

Le patrimoine des universités européennes

2^e édition

**sous la direction de
Nuria Sanz
Sjur Bergan**

Le projet sur le patrimoine des universités européennes a été mené conjointement par les Comités directeurs du patrimoine (CDPAT) et pour l'enseignement supérieur et la recherche (CD-ESR).

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

The heritage of European universities
(second edition)

ISBN-10: 92-871-6121-6

ISBN-13: 978-92-871-6121-5

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division de l'information publique et des publications, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Photos de la couverture, avec l'autorisation de: Università degli Studi di Bologna, Universidade de Lisboa, Humboldt-Universität zu Berlin

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 10: 92-871-6120-8

ISBN 13: 978-92-871-6120-8

© Conseil de l'Europe, décembre 2006
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

S O M M A I R E

Préface à la deuxième édition	5
Avant-propos	7
Introduction: un message des éditeurs	9
<i>Nuria Sanz et Sjur Bergan</i>	
Partie I – Contexte	25
Un aperçu de l’histoire des universités européennes	27
<i>Claudia A. Zonta</i>	
L’Europe des universités: tradition, fonction de pont européen, modernisation libérale	41
<i>Walter Rüegg</i>	
Le patrimoine culturel des universités européennes	51
<i>Nuria Sanz et Sjur Bergan</i>	
Partie II – Le patrimoine matériel des universités européennes	65
La place des collections et des musées dans le patrimoine universitaire	67
<i>Patrick J. Boylan</i>	
Partie III – Le patrimoine intellectuel des universités européennes	77
Le patrimoine intellectuel des universités anciennes d’Europe	79
<i>Hilde de Ridder-Symoens</i>	
Le patrimoine intellectuel des universités: conclusions de la discussion	91
<i>Hilde de Ridder-Symoens</i>	
Les universités: un patrimoine commun de l’identité culturelle européenne	95
<i>Gian Paolo Brizzi</i>	
Partie IV – La dimension européenne	105
L’idée de l’Europe dans l’histoire des universités: la dimension européenne, patrimoine de l’université hier, aujourd’hui et demain	107
<i>Paolo Blasi</i>	
L’université, fondement d’une culture européenne commune	117
<i>José Luis Peset</i>	

Le rôle des institutions universitaires dans le développement d'une culture démocratique européenne	125
<i>Alain Renaut</i>	
Partie V – Le patrimoine culturel des universités européennes: études de cas et exemples	135
L'université de Bologne, son musée des Etudiants et son archive historique	137
<i>Gian Paolo Brizzi</i>	
L'université de Coimbra et ses traditions au début d'un nouveau millénaire	149
<i>Maria da Fátima Silva</i>	
L'université médiévale: l'exemple de Montpellier	157
<i>Béatrice Bakhouché</i>	
La dimension européenne du patrimoine historique de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle: une vision depuis Compostelle	163
<i>Antonio López Díaz</i>	
Partie VI – Conclusions et chemin à suivre	171
Le patrimoine des universités européennes: aller de l'avant	173
<i>Nuria Sanz et Sjur Bergan</i>	
Editeurs et auteurs	185
Annexes	187
I. <i>Magna Charta Universitatum</i>	189
II. La Déclaration de la Sorbonne	191
III. La Déclaration de Bologne	195
IV. Le communiqué de Prague	199
V. 5 ^e Conférence européenne des ministres responsables du patrimoine culturel – Résolutions et déclaration	205
VI. Recommandation n° R (98) 5 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du patrimoine	219
VII. Convention européenne pour la protection du patrimoine archéologique (révisée)	225
VIII. Convention pour la sauvegarde du patrimoine architectural de l'Europe	235
IX. Recommandation Rec(2005)13 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la gouvernance et la gestion du patrimoine universitaire	245
X. Rapport explicatif à la Recommandation Rec(2005)13	255

Préface à la deuxième édition

Nous nous réjouissons de l'accueil qui avait été réservé à la première édition du présent ouvrage, parue en 2002 et aujourd'hui pratiquement épuisée. Les nombreux commentaires positifs que nous avons reçus témoignent de la vitalité du patrimoine des universités européennes, qui trouvera son illustration en 2010 avec la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). La conférence sur «Le patrimoine européen, les valeurs académiques des universités européennes et l'attractivité de l'EEES», organisée par le Saint-Siège du 30 mars au 1^{er} avril 2006, en association avec le Conseil de l'Europe et l'Unesco/Cepes dans le cadre du processus de Bologne, a rappelé combien il est important de définir clairement les valeurs de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, le vif intérêt porté au patrimoine des universités européennes a conduit à l'adoption de la Recommandation Rec(2005)13 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres sur la gouvernance et la gestion du patrimoine universitaire. Cette recommandation et la première édition du présent ouvrage sont l'une et l'autre le fruit du projet sur le patrimoine des universités européennes, lancé dans le cadre de la campagne du Conseil de l'Europe intitulée «Europe: un patrimoine commun». La première phase du projet avait permis de conclure que l'adoption de lignes directrices par une organisation internationale était fortement nécessaire; la deuxième a conduit à l'adoption de la recommandation.

Cette réédition nous a donné l'opportunité d'ajouter les textes de la recommandation et de son rapport explicatif, et d'apporter au passage quelques modifications mineures.

A cette occasion, nous avons pu inclure l'ouvrage dans la série Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe, lancée fin 2004, où il a parfaitement sa place: il est en effet important, à l'heure où l'enseignement supérieur européen connaît de profondes réformes, d'avoir une vision précise, à la fois de la genèse de l'enseignement supérieur européen d'aujourd'hui et des valeurs qu'il incarne.

Nous espérons que cette deuxième édition recevra un accueil aussi favorable que la première et qu'elle continuera d'alimenter le débat parmi des publics variés: spécialistes de l'enseignement supérieur, décideurs, organisations multilatérales et, plus généralement, toute personne qui s'intéresse au patrimoine culturel au sens large du terme.

Sjur Bergan

Nuria Sanz

Avant-propos

En octobre 1997, les quarante et un (à l'époque) chefs d'Etat et de gouvernement des pays membres du Conseil de l'Europe se réunissaient à Strasbourg pour leur deuxième sommet. Ils décidaient alors, entre autres, le lancement pour 1999 d'une campagne sur le thème «L'Europe, un patrimoine commun», dans le respect de la diversité culturelle. Par là même, les chefs d'Etat et de gouvernement réaffirmaient l'engagement pris à l'occasion de leur premier sommet, qui s'était tenu à Vienne en 1991, en faveur d'une démocratie parlementaire pluraliste, de l'indivisibilité et de l'universalité des droits de l'homme, de l'Etat de droit et d'un patrimoine culturel commun riche de sa diversité.

La présente publication est née d'une des principales entreprises menées par le Conseil de l'Europe dans les domaines de l'éducation et de la culture depuis dix ans: la campagne «L'Europe, un patrimoine commun». Cette campagne, qui s'est déroulée de septembre 1999 à décembre 2000, a compté quelque 1 000 manifestations nationales ainsi que quinze projets transnationaux. Cinq de ces derniers ont été cofinancés par la Commission européenne selon une convention signée entre les deux institutions.

Le projet sur le patrimoine des universités européennes est l'un de ces cinq projets. Il mérite également d'être mentionné pour une autre raison: il s'agit d'un projet commun à deux comités et services différents du Conseil de l'Europe – ceux chargés du patrimoine culturel et ceux chargés de l'enseignement supérieur. Une coopération bien naturelle, si l'on considère le sujet choisi et l'origine du projet. Lorsque la campagne a été lancée, le Comité pour l'enseignement supérieur et la recherche (CC-HER) s'est demandé – tout comme le Comité pour le patrimoine culturel (CC-PAT) – si les universités ne constituaient pas une partie importante du patrimoine commun de l'Europe. On ne pouvait évidemment que répondre haut et fort par l'affirmative, et le travail fut mis en route. Les deux comités et leurs services se sont engagés de concert dans l'opération et cette publication est le fruit d'une féconde collaboration.

Toutefois, quiconque a l'expérience des grandes institutions sait également que, si une coopération peut apparaître à la fois nécessaire et logique, cela ne suffit pas à garantir qu'elle aura effectivement lieu. Nous avons, en tant que responsables des secteurs du patrimoine culturel et de l'éducation, le plaisir de présenter aux lecteurs d'aujourd'hui cet ouvrage, témoin d'une volonté de repenser certains aspects de deux secteurs qui certes ont des choses en commun, mais qui, en temps ordinaire, évoluent avec bonheur chacun de son côté.

Nous sommes convaincus que le projet sur le patrimoine de l'université a réussi à saisir cette approche nouvelle et à explorer un thème transversal qui le méritait. La réussite du projet doit beaucoup à un grand nombre de personnes venues d'horizons divers. Celles qui ont collaboré à la rédaction de cet ouvrage ont fourni des textes d'information ainsi que des communications aux quatre rencontres sur le projet, posant ainsi les bases d'une discussion stimulante. Dans ce contexte, nous aimerions remercier la CRE-Association des universités européennes (qui a depuis fusionné

avec la Confédération des conférences de recteurs de l'Union européenne pour former l'Association européenne de l'Université (EUA), grâce à laquelle nous avons pu faire appel aux compétences des professeurs Walter Rüegg et Hilde de Ridder-Symoens, respectivement directeur général et directrice éditoriale des quatre volumes de son *Histoire de l'université en Europe*, ainsi que du professeur Paolo Blasi, alors vice-président du CRE, et de M^{me} Mary O'Mahony, qui en était la secrétaire générale adjointe à l'époque. Le CRE et la Confédération ont été – et l'EUA continue d'être – des partenaires précieux pour le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Le projet nous a également donné l'occasion de prendre connaissance d'autres activités élaborées dans le cadre du Forum Unesco-Université et patrimoine, ainsi que du Comité international pour les musées et collections de l'université (Umac) de l'Icom (Conseil international des musées).

Les représentants des universités participantes ont aussi, dans une large mesure, aidé au débat – leur contribution transparaît d'ailleurs dans le présent volume. Nous sommes particulièrement reconnaissants à ceux qui ont rempli les trois questionnaires ayant permis d'orienter la discussion et servi de base à l'un des articles de la publication. Pour l'un de ces questionnaires, le cercle des personnes interrogées a même dépassé celui des participants directs au projet. Nous tenons aussi à remercier tous ceux qui ont aidé à organiser les quatre rencontres d'Alcalá, Montpellier, Bologne et Cracovie, sans lesquels le projet n'aurait pas abouti.

Le généreux soutien financier de la Commission européenne a également été fort utile au projet, de même que l'appui et la participation des présidents (d'alors) du CC-PAT et du CC-HER, Juris Damby et Krzysztof Ostrowski, originaires l'un et l'autre de pays qui ont rejoint le Conseil de l'Europe au cours des dix dernières années. Nos remerciements également au professeur Robin Sibson, ancien président de l'université de Kent, à Canterbury, et membre du bureau du CC-HER, qui le premier a lancé l'idée d'inclure le patrimoine de l'université dans la campagne. Un grand merci, enfin, à tous les membres des deux comités, qui ont soutenu de tout cœur cette aventure commune.

Nous concluons en saluant la participation de nos deux collègues, Nuria Sanz et Sjur Bergan, qui ont mené à bien le projet.

*José Maria Ballester,
directeur de la Culture
et du Patrimoine culturel et naturel*

*Gabriele Mazza,
directeur de l'Education*

Introduction: un message des éditeurs

Nuria Sanz et Sjur Bergan

Que les universités représentent une part importante du patrimoine culturel de l'Europe est un fait peu controversé qu'ont immédiatement approuvé les deux comités du Conseil de l'Europe impliqués dans le projet qui a donné naissance à la présente publication: le Comité pour le patrimoine culturel (CC-PAT) et le Comité pour l'enseignement supérieur et la recherche (CC-HER). Cette publication se propose d'en donner la preuve, mais davantage encore d'examiner ce qu'une telle affirmation implique.

A cet égard, il est nécessaire de marquer une pause et de réfléchir à ce qu'est le patrimoine et à ce qu'est l'université. Par définition, l'université a pour fonction de transmettre des messages dans le temps, au sein d'un monde qui s'accélère de jour en jour. Dans une société où les mécanismes de la communication abondent et où ceux de la transmission se réduisent et se raréfient, l'université peut fonctionner comme l'institution de transmission par excellence. Garante du savoir et des traditions, elle répond à une logique de filiation entre générations, mais aussi à une logique de ruptures – des ruptures nécessaires pour que progressent les modes de pensée. L'université apparaît également comme une forme de tradition de la démarche descriptive, une continuité dans la fracture, sans pour autant cesser de prendre part aux ajouts successifs du progrès. Cette institution a transformé la transmission en une valeur nécessaire, tant en termes diachroniques que dans la vie quotidienne.

Ceci n'est pas un travail sur l'histoire des universités. Notre but explicite est de parler du *patrimoine* des universités et non de leur histoire. Le patrimoine des universités et l'université comme patrimoine ne seront pas traités du point de vue de l'histoire. En terme de patrimoine culturel, l'université se présente comme ayant un rôle important dans la responsabilité collective qui garantit le sens de certaines valeurs morales, intellectuelles et techniques. La liberté de pensée, la liberté d'enseignement et la préservation de la mémoire – physique et intellectuelle – enseignent les valeurs de la vie et le respect entre générations.

Le projet est né d'une volonté de trouver un cadre conceptuel et contextuel au concept de patrimoine de l'université, ainsi qu'à l'étude du rôle des universités en tant que patrimoine en Europe. L'université est, en outre, apparue comme un espace de réflexion sur la définition du terme de «patrimoine» et sur son extension. Ce programme faisait partie d'une discussion déjà engagée sur un patrimoine dont la définition s'élargit en permanence, de même que s'élargit sa base pour une action sociale, culturelle, économique et symbolique. Dans un système de transmission et de définition du patrimoine de l'université, il y a autant d'éléments techniques qu'affectifs, une reconnaissance – qui va jusqu'à la reconnaissance de soi – dans la pratique, ainsi que dans la preuve de cette transmission.

L'université peut être considérée en soi comme un environnement historique bâti particulier, dans lequel les collections, les monuments, les traces, mais également la perception de ce qui est hérité, se trouvent étiquetés afin de rendre possible un patrimoine habitable et transférable. Les bibliothèques et les archives, les collections et musées, les édifices, les philosophies, les législations et réalisations scientifiques: tout cela a faussé la façon dont le patrimoine de l'université construit à sa manière un modèle particulier de transmission par l'enseignement et l'acquisition du savoir. Nous parlons ici d'un immense patrimoine oublié ou ignoré, qui attend non seulement une politique de conservation, mais également une reconnaissance de la part de la communauté universitaire et de la société au sens large, une reconnaissance aussi dans la vie de tous les jours et dans le fonctionnement au quotidien de l'institution. Telle était la difficulté: situer la mémoire institutionnelle et les projets relatifs à l'avenir de l'institution au sein du même cadre de planification.

A une époque où la fonction de transmission connaît une crise quotidienne, et dans un contexte qui se définit par des racines mouvantes, les valeurs véhiculées par le patrimoine de l'université peuvent être une réponse à la fragmentation des politiques et du savoir, en même temps qu'un antidote à la distance culturelle. Nous percevons clairement la nécessité de définir le patrimoine de l'université comme une transition vers l'avenir, qui contribue à empêcher que la société du savoir ne devienne une société de l'ignorance.

Nous avons découvert, à plusieurs reprises, qu'il y avait confusion entre l'évocation de l'histoire de l'université et les activités liées au patrimoine. Lorsqu'on interroge les universités sur l'intérêt qu'elles portent à leur patrimoine, la réponse immédiate fait intervenir l'élaboration d'une histoire de l'institution, qui prend la forme d'une célébration de ses jubilé et s'attache surtout à commémorer les heures les plus glorieuses que l'institution a connues à travers les siècles. Cette confusion peut avoir deux causes particulières: la première est l'absence, au quotidien, du concept de patrimoine en tant qu'élément à part entière dans les préoccupations de l'institution; la seconde est le rapprochement qui s'opère souvent, même de la part des spécialistes de l'une ou l'autre de ces disciplines, qui savent la difficulté qu'il y a à distinguer entre les deux concepts, du point de vue des préoccupations qu'ils expriment comme du point de vue de leur application.

Patrimoine et histoire peuvent coopérer et rivaliser sur le même terrain. Le patrimoine a besoin de l'histoire pour relater et associer; l'histoire a besoin du patrimoine pour convaincre¹. Selon certains auteurs proches de ce courant de pensée², la volonté manifestée par les époques successives actuelles de reconsidérer des éléments liés au passé et de leur trouver une explication est le fait des disciplines historiques, alors que la collecte, la conservation et la classification des registres et des témoignages concrets du passé sont la tâche des archivistes et des «spécialistes de l'Antiquité». Ils en concluent que, présentant ces centres d'intérêt comme étant

1. D. Lowenthal, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge, University Press, 1977.

2. B. Graham, G. J. Ashworth, J. E. Tunbridge, *A Geography of Heritage, Power, Culture and Economy*, Londres et New York, Arnold-Oxford University Press, 2000.

associés à l'utilisation du passé aujourd'hui, ou à une utilisation prévisionnelle et prospective des manifestations du passé, ce qui est nouveau parle du patrimoine.

