (en raison de leur bassin démographique régional, de la concurrence d'établissements proches plus importants, de leurs ressources insuffisantes pour élargir leurs formations de troisième cycle), choisissent de capter une fraction significative de cette nouvelle demande d'étudiants invisibles par une offre alléchante : programmes bien ciblés, coûts d'inscription attrayants, disponibilité plus grande d'enseignants moins sollicités comme ceux des grosses universités. Cette logique de niche apparaît dans les universités récentes de la région parisienne qui tentent de combler les vides laissés par les mastodontes du centre sur certains créneaux de formation qui peinent à s'adapter au nouveau cours du fait de leur lenteur à réagir, de leur autosatisfaction d'établissements réputés vivant sur leur héritage et de leur manque d'espace pour innover (en raison des coûts du foncier dans Paris *intra muros*).

Le troisième scénario, non exclusif des deux autres, est celui du pilotage technocratique afin d'harmoniser un peu ces initiatives qui risquent de multiplier les doubles emplois ou d'arbitrer au profit de certaines filières ou de certains types d'étudiants invisibles au détriment, soit des

étudiants réels, soit des disciplines les moins adaptables aux exigences de ces technologies nouvelles. Il commence à pointer dans les nouveaux projets de création de PRES (pôle de recherche et d'enseignement supérieur) qui veulent lutter contre la balkanisation des universités dont on a décrit les effets dommageables plus haut. Bref, il s'agit de reconstituer des entités de taille critique pour figurer dans la compétition internationale pour la recherche et l'attraction des étudiants étrangers les plus motivés. Il est encore un peu tôt pour évaluer les chances de réussite de ces « Harvard » français qu'on rêve de créer.

Je me suis surtout placé jusqu'ici au point de vue des étudiants. Ils peuvent encore se plaindre du décalage entre leurs aspirations et les immenses possibilités que pourrait leur procurer la richesse des diversités éducatives européennes, si des moyens financiers conséquents accéléraient ces flux de circulation. Mais l'avenir reste ouvert et c'est à eux de créer pour l'obtenir une force de pression collective, nationale et internationale, au lieu de ne jouer qu'un jeu individualiste comme actuellement. Les contribuables européens qui sont aussi souvent parents d'étudiants pourraient également souhaiter que les aides à l'éducation soient revues à la hausse plutôt que des fonds européens très importants ne disparaissent dans des opérations d'aides régionalisées et sectorisées dont la transparence et l'efficacité ne sont pas les qualités premières alors que la *peregrinatio academica* est un facteur global de construction de la société européenne et d'amélioration durable de son capital humain.

Les universitaires, l'internationalisation et la propriété intellectuelle

Les universitaires, quant à eux, se sont déjà beaucoup investis dans les programmes européens d'échange, sans toujours avoir les moyens de leurs ambitions. Pour que les nouvelles procédures de formation à distance, des étudiants autochtones comme des étudiants européens ou non européens, aient leur pleine efficacité ou ne soient pas détournées de leur fonction première par des technocraties locales ou nationales, il leur faudra ajouter cet investissement aux multiples activités dont s'est enrichi leur emploi du temps. Il faudra aussi qu'ils n'oublient pas de défendre leurs droits, selon un combat séculaire et sans cesse recommencé pour la propriété intellectuelle, la plus menacée de toutes les propriétés par les nouvelles technologies.

La mise en ligne des cours modifie radicalement la relation entre l'enseignant et l'étudiant, mais aussi entre l'enseignant et son université, et entre la propriété intellectuelle du contenu de l'enseignement et son utilisation. Jusqu'à présent, les professeurs qui souhaitaient fixer leur

parole, pour la mettre à la disposition d'un public plus large que celui de leurs auditeurs directs, recouraient soit à des formes de polycopie, sur lesquelles ils touchaient une fraction de droits d'auteur, soit à la formule du manuel où ils refondaient leurs notes et interventions et revenaient ainsi au régime ordinaire des auteurs de livres. À partir du moment où c'est leur employeur, l'Université, qui transforme leur cours en produit diffusé sur un réseau dont l'accès est réglé par elle, l'auteur du cours n'est plus qu'un maillon infime dans une chaîne qui le dépasse et certaines universités considèrent déjà que le produit a déjà été payé sous forme de salaire pour le temps pédagogique consacré par l'enseignant à la préparation de ses cours. Dans la mesure où les cours les plus facilement transformables en produits à public de masse ou international seront aussi les cours les plus standardisés ou standardisables, les autorités universitaires qui veulent jouer le jeu du marché et de la concurrence n'auront pas de mal à pratiquer le dumping en confiant aux enseignants les plus précaires et les plus dépendants de leur bon vouloir ce type de cours ; il leur faudra alors accepter ces conditions léonines pour garder une chance de rester en poste. Si les universitaires n'y prennent pas garde, ce processus de dépossession du fruit de leur travail intellectuel peut avoir des effets ravageurs.

La seconde menace qui pèse sur la propriété intellectuelle, à mesure que l'ouverture internationale se précise, a déjà fait, en Amérique, l'objet d'articles, de livres et de débats. On peut supposer que l'Europe universitaire va être ou est même déjà touchée dans les disciplines les plus internationalisées. Le domaine concerné est celui des publications scientifiques. Je renvoie ici à un article de Robert Darnton intitulé « Le nouvel âge du livre » paru dans le numéro de mai 1999 de la revue *Le Débat*[15]. D'après cet éminent historien du livre, les difficultés des jeunes chercheurs pour publier leurs travaux et l'évolution des presses universitaires américaines en direction d'une logique commerciale, contraire à leur fonction première, sont deux phénomènes liés à un troisième, moins connu : le coût, de plus en plus prohibitif, des abonnements des revues scientifiques permis par leur publication par quelques grands consortiums qui contrôlent ce marché particulier. Comme ces revues de sciences « dures » sont jugées prioritaires par les bibliothèques, les budgets de ces abonnements croissent au détriment de l'achat de monographies et en particulier dans les sciences sociales et les humanités où cette forme de transmission du savoir reste dominante. En conséquence, les presses universitaires voient une fraction de plus en plus restreinte du tirage de ces monographies absorbée par les achats institutionnels des bibliothèques universitaires alors qu'elles n'ont qu'une faible diffusion sur un marché classique.

15. *Le Débat*, 105 (mai-août 1999), p. 176-184 (en anglais dans *The New York Review of Books* du 18 mars 1999).

Dans les années 1970, on pouvait vendre 800 exemplaires aux bibliothèques alors qu'aujourd'hui 400 exemplaires ou moins sont achetés par les institutions universitaires. Les éditeurs sont donc obligés d'élever leur prix de vente, ce qui enclenche la spirale négative du faible écoulement qui conduit à une nouvelle hausse et ainsi de suite.

Les presses universitaires préfèrent aussi, de plus en plus, commander des ouvrages destinés aux étudiants des premières années, aux tirages plus forts ou qui traitent de sujets à la mode dans le monde intellectuel. La recherche originale, notamment pour les nouvelles générations, est ainsi privée de son débouché public, ce qui, en retour, pèse sur l'avenir professionnel des nouveaux détenteurs de doctorat dont la carrière dépend des publications. La France et l'Europe, en raison du fonctionnement différent des carrières universitaires, ne sont pas encore prises dans cette logique infernale dont Robert Darnton voit une sortie possible grâce à l'invention du livre électronique qui ferait échapper aux contraintes de la diffusion minimale de l'édition classique. Toutefois le secteur des sciences humaines et sociales (et en son sein les travaux qui s'éloignent le plus de l'actualité) commencent à ressentir un déclin de leur marché notamment pour les livres les plus exigeants : le chiffre d'affaires des ouvrages de sciences humaines et sociales a ainsi diminué de 10 % en francs constants entre 1995 et 2002 tandis que le nombre de titres vendus diminuait de 3,4 %. La diminution étant plus forte pour l'histoire que pour les autres disciplines[16].

Les effets pervers des contraintes du marché de l'édition sur les stratégies de publication des nouveaux entrants apparaît à la lecture de leurs dossiers : nombre de thèses restent manuscrites ou doivent être débitées en articles dans des revues confidentielles ; la plupart des articles sont maintenant des communications de colloque dont les actes n'ont qu'une diffusion très aléatoire alors que les publications en revue assuraient un réseau minimal de lecteurs par abonnés, et surtout l'effet critique bénéfique de la lecture par un comité de spécialistes. Paradoxalement, à l'heure de l'Europe universitaire et de la mondialisation, les pratiques de publication tendent au repli sur les microspécialités et les publics étroits des pairs du même pays sauf à faire le saut de la publication en ligne où les contrôles internes et externes sont faibles.