Cette définition peut certes être perçue comme «opérationnelle». Dans son application, elle est loin d'être satisfaisante si l'on cherche à savoir ce que cela implique, très profondément, pour le patrimoine et pour l'histoire. Les auteurs cités prennent pour point de départ les divergences dans l'utilisation du passé, sans être vraiment explicites à ce sujet; ils ont une approche du patrimoine fondée sur le présent. On a néanmoins beaucoup débattu de l'acte consistant à écrire l'histoire, acte qui, face aux attitudes positivistes, se définit comme une interprétation du passé du point de vue du présent, ce qui implique que toute l'histoire est contemporaine. Ainsi le «présentisme» – ou prédominance du présent – est-il commun aux deux disciplines.

L'histoire, pour quoi et pour qui? Pour les historiens, en tant que lecteurs passifs d'un message qui a l'audace de se présenter comme la version vraie des événements du passé, une version intrinsèquement authentique, porteuse de valeurs innées qui lui confèrent un sens qualitatif. Elle est reçue comme une interprétation «scientifique».

Le patrimoine, pour quoi et pour qui? Pas seulement pour les professionnels, mais aussi pour ceux qui créent leur propre patrimoine, au profit ou aux dépens de beaucoup ou de quelques-uns, selon de nombreux objectifs. Le processus d'interprétation est un processus de production et d'échange de sens, qui fonctionne à peu près de la même façon que le langage: le patrimoine est un champ fertile d'interaction sociale qui utilise le passé pour créer des identités ou les convertir en marché. C'est une pratique sociale intéressante, dont bénéficient tous les publics – producteurs ou acheteurs.

Sur quoi les différentes façons de lire le passé reposent-elles? L'histoire et le patrimoine sont «détenteurs» du passé de manières très différentes.

Les fondements sur lesquels l'histoire s'appuie se confondent avec ceux du patrimoine, en dépit du fait que la tradition de chacune de ces disciplines a rapproché les historiens de leurs sources écrites, tandis que les archéologues, les spécialistes du monde ancien et les anthropologues ont surtout exploité le matériau restant. Une source³ documentaire telle qu'une archive historique peut être utilisée pour l'exploration de son contenu ou sa conservation en tant qu'objet – d'où la différence entre l'historien et le professionnel de la conservation du patrimoine. Ainsi, la différence réside moins dans le fondement que dans les objectifs de chaque type de pratique: pour le premier, le document est un outil; pour le second, le document en tant que monument est une fin en soi.

Le passé s'étudie également à travers la mémoire, qui nous rend conscients de notre continuité d'individu dans le temps; accepter cela comme étant le patrimoine implique aussi la responsabilité.

3. A partir de la Renaissance, la fiabilité des sources écrites commence à être discutée et la recherche utilise les ruines pour en finir avec la fausse moralité.

Le patrimoine est conçu comme un héritage, un produit culturel et un ressort politique. Ce domaine du savoir comporte davantage de types d'utilisations possibles, pas seulement ceux qui visent à faire progresser notre connaissance du passé, comme c'est le cas de l'histoire. Au contraire, le patrimoine présente un usage économique, culturel, politique et social contemporain.

L'histoire répond à sa propre raison d'être; le patrimoine, aux valeurs contemporaines issues de nécessités distinctes et dépendantes d'autres composantes culturelles. Si le discours de l'histoire est créé par la profession, la nature de la connaissance du patrimoine est toujours fonction de la situation sociale et du contexte intellectuel, comme dans le cas qui nous intéresse ici, celui du patrimoine des universités européennes.

Un élément clé des politiques du patrimoine est l'idée de continuité, la volonté de relier l'objet du passé au présent par une trajectoire ininterrompue. L'histoire nous place dans une réalité différente de la nôtre, plus ou moins lointaine, mais qui se termine, s'interrompt à un moment donné entre passé et présent. Le patrimoine nous situe dans un processus qui perdure et nous fait prendre part à la continuité. L'histoire lit dans les traces; le patrimoine est une pratique sociale. La société actuelle produit le sens; elle crée et négocie le message. Le patrimoine permet une représentation individuelle des valeurs du passé, une implication sociale profonde dans la construction du message. Il est particulièrement intéressant d'évaluer la dissonance de ce message dans un environnement multiculturel tel que celui de l'université.

Le patrimoine présuppose une transmission d'une génération à l'autre. Ce qui n'est pas transmis, ou ce à quoi plus personne ne s'identifie, ne fait plus partie du patrimoine. Andrić, Cervantès, Tchekhov, Dante, Goethe, Homère, Ibsen, Kafka, Molière et Shakespeare ne sont pas seulement de grands auteurs. Ils font partie du patrimoine culturel de leur région linguistique par ce qu'ils apportent à la langue, par les images qu'ils créent, par la conscience et la compréhension qu'ils nous donnent de nous-mêmes. Ils font partie de notre héritage européen commun parce que, même en traduction, ils ont contribué à forger des concepts durables auxquels nous nous identifions: le combat des moulins à vent imaginaires, les visions saisissantes de l'au-delà, la lutte de l'homme intègre seul face au pouvoir corrompu, la question existentielle «être ou ne pas être». Un ouvrage au titre aussi résolument national que *Ma vlast* – «ma patrie» – fait aussi partie du patrimoine musical *européen*, et tous ceux qui l'écoutent ne pensent pas aux origines tchèques de Bedřich Smetanà. En outre, ces œuvres et ces concepts sont une part de notre patrimoine intellectuel, immatériel, qui est moins facile à saisir que le patrimoine monumental. *A minha lingua é a minha pátria* – «ma langue est ma patrie» –, dit Fernando Pessoa. Nous dirions que la langue est une part importante de notre patrimoine. Les monuments eux aussi entrent dans le patrimoine, mais seulement dans la mesure où l'on s'identifie à eux et aux idées, aux événements et aux symboles qu'ils représentent. Le patrimoine peut plonger ses racines dans le passé, mais ses effets et l'intérêt qu'il

suscite se conjuguent au présent. Comme l'écrit un historien, «avoir été, c'est une condition pour être⁴».

Le choix du terme d'«université» nécessite lui aussi une explication. Aujourd'hui, l'enseignement supérieur en Europe présente une image diverse de systèmes et d'institutions dont beaucoup sont des «établissements non universitaires d'enseignement supérieur», qu'ils se nomment *polytechnics*⁵, *Fachhochschulen*, *fóiskola*, *hogescholen* ou *statlige høyskoler*. Le présent volume traite aussi d'établissements dont l'origine est plus récente, mais qui dans bien des cas mettent à profit un patrimoine universitaire commun. Or ce patrimoine s'est développé au sein des universités, qui étaient les institutions d'origine. L'enseignement supérieur européen est actuellement engagé dans une réforme de fond, qui a commencé avec l'enseignement de masse des années 1960 et qui se poursuit aujourd'hui au niveau européen avec le processus de Bologne⁶.

C'est précisément à cause de ces changements profonds qu'il est intéressant de découvrir ce qui vient du passé dans l'enseignement supérieur d'aujourd'hui. L'exigence d'un enseignement supérieur mieux adapté à ce que l'on perçoit comme étant les besoins de la société n'est en aucun cas nouvelle, pas plus que l'enseignement supérieur n'a été, dans son ensemble, aussi éloigné de la société que ses détracteurs ont voulu le faire croire. Le fait que les diplômés en théologie et en droit aient été nombreux dans les premiers temps de l'université ne signifie pas qu'il y eut un décalage entre l'enseignement supérieur et la société. Cela veut dire en revanche que la société a changé et que de nouveaux besoins sont nés, auxquels les universités ont elles aussi cherché à répondre; d'où les départements de géologie, d'économie, d'informatique ou de chinois qui ont été créés (pour ne citer que ceux-là). Le changement prend du temps – et pas seulement dans le monde universitaire –, mais il se construit aussi sur les traditions du passé. Il y avait beaucoup moins de programmes d'étude du chinois il y a cinquante ans, mais les programmes d'aujourd'hui s'appuient sur une tradition des études linguistiques et littéraires qui s'est développée sur des générations. La science informatique est un domaine relativement récent, mais les principes des mathématiques sur lesquels elle repose ne sont pas nouveaux. Pourtant, l'aptitude au changement n'a pas été uniforme – elle a varié d'une institution à l'autre et d'une époque à l'autre, comme le montre particulièrement bien la contribution du professeur Hilde de Ridder-Symoens dans le présent volume.

Plus importantes encore, peut-être, que les traditions et les innovations dans des disciplines spécifiques sont les bases communes sur lesquelles repose le patrimoine européen de l'université: des principes tels que l'autonomie, la curiosité intellectuelle, la liberté d'enseignement, de recherche et de publication des résultats, ainsi que la rigueur du contrôle exercé par les pairs. Il en va de même de ces valeurs

4. F. Braudel, *La Méditerranée, l'espace et l'histoire*, p. 8, Paris, Flammarion, 1985.

5. Toujours utilisé comme terme générique bien que le Royaume-Uni soit passé à un système d'enseignement supérieur unitaire dans lequel presque toutes les anciennes *polytechnics* sont devenues des universités.

6. Le processus de Bologne tire son nom de la déclaration signée à Bologne en juin 1999 par les ministres chargés de l'enseignement supérieur de vingt-neuf pays européens. Cette déclaration est reproduite à l'annexe III; il y sera souvent fait référence tout au long de ce volume.

fondamentales de la société que sont la participation, l'esprit communautaire et l'égalité des chances. Par tradition, l'université est une communauté d'érudits et d'étudiants, ouverte à tous les candidats qualifiés. Des mises en garde sont cependant nécessaires: on ne peut pas dire que les possibilités d'accès aient été les mêmes pour tous les individus, quels que soient leur origine sociale, leurs moyens financiers ou leur sexe. L'enseignement supérieur institutionnalisé fut, en fait, fermé aux femmes pendant l'essentiel de son existence. Dans ce domaine aussi, les universités se sont, hélas!, conformées aux sociétés dont elles faisaient partie.

Il faut dire un mot de l'Europe également. A une époque où la réalité était surtout locale, l'enseignement supérieur s'affirmait comme vraiment européen. L'université représentait l'élite, mais une élite européenne. La dimension européenne et internationale fut de tout temps une caractéristique de l'enseignement supérieur, même si ce paramètre a connu de fortes variations. L'accent mis aujourd'hui sur la mobilité européenne et internationale est, en un sens, un retour aux sources de l'enseignement supérieur, avant l'époque des passeports et des services d'immigration, mais aussi avant celle du voyage facile et confortable. Si les objectifs de la mobilité étudiante ne dépassent pas à l'heure actuelle, en pourcentage, ceux du Moyen Age, leur nombre est évidemment d'un tout autre ordre. Il faut néanmoins souligner que la dimension européenne a été d'emblée l'une des caractéristiques de l'enseignement supérieur. Sous une forme organisée, cette spécificité s'est manifestée au moins dès le XII^e siècle, quand le roi du Portugal, Dom Sancho I, a créé des bourses d'étude à l'étranger pour les étudiants portugais⁷. On trouve un premier exemple de ce que nous appellerions aujourd'hui le «libre voyageur», c'est-à-dire quelqu'un qui étudie à l'étranger sans l'assistance d'un programme d'échange organisé, dans le conte islandais de *Sæmundur*, «*L'érudit*», dont le héros, parti étudier à Paris, se trouva dans l'incapacité d'entreprendre le voyage de retour vers l'Islande, une fois diplômé. Pour rentrer au pays, il vendit son âme au diable, qui avait pris l'apparence d'un phoque. Grâce, sans doute, aux connaissances acquises à l'université, Sæmundur réussit à tromper le démon, nous dit l'histoire. C'est pourquoi son portrait – avec un livre et le phoque – est devenu l'emblème de l'université d'Islande⁸.

Ainsi, il est clair que les universités ne pouvaient être absentes d'une campagne intitulée «L'Europe, un patrimoine commun». Dans tous les cas, insister sur le fait que le patrimoine constitue une affaire locale ou nationale est une entreprise suspecte à une époque de communication globale, et les exemples ne manquent pas à l'Europe pour illustrer ce qui peut arriver lorsqu'une telle tentative est menée. Le Conseil de l'Europe, né dans le sillage d'une des plus massives entreprises de négation de la valeur de l'autre – à savoir le régime nazi, qui a provoqué la seconde guerre mondiale –, a gagné un regain de dynamisme avec l'arrivée de nouveaux Etats membres après la chute d'un autre ensemble de régimes qui tentaient de pratiquer l'art de l'aveuglement – les pouvoirs communistes de l'Europe centrale et de l'Est. Il s'est efforcé de venir à bout de l'exploitation abusive et sélective du

7. J. H. Saraiva, *História concisa de Portugal*, p. 109, Lisbonne, Publicações Europa-América, 1980.

8. Le conte fut évoqué par l'ancienne présidente Vigdís Finnbogadóttir dans le discours-programme qu'elle prononça lors de la Conférence sur la coopération régionale dans l'enseignement supérieur, organisée conjointement par le Conseil de l'Europe et le Conseil nordique des ministres à Reykjavik en septembre 1997, voir p. 9 du rapport de la conférence, publié sous le titre *TemaNord*, p. 553, 1998.

patrimoine dans l'Europe du Sud-Est, région qui, pour reprendre la formule populaire, a produit trop de patrimoine pour sa propre consommation⁹.

La dimension européenne du patrimoine de l'université est donc un aspect important du projet, et l'un des principaux facteurs qui ont présidé au choix des institutions participantes. La tradition en a évidemment été un autre. La préférence est allée, dans cette sélection, aux universités traditionnelles les plus anciennes, et donc à ce qui unit, plutôt qu'aux formes diverses qui se sont développées à partir de l'idée commune d'université. Si ce choix peut être critiqué, il n'en est pas moins délibéré, en ce sens que, à une époque où l'on tient pour acquise la diversification de l'enseignement supérieur, nous pensons qu'il est bon de réfléchir au chemin qui nous a conduits là où nous sommes aujourd'hui. Le choix des universités participantes n'était cependant pas limité à la période des débuts. L'inclusion de quelques établissements fondés à une date ultérieure est motivée par deux considérations. La première est que nous voulions présenter au moins quelques exemples de l'évolution par rapport au modèle originel; la seconde, que nous estimions important de montrer l'extension géographique de ce modèle. Dans notre cas, le terme de «réussite» pourrait remplacer celui d'«expansion». A partir de ses origines dans le sud et le centre de l'Europe, le modèle universitaire s'est étendu à l'est et au nord. Cette expansion – la dimension européenne – apparaît dans le projet, où, dans les limites très strictes imposées par les restrictions budgétaires et les contraintes en termes de temps et de ressources humaines, notre but était de montrer le mélange d'éléments communs et de diversité dont nous estimons qu'il constitue un trait saillant du patrimoine européen. Cela a conduit à un projet mené avec l'active participation des universités d'Alcalá, de Bologne, de Cluj-Napoca (Babes Bolyai), de Coimbra, d'Istanbul, de Cracovie, de Leuven/Louvain, de Montpellier III-Paul-Valéry, de Saint-Jacques-de-Compostelle, de Tartu, de Vilnius et de Zagreb.

La seconde décision à prendre portait sur le type de patrimoine à retenir. Si les traces matérielles sont les plus communément associées au patrimoine culturel, et si beaucoup d'universités possèdent des trésors sous forme de bâtiments, de musées, de bibliothèques et de collections, les aspects non matériels du patrimoine sont également importants, surtout dans un projet centré sur le patrimoine de l'université. Les deux aspects devaient être traités avec le même intérêt si l'on voulait couvrir le sujet dans sa totalité. Ce fait, outre l'accent mis sur la dimension européenne dont nous avons déjà parlé, a structuré le projet comme suit:

- une rencontre liminaire à Alcalá de Henares du 9 au 11 décembre 1999;
- une deuxième rencontre sur le patrimoine intellectuel des universités européennes à Montpellier les 13 et 14 mars 2000;
- une troisième rencontre sur le patrimoine des universités européennes à travers leur patrimoine construit – planification urbaine, collections, musées, bibliothèques et archives de l'université – à Bologne les 28 et 29 juillet 2000;
- une dernière rencontre sur la dimension européenne du patrimoine de l'université à Cracovie les 23 et 24 octobre 2000.

9. C'est là, de l'aveu général, un point de vue simpliste. Pour une analyse exhaustive du contexte de la désintégration de la Yougoslavie, voir *Explaining Yugoslavia*, de J. B. Allcock, Londres, Hurst, 2000.

Le présent volume s'appuie sur les grands exposés et documents d'information du projet. Toutefois, l'ordre des contributions à cet ouvrage ne suit pas celui dans lequel elles ont été présentées au cours du projet. Le recul dont nous avons bénéficié nous a, en fait, permis de regrouper les articles autour de cinq grands thèmes.

Le projet était à l'origine conçu comme un itinéraire des universités anciennes. Mais les participants se sont très vite écartés de ce thème au profit de celui du patrimoine des universités européennes, cela pour au moins deux raisons. La première est que, si l'origine des universités européennes peut parfaitement être qualifiée d'ancienne, tous les établissements qui s'identifient à cette tradition et qui continuent de la faire vivre ne sont pas très anciens. La seconde est que, si la tradition universitaire européenne établit un lien dans l'espace et le temps entre un grand nombre d'institutions en Europe et au-delà, le concept d'itinéraire constitue une manière trop simpliste de concevoir cette relation. Nous ferons donc référence au projet comme traitant du patrimoine des universités européennes; ou bien, par souci de clarté et de lisibilité, nous l'intitulerons simplement, parfois, «patrimoine de l'université».

La première partie de la publication plante le décor et fournit les éléments indispensables à la discussion. Le patrimoine n'est pas l'histoire, et le tour d'horizon de l'enseignement supérieur européen à ses débuts que propose Claudia A. Zonta aidera à situer le débat sur le patrimoine de l'université dans son contexte historique. L'auteur montre les différents stades des premiers développements de l'université européenne et les modèles qui ont coexisté et rivalisé. Au moyen d'un programme universitaire essentiellement cantonné au droit, à la théologie, à la médecine et aux humanités (*artes liberales*), l'Etat médiéval couvrait ses besoins limités en professionnels instruits et solidement formés. Zonta souligne l'importance qu'a eue la reconnaissance internationale des diplômes – dont le doctorat – qui permettait à leur détenteur d'enseigner dans n'importe quelle université (*licentia ubique docendi*). Cette reconnaissance a subsisté, même lorsque avec le temps les établissements se diversifiaient et prenaient la coloration de leur environnement national ou local. Elle était, bien évidemment, indispensable à la mobilité des étudiants. Zonta évoque également l'influence de la Réforme et de la Contre-Réforme, ainsi que l'expansion du modèle universitaire en Europe centrale et de l'Est.

Le professeur Walter Rüegg – directeur général de la publication de l'ouvrage *Histoire de l'université en Europe* de la CRE¹⁰ – cite Rousseau, qui regrettait qu'à son époque il n'existât plus de Français, d'Allemands, d'Espagnols ou même d'Anglais, mais uniquement des Européens, tous formés à la même école. Il poursuit en montrant comment l'université a évolué pour devenir ce qu'il appelle une «passerelle européenne» et évoque le rôle des sciences humaines dans cette évolution. Une part essentielle de cette fonction de passerelle relevait du principe de dialogue, qui reconnaissait à l'autre – ce pouvait être un étranger – le statut de partenaire dans l'échange intellectuel. Le *Corpus christianum* des premières universités réapparaissait avec le rôle de l'université dans une «république des lettres», au sens intellectuel comme au sens littéral du terme. Le savoir et son acquisition se sont littéralement propagés par la poste. Pourtant, la tradition humaniste a aussi conduit à une certaine superficialité – à une stérilité même – dans

10. La CRE-Association des universités européennes est une ONG qui rassemble quelque 700 universités européennes. Le 31 mars 2000, le CRE et la Confédération des conférences de recteurs de l'Union européenne ont fusionné pour former l'Association européenne de l'Université (EUA).

la forme et le fond, dont Molière s'est moqué, et qui est à l'origine d'un déclin de l'université. Celle-ci ne s'en est remise que grâce aux réformes inspirées par Humboldt et l'abandon de l'érudition au profit de la curiosité intellectuelle et de la résolution des problèmes. A la fin du siècle dernier, des établissements spécialisés de l'enseignement supérieur sont apparus indépendamment des universités, mais davantage en complément qu'en remplacement des institutions traditionnelles.

Le troisième article de référence traite de la fonction spécifique du patrimoine de l'université. Cet article s'appuie en grande partie sur les questionnaires envoyés pendant le déroulement du projet et relatifs à ses grands thèmes. Il révèle l'ambiguïté de la relation de l'université avec son patrimoine et l'absence d'une conception d'ensemble dans ce domaine. A chaque institution, l'absence de définition empêche une gestion logique du patrimoine; dans les rapports avec le monde extérieur, cette ambiguïté se traduit par des contacts ponctuels qui ne permettent pas de fixer, en ce qui concerne le patrimoine, un cadre général à la coopération européenne sur un plan professionnel et non pas uniquement bénévole. Les réponses aux questionnaires montrent, par exemple, qu'il y a peu ou pas de coopération européenne dans la formation au patrimoine ou dans la recherche sur le patrimoine.

Il semble aussi que le souci du patrimoine en tant que tel soit absent de la gestion et des prises de décision. Le fait que les modèles de gestion varient d'une université à l'autre n'a rien de vraiment surprenant, pas plus que cela ne semble très préoccupant. Ce qui inquiète, en revanche, c'est le rôle quasi inexistant du patrimoine dans les prises de décision, même au sein des universités qui gèrent un patrimoine important. Seules quatre institutions ont cherché à évaluer la part du budget qu'elles consacrent à ce patrimoine, c'est-à-dire à leurs bâtiments historiques, pour l'essentiel. Les réponses aux questionnaires semblent également indiquer que la conservation du patrimoine de même que l'enseignement, la recherche et la sensibilisation à cette question sont tous gérés séparément, même au sein de chaque faculté. Cela veut dire qu'en plus d'une recherche et d'un enseignement transdisciplinaires, menés dans une optique spécifiquement «patrimoniale», les établissements se doivent d'élaborer une politique du patrimoine. Nous nous efforçons, nous aussi, avec cet article de jeter un pont entre les articles d'information et les contributions qui traitent des thèmes plus spécifiquement «patrimoniaux» que comporte le projet.

La deuxième partie de la publication aborde cette exploration par ce qu'on associe le plus souvent au patrimoine: ses traces matérielles.

Le professeur Patrick J. Boylan décrit brièvement le rôle des musées et des collections dans le patrimoine de l'université. Il relate leur évolution à partir des premiers «cabinets de curiosité» et souligne que les musées et collections ne mènent pas des existences séparées qui seraient «extérieures» à l'université. Dès le début, au contraire, les musées et les collections ont fait partie intégrante de l'enseignement et de la recherche universitaire, même si ce lien a pu se distendre aujourd'hui, du moins dans certaines disciplines. Ainsi de la biologie, de la géologie et de l'anthropologie, où la recherche ne dépend plus autant qu'autrefois des musées et des collections, et où les grands chercheurs y sont moins à l'aise que leurs prédécesseurs. Cela pourrait, tout au moins à moyen terme, mettre en danger la place des musées et des collections au sein des universités. Il existe pourtant des signes encourageants. Le rôle des musées et des collections semble de plus en plus important dans la promotion de l'université auprès d'un large public. Les progrès du

tourisme culturel en sont une illustration, en particulier là où – comme à Oxford ou New Haven – une université célèbre est le principal centre d'intérêt que présente la ville. Patrick J. Boylan cite également l'exemple du Royaume-Uni, où beaucoup d'universités «nouvelles» ont cherché à suivre les traditions et les coutumes des anciennes, et où quelques-unes d'entre elles se sont même efforcées d'acquérir des bâtiments historiques ou de constituer leurs propres collections. En tout cas, que les établissements soient anciens ou nouveaux, les musées et les collections doivent faire partie intégrante de l'université, y compris en termes de gestion, de décisions et de dotation en personnel. Il faut aussi que chaque université tienne compte des possibilités de coopération entre ses divers musées et collections.

La troisième partie de cet ouvrage traite du concept plus difficile à saisir, mais tout aussi important, de patrimoine intellectuel. Le professeur Hilde de Ridder-Symoens – directrice éditoriale de *Histoire de l'université en Europe*, que l'on doit à la CRE – aborde les questions de l'historiographie de l'université, du rapport des universités avec l'identité nationale, de la tension entre la théorie et la pratique, de la liberté universitaire, de l'université Humboldt, ainsi que de la conception européenne et nord-américaine des humanités/*liberal arts*. Elle achève son article par un sommaire des débats sur le patrimoine intellectuel qui a fait l'objet de la deuxième rencontre organisée à l'occasion du projet, et pour lequel elle était rapporteur. Le professeur Ridder-Symoens affirme que les universités ont connu, dans leur évolution, des cycles successifs de vitalité et de déclin, mais que ces cycles n'ont pas été les mêmes pour toutes les universités, ni pour toutes les disciplines au sein d'une même université. Rares sont cependant les fluctuations que l'on peut conjecturer à partir de l'histoire officielle de l'université et des publications-anniversaires, qui ont tendance à se focaliser sur les réalisations sans prendre en compte les problèmes. L'un des chapitres les moins heureux de l'histoire de l'université est précisément son échec à adapter ses programmes aux nouveaux développements de l'époque moderne, lorsque l'accent traditionnellement mis sur la formation théorique en théologie, en droit, en médecine et dans les humanités a menacé de marginaliser les universités par rapport à un savoir neuf, plus orienté vers la pratique. La réplique de l'université aux situations nouvelles n'a pourtant pas toujours fait défaut; les salles d'anatomie, les jardins botaniques et les laboratoires ont constitué, à partir du XVI^e siècle, quelques-unes des réponses apportées par les institutions les plus progressistes. La liberté de l'institution, telle que l'illustre l'université du Moyen Âge – établissement indépendant détenteur de droits et de privilèges spécifiques –, est parfaitement représentée par le concept espagnol de *fuero*, de même que la liberté universitaire individuelle qui est au cœur du concept de l'université humboldtienne.

Le professeur Gian Paolo Brizzi, directeur du musée des Etudiants de l'université de Bologne, aborde d'emblée la question de savoir si les universités constituent une part de l'identité et du patrimoine culturels de l'Europe. Le Moyen Âge fut une époque de changement et d'innovation, et l'université a été, selon lui, l'une de ces grandes innovations. Etroitement liée, de par son origine, à l'environnement culturel de l'Europe d'alors, l'université représente un phénomène plus européen que local ou national. Le terme d'université lui-même implique l'universalité, tant du point de vue des domaines du savoir qu'elle couvre – bien que cela ne soit pas entièrement vrai à tous les stades de son évolution – que du point de vue de la géographie et de la culture. L'aspect européen est également manifeste dans l'extrême mobilité des

savants – la *peregrinatio*. De même, les membres de l'université constituaient un corps qui était assurément international, tout en étant distinct de la société périuniversitaire. Il y avait en outre une diversité dans l'unité, qu'il s'agisse des modèles qui ont inspiré l'université, de l'origine des professeurs et des étudiants, des caractères spécifiques des petites et des grandes institutions ou – par la suite – des perspectives. Les universités et leurs membres ont adopté des points de vue opposés sur la mise en cause des doctrines religieuses et le développement de la science empirique.

L'article de Gian Paolo Brizzi annonce d'ores et déjà la quatrième partie de ce volume, qui traite de la dimension européenne du patrimoine de l'université. Alors vice-président de la CRE-Association des universités européennes¹¹, le professeur Paolo Blasi souligne, quant à lui, l'importance de la dimension européenne tout au long de l'histoire des universités – depuis la communauté internationale des érudits et des étudiants jusqu'à la dimension européenne des valeurs sur lesquelles les universités se fondent, en passant par des processus économiques et sociaux tels que l'urbanisation. Evoluant avec le temps, ces valeurs constituent le fondement non seulement de l'université, mais aussi de la citoyenneté européenne. Le fait que l'université soit née dans une région d'Europe et que son modèle se soit ensuite étendu à d'autres a aussi contribué à donner une dimension européenne à l'université. Les choses auraient pu être très différentes si des institutions semblables à l'université étaient apparues à peu près à la même époque dans différentes parties de l'Europe sans qu'il y ait eu de véritables contacts entre elles. Que son destin ait ainsi fluctué avec les grands courants politiques, sociaux, intellectuels et culturels de l'Europe, voilà un facteur qui a aussi sa part dans la dimension européenne du patrimoine de l'université. L'enseignement supérieur de masse, qui semble naturel aux étudiants et aux jeunes professeurs de l'université d'aujourd'hui, mais qui est un phénomène récent d'un point de vue historique, pose certains problèmes si l'on veut conserver sa dimension européenne à l'université: les programmes de «mobilité organisée» comme Erasmus ou Socrates répondent pour partie à ce nouveau défi; mais une meilleure reconnaissance, pour l'avancement et la carrière, des périodes d'enseignement et de recherche à l'étranger, ainsi que l'eupéanisation en matière de sécurité sociale et de retraite seraient des mesures importantes à prendre. Surtout, il est nécessaire que les politiques de l'enseignement supérieur – des gouvernements comme des institutions – reviennent aux racines européennes du patrimoine de l'université et s'appuient sur les valeurs fondamentales communes, sur la transparence et le concept de la communauté du monde universitaire.

Le rôle joué par l'université dans la naissance d'une culture européenne est le sujet que traite le professeur José Luis Peset. Prenant pour point de départ la fondation de l'université d'Alcalá en 1499, le professeur Peset montre que l'université a été profondément influencée par un monde culturellement riche, dominé par l'humanisme européen, les contacts et les échanges internationaux. L'accent mis sur les langues – essentiellement les langues classiques – marquait la volonté de donner accès à la fois à une information qui n'était pas disponible en espagnol ou en latin – celle des mathématiques et de la médecine arabes – et à une part importante du patrimoine culturel européen – les auteurs classiques, qui ont été redécouverts à cette

11. Devenue l'Association européenne de l'Université (EUA), voir la note précédente.

époque. Le professeur Peset insiste sur l'importance du livre, principal outil de communication à l'université. Le livre permet de communiquer dans l'espace, parce qu'on peut facilement l'envoyer dans le monde entier. Il permet aussi – et ce point est tout aussi important – de communiquer dans le temps, parce qu'il est une source d'information, d'opinions, de valeurs et de culture aisément transmissibles d'une génération à l'autre. Il est donc à la fois une part importante et une source du patrimoine culturel des universités.

Dans un article initialement écrit pour un autre projet du Conseil de l'Europe et publié dans ce contexte¹², le professeur Alain Renaut étudie le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement de la culture démocratique européenne. Cette culture repose sur une dimension et une identité européennes qui ont fait partie intégrante de l'enseignement supérieur depuis ses débuts au Moyen Âge. On pourrait même faire remarquer que l'étymologie du terme *université* est celle d'*universel* et d'*universalité*; mais il faut avoir à l'esprit que les Européens d'alors ne reconnaissaient pas aisément la valeur ou l'intérêt de ce qui n'était pas européen. Le professeur Renaut voit cependant dans la fin du XVIII^e siècle et le début du XIX^e une époque décisive pour l'adaptation, le développement et la diffusion du modèle de l'université, avec pour origine, d'une part, les changements survenus dans l'enseignement supérieur français à la suite de la Révolution française et, d'autre part, le modèle de l'université humboldtienne. Dès la fin du XIX^e siècle, le modèle humboldtien est accepté – pas nécessairement au sens où toutes les institutions s'y conforment strictement, mais dans celui du moins où l'idée sous-jacente à l'université est celle d'institutions partageant une même conscience, ainsi que des valeurs et des idéaux communs. L'accent mis sur la conscience intellectuelle et sur la réflexion, en plus du savoir spécialisé, est depuis lors un trait distinctif de l'université européenne, qui a été préservé dans une période de rapide accroissement du nombre des étudiants et d'une plus grande facilité d'accès à l'enseignement supérieur. La mission de l'université n'est pas seulement de former, mais aussi d'éduquer. L'université d'aujourd'hui est en pleine mutation, en raison non seulement du nombre de ses étudiants, mais aussi du rapide progrès des connaissances et des nouvelles exigences de la société. Le professeur Renaut ne pense pas que le modèle de Humboldt en sortira intact. Il croit néanmoins que, dans ce qu'il qualifie de transition vers les «multiversités», l'enseignement supérieur pourra encore jouer son rôle de conscience de l'Europe, de lieu de réflexion et de valeurs.

Dans la dernière partie de l'ouvrage, les questions générales et théoriques qui ont été traitées dans la première sont illustrées par des études de cas d'un certain nombre d'universités ayant participé au projet. Gian Paolo Brizzi présente un bref panorama du riche patrimoine matériel de la plus ancienne université d'Europe, qu'éclairent dans le détail le musée des Etudiants de Bologne et les archives historiques de l'université. Le musée des Etudiants est consacré à une partie importante de la communauté universitaire, en même temps qu'à un groupe qui ne fut pas toujours

12. Le «Projet d'études européennes pour une citoyenneté démocratique» a été conduit par le Comité pour l'enseignement supérieur et la recherche (CC-HER). L'article du professeur Renaut a d'abord été publié dans *Concepts de la citoyenneté démocratique*, Editions du Conseil de l'Europe, ISBN 92-871-4451-6, décembre 2000 (pour la version française), et *Concepts of Democratic Citizenship*, Council of Europe Publishing, ISBN 92-871-4452-4, December 2000 (pour la version anglaise).

bien considéré par les membres les plus éminents de cette communauté. Il s'intéresse à la fois à la vie de l'étudiant en tant qu'individu, aux études en tant qu'étape de la vie ou rite de passage, à la situation enfin des étudiants en tant que groupe. Le professeur Brizzi discerne un fil conducteur qui va des corporations d'étudiants autonomes du Moyen Age à la génération de 1968, bien que le chemin parcouru ne soit certainement pas en ligne droite. Les Archives historiques de l'université de Bologne ont pour particularité d'être confrontées à la fois au problème de la division des collections – dans le cas de Bologne, ce qui datait d'avant l'unité italienne a été transféré aux Archives nationales en 1892 – et au problème d'une pénurie de personnels spécialisés. Elles doivent également faire face à la difficulté qu'il y a à préserver leur patrimoine en utilisant l'informatique, en même temps qu'à s'adapter à une université qui s'est développée dans des proportions spectaculaires en une génération. Cela implique non seulement d'être au service d'un plus grand nombre d'étudiants et de professeurs, mais aussi de devoir absorber une masse beaucoup plus grande de documents et d'actes qui deviendront à leur tour patrimoine de l'université.

Dans son article sur le patrimoine de l'université de Coimbra, le professeur Maria da Fátima Silva étudie plus précisément le rôle des traditions et des rituels, au carrefour des patrimoines matériel et immatériel de l'université. Qu'il soit question des cérémonies d'intronisation ou de remise des diplômes, de la collation du grade de docteur *honoris causa* ou de traditions étudiantes telles que la *queima das fitas*, tout contribue à forger une identité qui est particulière à la communauté universitaire. Cette identité est double, par son appartenance à la vaste communauté universitaire, universelle ou européenne, en même temps qu'à la communauté universitaire locale de Coimbra. La toge que portent les professeurs et les étudiants à l'occasion de ces cérémonies concourt elle aussi à modeler l'identité. Les associations d'étudiants représentent, enfin, une part importante du patrimoine de l'université, de même que les riches traditions musicales du *fado* de Coimbra. L'article du professeur Silva montre en réalité que la vie universitaire fait, en soi, partie du patrimoine de l'université.