16. S. Barluet, *Édition de sciences humaines et sociales : le cœur en danger*, Paris, 2004, p. 47-49.

Conclusion provisoire

À travers cette analyse forcément sommaire, on peut dégager trois conclusions provisoires de portée plus générale de ces transformations pour l'enseignement supérieur français, pour l'Europe en général et pour les acteurs du système universitaire. En premier lieu, les handicaps et les tropismes spécifiques des universités françaises supposent des moyens et des réorganisations *ad hoc* pour que l'ouverture européenne ne creuse pas des écarts, déjà trop importants, entre les diverses institutions d'enseignement supérieur. Cette remarque vaut sans doute aussi pour les autres pays. Historiquement, on sait que la France a oscillé entre des tentatives de rapprochement des universités étrangères et l'invention de structures *sui generis* après l'échec partiel de ces importations. Elle est de nouveau placée devant ce dilemme et tend à combiner les deux méthodes. En second lieu, l'enseignement supérieur est traversé par les grandes tensions qui travaillent toutes les sociétés européennes. Certains rêvent, à l'occasion de l'ouverture des frontières et de l'usage incontrôlé des nouvelles technologies de communication, de l'aligner sur le fonctionnement social-darwinien d'une concurrence généralisée, supposée bonne partout et toujours. En fait, cette concurrence incontrôlée ne profiterait, dans un domaine où la France n'est pas leader, qu'aux plus nantis ou aux nations économiquement et linguistiquement dominantes. La construction d'un espace universitaire européen ne sera réelle et profitable à tous que si la communauté universitaire se mobilise autour de ce projet, au lieu de s'en remettre aux décisions de technocraties régionales, nationales ou européennes soumises à des impératifs pratiques ou financiers. Cela suppose une réflexion intellectuelle collective des diverses parties prenantes pour déterminer leurs projets communs en ces matières alors qu'on se contente trop souvent, en matière de relations internationales universitaires, du jeu erratique des relations personnelles, des appuis politiques et des intérêts individuels ou disciplinaires[17]. Cela implique enfin de garder un projet universitaire cohérent qui allie le meilleur de la tradition intellectuelle européenne et le meilleur des possibilités techniques nouvelles. Je rappellerai à ce propos les thèses d'un des fondateurs de l'université allemande classique, Friedrich Schleiermacher, qui me paraissent toujours d'actualité. Il écrivait en 1808 :

> Le rôle de l'université est d'éveiller l'idée de la science chez les meilleurs éléments déjà armés de nombreuses connaissances, de les aider à les maîtriser dans le domaine du savoir auquel chacun désire se consacrer ; il leur deviendra ainsi naturel de tout considérer du point de vue de la science, d'examiner le particulier non en lui-même, mais dans le réseau des relations scientifiques, de

17. C'est ce que nous essayons de faire au travers de l'ARESER.

> l'inscrire dans un vaste ensemble sans jamais le couper de l'unité et de la totalité de la connaissance ; ils apprendront à prendre conscience, pour chaque pensée, des lois fondamentales de la science, et, par là, à dégager progressivement en eux la capacité de chercher, de trouver et d'exposer de façon personnelle[18].

L'Europe universitaire comme les nouvelles technologies d'enseignement ou de diffusion du savoir peuvent nous permettre de nous rapprocher de cet idéal exigeant et universaliste, c'est du moins mon souhait, mais il dépend de nous tous, universitaires, étudiants et citoyens de l'Union européenne qu'il se réalise sans sacrifier ni l'autonomie du savoir, ni la pluralité des points de vue, ni l'accessibilité au plus grand nombre sous peine de trahir sept siècles de valeurs intellectuelles toujours menacées par l'utilitarisme dominant.

18. *Pensées de circonstance sur les universités de conception allemande* (1808), trad. française par A. Laks dans *Philosophies de l'université*, Paris, 1979, p. 268.

11 Amalgamation and Meiosis in the History of Universities

Sheldon Rothblatt

As a contribution to this volume, the essay that follows is conceptual rather than strictly speaking empirical or investigative. It is reflective and based on secondary sources as filtered through my understanding of university history. Its basic purpose, within the spirit of our collective assignment, is to ask whether certain systemic features of the contemporary university are actually "natural" to the entire period of university history, a consistent record of how knowledge is acquired, organized and disseminated. And if the questions and the answers appear to be useful, then the next step is to indicate some of the functional implications of those special university features.

Agents of Change

In this collection, as in the original colloquium itself, we are asked to examine the history of universities from the perspective of the "different agents of change" that affect the curriculum and the organization of studies, the internal structure and connections to the world formally outside universities. Those "agents," as identified in the call to the meetings and by participants, include the various religious bodies, for most of the long life of universities possibly the most significant outside influence, and political authority in the form of royal courts, parliaments and bureaucracies. Other agents that affect what Martin Trow once called the "two lives of universities,"[1] their day-to-day operations and their foreign relations, are often vaguer. They include various external

1. M. Trow, "The Public and Private Lives of Higher Education," *Daedalus,* 2 (1975), p. 113-127.

social demands, sometimes class-specific as represented by pressures for entry or particular kinds of career preparation. There are also the demands arising from shifting economic systems, sometimes correlated with corresponding social demands. Student generations are certainly agents of change, and this is a subject that will support greater analysis and attention than currently exists in the wide historical investigations of universities. Because an institution devoted to the transmission of knowledge—its earliest explicit mission—and the production of new knowledge—its newer formal obligation—must have students, the values they bring from home, their conduct within the institutions, their alliances with outside groups (national or regional political parties, trade unions, activist community organizations) make students a difficult and complicated stratum of society to analyze. And the difficulty is compounded because as we move into the modern period, the plural nature of society produces not one type of student but many,[2] divided by religion, ethnicity, family, language and gender. Bringing students into line through various disciplinary mechanisms, or appealing to their institutional loyalty through symbolic means, iconography and ceremony, in which universities are particularly rich, still remains a fascinating part of the history of the educational institutions that we are studying.

The university was first established as an institution to train the three kinds of professions known to the medieval period; and even a cursory reading of university history reveals how consistently the influence of professional bodies has borne on universities. The professions, in fact, have what is probably the longest and fullest relationship to universities. The expansion in size and complexity of cities into the modern period has broadened the influence of professions. New professions, and "semi-professions" in the United States, eventually align their occupational prospects with universities as the institution best equipped to provide the educational and moral legitimacy necessary to the exercise of professional functions. Professional associations also play an important part in establishing that legitimacy. They are responsible for creating alternative institutions. Seminaries, hospitals, law and business schools are merely the ready examples. While national patterns and affiliations vary, and the role of state licensing authorities cannot be ignored, ultimately most professional training takes place in universities and related organizations.[3]

2. Which is not to suggest that matriculants of universities anywhere and in all times have always been of one type.

3. Harold Perkin has elaborated the growth of professional society in a number of important books, of which the most recent is *The Third Revolution, Professional Elites in the Modern World,* London and New York, 1996.

The "Problem" of Essentialism

Besides identifying agents of change, being asked at the same time to assess their influence on the organization of studies, governance and degree-giving capacities of universities, we are warned to eschew an "essentialist idea" of a university, to avoid the pitfall of assuming that university history is best organized around a reigning conception of what a university has been and is supposed to be, held steady over the ages and rediscovered during critical moments. The temptation is disarmingly great to view the university, which we know in practice to be a bafflingly complex and multi-varied institution, as organized around an idea, which then influences the conduct and arrangement of studies within it. To think of a university as constructed around an overarching conception of its purpose is difficult to discard. An "essentialist idea" provides a unity of endeavor and a sense of a common community. It is a rallying cry in times of difficulty when competing demands are made on the institution from precisely those "agents of change" we are asked to identify and whose effects we are asked to explain. An idea also provides a basis for academic professionalism, lending itself to the objectives of an academic guild, which include, most importantly, corporate self-government. And an idea (depending upon its nature) is furthermore appealing because it makes academics appear above ordinary self-interest, altruistic, dedicated to some superior non-materialist goal as, for example, culture, personal self-development, public service, the education of leaders or even, in times closer to our own, democracy. All of these ideas upon which a university is allegedly based have appeared in the course of university history in the last two centuries.

The essentialist idea arose at the end of the eighteenth century and the beginning of the nineteenth century and was both a romantic and a conservative way of defending universities. Its two major forms were English and German.[4] An "idea" is not a particularly obvious or logical way in which to understand how institutions function in society. Doubtless individuals within institutional settings carry with them some sort of implicit or barely conscious conception of what the institution represents. Most commonly this would either be an official or formal statement of mission, itself usually multiple, however, without an "essence," or some functionalist version. But that the institution itself, apart from those who live and work within it, is incorporated around an essential idea is not terribly plausible, or *a fortoriori*, helpful.

4. S. Rothblatt, "The Idea of a University and Its Antithesis," *The Modern University and Its Discontents, the Fate of Newman's Legacy in Britain and America,* Cambridge, 1997, chap. 1. See also M.J. Hofstetter, *The Romantic Idea of a University, England and Germany, 1770-1850,* Houndmills, 2001.

Yet essentialist notions did appear historically, and they are therefore as real as the tangible and everyday systems and structures in which academics function. Therefore they represent an historical "problem" like any other cultural value, and they need to be understood in the context of new pressures and obligations acting upon English and German universities around 1800. The essential idea of a university did not, apparently, capture the attention of the Scottish universities of the late Enlightenment. Presumably they did not need an "idea" because they were already tightly identified with Scottish society, national purpose and culture. They were integrated into more aspects of Scottish society than their neighbors to the south. The English universities of the period had not yet become "nationalized," to introduce a word which appeared late in the nineteenth century. In short, the Scottish universities did not have to react against agencies of change that elsewhere in other university worlds appeared threatening. In fact, the Scots were so assured of their universities that they demanded intervention from the crown and parliament in order to break the domination of an oligarchic professoriate. Intervention came about a quarter of a century or so earlier than in the case of England.[5]

The late appearance of an essentialist idea suggests that it is not an obvious way to describe complex organizations, or was not an obvious way to describe institutional self-identity in earlier centuries. Here one other historiographical point may be tolerated. Possibly there were essential ideas of a university in earlier centuries, but the theme is not pursued in the historical literature, which might be the case were the evidence apparent. Or it is possible that historians, for one reason or another, for the ways in which their sub-fields have been inherited, have seen no need or urgency for taking up a topic that has bothered historians of the later phases of university history. Was there an idea of a university in the twelfth century when universities were born, or, which is more likely, did universities simply "emerge," to use the word of the late Sir Richard Southern in reference to Oxford?[6] Were there ideas of a university in the late middle ages, in the Renaissance, in the early modern period?

The question is simply not asked, and this is typical of other topics that require tracing a development over the centuries through various transformations. When, for example, did the Inferior or Arts Faculty of the medieval university become the Faculty of Philosophy of the heralded German university of the eighteenth, and rather more, of the nineteenth

5. See D. Withrington, "Ideas and Ideals in University Reform in Early Nineteenth-Century Britain: A Scottish Perspective," *The European Legacy*, IV, 1999, p. 7-19.

6. R.W. Southern, "From Schools to University," *The History of the University of Oxford*, I, ed. J.I. Catto, Oxford, 1984, p. 1.

century? Connectedly, when did the professors of the medieval university—the title at the time being unspecific, but regent masters was a common designation—become the chairholders of the much later period? What, in the American case, is the precise origins of the academic department, a collection of specialists in a given area of investigation, who in time acquired a corporate identity with all the accompanying budgetary implications?[7] And what is the relationship in the European universities between faculties, seminars and laboratories, and how does the departmental category fit within this older organizational matrix now that so many European universities have American-style departments, sometimes co-existing with faculties?

Essentialism and the Guild Inheritance

Historians have not identified an essential idea of a university before the modern period. However they have long been intrigued by the twelfth-century conception of the legal idea of a corporation as contained in the Pandects of Justinian. Roman law was known and used in earlier centuries, but the attention now given to the law of corporations arrived just in time to aid the emergence of the university, as well as other bodies such as municipalities and guilds. The law of corporations provided a sense of institutional identity through common purpose. It enabled corporations to act as if they were artificial persons, to own property and dispose of it, to litigate, define privileges and embellish those privileges—that is to say, express and display them publicly—through the use of those symbols and rituals so essential to medieval culture. The stimulating writings of the Basle historian Jacob Burckhardt on the birth of modern man in the Italian Renaissance memorably explained how the symbols and ceremonies of the middle ages were converted from a corporate to a more individualist mode of expression.[8] But universities managed to retain their medieval sense of corporate identity despite the *soi-disant* rise of individualism in

7. The American departmental form evolved, making it somewhat difficult to trace. The European department is however easier to explain because of its recent history in the 1960s and 1970s and because of the deliberate goal played by reform-minded governments. See B.R. Clark, *The Higher Education System, Academic Organization in Cross-National Perspective,* Berkeley, 1986, p. 188-189. And for a masterful follow-up account of how external complexities stimulate internal complexities, see Clark's "The Problem of Complexity in Modern Higher Education," *The European and American University since 1800, Historical and Sociological Essays,* ed. S. Rothblatt and B. Wittrock, Cambridge, 1993, p. 263-279.

8. J. Burckhardt, *The Civilization of the Renaissance in Italy,* New York, 1934, part 5. This work was first published in 1860.

the modern period, notably through the guild forms of apprenticeship and mastership and through much later conceptions of institutional autonomy and academic freedom.

Neither of these last are guarantees of the privileges and functions they are meant to protect. Most universities in the western world today have for some time been engaged in disputes that indicate a certain persistent confusion about what exactly constitutes their corporate identity and who exercises *de facto* authority. Is it the guild of academic barons, in which case decision-making is "collegial," or is it a body of professional or quasi-professional administrators, a mix of academic and non-academic personnel? Is it a lay board of trustees, or, as has been argued with respect to American universities, is it none of these? Rather outside impersonal "agents of change" are in control, the "market revolution" as one scholar has argued, a diffuse collection of forces whose combined action preempts any other form of decision-making.[9]

The "Unity" Model of a University

Now I advance upon my main theme. We know that the Latin word for "university" is generic. *Universitas* refers to any corporate body instead of a specific kind of educational institution with distinct characteristics. The merchants of the twelfth century formed a "university," a company or guild. However, a legal definition for *universitas* was acquired a little later in the thirteenth century. Some time therefore elapsed before a generic term was narrowed to the specific meaning so familiar to us.[10] But the "uni" part of the word has caused some difficulty, in due course furthering the notion that the leading feature of a university is a strong and persistent, a tight and unified organization representing a commonality of interests. That it has a corporate identity, that the corporate identity still exists and lends a certain credence to beliefs in a university's unique identity is undeniable. But what must now be explored is the strange character of that corporate identity, its federative capacities as expressed via the processes of meiosis and amalgamation. In modern syntax, the university has both a "flat" or horizontal organizational structure and a vertical or hierarchical one. Organizational charts depicting the latter, of which every university can boast, are consequently misleading as to how decisions

9. The argument of R. Chait, "The "Academic Revolution" Revisited," *The Future of the City of Intellect*, ed. S. Brint, Stanford, 2002, p. 316.

10. M.B. Hackett, "The University as a Corporate Body," *History of the University of Oxford*, I, p. 43, also p. 94 where Hackett notes that Oxford may have been the first university to express its corporate self-understanding in a coat of arms.

are derived. They leave the impression of only one mode of functioning, the one most easily grasped because it fits common conceptions of large-scale businesses. Campus visitors are frequently baffled by the disparity between a graphic representation of authority and the diffused decision-making that may be ascribed to them. The mix of top-down and bottom-up decision-making does not appear on organizational charts.[11]

Meiosis and Amalgamation in the History of Universities

The university emerges in a mysterious way, preceded by various kinds of cathedral or municipal schools, formed from various kinds of guilds and not yet armed with a clear corporate identity or authority. Subject groupings appeared as independent faculties with an unclear relation to one another. Universities founded later than the original three of Bologna, Paris and Oxford have clearer beginnings since they built on the models offered by the original trio. The Latin *facultas*, a translation of Aristotle's *dynamis*, is a body of learning, law, medicine or theology, and these three professional subjects are found in most of the medieval universities, although there could be less. The "faculty" is a persistent feature of the European university, but in American usage the word migrated from designating a separately-organized unit of the university, with its own leadership and decision-making structure, to a collective title for the entire teaching body of a university. How that happened is another of the problems that historians have not addressed. Possibly the word in America that comes closest to describing a division of the university that approximates the meaning of the European faculty is "school" (the organization rather than the studies, as in the Old Schools at Oxford) or "college" a word, however, that is easily confused with "school" in the structure of the American university.

The faculty, organized on the basis of a branch of knowledge, or, as in the case of the Inferior Faculty of the medieval university, on the seven liberal arts or fundamental building blocks of knowledge, soon developed its own governing organization and took responsibility for the further subdivisions of knowledge and for decision-making with respect to lecturing, time-tabling, examinations, the making of statutes and the monitoring of student progress. The Faculty of Arts in Paris was the first one to develop a strong organization and did so as early as the mid-thirteenth century. The Superior or professional faculties followed thereafter. A similar pattern obtained at the English universities, although

11. I am indebted to Burton Clark of the University of California at Los Angeles for an understanding of the two forms of decision-making.

the lag in development between the faculties was greater.[12] No sooner, then, do we have a university than we also obtain important and quasi-autonomous subdivisions, but we also find that the university itself is being cobbled together from a number of different components, very often of independent origin.

Colleges

There is yet another subdivision that arises within the medieval university, or adjacent to it, and often connects to it. If colleges are not as early as the faculties, they do appear fairly soon afterwards. "College" (*collegium*) possesses a generic meaning similar to "university" before settling down, which it never really has, to take on a specific educational meaning. The "college" appears in many European countries, sometimes earlier, sometimes later—in Spain, in Italy, in Scotland, in England, in Belgium and Germany—but the collegiate university, the university surrounded by cluster colleges, is now rare. The free-standing, autonomous college, typically a four-year degree-granting institution, is however common in the United States. It often overlaps with, but is still distinct in particulars and size, from the university model.

Colleges are a phenomenon of the thirteenth century. Some, as Alan B. Cobban has said, were fairly primitive in their facilities and functions, such as those in Italy. In general, the college turned out to be a flexible form of educational institution. Colleges varied according to membership, curriculum, to the types of teaching positions they supported, in their relationship to the larger university and to mission. A "College of Constantinople" founded at Paris by the papacy had some two dozen students from Greece and Asia Minor who were training as missionaries.[13] Some colleges were *de facto* seminaries for the education of intending priests, while others were not so purposeful. Until the end of the fifteenth century the Oxbridge colleges were mainly for graduates. Their transformation into primarily undergraduate teaching colleges occurs at the end of the middle ages and really takes hold in the Elizabethan period.[14] A. Cobban has argued that while Merton College Oxford was the first of the graduate

12. A.B. Cobban, *The Medieval English Universities, Oxford and Cambridge to c. 1500*, Berkeley and Los Angeles, 1988, p. 103.

13. H. de Ridder-Symoens, "Mobility," *A History of the University in Europe,* I, H. de Ridder-Symoens (ed.), Cambridge, 1994, p. 284.

14. Which accounts for the neologism "undergraduate." The solely postgraduate college returned to Oxford and Cambridge in the second half of the twentieth century, although individual colleges had been admitting "research students" since about 1900.

colleges, Peterhouse being its Cambridge counterpart, the first genuinely undergraduate college was the King's Hall which was endowed in 1337.[15] Magdalen College and New College Oxford were also early undergraduate societies focusing on students reading the arts course.

Colleges could also be used to attract teaching masters to distant regions in Europe where residential facilities were not plentiful. At an early point, colleges proved that they could be innovative educational instruments. Corpus Christi College Oxford, for example, introduced an entrance examination. Cardinal College Oxford, later Christ Church, founded in the sixteenth century, offered a humanist curriculum alongside the traditional scholastic teaching.[16]

The medieval colleges are best known as residences for humble students, later less humble as universities began to attract more members of the privileged classes. They were therefore similar to the inns and hostels that pervaded medieval cities, which also sometimes provided tutorial assistance to students. Students associated with religious orders could find accommodations within nearby convents and monasteries, and empty monasteries were also useful for that purpose.[17] With the establishment of Robert de Sorbon's foundation of the mid-thirteenth century in Paris, a more glamorous example of the college was on its way. His college was created to provide for graduates studying for doctorates in theology and became the model for the secular colleges of Oxford and Cambridge, which nevertheless, in subsequent centuries, departed from that model when they became undergraduate institutions.