Le professeur Béatrice Bakhouch illustre le patrimoine intellectuel des universités par l'exemple de Montpellier. Les origines de l'université sont étroitement liées à trois disciplines: les humanités, la médecine et le droit. En droit, notamment, Montpellier a formé un grand nombre de *légistes* qui ont joué un rôle important dans la conception des fondements théoriques et pratiques de la France de Philippe le Bel. Le professeur Bakhouch montre aussi qu'à Montpellier, comme dans d'autres universités médiévales, la structure organisationnelle fondamentale des facultés et des diplômes existait déjà. Si leur forme a changé avec le temps, et bien que l'université médiévale n'ait pas vraiment fonctionné en terme de cheminements du savoir, la structure organisationnelle d'origine ne fait plus partie du patrimoine de l'enseignement supérieur moderne. Cependant, la recherche et l'acquisition des connaissances se sont aussi déroulées en grande partie hors des universités, dans les couvents de Montpellier notamment. L'exemple le plus célèbre est sans doute celui du franciscain catalan Ramón Llull, qui a travaillé à plusieurs reprises à Montpellier, mais probablement pas à l'université. Le patrimoine intellectuel médiéval est le thème d'un nouveau programme de recherche interdisciplinaire mis en place à l'université de Montpellier sous l'intitulé «Mémoire et patrimoine», un patrimoine

qui inclut un échange fécond entre Montpellier et d'autres universités de la première heure des rives septentrionales de la Méditerranée.

L'aspect extérieur de l'université est le sujet qu'aborde le professeur Antonio López Díaz dans son article sur la dimension européenne du patrimoine de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle. Saint-Jacques est en fait un exemple précoce de ville européenne car, en dépit de sa situation géographique périphérique, le pèlerinage y drainait des foules venues de tout le continent. Le professeur López voit en Europe le lieu d'un dialogue entre les cultures et souligne le fait que l'université ne s'est pas contentée de jouer un rôle passif de récepteur; elle a au contraire été un agent disséminateur actif de la culture et, à travers cette dernière, de la dimension européenne. Aujourd'hui, les technologies de l'information peuvent être très utiles aux universités dans l'accomplissement de cette tâche. La dimension européenne de l'université est liée au contexte politique général, comme le montre le cas espagnol: l'attention s'était tellement focalisée sur les colonies espagnoles d'Amérique latine et les Philippines que la perte des dernières colonies, en 1898, a provoqué un traumatisme national, qui a été suivi d'une période de relatif isolement, renforcé par les longues années du régime franquiste. Ce n'est qu'avec le changement démocratique de 1975 que les universités espagnoles ont pu de nouveau pleinement développer la dimension européenne de leur patrimoine. Construit sur les traditions du pèlerinage de Saint-Jacques-de-Compostelle, proclamé premier itinéraire culturel européen par le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, le Groupe de Compostelle a été mis en place en 1993 pour renforcer les moyens de communication entre les universités participantes, organiser des activités en commun, prendre part au débat européen sur l'enseignement supérieur et, surtout, promouvoir les échanges et les études à l'étranger afin de jeter les bases d'une meilleure connaissance des langues et des cultures européennes. Quelque quatre-vingts universités de plus de vingt pays européens font aujourd'hui partie du Groupe de Compostelle. L'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle allie cet engagement européen à une coopération active avec d'autres parties du monde, l'Amérique latine en particulier.

Dans le dernier article de ce volume, nous examinons les possibilités qui existent de continuer à travailler sur le patrimoine européen des universités au-delà des limites du présent projet. Si nous voulons donner à ce patrimoine l'attention qu'il mérite, des efforts sont requis de la part de nombreux acteurs, dont les organisations internationales et les autorités nationales, régionales et locales. Si celles-ci peuvent aider à créer un cadre qui facilite la préservation du patrimoine de l'université et la sensibilisation à cette question, l'essentiel de la tâche reviendra néanmoins aux universités. Elles seules peuvent véritablement promouvoir leur patrimoine, l'intégrer à leurs projets et à leur politique institutionnelle, et développer la recherche et les programmes d'étude qui garantiront que le patrimoine demeure le patrimoine parce qu'il est transmis aux générations à venir. Elles seules peuvent convaincre la société que les traditions sur lesquelles les universités reposent sont une part notable de notre patrimoine européen commun, et que l'importance du patrimoine de l'université ne s'estompe pas là où finit la toge et où commence la ville. Seules les universités peuvent faire en sorte que leur passé ne soit pas uniquement affaire de spécialistes, ou une histoire que le grand public feuillette dans les publications-anniversaires, mais un patrimoine vécu au présent par la plupart des

membres de la communauté universitaire comme par la société au sens large – communauté locale, enfants des écoles, hommes politiques et décideurs, société civile européenne. Seules les universités peuvent faire en sorte que la réforme de l'enseignement supérieur et le débat actuel auquel elle donne lieu soient vécus non comme une menace et une rupture avec le passé, mais comme un processus qui prend appui sur le patrimoine des universités européennes et l'enrichit. Ces institutions, qui, du fait de leur autonomie et de la recherche fondamentale qu'elles mènent, ont tracé leur sillon à une certaine distance de la société, ont aussi contribué à son évolution par leurs programmes d'études, leurs diplômés, une grande partie de leurs travaux de recherche et, surtout, la fixation d'une éthique et d'un ensemble de valeurs.

Les universités ont un rôle important à jouer dans la construction de notre avenir commun; à ce titre, elles doivent concilier le souci de résultats immédiats avec le respect et l'acceptation d'une mission qui comporte aussi des priorités à long terme en matière de développement des bases de la recherche et de l'acquisition du savoir, sans lesquels on n'obtiendra pas de résultats immédiats. La réalisation de cet objectif passe nécessairement par la compréhension et le respect du patrimoine de l'université, dans lequel s'incarne la responsabilité actuelle d'un lointain passé.

A l'heure des clips et des petites phrases, il n'est pas aisé de construire son travail sur des siècles de patrimoine. C'est pourtant une tâche que les universités européennes doivent entreprendre sans distinction d'âge et de lieu. En fait, certaines des universités les plus récentes, comme d'autres situées dans des pays ou des zones géographiques où l'enseignement supérieur est à reconstruire, ont de ce patrimoine une conscience plus aiguë que beaucoup d'universités bien en place. Elles se tournent vers le patrimoine pour qu'il les guide et les inspire, pour qu'il donne forme, aussi, à des politiques nouvelles de conservation intégrée. Nous espérons qu'à son modeste niveau cet ouvrage contribuera à garder vivant le patrimoine de l'université à l'aube de ce nouveau millénaire, afin que l'université puisse continuer à construire une société civile européenne fondée sur une éthique et sur des valeurs, et à le faire avec un haut niveau de compétence dans de multiples domaines.

Partie I

Contexte

Un aperçu de l'histoire des universités européennes¹

Claudia A. Zonta

Introduction

De prime abord, les universités, fortes de leurs activités d'enseignement et de recherche, nous semblent être de nos jours des institutions et des phénomènes tout à fait modernes. Cependant, comme l'atteste notre étude axée sur le passé, elles reposent sur une tradition et des développements vieux de plusieurs siècles. Les premières universités naquirent ainsi au Moyen Âge et le modèle, encore d'actualité de nos jours, témoigne du fait que des universités ont été et sont toujours fondées. Notre perspective nationale nous empêche de voir les racines communes du phénomène paneuropéen qu'est l'université. Nous démontrerons ci-dessous que, malgré leurs différences et leurs spécificités respectives, toutes les universités présentent une multitude de points communs.

Dans les universités européennes, on lisait, on enseignait et on discutait en langue latine et non pas dans la ou les langue(s) du pays. On retrouvait les mêmes matières et les mêmes contenus dans les universités de tous les pays: le droit, la théologie, la médecine, les *artes liberales*, ou arts libéraux. Les examens étaient eux aussi reconnus par toutes les universités européennes. Cela permit aux étudiants de tous les pays d'étudier dans toutes les universités, fussent-elles françaises, néerlandaises, britanniques, allemandes, italiennes, espagnoles ou portugaises.

La formation européenne s'est vraiment développée grâce aux interactions permanentes entre apprenants et enseignants. Ce sont précisément les déplacements des étudiants et des professeurs d'une université à l'autre et d'un pays européen à l'autre qui ont garanti une certaine universalité des études. Cela ne signifie pourtant pas que les universités aient gardé une structure rigide et inchangée au fil des siècles. Il y eut effectivement des spécialisations et des différenciations en matière d'apprentissage dans les différents athénées. Le corps enseignant présentait également différents profils de formation. Après tout, il valait la peine de suivre des études dans une université où enseignaient aussi les professeurs les plus qualifiés.

Les mutations politiques et sociales qui ont accompagné le passage du régime féodal du Moyen Âge à l'État des Temps modernes se sont reflétées de manière considérable au niveau de la société et de la culture de l'époque, par exemple dans le domaine de l'armée, de l'administration, de la finance et des relations diplomatiques. Le développement d'une fonction publique, nouvelle classe sociale responsable d'une administration territoriale, devint une priorité pour le nouvel État. Il lui fallut une formation juridique spécifique fondée sur une interprétation du droit en termes civils et non plus religieux. C'est ainsi que se constitua une fonction publique qui, sur un plan idéologique et matériel, dépendait de l'État et non d'une institution telle que l'Eglise, dont les membres étaient issus du clergé et qui étaient par conséquent en premier lieu porteurs de l'idéologie chrétienne. Les universités européennes ont servi de lieux de formation à cette nouvelle classe.

1. Cet article a été commandé à Claudia A. Zonta en tant que document d'orientation pour la première réunion du projet sur le patrimoine des universités européennes. Il a été légèrement révisé par les éditeurs.

Création

D'après les recherches, il est incontestable que les universités modernes ont vu le jour au XII^e siècle. Les universités de Bologne, de Paris et d'Oxford, fondées entre la fin du XI^e et la fin du XII^e siècle, sont considérées comme les trois établissements les plus anciens. Il n'y a pas de date précise correspondant à la création de ces trois universités, ni d'ailleurs de documents attestant leur fondation. Il faut partir du principe que celle-ci relève d'un processus plus long ainsi que d'une période de consolidation. Ce n'est qu'au stade de *studium generale* et d'*universitas magistrorum et scholarium* que ce processus a pris fin et que les universités sont nées.

A l'origine de ces nouvelles institutions de formation, on trouve l'ancienne école de droit dans le cas de l'université de Bologne, différentes écoles de philosophie pour l'université de Paris et des écoles monastiques qui donnèrent naissance à l'université d'Oxford.

Il existe diverses théories relatives au processus de création de ces institutions:

- La théorie fondée sur les traditions: il y avait un lien structurel direct entre, d'une part, les établissements de formation arabo-orientaux, byzantins, ainsi que les institutions religieuses et monastiques du haut Moyen Age et, d'autre part, les universités du XII^e siècle.
- La théorie axée sur la dimension intellectuelle: l'intérêt pour les sciences a déterminé l'établissement d'un forum visant le libre épanouissement intellectuel.
- La théorie sociale: les universités représentaient, sur le plan social, de nouveaux espaces communs de vie, de travail et de recherche.

C'est en combinant toutes ces théories qu'on se rapproche le plus de la réalité.

Il convient d'observer que les universités du Moyen Age étaient caractérisées par le «nouvel esprit scientifique de la scolastique» et par la «révolution sociale» du XII^e siècle. Les sciences et l'enseignement scolastiques, d'une part, et les nouvelles formations corporatives (corporations, guildes, ordres) existant au sein de la société, d'autre part, ont d'abord donné lieu à des modes d'enseignement et d'apprentissage, et créé les principes constitutifs caractéristiques de l'université moderne.

Importance de l'universitas

Initialement, les cours et les discussions avaient lieu dans la rue, au domicile des professeurs et dans les églises. Ensuite, l'*universitas* a loué des locaux, publié des plans de leçons, exigé des statuts, prélevé des taxes, utilisé sa propre matricule et ses emblèmes de souveraineté (sceau, sceptre, etc.). Dans ces établissements, des professeurs rémunérés dispensaient des cours conformément à un programme scolaire fixe et à des manuels précis. Le caractère «démocratique-corporatif» de l'institution a certes été conservé et l'influence des enseignants, regroupés en corps professoral, augmenta énormément.

Par *studium generale*, on entendait que l'université était dotée d'un caractère interrégional, qu'elle s'était vu accorder un privilège par l'un des deux pouvoirs universels (le pape ou l'empereur) et qu'elle comprenait par ailleurs les quatre facultés classiques: la philosophie, la théologie, le droit, la médecine.

Les privilèges déterminaient la réputation de l'établissement, ils garantissaient avant tout la reconnaissance internationale des diplômes qu'il décernait. Le doctorat, ou *licentia ubique docendi*, conférait le droit d'enseigner auprès de toute autre université. Ces privilèges assuraient également une autonomie par rapport aux autorités nationales et locales.

L'université est le corollaire ainsi que la force motrice à l'origine du processus de rationalisation et d'urbanisation des sociétés en voie d'ouverture. En Europe, ce processus a démarré pendant le XI^e et le XII^e siècle; à la fin, il s'étendait au monde entier et à de larges couches de la population. L'expansion du système universitaire est liée de façon directe à ce développement. Au Moyen Age, les hommes ne pouvaient plus surmonter la complexité des problèmes sociaux et politiques en s'appuyant sur leurs pratiques juridiques habituelles. Dans les textes du droit romain, qui fut tantôt transmis tantôt redécouvert comme une tradition juridique contraignante de l'empire et de la papauté, on a pu distinguer et mettre en œuvre, de manière exemplaire, des normes universelles en vue de résoudre de nouveaux problèmes juridiques.

Mais on a aussi cherché des solutions pour répondre à la complexité et aux contradictions observées dans le domaine philosophique et théologique. Il s'agissait de la part de vérité contenue dans les connaissances et les dogmes transmis. Les élites intellectuelles ont vu leur position ébranlée par des luttes pour le pouvoir entre papes et antipapes, papauté et empire, par des contradictions entre sainteté et vénalité des fonctions ecclésiastiques, piété et laïcité, économie monétaire et interdiction de prélever des intérêts, adoption et condamnation des mesures de réforme.

L'ouverture vers l'Est par le biais de croisades et d'échanges commerciaux a mis en évidence la supériorité des modes de vie et de pensée arabo-islamiques. Des traductions et des commentaires de l'arabe ont retransmis vers l'Europe l'idéologie de la science et de la philosophie grecques. La science s'est trouvée face à un grand défi: la recherche de la vérité. Bologne et Paris incarnèrent idéalement les deux attentes fondamentales auxquelles l'université fut exposée dans son histoire: d'une part, la justification théorique, la critique et le développement des connaissances transmises et, d'autre part, la formation fondée sur la théorie visant à apporter des solutions pratiques aux grands problèmes de société.

Universalité de l'université

En ce qui concerne l'université européenne, il faut mentionner l'importance de l'universalité pour son développement dans une perspective sociale et historique. Au XIII^e siècle, on entendait par universalité l'idée qu'une université telle que Paris n'était pas spécifiquement le lieu de formation d'une ville ou d'un diocèse particulier et que, par conséquent, tout ce qui en elle relevait de l'intellectuel n'avait pas pour but de satisfaire des besoins locaux précis.

En termes de légitimité, les exigences en matière d'universalité étaient liées aux mythes fondateurs (Théodose pour Bologne, Charlemagne dans le cas de Paris).

Pendant environ six cents ans, une intervention externe de l'un des deux pouvoirs universels qu'étaient la papauté et l'empire constitua l'une des réelles conditions d'existence des universités européennes.

La dimension universelle de l'université gagna rapidement de l'ampleur. Un aspect essentiel de l'universalité des études fut en l'occurrence la présence de toutes les sciences. Le fait que tout le monde ait en principe accès à l'enseignement universitaire ne représentait qu'une autre facette de l'universalité. Le critère d'un enseignement public ouvert à tous pouvait aussi se substituer à la prise en compte intégrale de toutes les sciences (quatre facultés).

C'est précisément le caractère public de sa structure qui permit à l'université d'offrir un cadre universellement reconnu à la découverte et à la transmission de connaissances scientifiques fondamentales.

L'universalité de l'université comporte finalement aussi une connotation urbaine et topographique – toutes les universités se trouvaient dans des villes. L'unité de lieu est une condition préalable permettant à l'ensemble des sciences enseignées dans un cadre public de produire un effet.

La formation des entités territoriale et religieuse a constitué le facteur déterminant dans le développement de l'Etat moderne et des Eglises non catholiques. L'Etat moderne se caractérise par le passage de la souveraineté universelle à la souveraineté territoriale. L'Eglise catholique perd elle aussi son titre de pouvoir universel parce qu'il existe trop d'autres communautés religieuses qu'elle ne peut considérer comme «non croyantes». C'est pourquoi il faut limiter les exigences en matière d'universalité dans le domaine de l'Etat et de l'Eglise.

Le développement de l'Etat autogouvernement ainsi qu'un paysage religieux caractérisé par la multiplicité des Eglises ont influencé le développement de l'université de façon substantielle. Les limites de l'universalité, qui se sont imposées aux deux autres pouvoirs universels, ont également constitué des aspects déterminants dans l'histoire de l'université, mais n'ont pas limité les universités elles-mêmes. Au début de l'ère moderne, les universités pionnières telles que Padoue, Göttingen et Leyde ont aussi en partie réussi à se soustraire aux obligations fixées par les entités religieuses et territoriales ou même à redéfinir les impératifs de façon universaliste.