One early mission was to lessen the amount of time need for advanced degrees by providing a mix of arts and professional studies. In some periods colleges mainly provided teaching in theology, in others in the arts, and in the fourteenth and fifteenth centuries civil and canon law were the staples. The major instrument in the transformation of the college into a permanent society, thus separating it from the halls and hostels that were earlier domiciles for students, was the endowment. Wealth enabled the colleges to flourish, brought more students into collegiate quarters, thus enhancing the revenue stream even more, and provided for the endowed college lectureships that made them such an attractive alternative to the university itself. By Elizabeth's reign, colleges were self-governing and wholly private bodies. The Oxbridge colleges attracted

15. A.B. Cobban, *op. cit.*, p. 113-117.

16. J. McConica, "The Rise of the Undergraduate College," *The History of the University of Oxford,* III, J. McConica (ed.), Oxford, 1986, p. 4-5, 7, 16, 28, 30.

17. H. de Ridder-Symoens, "Management and Resources," *A History of the University in Europe*, II, H. de Ridder-Symoens (ed.), Cambridge, 1996, p. 159-160.

royal and top attention in the age of the Reformation because they were regarded as ideal forms for the instruction of a governing and clerical elite that could defend England's break with Rome. (Colleges elsewhere were also used to combat heresy, and Jesuit colleges were founded as instruments of the Counter-Reformation.) The essential elements of the college, its residential features and small size, permitted maximum control over the lives of undergraduates.

The success of the English colleges meant the relative decline of the universities, although constitutionally still connected through degrees and examining.[18] The conflict between college and university at Oxford and Cambridge persisted well into the nineteenth century, some might say beyond. It was a main bone of contention during the great Victorian reform period when parliamentary intervention attempted to redress the balance by forcing revisions in college charters and strengthening the professorial role in the university faculties. There are those who maintain that the tables turned in the twentieth century, and the university part of the collegiate system became once again dominant.[19] It is not clear why an organization once so widely available in Europe disappeared almost everywhere else (but still casts a shadow, as at the University of Toronto, the University of California at Santa Cruz, and the University of California at San Diego).

John Fletcher intriguingly surmised that the college was a means for combating strains of individualism appearing in late medieval Europe and enforcing a corporate identity on masters and students alike.[20] Hence celibacy was a critical component of the collegiate form because it ensured a cadre of resident teachers. The marriages entered into by teachers and students were regarded as a handicap in the exercise of discipline, since marriage created separate households. The abolition of the prohibition on marriage brought in by the Reformation was an obvious threat to the maintenance of collegiate discipline and was possibly one of the causes of the disappearance of so many colleges in Protestant countries. The persistence of celibacy at Oxford, Cambridge and Trinity College Dublin is explained by the participation of the colleges in the royal battle to

18. *Ibid*., p. 120.

19. T. Tapper and B. Salter, *Oxford, Cambridge and the Changing Idea of a University: The Challenge to Donnish Dominion,* Buckingham, 1992.

20. J.M. Fletcher, "The College-University: Its Development in Aberdeen and Beyond," *Scottish Universities, Distinctiveness and Diversity*, J. Carter and D. Withrington (ed.), Edinburgh, 1992, p. 18.

advance the Protestant causes, which led to specific statues enjoining the continuation of celibacy as a requirement for the tenure of college fellowships.[21]

When J. Fletcher spoke of individualism probably he did not mean the kind of individual expression and consciousness of self associated with the Renaissance but with the sense of personal liberty engendered by living apart from the discipline that colleges derived from the monastic rule. Students and young masters were thereby free to roam the city without restrictions and even to become involved in heretical religious movements such as those associated with Wyclif and Hus, which J. Fletcher mentions. Residence fastened the students and young masters more firmly to a place and reinforced certain consequences of bolting from that place, such as the seizure of personal property. The college movement therefore symbolized an alteration in the conception of a university, moving it away from the idea of an assembly of students to the idea of a collection of buildings.[22] This shift puts us on the road to "placemaking," so important for the history of English and American campus-planning, wherein the physical environment of the campus has been virtually transformed into a partner in the educational experience of students.[23]

A variation on the collegiate theme is offered by the appearance, particularly in the fifteenth century, of what J. Fletcher called the "college-university," but is probably better known today, albeit in changed form, as a university college. University colleges such as Trinity College Dublin, King's College Aberdeen and Alcalá and Sigüenza in Spain were pared down universities, possibly because of limited resources, common enough but not always true. They were somewhat constrained by the same inability of colleges to easily expand facilities, staffing and students. But those that could, such as Trinity College Dublin, took on the characteristics of universities in the centuries following and have since displayed the same internal separations typical of the larger model.[24]

Unlike the university proper, the college-university typically occupied a single site, housing administrative staff, masters and students in a compact environment. They too like colleges were supposed to exercise greater control over student behavior and also the teaching masters,

21. With several kinds of exceptions for heads of houses and professors. Celibacy was abolished at the English universities during the mid-Victorian reforms and disappeared from Dublin at about the same time.

22. J. Fletcher, *op. cit.*, p. 17-18.

23. S. Rothblatt, *op. cit.*, chap. 2.

24. J. Fletcher, *op. cit.*, p. 17-23.

whose dispersion around the medieval city produced those horrific accounts of brawling, thieving, fornication and drunkenness that appear in the historical literature.

Whatever the reasons for their first appearance, as residences for like-minded students drawn across the European continent to specific learning centers, or as particular clusters of religion, or as residences for masters, colleges quickly assumed educational tasks and developed their own instructional programs, regulations and leadership, either different from or conforming to the university type. Because of their limited size, they were capable of introducing reforms and departures that were more difficult to achieve in the more sprawling university form. But the opposite was also true. Small size, independent means and an obstructionist head of college, or an oligarchy of determined fellows, enabled colleges to oppose or avoid reforms. Colleges attracted endowments and gifts, acquired property, and in the case of Oxford and Cambridge, also formed connections with feeder grammar schools and eventually became educational rivals to the central or professorial universities. Reforms of the university examinations systems at both Oxford and Cambridge just before and around 1800 even strengthened the role of the colleges in transmitting knowledge, as tutors (regularly-elected fellows and private teachers) assumed prime responsibility for examinations preparations. This created a structural divide between the university professors, whose lectures were often irrelevant to the degree programs, and the college tutors who did the drill. Reconciling the two categories of academics became a major issue in the nineteenth century when German ideas about knowledge acquisition as opposed to dissemination spread to Britain. The resulting conflicts gave birth to a large historical literature that illuminates the problems that can arise when there are competing centers of loyalty and authority within an umbrella organization and where, for reasons of history, law, convenience or strategy, all of the parties to the dispute and all of the agents of change agree that the umbrella organization must somehow be preserved in order to prevent institutional anarchy.

The Nations

Nations (*nationes*) are one of the most important of the earliest features of the university, and they, like colleges, assumed several different forms, or perhaps it is better to say styles. They are present at the birth of universities, and their role in the formation of the University of Bologna, and several imitators of Bologna, is important. Bologna, unlike its chronological mate, the University of Paris, was a student-originated univer-

sity, as was Leipzig, which was founded by three nations of Prague.[25] At Louvain, the Faculty of Arts itself was divided into nations (Brabant, Gallia—i.e. Wallonia—Flanders, Holland).[26] The twelfth-century ferment of the Mediterranean region, its important merchant centers and proximity to the Arabian world of classical scholarship, attracted numerous foreign students to Italy. Eager for identity and protection, they incorporated as guilds or societies on the model of the other guilds and built a system of governance under the leadership of consuls or "rectors," thereby strengthening their ability to negotiate with other parts of the university.[27]

In fact, there was no real University of Bologna in the opening moments, only student nations formed into two broad groups, the transalpine nations, consisting of students who came from districts outside Italy, and the cisalpine nations, composed of Italian students who were not Bolognese, and therefore did not possess the privileges accorded its citizens by the town. And these two large groupings were further subdivided into lesser nations. The basis for affiliation was birthplace and shared culture, but more importantly, shared language and political loyalties.[28] At Bologna the German nation, a subset of the Ultramontanes, may have been the seminal force in the creation of other nations there. So important are the nations for the history of the University of Bologna that the great Hastings Rashdall refers to the Bologna nations as "student universities"[29] (whereas those controlled by masters, as at Paris, are masters universities). He also points out that four nations existed at St. Andrews University in Scotland (with very few if any foreign students, however) and that the university's governing body, Congregation, was an occasion for the meeting of those nations.[30] At the University of Paris, the four nations of France, Picardy, Normandy and the Anglo-German

25. H. Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, II, F.M. Powicke, and A.B. Emden (ed.), Oxford, 1936, p. 262.

26. *Ibid*., II, p. 265.

27. According to Rashdall, *op. cit.*, I, p. 162, "rector" was the Latin equivalent of the Italian *podestá*, the elected chief magistrate or dictator of a Lombard town. Rector was also the head of a federation of cities. Guilds borrowed the title from towns, and universities took it from the guilds. The title has traveled much in the history of universities. It is today used as the equivalent of the American "president" to designate the head of a European university, or as at Lincoln College Oxford, where the master is "rector." It is also the title of an Anglican parish priest.

28. H. de Ridder-Symoens, *op. cit.*, I, p. 282-283.

29. H. Rashdall, *op. cit.*, I, p. 153, 161, 182; H. de Ridder-Symoens, *op. cit.*, I, p. 284.

30. H. Rashdall, *op. cit.*, II, p. 307.

students were united in the Faculty of Arts. But in other instances there was hardly a show of unanimity, as in the episode of the notorious brawl in 1260 at Oxford between the students of the "northern" nation (English and Lowland Scots) and the students of the "southern" nation (Welsh and Irish, with some students from abroad). Such conflicts were endemic in the nations of the medieval university—Scots against English, Germans against Poles or Dutch, Poles against students from Liège. But H. de Ridder-Symoens makes another point that strife may even have increased (at least in intensity) as we enter the early modern period and encounter the exaggeration of national feeling occasioned by the development of the nation-state.[31]

The fourteenth-century foundations of Heidelberg and Cologne did not have nations,[32] but where they existed struggles with the other university authorities were continuous. The medieval university was the scene of an on-going confrontation with the student nations for control of the emerging university corporation, with the nations losing authority and control as we come forward in the centuries. The student-run "nations," like colleges, have largely vanished. A number, as in Italy, lasted until late in the eighteenth century; but Swedish nations are still prominent in the university town of Uppsala. At Uppsala University today they are living and social quarters for students scattered about the city, the nations identified by the signs hanging outside. But whereas each separate nation's building within the city was once supposed to house students from a particular region, the nations of Uppsala are today rather mixed in their membership.

We have in the phenomena of the colleges and nations an example of the workings of amalgamation and meiosis. The university form is continually dividing into sub-components, and these in turn divide or combine in some other form. All along the university is accumulating other kinds of corporations, sometimes keeping them at the periphery but at other times including them in the governing bodies and merging one type of organization into another. The process of subdivision and accumulation combines to produce the quasi-autonomous federation that is the typical university form. In the case of the North American campus, and those universities elsewhere in the world that have borrowed the campus form, the federative structure is somewhat masked by conspicuous boundaries that designate the campus perimeter. Monumental gates, grand approaches, clearly-marked entrances and signature towers convey the sense of

31. H. de Ridder-Symoens, *op. cit.*, II, p. 163. See also p. 285 where she identifies a subsidiary type of nation, rather more of a student support group than a component of the university, which she calls a "confraternity," founded by students and ex-students of a particular city.

32. H. de Ridder-Symoens, *op. cit.*, I, p. 284.

an integrated and whole institution. This borrowing of the collegiate and college-university principle of a common site is utterly different from the classic European university dispersal form, which is symbolically a truer architectural and urban description of the university's internal realities. Occasionally American universities, so intent on defining their boundaries, evince some of the dispersal activity more typical of the older European universities, for instance, by having branches or segments separated by considerable territory, as the two campuses, major and minor, at Princeton University. The European pattern of dispersal provides strong visual evidence for its original principle of the separation and distinction of units, as faculties and laboratories are scattered about an urban area. One searches in vain for the university's secretariat in hopes of finding a center. The University of London displays this model of dispersion in its most pronounced form. The colleges, hospitals (some have recently merged), schools and institutes are decentralized. Taken altogether, they are as far-flung as metropolitan London itself. Historically the separate components have been held together through the mechanism of central university examinations, but the centrifugal forces are strong, and some campuses are virtual small universities, certainly university colleges, and are seeking their independence.

The "Multiversity"

In 1963 Clark Kerr, then president of the multi-campus federation known as the University of California, a federation, it should be pointed out, that was only recently formed, delivered a set of lectures at Harvard University that deserve a place next to Cardinal Newman's *Idea of a University* in the canonical literature about universities. The lectures are now in a fifth edition.[33]

There are many important themes in Kerr's lectures, and he returned to them repeatedly in other essays and speeches as, in his long life, he closely followed developments affecting universities. But the theme most relevant to this essay is Kerr's depiction of the contemporary research university as a fractured institution composed of innumerable poles of activity, many confrontational in the sense of a competition for resources, without a strong controlling center. And, in reference to our own theme of essentialism, Kerr explained that Newman's notion of a prime animating conception of what a university was and ought to do simply did not apply to the twentieth-century university. That university, he said in some memorable phrases, had no bard to sing its history. It

33. C. Kerr, *The Uses of the University*, Cambridge (MA), 2001. Kerr died in December 2003 at the age of 92.

lacked the poetry of nineteenth-century conceptions such as *Bildung*. As demonstrated in the student activism that followed at Berkeley some months after the Harvard lectures were given, the university was particularly vulnerable when the component parts no longer functioned with some level of cooperation. The absence of a strong center was apparent. Kerr himself had described presidents as only managers and arbitrators (Kerr's early career) rather than great builders or academic statesmen. He termed the new type of university a "multiversity", a neologism that he found had been employed elsewhere, and he explained that it was not a conscious choice among reasoned alternatives but an "historical necessity." Some critics and commentators have confused multiversity with a multi-campus public university system, but Kerr meant the term to apply to a single campus. Most likely the archetypal campus he had in mind was Harvard. Each single campus of a multi-campus university was consequently also a multiversity. And the reason for changing the word university to the word multiversity was for Kerr a way of emphasizing that the contemporary university was subjected to so many pressures from agents of change, and to so many pressures from its inner and distinct corporate communities, that there was simply nothing within its structure that suggested unity.

The highly fractured interior of the multiversity is the consequence of multiple agencies of change acting at once but with different intentions. But every agency is also segmented, which makes the story even more confusing. Government demands are themselves multifarious, because government itself is a collection of activities and departments that often act independently of one another. Military and intelligence needs, labor department requirements, specific social policies regarding transportation, health, family maintenance, housing, social mobility—the list is endless. It is even longer if we add local political pressures.

Economic demands are equally plural. Today's economic pressures acting upon universities are normally identified as bio-technology, information technology and electronics in general. For at least a decade or two universities have been responding to the financial and scientific opportunities that the new technologies are offering by continuing to develop relevant specialties and by entering into teams and partnerships with outside groups and interests.[34] And while this is happening, other disciplines remain part of the traditional or conventional university, behaving much as they have always behaved, some involved in promoting elite education, others in meeting more popular demands, both possible

34. See M. Gibbon *et al.*, *The New Production of Knowledge*, London and New Delhi, 1994.

because of the conglomerate nature of the university.[35] University involvement in industrial applications has a long history extending back into the nineteenth century. The nature of that involvement depends upon country and type of institution. And here we do have some evidence of the university's resistance to particular kinds of industrial pressures, resulting in the formation of new types of higher education institutions such as *Technischehochschulen,* land grant universities in the U.S. and various other levels of vocational and engineering colleges and institutes. Eventually, however—and the story is interesting but out of place here—the research university embraced much of the activity that had been relegated to other kinds of institutions, so that today it is often difficult to distinguish between high-end technological institutions and comprehensive research universities.

There is no simple way to describe the university's interaction with the variegated agents of change, but it is safe to notice that the internal patterns of differentiation that result are not a case of an outside demand inspiring an obvious response. The meiosis or amalgamation that occurs as a response may involve what we call a "core" program of studies, the bodies of knowledge that the university normally wishes to protect as helping define its corporate integrity, but it is familiarly a response at the periphery of the university. Spin-offs, start-ups, various kinds of joint university-government-research collaborations or the formation of science parks, in which universities can and do participate, often seem to be isolated and distinct edges of the university community. They possibly resemble the mix of university, private and public financing that defines the French research superstructure, Centre national de la recherche scientifique (CNRS), where university offices and extra-university research facilities mingle in the same buildings, with a certain crossover between the full-time CNRS researchers and the teaching professoriate.

Criticism of the multiversity is not lacking. Kerr himself made them, although he was also accused of capitulating to what he referred to as the "Federal Grant University," the university that above all actively welcomes and solicits outside money, which in the immediate postwar period, when the Cold War was still high on the American national agenda, meant heavy infusions of taxpayer money from Washington for high energy physics, weapons research and development[36] and cancer

35. See M. Trow, "Elite and Popular Functions in American Higher Education," *Higher Education : Demand and Response,* London, 1969, p. 181-201.

36. Another if different example of how the federative principle works. The University of California, for example, "manages" three federally-owned research laboratories. Amongst the staff are professors and their graduate students, particularly at the two laboratories closest to the Berkeley campus,

research. This is a misreading of Kerr, who understood the nature of the multiversity far better than his opponents. He was clear in his recognition of just what the external agents of change might effect with respect to inherited notions of collegiality, undergraduate education and the time spent by professors in doing it, and the effects of money on the morale of the academic community. The differing academic specialties vary greatly in their capacity to attract outside funding, and much of the arts curriculum (in the medieval sense) requires subsidies and careful nurturing. Yet however much attention is paid to preserving some degree of balance and collegiality within the boundaries of a particular university, the effects of a plurality of agents of change on the university structure and organization has produced and will continue to produce a greatly differentiated internal structure.

A glance at the telephone book of any contemporary university indicates how many different types of administrative structures, staff support offices, student counseling and health services, entertainment and sporting facilities co-exist with units that fall under the heading of "academic." And now we must add to the list of internal divisions all those that are properly speaking purely academic and related to teaching and research. Faculties are the oldest, and departments are typical of today's organization of studies. But there are also research institutes devoted to a subject rather than to an autonomous discipline; there are interdisciplinary, multidisciplinary and cross-disciplinary units—the names indicate different emphases or ideological positionings. And there are core curricula in some colleges and universities that assemble teachers from different fields and are usually, but not invariably, designed to be compulsory for entering students. There are honors courses and also honors colleges. The list continues to grow as we add art museums, botanical gardens, marine biology stations, libraries including branch libraries, university hospitals and clinics, and extra-mural teaching.[37] All of these academic sub-units observe the historical rule that once a sub-unit is created,

---

only one of which however does work in the controversial field of weapons research. The boundaries between the institutions are porous even if the institutions are legally distinct. The laboratories are neither an example of amalgamation or meiosis, but they still illustrate the reach of universities and provide hints as to past overlapping arrangements.