Types d'universités

Première génération

Modèle de Bologne: *universitas magistrorum et scholarium*

Les étudiants formaient l'université et choisissaient les enseignants, ce qui était avantageux pour les premiers (choix du recteur, mandat qui occupait un étudiant, qui contrôlait les professeurs, leur enseignement et leur rémunération).

La constitution des nations: les étudiants se divisaient en groupes ou «nations». Les étudiants italiens qui n'étaient pas originaires de la ville de Bologne se regroupèrent au sein de la *citramontana natio*. Les étudiants transalpins formèrent la *ultramontana natio*. Pourtant, cette structure dut bientôt céder sa place au modèle parisien.

Modèle de Paris: *universitas magistrorum*

L'université était dirigée par des professeurs et composée de facultés. Les étudiants étaient simplement membres de l'université. Ce modèle a caractérisé la formation universitaire européenne jusqu'à l'époque moderne.

Les universités d'Oxford et de Cambridge relèvent également de ce modèle. Toutes deux résultent d'un processus évolutif, à savoir qu'il n'est pas non plus possible de fixer pour elles une date exacte correspondant à leur fondation.

Universités créées à la suite d'un mouvement d'émigration

Ces universités ont été fondées à la suite d'une sécession des étudiants ou des professeurs, par exemple Padoue et Sienne, nées toutes deux d'un mouvement sécessionniste des étudiants de Bologne.

Deuxième génération

Universitas ex privilegio

Il s'agit d'universités dotées de privilèges constitutifs qui ont été fondées par des décrets et des actes juridiques royaux, communaux ou nationaux. Le début de leur histoire est marqué par un acte constitutif précis relatif à l'élaboration de fondements économiques et aux possibilités de contrôle y afférant. Parmi elles, on trouve par exemple Salamanque, Naples, Toulouse, Prague, Vienne, Heidelberg, Cologne.

La singularité des universités espagnoles et portugaises reposait sur leur fondation en vertu d'un privilège royal, leur rattachement à une cathédrale ou une autre autorité ecclésiastique ainsi que le vif intérêt dont faisaient preuve les communes concernées. Huesca, Saragosse, Alcalá, Coimbra et Lisbonne furent des établissements royaux au même titre que Salamanque, la «mère des arts libéraux et de toutes les vertus».

Importance de l'Eglise

Le développement de l'université médiévale en corporation autonome en matière d'enseignement et d'apprentissage s'accomplit fondamentalement comme une évolution *au sein de* l'Eglise ainsi qu'une émancipation *à l'égard de* l'Eglise.

Les collèges

Les ordres religieux ont joué un rôle primordial dans le système universitaire. Les *collèges* établis au sein de l'université française, les *colleges* anglais d'Oxford et de Cambridge ainsi que les *colegios mayores* espagnols offraient aux professeurs et aux étudiants un cadre d'enseignement et une communauté de vie dotés de structures différentes et basés sur le modèle des monastères des ordres mendiants. Cela concernait avant tout l'aménagement et la standardisation de l'emploi du temps quotidien avec des horaires fixes pour les repas, les études et les cours, des uniformes, etc.

Le *modus Parisiensis*, ou études en internat, de rigueur en France et en Angleterre, était influencé par le mode de vie monastique. Il s'opposait au *modus Bononiensis*: en Italie et en Allemagne, on suivait librement les cours dans des établissements supérieurs. Le lien étroit qui unissait au Moyen Age l'Eglise et l'université se reflétait de façon saisissante dans les collèges.

Structure des universités et études

La structure en facultés qui fut d'abord expérimentée par l'université de Paris a commencé à s'instaurer partout au courant du XV^e siècle. Cela signifiait que la spécialisation technique parvenait à s'imposer face à la pratique jusqu'alors habituelle de la transmission d'un savoir encyclopédique. Les quatre «disciplines», ou *facultates*, qui en résultèrent (médecine, théologie, droit et philosophie) étaient bien distinctes l'une de l'autre. Au fond, elles étaient structurées de manière oligarchique et contrôlées par les enseignants. Les quatre facultés n'étaient pas nécessaires pour composer le *studium generale*. En principe, il suffisait d'avoir l'une des quatre disciplines supérieures en plus de la faculté des arts, qui était obligatoire. C'est dans cette dernière que l'on enseignait et apprenait les sept «arts libéraux», répartis en *trivium* et *quadrivium*, c'est-à-dire un domaine à caractère philologique et philosophique et un volet scientifique.

Les nations

L'organisation ou le regroupement en corporations, connues sous le nom de «nations», fut une spécificité de l'université du Moyen Age et du début de l'ère moderne. Les *nationes* étaient des associations coopératives composées de «compatriotes»; selon leurs origines nationales, les étudiants s'y regroupaient en entités protectrices pour défendre leurs intérêts.

Pourtant, la *natio* de l'époque médiévale et du début des Temps modernes ne correspondait pas à une réalité nationale au sens actuel de ce terme, mais englobait divers pays. A Paris, il y avait quatre nations: française, normande, picarde et anglaise. La nation française comprenait aussi des Espagnols et des Italiens. Outre les Anglais, les Européens du Nord et les Allemands étaient également représentés au sein de la nation anglaise.

A Bologne, on comptait dix-sept nations, dont quatorze *ultramontanae*. Jusqu'au XVIII^e siècle, la nation allemande y joua un rôle important. Elle offrait à ses membres

non seulement le logis et les repas, mais aussi une représentation juridique dans la ville, et défendait leurs intérêts dans le cadre de l'université.

Le modèle de la *natio Bononiensis* s'implanta essentiellement en Italie, en Espagne et dans le sud de la France, ce qui entraîna une réduction considérable du nombre de nations. Oxford et Cambridge ne comptaient que deux nations.

Libre accès à l'enseignement et discrimination (religieuse)

Pour répondre aux exigences de sociétés de plus en plus ouvertes et d'une population de plus en plus mobile, l'université a dû appliquer le principe de la liberté en matière d'accès aux disciplines. Ce principe valait aussi bien pour l'admission des étudiants que pour le choix des professeurs. Le savoir ainsi transmis était perçu comme un don de Dieu, un bien public. Cette volonté d'ouverture des universités ne visait que les hommes, les femmes n'y étant pas admises jusqu'au XIX^e siècle. Elle n'a prévalu jusqu'au XV^e siècle que pour les hommes de confession chrétienne, après quoi ceux qui appartenaient à une autre religion (des juifs par exemple) purent également suivre des études universitaires.

Après la Réforme, la religion était un motif de discrimination dans la plupart des universités. La liberté d'accès constituait un critère essentiel en termes de tolérance de l'environnement et de qualité de l'université. Les juifs ont pu entreprendre des études à Montpellier, Padoue, Leyde et Bâle bien avant le siècle des Lumières. L'interdiction d'étudier auprès d'universités étrangères n'a été prononcée, en Prusse par exemple, qu'à la fin du XVIII^e siècle.

Mobilité

Sur le plan européen, la mobilité des étudiants a été fondamentale pour la naissance et le développement des universités, et par conséquent pour leur culture scientifique. La *peregrinatio academica* correspondait à l'habitude des étudiants de se «déplacer» d'une université à l'autre. Ils étudiaient pendant un certain temps dans diverses universités. Nombre d'entre eux ont obtenu leur diplôme auprès de l'une de ces universités, avant de retourner dans leur pays. Néanmoins, l'examen de fin d'études n'était ni une composante essentielle ni une prérogative d'études réussies. La poursuite d'études dans plusieurs universités était une pratique très courante. Lorsque les étudiants obtenaient ensuite leur thèse, ils pouvaient partir du principe qu'elle serait, tout comme leurs études, reconnue dans leur pays. A une époque où une grande partie de la mobilité universitaire a lieu dans le cadre des programmes de mobilité organisée, tels Erasmus, Nordplus ou Ceepus, il est intéressant d'observer qu'il existait une véritable migration estudiantine à l'échelle européenne qui entraîna dans son sillage des dizaines de milliers de jeunes gens. La *peregrinatio academica* connut son apogée au XVI^e siècle.

Cette migration universitaire a subi une transformation au début du XVII^e siècle. Les buts de la population estudiantine ont changé et la *peregrinatio* a acquis une autre forme. On prit l'habitude de faire un Grand Tour, un voyage éducatif sans pour autant étudier longtemps dans une université. Aux premiers temps de l'ère moderne, la mobilité des étudiants dans le cadre des universités européennes était d'environ 10 %. Entre 1500 et 1700, au moins 20 000 Allemands ont suivi des cours dans les universités italiennes. Le Grand Tour a mené les voyageurs auprès des universités et des académies d'Allemagne, de France, d'Italie, d'Espagne, d'Angleterre et des Pays-Bas.

Biens et financement

La mise en œuvre d'une structure et d'une protection financières pour les universités se révéla extrêmement problématique et complexe. C'est la rémunération du corps enseignant, et non pas les biens tels que les bâtiments, l'éclairage, le mobilier, la bibliothèque, le chauffage, qui posa le problème le plus important. Etant donné qu'au sens propre il n'y avait pas de «budget de l'Etat», on attribuait aux enseignants des charges dans un chapitre ou d'autres fonctions ecclésiastiques. Souvent, le professeur ou l'enseignant était aussi chanoine. Il occupait une fonction paroissiale, mais se faisait remplacer dans sa charge ecclésiastique. Cela supposait au préalable une autorisation spéciale du pape, ce dernier ayant ainsi une fonction importante en matière de financement de l'université.

Outre ce financement indirect par le biais d'un «traitement sous forme d'attribution d'une charge», on procédait ensuite souvent au transfert de biens fonciers, de différents niveaux d'intérêts et de disparités fiscales que la corporation devait alors gérer elle-même. De surcroît, les collèges pouvaient posséder des biens propres de la fondation, et ces moyens servaient souvent à subvenir aux besoins des professeurs d'arts.

Au début des Temps modernes, cette structure de financement ne changea certes pas quant au principe, mais ses détails se modifièrent. Des seigneurs protestants ont cédé aux universités des monastères sécularisés ainsi que les biens qui s'y rattachaient. Des seigneurs catholiques ont reconverti des fondations religieuses en institutions universitaires. L'autonomie économique des universités telle qu'elle existait au Moyen Âge n'était plus de mise au début des Temps modernes. Les Etats princiers des XVII^e et XVIII^e siècles ont dû dégager dans leur budget des fonds dont ils se servaient pour intervenir massivement au niveau du système universitaire.

L'ère moderne

Il est possible de résumer en trois mots les changements intervenus dans le paysage universitaire au début de l'ère moderne: expansion, différenciation et professionnalisation. Concrètement, on entend par expansion l'extension du réseau universitaire à toute l'Europe chrétienne. La différenciation a eu des répercussions au niveau de l'élaboration d'un réseau multiforme d'établissements de formation dont les universités ne constituaient qu'une partie. La professionnalisation a été introduite au début de l'ère moderne et parachevée au XIX^e siècle. Sous la pression de l'Etat, les universités et les professions universitaires ont fini par former un tout et par répondre aux besoins de l'Etat.

Jusqu'au XVI^e siècle, la structure du système universitaire européen était dans une large mesure homogène. Les universités ne présentaient pas de particularités nationales ni de priorités locales. Elles étaient ouvertes à tout le monde et avaient, sur le plan de l'esprit et des convictions, une dimension internationale. C'étaient des entités juridiques souveraines et autonomes dans leur approche scientifique. Cette image s'est transformée à la suite du déclin de la papauté et de l'empire, les deux «puissances immuables», et de la formation des Etats-nations européens. Cela donna lieu à des «particularités» nationales et à des développements singuliers que l'on trouvait également dans le secteur universitaire. Les universités du début des Temps modernes

n'étaient plus tenues uniquement de développer les connaissances, elles étaient placées sous le signe des politiques des seigneurs. Elles devinrent des lieux de formation pour officiers de l'Etat et membres du clergé.

Du XV^e au XVIII^e siècle, le rôle social de l'université a changé sous l'influence de l'humanisme: l'université s'est éloignée de la théorie pour se centrer sur la pratique. La fonction jusqu'alors latente de l'université devint sa mission principale, à savoir la formation aux métiers intellectuels, exercés surtout dans le cadre du service public, tels qu'ecclésiastique, enseignant, juge, notaire, avocat, médecin de ville et de la cour. Le lien étroit entre la recherche scientifique et son application pratique a eu pour conséquence une confiance en soi accrue chez les enseignants universitaires.

Mais cette modification du rôle de l'université a également entraîné, sur le plan des grandes découvertes scientifiques, une baisse observée notamment dans les universités. Même si elles n'avaient pas complètement disparu des universités, les découvertes les plus remarquables de l'Europe du début de l'ère moderne eurent lieu dans des académies, des jardins botaniques, des observatoires princiers ou dans d'autres institutions extra-universitaires. Ce développement nous conduit à nos jours, où une partie importante de la recherche s'effectue en dehors des universités. Une des caractéristiques du système de l'enseignement supérieur de l'Europe centrale et orientale durant les cinquante dernières années est l'importance de la recherche menée par les académies des sciences, tandis que les universités jouaient un rôle prépondérant dans l'enseignement universitaire².

Réforme et Contre-Réforme

Comme indiqué ci-dessus, les éléments les plus marquants du début de l'ère moderne furent la territorialisation de la politique (processus continu) et la confessionnalisation de la religion (la Réforme comme facteur de discontinuité). La structure territoriale et le développement des religions ont également changé le système éducatif et l'université. La Réforme est partie des universités, comme en témoignent les exemples de Tübingen, Wittenberg, Strasbourg et Genève.

L'alliance de l'humanisme et de la Réforme signifia, d'une part, la fin de la conception universelle de l'université, courante au Moyen Age, et, d'autre part, l'intégration définitive des établissements supérieurs dans une structure territoriale étendue et, donc, leur instrumentalisation en vue de la mise en place de l'appareil administratif qui prit forme au début des Temps modernes. L'université de Wittenberg s'est transformée en institution modèle pour la construction de nouvelles universités protestantes, mais aussi pour la réforme d'universités déjà existantes. Le modèle de Wittenberg a également été transposé dans les universités de Bâle, de Francfort-sur-l'Oder, de Leipzig, de Heidelberg, de Tübingen, de Königsberg et de Strasbourg.

Le système universitaire catholique, secoué par une crise à l'époque de la Réforme, trouva dans la Societas Jesu (la Compagnie de Jésus) la solution à ses problèmes. Cet ordre, fondé par saint Ignace de Loyola et confirmé par le pape en 1540, s'était fixé

2. Voir la Recommandation n° R (2002) 8 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la mission de recherche des universités.

pour rôle principal la propagation de la foi catholique. Il réalisa cette mission essentiellement dans les lycées et les universités. En Europe et outre-mer, les jésuites ont érigé un système de collèges qui représentaient en quelque sorte des établissements d'enseignement supérieur (Europe, Amérique). Ils se conformaient en l'occurrence au système de collèges existant à Oxford et Paris et s'inspirèrent d'éléments humanistes issus, par exemple, de Louvain ou des universités d'Etat espagnoles. En raison de sa gestion, de son organisation et de sa discipline rigoureuse, le succès de ce système fut énorme: les jésuites ont fourni pour cela du personnel enseignant qualifié, et il n'y eut pas de difficultés ni de problèmes financiers dans la gestion des collèges.

Le renouvellement architectural des universités eut également lieu à l'époque de la Réforme et de la Contre-Réforme, c'est-à-dire à la fin du XVI^e siècle. Les universités avaient jusqu'alors organisé leurs activités scientifiques dans des bâtiments achetés ou loués, ou encore dans des monastères sécularisés. C'est à ce moment-là que naquirent presque partout de nouveaux édifices universitaires appelés constructions d'ensemble. Ils devaient remplir les conditions requises pour toute nouvelle construction: un plan d'aménagement homogène, un dynamisme et des moyens financiers suffisants pour réaliser la construction envisagée. Ces conditions étaient avant tout respectées par les petites entités seigneuriales, les Etats pontificaux et les territoires des princes d'Allemagne. A Rome, on créa la Sapienza (1575-1660), en Allemagne Tübingen (1588-1592), Helmstedt, Würzburg et Altdorf à la fin du XVI^e siècle. La nouvelle construction de la Sorbonne réalisée par Lemer cier date du début du XVII^e siècle.

Les universités d'Europe centrale et orientale

Des termes tels que «humanisme», «Renaissance», «Réforme», «Contre-Réforme» sont des principes caractéristiques de l'époque du XV^e au XVII^e siècle. Les contemporains de l'époque avaient déjà compris que ces notions correspon daient à des éléments clés de cette période. Il faut se demander dans quelle mesure (si toutefois elle le fut) l'Europe orientale a été le théâtre de cette agitation et de cette grande mobilité intellectuelle définie par ces mots clés. La réponse à une telle question ne peut être que positive. L'Europe centrale et orientale a de tout temps été impliquée dans l'agitation générale du milieu intellectuel européen. En outre, le mouvement a repoussé la frontière de la latinité un peu plus vers l'est.

Dans le contexte de l'histoire de l'Europe centrale et orientale, il faut également comprendre les courants mentionnés ci-dessus dans toute leur dimension sociale et politique. A cet égard, il convient de relativiser la distinction entre érudits et peuple illettré. Parmi la bourgeoisie des villes et la noblesse, de nombreuses personnes avaient bénéficié de divers niveaux de formation. En terme d'éducation, ces personnes représentaient une classe moyenne qui savait lire et écrire et qui, située entre les érudits et le peuple, leur tenait lieu d'intermédiaire populaire. Les laïcs étaient surtout préoccupés par des questions de théologie et de religion. En Europe centrale et orientale, cette nouvelle participation du peuple au débat sur la réforme de l'Eglise eut des répercussions spécifiques qui entraînèrent aussi les problèmes de nationalités du XIX^e siècle.

Le modèle universitaire typique de l'Europe occidentale a atteint l'Europe centrale et orientale au XIV^e siècle (Prague en 1348, Cracovie en 1364, Vienne en 1365, Pécs en

1367, Kulm en Prusse en 1386, Buda en 1389, dans les trois derniers cas sans donner lieu à un développement durable). Ces fondations ont été d'une importance mémorable pour l'Europe centrale et orientale. Elles ont entraîné une nouvelle forme de pénétration du modèle de latinité européenne dans cette région. L'*universitas* telle qu'elle fut créée à Paris et à Bologne représentait un phénomène typiquement occidental dans le domaine de la formation. Dans le monde russo-byzantin, elle imposa une liberté intellectuelle relativement illimitée et jouit d'une autonomie étendue, contrairement à d'autres établissements supérieurs, à savoir ceux qui étaient chargés de la formation des scribes.

Du XII^e au XIV^e siècle, les étudiants de l'Europe du Nord et de l'Est se rendaient en nombre de plus en plus important dans les universités du nord de l'Italie, parfois aussi à Paris. Ils s'y consacraient à leurs études et obtenaient également un diplôme universitaire. Les jeunes originaires d'Europe orientale et désireux de suivre des études ne se virent offrir de réelle possibilité dans leur secteur géographique que lors de la création de l'université de Prague. L'extension des universités vers l'est fut cependant limitée. Si l'on tient compte en particulier de la Lituanie et des régions excentrées de la Ruthénie (Ukraine), mais aussi de la Hongrie, Cracovie resta l'université située le plus à l'est.

Les nouvelles universités d'Europe centrale ont toutes été fondées par des seigneurs ou des autorités municipales et mises au service de ceux-ci. Néanmoins, il ne serait pas juste de cantonner leur rôle à celui d'un établissement de formation régional. Elles avaient reçu de la part du pape un privilège de fondation et faisaient à ce titre partie de l'unique institution générale de formation supérieure: l'Eglise.

Au XVI^e siècle, les académies suivantes ont été fondées en Europe orientale:

- Vilnius (1578), académie catholique;
- Zamość (1594), académie catholique;
- Kyiv (1632), académie de théologie orthodoxe, faculté des arts, langues et théologie;
- Moscou (1687), académie de latin, de grec et de langues slaves, faculté des arts, langues et théologie;
- Saint-Petersbourg (1724), académie des sciences. Sa structure était très compliquée tout en étant variée: elle comprenait une académie des sciences conçue d'après le modèle occidental, une université composée de facultés et un collège dans lequel on préparait les élèves à l'entrée à l'université. En 1755, l'université a obtenu son autonomie dans le cadre de ce projet de formation, mais le titre d'académie fut maintenu;
- Moscou (1755), université. Elle était composée de trois facultés et abritait deux collèges destinés respectivement à la noblesse et à la bourgeoisie.

Les universités de Moscou et de Saint-Petersbourg ont été fondées au cours de la politique de modernisation et d'ouverture vers l'ouest menée par les souverains russes. L'université néerlandaise de Leyde a fait office de modèle pour la création de ces deux universités russes. Le fait marquant est que celles-ci aient été créées par le pouvoir tsariste séculier et non par l'Eglise.

Au XVII^e siècle, il n'y avait pas de faculté de théologie dans les universités de Saint-Pétersbourg et de Moscou. L'enseignement de la théologie était du ressort de l'Eglise russe orthodoxe. Ces deux universités n'étaient pas non plus subdivisées en quatre grandes facultés: droit, théologie, philosophie et médecine.

Conclusion

Comme nous l'avons indiqué, l'université est l'institution scientifique la plus importante de notre époque. La civilisation moderne et la culture actuelle reposent sans nul doute sur des bases créées par l'université médiévale et la «république des lettres». Grâce à la chrétienté du Moyen Age, la formation et la science, institutionnalisées au sein de l'université, sont devenues une structure fondamentale de l'Europe. Dans notre tradition européenne, le lien entre l'université et la science est étroit, et la science moderne est sans aucun doute l'un des premiers fondements de notre monde. Cette tradition a également engendré une conscience paneuropéenne qui reposait sur des bases communes. C'est ainsi qu'est né un réseau formé d'hommes et de savoir qui dépassait les frontières et les pouvoirs politiques. Il était caractérisé par une migration permanente des étudiants et des enseignants. L'isolement et le repli sur soi des Etats-nations y ont mis fin. Une nouvelle conscience européenne ne peut être forgée qu'en abandonnant la mentalité et l'attitude concurrentielles des Etats-nations et en revenant à des racines, des traditions et des idéaux communs. Cette tâche incombe aussi et surtout aux universités dans une Europe en devenir.

Bibliographie

L. Boehm et E. Raimondi, *Università, accademie e società scientifiche in Italia e Germania dal Cinquecento al Settecento*, Bologne, 1981.

G. P. Brizzi et J. Verger (éd.), *Università dell'Europa. Gli uomini e i luoghi nei secoli XII e XVIII*, Milan, 1993.

G. P. Brizzi et J. Verger (éd.), *Università dell'Europa. Dal Rinascimento alle riforme religiose*, Milan, 1991.

N. Conrads, *Ritterakademien der Frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg des 16. und 17. Jahrhunderts*, Göttingen, 1982.

D. Julia, J. Revel et R. Chartier (éd.), *Les universités européennes du XVI^e au XVII^e siècle*, tome 2, Paris, 1986-1989.

R. A. Müller, *Geschichte der Universität, Von der mittelalterlichen universitas zur deutschen Hochschule*, Munich, 1990.

W. Rüegg, *Was lehrt die Geschichte der Universität?*, Sitzungsberichte der wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann-Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main (comptes rendus de session de la Société scientifique de l'université J.-W. Goethe, Francfort-sur-le-Main), tome 32, n° 6, Stuttgart, 1994.

W. Rüegg (éd.), *Geschichte der Universität in Europa*, tome I: *Mittelalter*, Munich, 1993.

W. Rüegg (éd.), *Geschichte der Universität in Europa*, tome II: *Von der Reformation zur Revolution 1500-1800*, Munich, 1993.

W. Rüegg et H. de Ridder-Symoens (éd.), *A History of the University in Europe*, vol. II: *Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge, University Press, 1996.

R. Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Differenzierung (16-18. Jahrhundert)*, Francfort-sur-le-Main, 1991.

L'Europe des universités: tradition, fonction de pont européen, modernisation libérale¹

Walter Rüegg

En 1987, les Communautés européennes entreprenaient le programme Erasmus pour augmenter la mobilité estudiantine en Europe de 1 % à 10 %. Si grâce à ses efforts et ceux de son programme successeur Socrates ce but est atteint, il n'aura réussi qu'à égaliser le taux des étudiants qui jusqu'au XVIII^e siècle étaient en route entre les anciennes universités d'Europe. En effet, la *peregrinatio academica* permettait à l'élite intellectuelle de l'Ancien Régime d'acquérir une culture européenne commune, fondée sur les mêmes études et approfondie par l'interaction directe avec des personnages et milieux universitaires d'autres pays, et cela à un tel point que Rousseau se plaignait en 1772 qu'il n'y avait plus de Français, d'Allemands, d'Espagnols, ni même d'Anglais, mais seulement des Européens, puisque tous avaient été formés de la même manière².

Cette culture commune des élites européennes était le produit de l'université comme l'institution européenne par excellence. Des chercheurs de la Carnegie Commission on Higher Education ont trouvé soixante-six institutions européennes qui depuis la Réforme ont survécu sans interruption jusqu'aujourd'hui, à savoir l'Eglise catholique, l'Eglise protestante, les parlements de l'Islande et de l'île de Man, et soixante-deux universités³. Je n'insisterai pas sur ce résultat en détail, mais j'irai encore plus loin en soutenant la thèse que l'université est la seule institution européenne dont les structures fondamentales ainsi que l'universalité du rôle social se sont maintenues et même affirmées au cours de son histoire. Des trois pouvoirs du Moyen Age, le *regnum*, le *sacerdotium* et le *studium*, le pouvoir politique a subi des transformations profondes, le *sacerdotium* de l'Eglise catholique, s'il a gardé sa structure et s'est étendu à travers le monde entier, a perdu le monopole universel du pouvoir spirituel qui était le sien, tandis que le *studium*, l'université, a conquis la planète, où il s'affirme partout comme l'institution suprême de l'enseignement supérieur.

L'université n'y arriva pas sans avoir à surmonter des crises qui portaient atteinte à son caractère et même à son existence. Ce sera donc la tâche de mon intervention d'expliquer comment l'université a su adapter son patrimoine aux contextes culturels, sociaux et politiques changeant à travers les régions et les siècles. J'esquisserai d'abord la tradition médiévale qui a ouvert l'itinéraire des anciennes universités, je demanderai ensuite comment, à partir du XVI^e siècle, les universités ont pu accomplir leur fonction de pont malgré les scissions religieuses et politiques,

1. Article présenté à la première réunion du projet (Alcalá de Henares, décembre 1999).

2. J. J. Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, éd. par Jean Fabre, *Œuvres complètes*, éd. par Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, vol. III, p. 960, Paris, 1964. L'attribution erronée à Voltaire (par exemple dans *Nationalism in the Age of the French Revolution*, éd. par Otto Dann et John Dinwiddy, p. 14, Londres, Ronceverte, 1988) a pu être corrigée grâce à la perspicacité de Charles Wirz, conservateur de l'institut et musée Voltaire à Genève.

3. W. Frühwald, H. R. Jauss, R. Koselleck, J. Mittelstrass et B. Steinwachs, *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*, p. 88, Francfort-sur-le-Main, 1991.

et je finirai par démontrer que le processus de modernisation au XIX^e siècle a permis à l'université de regagner et d'élargir son rôle traditionnel comme l'institution européenne par excellence.

La tradition médiévale⁴

L'université en tant que corporation jouissant de privilèges spéciaux ainsi que d'une large autonomie juridique et administrative, fixant son programme d'études et conférant des grades académiques reconnus par les autorités publiques, est une invention européenne des XII^e et XIII^e siècles. Il est bien vrai que les méthodes et connaissances qu'elle enseignait remontaient pour la plus grande part à l'Antiquité. La Bible et les sept arts libéraux avaient toujours été étudiés dans les cloîtres et les écoles médiévales. A la fin du XI^e siècle, des juristes commençaient à enseigner le droit romain à titre privé, ce qui a conduit l'université de Bologne à fêter l'année 1088 comme date de son origine. La médecine de Galène et de Pseudo-Hippocrate ainsi que la philosophie d'Aristote et du platonisme avaient été étudiées par des savants arabes, et furent reprises et enseignées au XII^e siècle à l'Occident.

C'était cette floraison des études intellectuelles provoquant une grande mobilité de maîtres et d'étudiants qui donnait lieu vers 1200 à l'organisation et au rôle typiquement européen de l'université. Les laïcs – et souvent même les clercs – ne bénéficiaient en dehors de leur lieu d'origine d'aucune protection, étaient exploités par les habitants, devaient répondre pour des dettes et des crimes de leurs compatriotes ou collègues d'études et furent même exécutés sans procès. A la demande de juristes enseignant à Bologne, l'empereur Frédéric Barberousse avait promulgué en 1155 une loi, la fameuse *Authentica «Habita»*, qui promettait *omnibus qui studiorum causa peregrinantibus*, «à tous qui se trouvent en route à cause des études», la protection impériale contre les abus des autorités locales et les autorisait à choisir en cas de besoin leurs propres juges. Cette loi fut incorporée dans le *Corpus iuris* et passe aujourd'hui pour la «charte fondamentale de l'université médiévale»⁵. Toutefois, elle n'avait pas de conséquences immédiates, ce qui amena les écoliers étrangers à Bologne vers 1200 à défendre eux-mêmes leurs intérêts, en s'organisant en deux corporations, les Italiens, qui n'étaient pas des citoyens de Bologne, dans l'*universitas citramontanorum*, et les autres dans l'*universitas transmontanorum*, chaque *universitas* ayant son dirigeant élu, le recteur. Au début du XIII^e siècle, les maîtres et étudiants de Paris établirent une *universitas magistrorum et scholarium* pour défendre les libertés académiques à l'égard du contrôle épiscopal et contre les empiètements du prévôt urbain. L'exemple parisien fut bientôt suivi à Oxford. Ces universités étaient le résultat de longues luttes, pendant lesquelles les maîtres et les étudiants se déplacèrent temporairement dans d'autres villes, ce qui donna lieu à la fondation d'autres universités comme Orléans, Cambridge, Padoue et Verceil. Les premières universités en tant que corporations universitaires résultaient donc de l'effort de rendre la *peregrinatio academica* dans

4. Voir W. Rüegg (éd.), *Geschichte der Universität in Europa*, vol. I, *Mittelalter*, Munich, 1993, en particulier chap. 1 «Themen, Probleme, Erkenntnisse» (par l'éditeur); chap. 3 «Die Hochschulträger» (par P. Nardi).

5. W. Stelzer, «Zum Scholarenprivileg Friedrich Barbarossas (*Authentica "Habita"*)», in *Deutsches Archiv für Erforschung des Mittelalters* 34, p. 123-165, 1978; «Grundgesetz der mittelalterlichen Universität», p. 132.

un haut lieu d'études moins dangereuse et constituent le point de départ pour le projet transnational sur le patrimoine des universités européennes.

Dans leurs luttes contre les autorités locales, les corporations universitaires étaient soutenues par les pouvoirs centraux. Le pape et l'empereur avaient compris que ces corporations universitaires pouvaient, mieux que des docteurs individuels, leur procurer le soutien idéologique et les cadres intellectuels indispensables dans leur effort pour maintenir l'unité du *Corpus christianum* et du Saint Empire. Ils se réservaient l'autorité souveraine nécessaire pour créer des institutions d'éducation supérieure sous le nom du *studium generale*, qui conféraient le droit d'enseigner dans toute la chrétienté papale, la *licentia ubique docendi*, tandis que dans les *studia particularia* des cathédrales, villes et maîtres individuels, le droit d'enseigner était octroyé et limité par l'autorité épiscopale. Dans leurs documents officiels, les pouvoirs universels saluaient dans l'université le lieu capable d'illuminer le monde par l'amour de la science.

En même temps, les pouvoirs centraux attendaient des universités et des universitaires, dont leur administration croissante avait de plus en plus besoin, un soutien intellectuel et pratique dans les luttes intestines entre pape et antipape, pape et empereur, mais surtout contre les forces centrifuges, les hérésies et les pouvoirs politiques régionaux et locaux. Par l'administration et la distribution centralisées de bénéfices ecclésiastiques destinés aux diplômés, les papes accentuaient en particulier le rôle européen des universités, et cette universalité constituait la deuxième tradition médiévale ouvrant la route entre les anciennes universités.

La troisième tradition importante pour le sujet de ce projet est la structure ouverte des corporations universitaires. D'autres corporations médiévales se définissaient par leur étendue régionale, par exemple la *universitas vallis de Schwyz* dans le pacte d'origine de la Confédération suisse, ou par un *numerus clausus* dans des professions techniques, comme l'architecture ou la navigation, qui étaient d'une importance publique au moins égale aux études universitaires. Mais celles-ci étaient accessibles à chaque chrétien capable de suivre des études dans la langue universelle de l'époque, le latin. Le savoir qu'on y dispensait était considéré comme un don de Dieu, un bien public, tandis que les autres connaissances étaient enseignées et exercées dans des chantiers et des métiers dont l'accès et le rendement financier étaient monopolisés par les corporations concernées.

Tandis que les architectes appliquaient leurs connaissances théoriques très poussées pour bâtir de magnifiques cathédrales, les docteurs universitaires construisaient de grands édifices théoriques, les *summae* théologiques, le *corpus* du droit civil et celui du droit de l'Eglise, les *specula*, miroirs philosophiques, les modèles, cartes et tables astronomiques, tout cela pour mieux comprendre et appliquer les lois divines et humaines régissant l'unité spirituelle et matérielle du monde. La dimension verticale ne triomphait pas seulement dans les cathédrales gothiques et dans les hiérarchies ecclésiastiques et séculaires. Le point de repère de chaque construction théorique se trouvait en haut, Dieu au sommet de l'univers avec ses représentants spirituels et politiques sur terre, les idées transcendantales se concrétisant dans la réalité d'ici-bas. Les chercheurs se comparaient à des nains assis sur les épaules des anciens pour voir plus loin. On illustrait le cursus des études par l'ascension à partir de la

grammaire au rez-de-chaussée, à travers les étages des arts libéraux et de la philosophie, jusqu'à la théologie au créneau de la tour des sciences.

C'était donc en fin de compte cette unité hiérarchique de la tradition médiévale qui permettait aux étudiants de trouver dans l'itinéraire des universités anciennes partout les mêmes méthodes et matières des études et d'obtenir les mêmes grades qui les autorisaient à enseigner dans les universités. Il va de soi que la plupart des jeunes hommes qui entreprenaient de longs voyages périlleux et coûteux pour étudier le droit à Bologne ou à Orléans, la médecine à Montpellier, Paris ou Padoue, ne voulaient pas devenir des professeurs.