37. And still another excellent example of meiosis and amalgamation. Extra-mural or "extension" programs are sometimes incorporated within the main body of the university, but they are also often outside as free-standing, market-driven divisions. They were founded to "extend" the university's teaching to communities that could not attend classes in the customary way and without having to be much concerned with the protection of quality and standards of admission. The result was a "public service" and a strengthening of the university's commitment to democracy without affecting normal university

whether its purpose is teaching, research or the newer historical category of "public service," it will also develop an administrative capacity, devise rules and regulations for self-governance and even seek outside money, as the medieval colleges attracted patrons and benefactors. And we cannot refrain from noticing that new subjects and new units will behave like their older models: offer courses, support publication, possibly including a journal and hold conferences. The point is almost too obvious to mention were it not for the persistence of the very essentialism we have been asked to avoid, and that essentialism persists for the reasons given earlier, as well as for another characteristic of human association. It is simply hard to imagine a university that is not "uni". It is difficult to keep hundreds of internal units in mind when speaking about the nature and purpose of a university.

There is an architectural referent. Cell-division within the university has always created territorial issues. Nations, colleges and faculties require teaching and assembly space. Buildings have to be acquired or purpose-built. The multiversity form, with so many different units to house, has particular space problems and tends to be territorially aggressive, spilling over into adjacent residential neighborhoods, or, as has happened, resorting to the high-rise form and thereby taking on more of the aspect of a modern North American city. Stefan Muthesius's illuminating study of post-war British campus building provides detailed examples of planning objectives that both incorporate the realities of the multiversity or deliberately avoid them. In the first instance, planners adopt "zoning" as a guide. They accept the existing sub-divisions in the universities and design around them, assigning disciplines or congeries of disciplines (faculties) to specific areas or zones on the site. In other instances, motivated more by an essentialist or corporate idea of a university, they design common spaces meant to integrate disciplines and practitioners. Walkways are used to similarly direct foot traffic into shared spaces. The conflict between a search for unity and an acceptance of disunity are both expressed spatially.[38]

While the pace of subdivision has expanded far beyond anything that we notice in the prior historical record, owing to the nature of modern society with its numerous poles of activity, its plural ethnic and religious communities, its tendency to create new professions and its international networks, the principles of cell division and amalgamation are the same

activity. Instructors engaged in extension teaching can be employed on short-term contracts, and they can be hired at large, again without having to worry about normal concerns, such as tenure-related factors.

38. S. Muthesius, *The Postwar University, Utopianist Campus and College*, New Haven and London, 2000, p. 60 *passim*.

that virtually emerged with the creation of the university now so long ago.[39] When historians pay more attention to the patterns of internal separation, as well as the counter-attempts to contain the fissiparous tendencies through the invention of administrative and governing forms, we will have a better understanding of the non-essentialist but very basic ways in which a particular kind of corporate body behaves as it becomes increasingly involved with communities near and far.

The Uses of the Multiversity

We must finally address the question of the uses of the multiversity form, with its numerous nodes of quasi-independent academic activity, its large number of alliances between specific subjects and fields with separate ties to communities, associations and industries outside. One example has been given in passing. The history of universities is one of constant change but also constant resistance to change. The multiversity form allows for both and for both simultaneously. Innovation, which means alterations in governance, the introduction of new knowledge or a change in ethos, as when the Humboldtian idea of original inquiry first spread outside Germany in the nineteenth century, is difficult to achieve in established institutions. The reasons do not need to be elaborated here. Suffice it to say that the greater the number of vested interests, the harder it is for a university to introduce significant across-the-board change. But meiosis means that satellite units can experiment with new curricula and reforms in teaching while other units remain quiescent and glued to the old ways. Examples of the innovative capacity of collegiate sub-units were provided earlier. Another example of decentralized innovation is the teaching of Scandinavian languages, introduced into Oxford University in the nineteenth century not through any of the colleges or faculties but through the University Press, which had in the past received a gift for something like this purpose. Other examples are the history of women's colleges at English universities and the founding of non-collegiate residences to lower the cost of attendance at the two expensive senior universities. In both cases, the innovations occurred outside the universities and were subsequently officially recognized. The collegiate, federated structure of

39. Amalgamation was government policy in Australia in the 1980s. Separately standing normal schools were joined to universities, occasioning much disagreement and conflict over the loss of identities and the cobbling together of different academic career requirements. Amalgamation continues to be a feature of Swedish higher education. The creation of new university colleges in the late twentieth century often entailed the absorption of one type of formally existing institution into another. And amalgamation is how some of the twentieth-century redbrick universities were assembled in England.

Oxford and Cambridge made amalgamation a simple matter once the opposition was overcome, bafflingly drawn out, however, in the case of the women's colleges. To avoid the interminable trial period of gaining legitimacy, American women's colleges were established as wholly independent institutions, although they could enter into teaching arrangements with universities. Barnard College in Manhattan and Radcliffe College in Cambridge, Massachusetts, both had working agreements with Columbia University and Harvard University. (Radcliffe has recently been dissolved and absorbed into Harvard.) Creating new research and teaching positions by forming new, non-departmental units is almost too typical of the contemporary university to warrant comment, except to note, which is the purpose of this essay to explain, how old and steady has been the phenomenon.

Not to make the metaphor too literal, we can see that the corporate core of the university has become rather like Per Gynt's onion, many layers peeling down to a pulp. We can therefore repeat the earlier comment that such decentralization makes the institutional heart difficult to locate. But lest we imagine that the contemporary university is wholly unusual, we should recall the complexities of the forerunners, the thicket of nations, colleges and faculties, the long history of trying to establish a decision-making center, the administrative experiments, the overlapping jurisdictions and crossover representation from one component of the university to another. Americans try to avoid reference to this ancient pattern of interlocked confusion by referring to the ideal of "shared governance." It may exist, but just what is being shared needs to be identified. In other words, the rhetorical question of who makes decisions, what kinds and how many cannot be answered without studies that provide further understanding of governance issues in past practice and the interactions between the units and personalities. But for now I want to continue the discussion of why the conglomerate nature of the university is important, especially in relation to external agents of change.

Operational Consequences of Federation

Consider the following. If the university was actually and functionally, not merely rhetorically, organized around an essentialist idea, it would have trouble meeting the multiple demands of modern society and culture. Under the conditions of political democracy, it would lose its legitimacy and public support, for the university would have only one way of responding to agents of change, a prospect likely to leave everyone, whether inside or outside the university, unsatisfied. But as the university is a multiversity, composed of many units and nodes of thought, heavily differentiated internally, with some sub-units closer to the core

missions than others, it has a special capacity for meeting plural demands without altogether losing its corporate freedoms. It can assign priorities to particular units without involving others.

The multiversity form has many failings—its diffuse center and lack of coordination of activity foremost amongst them. Yet from another perspective, the strength of the form is what may have preserved the university over the centuries wherever there has been a reasonable degree of political freedom and open exchange of opinion, in all but the most savage authoritarian circumstances. The Roman-medieval legality of corporatism served the purposes of a fair number of different interests, and many of them joined to create the peculiar and long-lasting institution called the university.

Kerr concluded that the remarkable internal variety of the multiversity, created as a response to modern society's plural and competing objectives, made finding and holding an essentialist idea impossible. Every university was now composed of every idea that had ever been advanced in the name of the university. But that was not a creation of the contemporary university. It was rather a tenacious feature of the grand history of the university, the "nature" of the university to which I referred at the outset, the means by which it met the greatly changing needs and demands of the centuries, outliving royal governments, surviving religious change and accommodating very different kinds of students. I stated that the essentialist idea arose in the first place because some thinkers objected to the effects of multiple consumer pressures, the breakdown of aristocratic society and the loss of influence by churches. But from the start, the very nature of knowledge acquisition and dissemination and the corporate constituencies created in relation to that primal activity established internal alternatives for learning. In sum, many ideas.

A possible parallel institutional example might be the Roman Catholic Church, which has simultaneously a center and bureaucracy in the Vatican and a large number of distinct orders, ecclesiastical organizations and monastic houses that once threatened to spin off into wholly separate units but were successfully restrained. The parallel is doubtless imperfect, but as an illustration of how centers and peripheries interconnect in the history of corporations it is useful, and particularly useful because the early growth period of universities is associated through multiple connections with the history of Roman Christianity. Doubtless other examples of the functioning of large-scale organizations would similarly illustrate the principles of meiosis and amalgamation.[40] The modern

40. E.g. the well-known story of how royal households lost control over certain financial responsibilities because of the growth of bureaucratic sub-units in the early modern period.

corporation, often evincing a flat organizational form, might also shed light on the university form if we are careful not to make the analogies too close. But those are paths that cannot be followed now.

Like the complex organisms that evolve from simpler forms, the university organizes itself to cope more effectively with environmental challenges. Simultaneously, it remembers its original default position as a corporate body with defined privileges and struggles continually to adopt one or the other of two strategies of survival and integrity. And wherever it can, it adopts both.

Auteurs

Jean-François Auger

Chercheur postdoctoral de l'Organisation néerlandaise pour la recherche scientifique au Département d'économie des infrastructures de l'Université de technologie de Delft. Ses travaux portent sur la place des universités dans l'infrastructure de recherche et développement en Amérique du Nord et en Europe depuis la fin du XIXe siècle.

Kenneth Bertrams

Chargé de recherches au Fonds national de la recherche scientifique et collaborateur scientifique à l'Université libre de Bruxelles. Ses recherches portent actuellement sur l'importation des pratiques managériales dans la construction des politiques publiques en Europe et en Amérique du Nord.

Adrienne S. Chan

Professeure à la School of Social Work and Human Services de l'University College of the Fraser Valley et professeure adjointe au Centre for Policy Studies in Higher Education and Training de l'Université de Colombie-Britannique. Ses intérêts de recherche incluent l'analyse des changements politiques et institutionnels, l'antiracisme et les études de genre. Elle travaille présentement sur la justice sociale dans les universités.

Christophe Charle

Professeur d'histoire contemporaine à l'Université du Panthéon-Sorbonne (Paris-I), membre de l'Institut universitaire de France (chaire d'histoire comparée des sociétés d'Europe occidentale) et directeur de l'Institut d'histoire moderne et contemporaine (CNRS/ENS). Auteur ou directeur de nombreux ouvrages sur la formation des élites, l'histoire des intellectuels et des universitaires en France et en Europe, et l'histoire culturelle des capitales.

Anuschka De Coster

Étudiante au doctorat au Centre for History of Science de l'Université de Gand. Sa thèse porte sur la politique et l'attitude des universités de l'Italie du Nord envers les professeurs non citoyens. Depuis 2004, elle est assistante au Département d'histoire moderne de l'Université de Gand, en plus d'occuper le poste de secrétaire du Studium Generale, regroupement belge pour l'histoire des universités.

Pieter Dhondt

Étudiant au doctorat à la Katholieke Universiteit Leuven. Sa thèse porte sur les influences des modèles français et allemands de l'enseignement universitaire sur le développement de l'enseignement universitaire belge au XIXe siècle. Depuis 2001, il est assistant de recherche au Fund for Scientific Research - Flanders (KU Leuven).

Donald Fisher

Professeur au Department of Educational Studies et codirecteur du Centre for Policy Studies in Higher Education and Training de l'Université de Colombie-Britannique. Ses recherches portent sur la philanthropie, l'enseignement universitaire, les sciences sociales et les relations universités-entreprises. Il dirige la portion canadienne d'une étude comparative trilatérale des relations entre les politiques et les changements dans les systèmes d'éducation du Canada, des États-Unis et du Mexique.

Yves Gingras

Professeur d'histoire à l'Université du Québec à Montréal, membre du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en histoire et sociologie des sciences. Une partie de ses travaux porte sur le développement des disciplines scientifiques et des universités aux XIXe et XXe siècles.

Karine Hébert

Professeure et directrice du module d'histoire à l'Université du Québec à Rimouski. Ses domaines de recherche sont l'identité et la formation des groupes sociaux, la citoyenneté, la jeunesse et les femmes dans le Québec contemporain.

Jean-Marie Le Gall

Maître de conférences à l'Université du Panthéon-Sorbonne (Paris-I), il est l'auteur avec Isabelle Brian d'une *Histoire religieuse de la France XVI–XVIIIe siècles* (Sedes, 1999) et a publié en 2001 sa thèse sur *Les moines au temps des réformes*, chez Champ Vallon. Ses recherches actuelles portent sur le culte et le mythe de saint Denis durant la période moderne.

Sheldon Rothblatt

Professeur émérite en histoire de l'Université de Californie à Berkeley, il est membre associé du Center for Studies in Higher Education, qu'il a dirigé de 1989 à 1996. Ses recherches sont centrées sur l'histoire des universités en relation avec la société et la culture aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Europe continentale.

Lyse Roy

Professeure d'histoire à l'Université du Québec à Montréal, membre du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. Ses travaux portent sur l'histoire des universités aux XVe et XVIe siècles et sur les entrées royales.

Julie Sarault

Détentrice d'une maîtrise en histoire de l'Université du Québec à Montréal, son mémoire portait sur la mise en place des structures de la recherche universitaire à l'Université de Montréal entre 1920 et 1940.

Jacques Verger

Professeur d'histoire culturelle du Moyen Âge à l'Université Paris-Sorbonne (Paris-IV). Longtemps vice-président de la Commission internationale pour l'histoire des universités, il est l'auteur de très nombreux livres et articles portant sur l'histoire des écoles, des universités et des gens de savoir au Moyen Âge.

Index

A

académie de Nîmes 42
Allègre, Claude 205
Allemagne 75, 82, 93, 96, 98, 101, 165, 208, 211, 213, 230, 242
American Society for Testing and Materials 117
Anderson, W.B. 116
Angleterre 92, 98, 104, 130, 226, 230, 232, 242
Angus, Robert William 129
Archambault, Maurice 128
Aristote 61-63
Asselin, Olivar 138
Association générale des étudiants de l'Université de Montréal (AGEUM) 144, 145, 152, 153
Aycelin de Montaigut, Gilles 3

B

Baduel, Claude 42
Baldwin, Frederick W. 129
Baril, Georges 159, 160, 166, 169-171
Baron, Auguste 77
Beaupère, Jean 10
Belgique 69, 70, 82, 85, 101, 230
Bell, Alexander Graham 129
Bellemère, Gilles 7
Bible 56, 71
Blandiac, Jean de 3
Bourbon, Antoine de 66
Bourgoin, Louis 160
Bousquet, Calixte 126
Bovey, Henry Taylor 115, 116
Burggraeve, Adolphe 82
Bush, Vannevar 106, 107

C

Callier, A. 87
Canada 113, 129, 130, 132, 134, 137, 138, 157, 161, 164, 165, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 195, 201
Canadian Institute of Chemistry 158, 159, 161
Carnegie, Andrew 94, 95
Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 102
Catherine de Médicis 43, 66
Centre national de la recherche scientifique (CNRS) 239
Chaires de recherche du Canada (CRC) 180, 183, 203
Charles VII, roi de France 5, 10
Charles IX, roi de France 43, 46

Charpentier, Jacques 59, 62, 63
Chartier, Émile 139, 163, 164, 167, 169
Chatelier, Henry le 104
Clément V, pape 4
Coëtivy, Alain de 12
collège de Presles 41, 43, 62, 65
colloque de Poissy (1561) 43, 54, 64
commercialisation du savoir 184, 185, 188, 189, 200
Compton, Karl 107
concile de Trente (1563) 64
Conférence des universités canadiennes 165, 166
congrès de Vienne (1815) 69
Congrès international des mathématiques (1923) 159
Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) 180, 181, 195
Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) 180, 181, 188, 203
Conseil des sciences du Canada 178
Conseil des universités 181
Conseil national de recherches du Canada (CNRC) 101, 131, 164, 180
Contre-Réforme 232
Cooke, Morris L. 103
Courçon, Robert de 2, 7

D

Déaux, Bertrand de 7, 10, 14
Dechamps, Adolphe 79
déclaration de Bologne (1999) 205
déclaration de Glion (1999) 90
De Gerlache, Étienne 71
Derote, Philippe Auguste 81, 82
Destriveaux, Pierre 72
d'Estouteville, Guillaume 9, 12, 46, 47, 49
docteurs, collège des 4, 6, 8, 17-29, 31-39, 50, 51, 55, 59
Donald, James Thomas 122, 128
Douglas, John Alexander 129
Dulieux, Émile 125-127
Dumont, Fernand 152, 153
Durley, Richard John 117, 123
Dutcher, Howard Ketchum 116

E

École des Mines (Paris) 125
École polytechnique (Montréal) 97, 114, 125-128, 132, 136, 157, 160
École supérieure d'électricité (Paris) 118
économie du savoir 101, 110, 180
Écosse 98, 226, 230, 233, 235
Edison, Thomas 200
Église 6, 10, 64, 136
Elizabeth Ire 231
Érasme 64
Erlenborn, Willi 124
Espagne 212, 230, 233
états de Tours 44, 45
États-Unis 82, 97, 100, 104, 110, 111, 129, 161, 177, 182, 224, 230, 239
étudiants 4, 5, 8, 12-14, 48-57, 60, 63, 65-68, 108, 109, 124, 133-155, 159, 162-168, 170, 205-217, 219, 221
Exposition universitaire de Chicago (1893) 92

F

faculté de décret 12, 14, 46, 49
faculté de droit 3, 4, 6, 8-11, 19, 23, 25, 26, 28, 30, 46, 48, 50, 59, 60, 69, 75, 78, 83, 135, 136, 166, 229, 231
faculté de lettres 163, 168

faculté de médecine 3, 4, 6, 21-23, 25, 26, 35, 48, 49, 52, 53, 60, 75, 135, 136, 158, 163, 164, 166, 229
faculté des arts 6, 21-23, 25, 47, 49, 51, 56, 58, 60-62, 135, 165, 168, 183, 199, 229, 231, 235, 236
faculté des sciences 75, 78, 160, 162, 168, 179, 193, 199
faculté des sciences appliquées 115, 119, 129, 130, 191, 193, 194
faculté de théologie 4, 9, 41, 44, 48-53, 55, 56, 58, 60, 62-64, 71, 136, 229, 231
Fernel, Jean 51, 52, 57
Filiatrault, père 138, 139
Filion, Gérard 148
Flexner, Abraham 92
Fondation canadienne pour l'innovation (FCI) 180, 181, 185, 195, 203
Fondation Rockefeller 158
Fonds de recherche en santé du Québec (FRSQ) 182
Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies (FQRNT) 182
Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) 133, 182, 195
France 1, 4, 5, 7, 14, 15, 49, 61, 69, 73, 83, 92, 93, 98, 104, 151, 157, 158, 161, 162, 164, 167, 169, 206, 207, 210-216, 219, 220
François Ier, roi de France 43, 55, 67
François II, roi de France 43
Frère-Orban, Walthère 84-87
Frye, Northrop 192