La fonction latente de l'université consistait à leur transmettre des connaissances et des méthodes destinées à leur permettre d'exercer des professions intellectuelles dans des sociétés en plein changement. On a dit qu'aucune période de l'histoire européenne n'a connu de crises économiques, politiques, intellectuelles et spirituelles comparables à celles que connurent les siècles entre 1200 et 1600. L'Europe s'ouvrait vers le monde extérieur. L'économie monétaire et l'administration bureaucratique se développaient dans les villes et y donnaient lieu à des luttes politiques et sociales. Les pouvoirs spirituels et séculaires se déchiraient et ces conflits, mais aussi des famines et la peste, menaçaient la sécurité physique des individus. Leur sécurité psychique et spirituelle fut ébranlée par les contradictions entre le message de l'Eglise et les expériences vécues. L'université offrait une sécurité intellectuelle en confrontant les contradictions et les conflits d'opinions ou d'expériences comme thèses et antithèses d'un procédé dialectique qui trouvait sa culmination dans une synthèse logique. La *disputatio*, où ce procédé dialectique fut exercé, était le complément obligatoire des leçons et le couronnement des études dans toutes les facultés.

Cette méthode scolastique correspondait à l'idéal aristotélicien et monastique de la vie contemplative. A partir du XIV^e siècle, on lui reprochait de faire abstraction de l'homme et de ses problèmes concrets. En effet, la balance avait trop penché du côté théorique et provoquait une réaction qui renversait le rôle de l'université et transformait sa fonction latente, la formation de médecins, avocats, juges, notaires, greffiers, secrétaires et autres fonctionnaires publics, en fonction manifeste. Les universités furent subordonnées aux besoins des pouvoirs territoriaux et se trouvaient concurrencées par de nouveaux types d'enseignement supérieur, des écoles de navigation en Espagne et Portugal, des académies militaires, de hautes écoles théologiques pour les pasteurs et maîtres protestants, de grands séminaires pour les prêtres, des *gymnasia academica*, collèges et *Colegios Mayores* pour les charges publiques. Mais aussi le commerce des livres imprimés ainsi que la fondation de sociétés savantes et d'académies scientifiques à partir du XV^e siècle faisaient tomber le monopole médiéval des universités dans l'élaboration et la dissémination du savoir scientifique.

On pourrait en déduire que ce dispersement de l'enseignement supérieur, renforcé par le déclin des pouvoirs universels en faveur des Etats nationaux et régionaux, ainsi que la scission religieuse et politique de l'Europe par la Réforme mettaient fin à l'itinéraire des universités. En effet, il y a quelques années encore, on parlait de la décadence, de la sclérose, même du coma dans lesquels les universités étaient

tombées aux XVII^e et XVIII^e siècles. Le deuxième volume de notre *Histoire de l'université en Europe* montre que cela n'était pas le cas et qu'au contraire les universités contribuaient dans une large mesure à la culture européenne à travers les clivages entre Etats catholiques, protestants et réformés. Bien que cette division favorisât l'itinéraire international entre les universités de la même confession, elle ne l'empêchait pas à travers les frontières confessionnelles. Bien des universités, qui pour des raisons financières facilitaient l'immatriculation d'étudiants étrangers, trouvaient des moyens pour les dispenser de la déclaration de foi, et des professeurs dont les doctrines ne correspondaient pas à celles admises à une université étaient justement pour cette raison les bienvenus dans une autre. Toutefois, ce n'était plus l'universalité des pouvoirs globaux et l'unité du monde intellectuel qui déterminaient l'itinéraire des universités, mais...

La fonction de pont européen⁶

Le pilier de départ de ce pont européen était constitué par les *studia humanitatis*, les *humaniora*, humanités, *humanities*, *humanidades*, des études dont les *curricula* ne se distinguaient des arts libéraux que par l'addition de l'histoire et de l'importance attribuée à la rhétorique et à la philosophie morale. Mais leur *orientation* était tout à fait différente. A l'instar des cathédrales, dont le style gothique orienté vers la verticale faisait place aux styles Renaissance et baroque avec leur perspective horizontale, l'idéal de l'éducation universitaire était maintenant l'*honnête homme*, le *gentleman*, le citoyen éclairé qui s'était cultivé par la conversation «avec les plus honnêtes gens des siècles passés, une conversation où ils ne nous livreraient que le meilleur de leurs pensées», comme le constatait Descartes⁷, en réitérant le principe du dialogue que les humanistes italiens du XIV^e siècle avaient introduit dans leur réforme des études.

Ce dialogue avec les leçons du passé ajoutait à la tradition médiévale de l'*Aetas aristotelica* orientée vers la nature des choses, l'intérêt de l'*Aetas ciceroniana* pour les relations humaines, pour me servir de la comparaison faite par le grand médiéviste Etienne Gilson. Le dialogue devenait une forme préférée de traités scientifiques et philosophiques. Il permettait à l'auteur de présenter les différents points de vue dans leur contexte théorique et vécu et, au lieu de résoudre les divergences par des procédés dialectiques, de s'en remettre au lecteur pour en tirer les conclusions. C'était donc moins la logique que la rhétorique, l'art de la parole dirigée vers l'autre, qui caractérisait le discours intellectuel dans les universités et dans la civilisation des époques.

Le principe du dialogue qui reconnaissait l'étranger comme partenaire d'une conversation intellectuelle déterminait la fonction de pont de l'université. Au lieu de l'unité du *Corpus christianum* se constituait l'Europe des universités en tant que république des lettres, dont les membres échangeaient des milliers de lettres à travers les frontières confessionnelles et politiques. Guillaume Budé, le père fondateur de ce qui devenait le Collège de France, préluait cette attitude dans une lettre adressée en

6. Voir W. Rüegg, *Geschichte der Universität*, op. cit., vol. II, *Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800)*, en particulier p. 21-52.

7. G. Lanson, *Histoire de la littérature française*, 12^e éd., p. viii, Paris, 1912.

1518 à l'ancien recteur de l'université de Vienne, l'humaniste suisse Vadian, avec des explications que je résume par ses phrases principales: «Est-ce qu'on trouverait quelqu'un, qui par ses études des humanités s'est lié en amitié avec des collègues à l'étranger, et qui serait capable de renoncer à ces amitiés, si les gouvernements se dégoûtaient de la paix et prenaient goût à la guerre⁸?» Chez les professeurs les plus célèbres, la loyauté à la république des lettres européenne dépassait souvent celle qu'ils devaient à leur patrie ou à leur Eglise.

La fonction de pont européen des universités se reflète aussi dans le développement de l'idée de l'Europe. Au même XIII^e siècle qui amenait les pouvoirs universels à soutenir la fondation des universités pour défendre l'unité du *Corpus christianum* et du Saint Empire, Alexander von Roes essayait de donner à la notion géographique de l'Europe une signification politique en attribuant aux trois grandes nations européennes des fonctions distinctes, aux Italiens le *sacerdotium*, aux Allemands le *regnum*, aux Français le *studium*. Tandis que dans cette vision médiévale l'université recevait une fonction européenne partielle, le pape Pie II lui attribuait sa fonction de pont européen. En 1463, il justifiait comme souverain pontife la proclamation d'une croisade contre les Turcs par leur agression dont l'objet n'était plus le *Corpus christianum* mais l'Europe, en tant que «patrie», «notre propre maison», «notre domicile». Comme savant humaniste, il justifiait dans sa cosmographie l'unité de l'Europe par le recours à la pensée de l'Antiquité grecque et latine⁹. Ce n'était donc pas l'union par la foi chrétienne mais l'origine historique qui donnait à l'Europe une signification politique et culturelle, et l'université avait la double fonction de pont européen, d'une part, de relier le présent chrétien avec l'Antiquité païenne par la conversation humaniste et cartésienne avec les honnêtes hommes du passé et, d'autre part, par l'itinéraire des universités en tant que chambres différentes dans la maison commune de l'Europe.

Bien que cet itinéraire permît aux étudiants de se former dans d'excellentes universités anciennes comme Salamanque, Padoue, Edimbourg, Vienne et Cracovie ou dans de nouvelles fondations comme Leyde, Halle, Göttingen, l'orientation humaniste vers la *vita activa* et la civilité de l'honnête homme dégénéra dans la plupart des universités en un savoir stérile et une culture superficielle dont les comédies de Molière donnent des caricatures saisissantes.

La conséquence fut la disparition d'un grand nombre d'universités à la suite de la Révolution française et des conquêtes de Napoléon, qui dévastaient le paysage universitaire en Europe. En 1789, celui-ci avait encore été garni de 143 universités. En 1815, il en restait 83. En Allemagne et en Espagne, plus de la moitié avait disparu. Les 22 universités françaises avaient été abolies et dans douze villes remplacées par des écoles spéciales et des facultés isolées. Cette politique correspondait à la tendance dominante au siècle des Lumières d'orienter

8. *Vadianische Briefsammlung VII, Ergänzungsband*, p. 9, St. Gallen, 1913. Texte corrigé d'après l'original par W. Rüegg, «Humanistische Elitenbildung in der Eidgenossenschaft zur Zeit der Renaissance», in *Die Renaissance im Blick der Nationen Europas*, éd. par G. Kauffmann, Wolfenbütteler Abhandlungen zur Renaissanceforschung 9, p. 133, Wiesbaden, 1991.

9. M. Fuhrmann, *Alexander von Roes: ein Wegbereiter des Europagedankens? Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Bericht (compte rendu) 4*, Heidelberg, 1994.

l'enseignement supérieur vers des connaissances pratiques et des carrières utiles pour le bien public, et de l'Espagne jusqu'à la Russie les gouvernements établissaient leurs propres hautes écoles pour les cadres militaires et publics. Les universités semblaient être condamnées à disparaître, à l'instar des autres institutions médiévales. Comment s'explique donc l'essor de l'université aux XIX^e et XX^e siècles? C'est le sujet de mon troisième et dernier point.

La modernisation libérale du rôle traditionnel de l'université

Le document préparé par le professeur Alain Renaut explique à juste titre cet «essor inattendu (...) par une politique de refondation modernisante de l'université, symbolisée par l'ouverture (en 1810) de l'université de Berlin». Le grand savant et homme d'Etat Wilhelm von Humboldt avait réalisé cette politique en convainquant le roi de Prusse, qui favorisait le modèle français des écoles professionnelles, de fonder à Berlin une université d'après les idées du théologien et philosophe Friedrich Schleiermacher. Selon Schleiermacher, la fonction de l'université n'était pas d'enseigner des connaissances reconnues et directement utilisables comme le font les écoles, mais de démontrer comment on découvre ces connaissances, d'éveiller l'idée de la science dans l'esprit des étudiants, de les stimuler à se rendre compte, dans chaque acte de penser, des lois fondamentales de la science¹⁰.

La liberté s'appliquait aussi bien à la manière d'étudier qu'au contenu de l'enseignement et aux relations de l'université avec les pouvoirs publics. Selon Humboldt, l'Etat n'avait que deux tâches à remplir au sujet des universités: protéger leur liberté et nommer les professeurs. Il est évident que ce modèle idéaliste ne se laissait pas aussi facilement réaliser que le modèle dirigiste français des écoles spéciales, soumises à une discipline raisonnée, souvent militaire, organisées et contrôlées étroitement par un despotisme éclairé qui réglementait jusqu'au moindre détail les programmes d'études, la collation des grades, la conformité des opinions professées aux doctrines officielles et même les habitudes personnelles, comme l'interdiction du port de la barbe en 1852.

Le plan de Humboldt de doter la nouvelle université d'un grand domaine foncier pour lui procurer l'indépendance matérielle a été abandonné par son successeur; la liberté académique fut entravée en 1819 par des mesures de contrôle et de censure à la suite de démonstrations estudiantines, et ne fut rétablie qu'après 1848. De même, l'introduction des étudiants à la recherche scientifique par des séminaires et des laboratoires ne se réalisait que lentement. Toutefois, la modernisation libérale portait ses fruits. Tandis qu'au commencement du siècle Paris avait été La Mecque des savants du monde entier, à partir des années 1830 le Gouvernement français envoyait des délégués en Allemagne pour s'enquérir des progrès de l'enseignement supérieur. De même, de jeunes Français ainsi que plus tard des Anglais et des Américains s'entraînaient dans ce pays aux nouvelles méthodes scientifiques. A partir de la fin du XIX^e siècle, le modèle allemand représentait en Europe, mais aussi aux Etats-Unis et au Japon, l'université moderne.

10. W. Rüegg, «Der Mythos der Humboldtschen Universität», in M. Krieg et M. Rose, *Universitas in theologia – theologia in universitate, Festschrift für Hans Heinrich Schmid zum 60. Geburtstag*, p. 155-174, en particulier p. 162-166, Zürich, 1997.

La conséquence était une expansion extraordinaire du nombre et des effectifs des universités. En 1939, on en comptait environ 200, tandis qu'en 1840 il y en avait à peine cent. Le nombre des professeurs avait quadruplé et celui des étudiants était sept fois plus élevé¹¹. Cette expansion était même surpassée par le nombre de quelque 300 hautes écoles spécialisées dans les domaines militaires, polytechniques, commerciaux, médicaux, vétérinaires, agronomes, pédagogiques, politiques et musicaux. Mais celles-ci n'avaient pas remplacé les universités et n'étaient fréquentées que par une relativement petite minorité d'étudiants.

En France, les universités avaient été reconstituées en 1895, et les nouveaux Etats nationaux en Europe orientale se dotaient en premier lieu d'universités, ce qui permettait à la notion d'«université comme l'institution européenne par excellence» de gagner sa signification complète. A l'exception de la France, où les grandes écoles, par leurs systèmes de sélection et de formation rigoureuse, se plaçaient au sommet de l'enseignement supérieur, les écoles spéciales s'efforçaient d'obtenir les droits et les titres universitaires – ce qu'elles réussirent vers la fin du siècle en Allemagne et en Autriche – ou à être intégrées dans les universités – ce qui était le cas en Grande-Bretagne et en Italie. La plupart des hautes écoles spéciales font aujourd'hui partie des membres de l'Association européenne de l'Université¹². Mais, au-delà de l'Europe aussi, les universités sont devenues les institutions globales de l'enseignement supérieur, tandis qu'au commencement du XIX^e siècle, à l'exception de l'Amérique latine, on n'y connaissait que des *colleges*, collèges, académies, séminaires, madras ou d'autres écoles pour la formation de l'élite intellectuelle, politique ou spirituelle.

Dans ce processus d'expansion universitaire, un des fleurons du modèle français, l'Ecole polytechnique, exerçait par son orientation théorique une influence non négligeable dans le secteur des écoles spéciales, fondées au XVIII^e siècle et destinées à la formation technique de fonctionnaires d'Etat. Elles se transformaient au XIX^e siècle en hautes écoles polytechniques en introduisant l'instruction avancée dans les sciences mathématiques et physiques. Mais elles ne suivaient pas l'autre aspect du modèle français, la structure d'une école de fonctionnaires soumise à une discipline militaire et au contrôle minutieux par l'Etat. Elles aspiraient au contraire aux droits fondamentaux des universités, recevaient d'abord l'autonomie corporative de l'organisation intérieure, ensuite le droit d'habiliter des privat-docents et à la fin du siècle le droit de conférer le titre de docteur, ce qui les mettait au rang des universités et servait de modèle à la transformation des hautes écoles commerciales, de médecine vétérinaire, d'agriculture, etc., en institutions universitaires.

Quand on étudie en détail l'impact du modèle allemand sur les universités du modèle français, mais surtout sur les universités britanniques, qui gardaient leurs structures médiévales et humanistes, on s'aperçoit que c'était surtout l'esprit scientifique de l'université allemande qui conduisait à la modernisation des structures traditionnelles des universités en Europe. La modernisation augmentait

11. C. Charle, chap. 1, M. Klinge, chap. 5, W. Rüegg, annexe, in *Geschichte der Universität*, vol. III, *Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945)*, en préparation.

12. Note des éditeurs: le 31 mars 2001, la CRE-Association des universités européennes et la Confédération des conférences des recteurs de l'Union européenne ont fusionné et forment désormais l'Association européenne de l'Université (EUA).

dans la mesure où un modèle adaptait l'autonomie corporative de l'université traditionnelle à la liberté de ses membres dans l'enseignement, les études et la recherche. Le grand mérite de Humboldt et de son conseiller Schleiermacher avait été le refus du modèle étatique d'écoles professionnelles et la modernisation libérale des structures médiévales de l'université, qui permettaient à la longue de vaincre l'entrave étatique à la liberté académique. L'exemple des grandes universités anglo-américaines démontre l'importance fondamentale de la liberté et de l'autonomie corporative. La marche des universités vers l'autonomie corporative et la liberté de ses membres est d'autant plus impressionnante et ne pourrait s'expliquer que par des raisons extrinsèques. La vraie cause de ce succès doit être cherchée dans l'esprit scientifique lui-même.

Les pères spirituels de l'université de Berlin se distancaient de l'esprit scientifique de l'université humaniste, qui selon eux se contentait d'explorer les phénomènes extérieurs des choses et ne pénétrait pas dans leur essence. Le théologien et philosophe Schleiermacher attendait dans son plan pour l'université de Berlin que «l'esprit scientifique, éveillé par l'enseignement philosophique, pénètre du centre plus en profondeur dans le particulier, pour rechercher, combiner, créer son propre jugement et confirmer par sa justesse la connaissance de la nature et de la cohérence de tout savoir¹³.»