G

Galien 53, 57
Galland, Pierre 62
Gauthier, Georges 136, 157, 159, 161-163, 167, 168
Gendreau, Ernest 160, 170, 171
General Education Board 103
Gerson, Jean 10
grades 5, 49, 50, 56, 59, 66, 68, 70, 82, 137, 157, 158, 160-162, 164-167, 169, 170-172, 231
Grande-Bretagne 82, 84, 85, 93, 98, 99, 101, 107, 129, 165, 177
Guillaume Ier, roi des Pays-Bas 69, 71, 72, 74, 88
gymnasium de Strasbourg 62

H

Haus, Jacques Joseph 72
Henri II, roi de France 43-45
Herdt, Louis Anthyme 118, 119
Héroux, Omer 173
Hersey, Milton Lewis 122, 125
Hippocrate 53
Hydro-Electric Power Commission of Ontario 118

I

Initiative de la nouvelle économie (INE) 195
Institut d'études politiques (Paris) 216
Institut d'études politiques (Rennes) 206
Institut Montefiore (Liège) 118
Instituts de recherche en santé du Canada (RSC) 180, 181, 203
Italie 63, 212, 227, 230, 235, 236

J

Japon 214
jésuites 62, 73, 86, 88
Jeune-Canada 147
Juvénal des Ursins, Jean 10, 11

K

Kerr, Clark 108, 109, 111, 237-239, 244
Kinker, Johannes 72

L

Labour Club 149
Laudun, Guillaume de 3, 10, 13
League for Social Reconstruction (LSR) 150
LeBidois, Georges 163
Léger, Jean-Marc 152
Legg, Roland Edward 123
Lesbroussart, P.J.B. 75
Léveillé, Arthur 159, 170, 171
Liebig, Justus von 93
loi Edgar Faure (1968) 207, 209
loi Savary (1984) 207
Lorraine, cardinal de 43
Lotbinière-Harwood, Dr. de 163

M

Macdonald, William 115
Machlup, Fritz 109
Maguelone, évêque de 4
Mailhiot, Adhémar 127, 128
maîtres 4, 5, 8, 12, 14, 48, 51, 53, 65, 67, 154
Marie-Victorin 158, 160, 162, 164, 168, 170-173
Massachusetts Institute of Technology (MIT) 94, 99, 100, 102, 105-107
Maurault, Olivier 161, 171
McBride, W. B. 124
McDonald College 135
McGill, James 135
McLuhan, Marshall 192
Mesmes, Henri de 52
mondialisation 178
Montpetit, Édouard 136, 138, 169
multiversité 108, 109, 111, 237, 242, 244
Muret, Marc-Antoine 62

N

Nancelius, Nicolas 42, 45, 50, 57, 60, 62, 64, 65
Napoléon 69
National Research Foundation 106
nations 1, 234, 235, 241, 243
Nay, Fred 167
Neveu, Érik 206
Newman, John Henry 92, 237
Nypels, Guillaume 80, 83

O

Obalski, Josseph 125
Office of Scientific Research and Development (OSRD) 106, 107
Office of Technology Transfer 184-186
Orange, maison d' 69
ordonnance de Blois (1579) 59, 60
Owens, Richard B. 106, 118

P

paix d'Amboise (1563) 43
Parkin, John Hamilton 129-131
parlement 6, 10, 46, 142
Pasquier, Étienne 55, 58
Pasteur, Louis 93, 180, 200
Paulsen, Friedrich 92
Pays-Bas 69, 70, 72, 73, 75, 83
peregrinatio academica 212, 214
Peterson, P.A. 116
Peterson, William 135
Pie II, pape 4
plan Marshall 108
Platon 57, 67
Polanyi, John 189
Polson Murray, Margaret 142
Porter, John Bonsall 122, 123
potestas statuendi 5
Pré-aux-clercs 45, 58, 65, 67
Préfontaine, Georges 170, 171
Pritchett, Henry 102
propriété intellectuelle 185
protestants 232

Q

quadrivium 49, 52, 55, 61, 62
Quentin, Jean 45

Quetelet, Adolphe 74
Quintin, Jean 52, 59

R

Ramus, Pierre 41-44, 46-68
rapport Attali 205, 207
Réforme 232
Repelaer Van Driel, Ocker 71
Réseaux des centres d'excellence (RCE) 180, 183, 185, 197
Rockefeller, John D. 103
Rousseau, Jacques 168, 170
Royal Victoria College 135, 142
Runciman, A.S. 119

S

Schleiermacher, Friedrich 220
Schmalenbach, Eugen 104
Scott, Frank 149, 179
Servan-Schreiber, Jean-Jacques 108
Shenstone, Beverly S. 130
Slosson, Edwin 92
Société canadienne des ingénieurs civils 116
Sorbon, Robert de 231
Sorbonne 49, 205
Spring, Joseph Antoine 81
Steenbock, Harry 100, 101
Sterckx, Engelbert 77
Student Peace Conference 149
studium generale 17, 35
Sturm, Jean 62
Surveyer, Arthur 161

T

Taylor, Frederick 103
Technische Hochschulen 94, 98
Terman, Frederick 107
Thonissen, Jean Joseph 83, 84, 87
Thorbecke, Johan Rudolf 74
trivium 61

U

Union européenne 205, 211, 212, 221
Université
- financement des 175-183, 188-191, 193-195, 201, 240
- institution 72, 82, 83, 108, 218
- modèle humboldtien 91, 92
- privilèges 1, 6, 8, 9, 45, 144, 207
- programmes d'échange 211, 212
- réforme de l' 1-4, 6-15, 41-49, 54, 55, 58-61, 63-68, 87, 90, 92, 97, 207, 232
- relations avec l'industrie VIII, 73, 89, 93-101, 104, 106, 107, 109-125, 127, 129-132, 179
- statuts 1-13, 15, 19-30, 32-36, 38, 47, 53, 56, 60, 66, 229
- tour d'ivoire 89, 90, 111, 152

Université
- de Bologne 10, 17-36, 38, 229, 234, 235
- de Bordeaux 3
- de Bourges 3, 60
- de Caen 3-5, 13
- de Californie 109, 229, 232, 237, 239
- de Cambridge 64, 92, 98, 110, 115, 179, 230-232, 234, 243
- de Cologne 236
- de Colombie-Britannique 165
- catholique de Malines 70, 76, 78
- Columbia 94, 118, 122, 243
- d'Aix-en-Provence 3
- d'Angers 3, 4, 6, 8, 11, 60
- d'Anvers 69, 72
- d'Avignon 3, 4, 6, 7, 14, 49
- de Dole 3, 5
- de Gand 69, 72, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 87
- de Giessen 93
- de Groningen 69

Harvard 243
d'Heidelberg 236
Laval 133, 136-138, 141, 145
de Leipzig 235
de Leyde 69
libre de Bruxelles 69, 70, 77, 78, 80, 82, 86-88, 108
de Liège 69, 72, 75, 76, 78, 80-82, 236
de Lille 93
de Louvain 69, 73, 75, 76, 78, 80, 86, 88
McGill 114-116, 118, 120-125, 132-135, 137-140, 142, 143, 147, 149, 151-153, 158, 165, 168, 175, 177, 183-185, 187-193, 195-203
de Montpellier 3, 4, 6-8, 10, 11, 15, 63
de Montréal 114, 133, 136-139, 142, 144, 145, 147, 151-154, 157-159, 163-166, 168, 172
de Namur 86, 87
de Nantes 3
d'Orléans 3, 4, 6, 9, 60
d'Oxford 98, 226, 228-232, 234, 236, 242
de Padoue 17-25, 28-38
de Paris 1, 2, 6, 7, 9-14, 41, 43, 46, 49, 52, 54, 60, 62, 64, 66, 83, 161-164, 172, 229, 231, 234, 235
de Poitiers 3, 5, 6, 8
de Stanford 107
de Toronto 114, 128-132, 158, 159, 168, 232
de Toulouse 3, 5-8, 10, 11, 13, 15, 49, 52
d'Uppsala 236
d'Utrecht 69
de Valence 3, 5
du Wisconsin 100, 101
de Yale 94

V

Valorisation-Recherche Québec 182, 185
Veblen, Thorstein 103, 104
Venise, République de 23, 31, 35, 37
Verhaegen, Pierre Théodore 77
Veysey, Laurence 92

W

Walker, William H. 100
Wallace, George Arthur 120, 121
Whittemore, Carl Raymond 123
Wisconsin Alumni Research Foundation (WARF) 100
Woeste, Charles 84-86

DANS LA MÊME COLLECTION

La persistance aux études supérieures
Le cas du doctorat, édition revue et augmentée
Louise Bourdages
2001, 190 p.

L'université possible
Un regard personnel et perspectif porté sur l'université québécoise
Denis Rhéaume
2000, 196 p.

L'État québécois et les universités
Acteurs et enjeux
Sous la direction de Paul Beaulieu et Denis Bertrand
1999, 290 p.

Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines
Chantal Royer
1998, 106 p.

L'évolution de la population étudiante à l'université
Facteurs explicatifs et enjeux
Sous la direction de Pierre Chenard
1997, 168 p.

Les stratégies d'apprentissage à l'université
Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier
1996, 216 p.

La carrière de l'élite scientifique universitaire du Québec
Le cas du secteur biomédical
Paul Beaulieu
1996, 146 p.

Le travail professoral remesuré
Unité et diversité
Denis Bertrand, Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu
1994, 446 p.

Le travail professoral reconstruit
Au-delà de la modulation
Denis Bertrand
1993, 198 p.

La qualité de l'enseignement supérieur au Québec
Sous la direction de Romain Rousseau et Claire V. de la Durantaye
1992, 128 p.

Le travail professoral démystifié
Du rapport Angers au rapport Archambault
Denis Bertrand
1991, 166 p.