Savigny, le grand historien du droit, donnait un exemple de cet «esprit scientifique» dans le prologue à son chef-d'œuvre *L'Histoire du droit romain au Moyen Âge*. Il se distancait de la séparation superficielle de l'histoire du droit et de l'histoire de la littérature juridique. Pour que son travail ne se contente pas de la description d'études antérieures, mais entreprenne de nouvelles recherches, il devra recourir à un tel centre, à «un point spécifique, pour expliquer comment le droit plus récent résulte du développement pur et simple et de la transformation continue du droit romain déterminé par les circonstances de l'empire d'Occident¹⁴».

Niebuhr, dans le prologue à sa fameuse *Histoire romaine*, parlait aussi du «point décisif» qui s'était révélé pendant un entretien avec Savigny¹⁵ et qui lui avait permis d'entreprendre la critique de l'histoire. Les travaux antérieurs avaient traité l'histoire romaine comme «des cartes géographiques ou des paysages peints et n'avaient même pas essayé de faire éclore de ces moyens rudimentaires l'image des objets devant leur esprit¹⁶».

Wilhelm von Humboldt cherchait, comme philosophe du langage, le point spécifique dans la «faculté de l'esprit dont la profondeur et l'abondance influencent

13. F. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*, p. 39, Berlin, 1808.

14. F. C. von Savigny, *Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter*, vol. I, *Vorrede zur ersten Ausgabe*, p. vii, Nachdruck Darmstadt, 1956.

15. B. G. Niebuhr, *Römische Geschichte, Berichtigte Ausgabe in einem Bande*, partie I, Berlin, 1853, p. xvf.

16. *Ibidem*, p. xv.

le cours des événements globaux, et qui est le principe fondateur dans le développement caché et en quelque sorte mystérieux du genre humain¹⁷».

Ce recours de l'esprit scientifique au «centre», au «point spécifique», «point décisif», «principe fondateur» pourrait se prolonger par d'autres exemples. Il conduisit en particulier dans les sciences naturelles à des spéculations philosophiques qui ne cédaient que lentement le pas aux recherches empiriques. Mais personne n'a mieux défini cet esprit scientifique que le cinquième et le plus influent des pères spirituels de la nouvelle université de Berlin, le philologue et historien de l'Antiquité grecque August Böckh. Selon lui, la seule méthode appropriée à l'esprit scientifique est la méthode «cyclique qui consiste à relier tous les phénomènes à leur centre et de là avancer pas à pas à tous les côtés de la périphérie». Ce centre de recherche et d'éducation scientifique qui constitue l'essence de l'université se trouve selon Böckh «dans le noyau le plus intime de son ensemble cohérent», *im innersten Kern seines Gesamtzusammenhanges*¹⁸. La nouvelle méthode mérite donc à mon avis plutôt l'appellation «nucléaire», puisqu'elle vise le noyau, l'essence philosophique et l'origine historique ou physique des phénomènes naturels et spirituels. Ce nouvel esprit scientifique, dont «l'enthousiasme et la félicité» (*die Begeisterung und Seligkeit*) animaient selon Niebuhr les premières années de l'université de Berlin¹⁹, cette méthode nucléaire, de pousser la recherche au fond le plus intime de toutes choses, ouvrait bien le chemin sur lequel l'université moderne a pris son essor et qui constitue aujourd'hui l'itinéraire des universités modernes d'origine ancienne ou récente.

17. W. von Humboldt, «Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus» (1827-1829), in A. Flitner et K. Giel, *Werke in fünf Bänden*, vol. III, *Schriften zur Sprachphilosophie*, p. 155f, Darmstadt, 1965.

18. A. Böckh, *Encyclopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaft*, E. Bratuschek (éd.), p. 47, Leipzig, 1877.

19. G. Niebuhr, *Römische Geschichte*, *op. cit.*, p. xvi.

Le patrimoine culturel des universités européennes

Nuria Sanz et Sjur Bergan

Introduction

Le but de ce projet sur le patrimoine des universités européennes était de faire prendre conscience du rôle fondamental que jouent les universités dans le patrimoine culturel de l'Europe, mais aussi d'encourager les universités à coopérer sur le plan européen à la définition d'une approche commune pour résoudre des problèmes communs relatifs à leur patrimoine. Ainsi, notre objectif était double: d'une part, le patrimoine des universités européennes, d'autre part, l'université européenne en tant que patrimoine. Douze universités traditionnelles ont participé à ce projet, qui s'est déroulé autour de quatre réunions à thème. La première réunion, qui s'est tenue à Alcalá de Henares en décembre 1999, a été consacrée au lancement du projet, les suivantes ont porté sur le patrimoine intellectuel des universités (Montpellier, mars 2000), leur patrimoine matériel (Bologne, juillet 2000) et la dimension européenne du patrimoine universitaire (Cracovie, octobre 2000).

Le nombre des universités participantes devant être limité pour des raisons pratiques, on a malgré tout veillé à respecter un certain équilibre géographique et une diversité de traditions. C'est la raison pour laquelle ce projet regroupe certaines universités qui comptent parmi les plus anciennes d'Europe, mais aussi d'autres institutions plus récentes. S'il est vrai que le sud de l'Europe centrale, berceau des universités, est fortement représenté, la participation d'autres institutions montre bien clairement que le concept d'université a gagné d'autres parties de l'Europe.

Patrimoine et histoire

Dans l'ensemble, on sait que les universités ont une longue *histoire* et qu'elles perdurent malgré des crises. En réalité, les universités font partie des rares institutions qui sont restées plus ou moins inchangées depuis le Moyen Âge, particularité qu'elles partagent avec le Parlement islandais et celui de l'île de Man et avec les Eglises catholique et orthodoxe¹.

On a beaucoup moins conscience du *patrimoine* des universités: comment l'expérience accumulée par les universités et leur culture matérielle se sont-elles transmises au fil des générations et quel rôle joue ce patrimoine aujourd'hui? Or c'est un point important, car les établissements d'enseignement supérieur sont en pleine mutation, comme en témoigne l'émergence d'un enseignement supérieur de masse, d'un large secteur d'enseignement supérieur non universitaire et d'un débat permanent sur la mission de l'enseignement supérieur. Le processus de Bologne a lancé un vaste mouvement de réforme de l'enseignement supérieur dans toute l'Europe, au moment même où, dans nombre de nouveaux Etats membres, ce secteur

1. Voir l'article du professeur Walter Rüegg dans le présent ouvrage.

était en outre confronté aux problèmes engendrés par une longue période de totalitarisme.

Dans ce contexte, lancer un projet traitant du patrimoine des universités, institutions par essence européennes, nous a semblé particulièrement opportun. Le patrimoine, c'est la richesse du passé qui nourrit le futur. S'il est vrai que le patrimoine des universités ne nous est pas aussi familier qu'on pourrait le souhaiter, il n'en est pas moins bien vivant.

Le patrimoine intellectuel

Les mesures prises en faveur du patrimoine immatériel des universités étaient un aspect majeur du projet. En effet, les universités constituent une référence importante pour la définition et la valorisation du patrimoine intellectuel de l'Europe. L'originalité de ce patrimoine réside dans l'effet intégrateur de l'enseignement, la liberté d'apprentissage et la recherche scientifique dans le domaine de la linguistique, de l'esthétique, de la mythologie, de la religion et de l'histoire.

Les universités sont des lieux de débat structuré (*disputatio*). La créativité qui jaillit de la discussion et de la confrontation des idées fait partie intégrante du patrimoine intellectuel de l'université européenne. Le patrimoine est un processus dont l'une des clés est la conscience de la transmission de valeurs aux générations futures.

En vue de la réunion de Montpellier, on a convié les universités participantes à remplir un questionnaire pour définir la notion de patrimoine intellectuel. Les réponses recueillies sont davantage axées dans l'ensemble sur l'historiographie que sur le patrimoine. Dans toutes les réponses, le patrimoine universitaire est assez peu considéré comme tel et apparaît plutôt comme un instrument. Les principaux éléments du patrimoine intellectuel de l'université sont les valeurs de l'université, les traces matérielles de ses travaux (collections, musées, édifices, etc.), les réalisations scientifiques et pédagogiques, les idées et les grandes personnalités qui ont contribué à ces réalisations. Le rôle de l'université dans le processus de construction de la nation a été souligné, tout comme l'importance de l'université multiculturelle. Curieusement, aucune des réponses ne cite la transmission du savoir parmi les éléments fondamentaux du patrimoine intellectuel.

Certaines universités estiment que la notion de «deux cultures», à savoir la distinction culturelle entre les sciences «pures», d'une part, et les lettres et les sciences sociales, d'autre part, est justifiée, d'autres rejetant cette dichotomie de ce qui leur semble constituer une seule et même culture universitaire.

Les réponses à la question de l'engagement social du patrimoine intellectuel révèlent des acceptions très diverses du terme «social», qui signifie tantôt société, tantôt classe sociale, tantôt égalité des chances. Ces diverses interprétations peuvent donner des indications intéressantes sur les traditions de l'université et de la société.

La contribution du patrimoine intellectuel à la construction de l'Europe a été soulignée par tous, mais ce sont les universités d'Europe centrale et de l'Est qui ont surtout mis en avant cet aspect. En outre, deux universités ont mis l'accent sur leur contribution à l'établissement de liens avec d'autres parties du monde. Dans les deux cas, cela reflétait un lien privilégié historique de leur société respective, notamment avec l'Amérique latine et l'Afrique pour Coimbra, et un rôle de pont entre l'Orient et l'Occident pour Istanbul.

Depuis la première campagne sur le patrimoine culturel lancée par le Conseil de l'Europe en 1975, la notion de patrimoine s'est beaucoup élargie. Dans la définition de la pédagogie du patrimoine figurant dans la Recommandation n° R (98) 5 aux Etats membres, dernier texte en date adopté par le Comité des Ministres sur le sujet, le patrimoine culturel couvre toute trace matérielle ou immatérielle de l'œuvre humaine et toute trace combinée de l'homme et de la nature. Cette définition soulève plusieurs questions:

- Dans quelle mesure le patrimoine appartient-il à nous tous au titre d'Européens?
- Comment peut-on définir la notion de fragilité? Notre patrimoine est-il fragile?
- Comment peut-on opérer une distinction entre mémoire, legs et patrimoine en ce qui concerne la transmission, la responsabilité et les valeurs?
- Que signifie le patrimoine pour la communauté universitaire actuelle?
- Comment le patrimoine universitaire peut-il éveiller une curiosité durable?

Certaines universités se sont particulièrement penchées sur leur patrimoine dans diverses circonstances. Par exemple, lors de la partition de Louvain/Leuven dans les années 1960, l'Université catholique de Louvain a défini chacun des éléments de son nom. «Université» impliquait liberté universitaire et autonomie institutionnelle, même sous la pression de contraintes économiques; «catholique» impliquait universalité, d'où ouverture. Le personnel et les étudiants n'étaient sujets à aucune exigence idéologique ou religieuse, si ce n'est qu'ils étaient censés respecter les croyances d'autrui; «Louvain» impliquait un engagement envers cette ville, choisie à l'origine comme site d'implantation de l'université parce que cette agglomération était profondément en crise au moment où l'université avait besoin de s'établir. Parallèlement, l'université considérait que sa mission était en partie de s'ouvrir à l'Europe comme au reste du monde, et surtout au tiers monde.

Le représentant de l'université de Coimbra souligne que sa ville se distingue de toutes les autres villes portugaises par son université, qui fait partie de la vieille ville et a été classée monument historique. Il a pourtant fallu que l'université remette fréquemment en cause son rôle au sein de la ville, car bon nombre de ses habitants connaissent très mal cette institution. Par ailleurs, l'université de Cluj-Napoca s'est engagée sur la voie d'une redécouverte de son histoire, démarche nécessaire si elle souhaitait adopter délibérément le rôle d'université multiculturelle dans une région qui jouit d'un patrimoine riche et varié.

L'université d'accueil, Montpellier, a des traditions qui remontent au XV^e siècle, mais elle n'en est pas moins très moderne. Son patrimoine se reflète dans ses édifices historiques et son jardin botanique, mais aussi dans ses traditions et sa politique actuelle.

Un projet sur le patrimoine est donc un projet de société, pour la société. Il a pour objet la redécouverte, la réinterprétation et une nouvelle lecture des traces matérielles et immatérielles de l'existence et de l'œuvre de l'homme. Le patrimoine n'est pas statique mais évolutif et impose un exercice de sélection. Le patrimoine est une mémoire qui se forme jour après jour, et notre projet vise à découvrir comment le patrimoine de l'université peut devenir un projet commun. On peut également considérer le patrimoine comme cadre de référence et de comparaison partagé. Si de nombreux aspects du patrimoine européen sont généralement partagés, on n'en relève pas moins des différences intéressantes, notamment en ce qui concerne l'importance accordée au patrimoine européen classique dans les programmes scolaires, et par là même à sa transmission aux générations futures.

Les valeurs jouent certes un rôle important dans le développement et la transmission du patrimoine, mais elles évoluent et il convient de préciser ce que l'on entend aujourd'hui par patrimoine. Par exemple, si la grandeur nationale, la prouesse et la gloire militaires étaient des valeurs fortes dans l'interprétation du patrimoine national au début du XX^e siècle, on considère désormais que les valeurs élémentaires et la grandeur d'un pays se mesurent à la tolérance et à la justice dont celui-ci fait preuve. A cet égard, il est donc également important de concevoir le patrimoine comme un processus.

La définition du patrimoine intellectuel des universités doit être fonctionnelle. Les universités ont à définir les éléments de leur propre cadre de référence à travers le patrimoine, ce qu'elles peuvent partager avec les autres et comment elles peuvent le faire. Une définition opérationnelle du patrimoine intellectuel des universités pourrait servir notamment:

- à définir l'essence même de l'université et ce qui la distingue des autres établissements d'enseignement supérieur;
- à aider ceux qui souhaitent créer de nouveaux établissements dans la tradition des universités européennes ou réformer les institutions existantes pour les adapter à cette tradition;
- à orienter la (re)construction de l'enseignement supérieur dans les zones ayant connu récemment des conflits ou des troubles civils, comme au Kosovo ou dans les universités récemment libérées du joug de la loi serbe de 1998 sur les universités; dans ces zones et dans ces universités le respect des normes et des traditions européennes est un élément important de l'effort de reconstruction.

La notion d'identité commune devrait faire partie de la définition du patrimoine intellectuel. Le patrimoine devrait concourir à définir et à interpréter le passé dans ce qu'il peut apporter au présent et à l'avenir. En ce sens, le patrimoine est vivant et ne doit pas être vu à travers le prisme de la nostalgie: on doit étudier le passé pour construire l'avenir. En termes politiques, la tâche consiste en partie à déterminer comment, à l'ère du «flash info», créer les conditions permettant de sensibiliser le public à une institution qui, par définition, envisage les choses dans le long terme et s'occupe de questions complexes.

Les traces du patrimoine culturel

En vue de la réunion de Bologne, nous avons invité les universités participantes ainsi que plusieurs autres universités traditionnelles à remplir un questionnaire sur leur patrimoine matériel. La présente partie de l'article exploite les réponses reçues et les documents supplémentaires envoyés par les universités partenaires et certaines autres institutions, soit environ vingt-cinq en tout. L'Europe centrale et l'Europe du Nord, du Sud, de l'Est et de l'Ouest sont toutes représentées. Certaines universités jouent ou ont joué le rôle d'institution centrale d'enseignement supérieur dans leur pays (telles que Coimbra, Tartu, Vilnius, Zagreb, Oslo). D'autres sont d'importantes universités dans des pays où aucun établissement ne peut revendiquer une prééminence historique ou actuelle (Bologne, Istanbul, Padoue, Salamanque). Deux universités au moins (Saint-Jacques-de-Compostelle et Åbo Akademi) jouent un rôle essentiel dans une région avec une langue et une culture propres, ce qui ne les empêche pas d'occuper une place importante sur le plan national.

Nous avons tout d'abord demandé aux universités de déclarer ce qui, selon elles, constituait les traces de leur patrimoine culturel. Comme il fallait s'y attendre, elles ont toutes cité des traces matérielles. Presque tous les questionnaires ont mentionné le patrimoine construit en premier; la plupart ont cité aussi les collections, les archives et les bibliothèques. Il est toutefois intéressant de constater que, même dans un contexte favorable au patrimoine matériel, d'autres éléments sont associés au patrimoine. L'université de Bologne considère notamment que l'ensemble des travaux de ses enseignants et de ses étudiants fait partie des traces de son patrimoine. Bologne évoque également explicitement l'aspect normatif qui constitue une partie importante de son patrimoine. Un élément cité par l'université de Coimbra se rapproche de ceux qui ont été mentionnés par Bologne, à savoir la vie universitaire. Lors de la réunion, le professeur Maria de Fátima Silva l'a d'ailleurs illustré en évoquant les cérémonies et festivals universitaires², qui vont des cérémonies solennelles de remise de diplômes et de doctorats à la *Queima das fitas* et aux *tunas* de la vie estudiantine.

Notons avec intérêt que la réponse de St Andrews va encore plus loin et assimile l'environnement historique aux traces de son patrimoine. Vilnius cite en particulier la liberté intellectuelle et la tolérance religieuse. Si ces valeurs universitaires sont universelles³, compte tenu de son passé, il est intéressant de noter que l'université de Vilnius les relève explicitement.

A Zagreb, l'université considère que les valeurs font partie de son patrimoine et que l'éducation aux valeurs patrimoniales de l'université est une tâche importante. Elle a également une interprétation très exhaustive des traces de son patrimoine puisqu'elle cite la langue, le goût et la pratique des arts et de l'esthétisme, la mythologie, les réalisations scientifiques et technologiques, l'engagement religieux et les expressions de la foi ainsi que les modes d'organisation et de structures sociales. Tandis que Zagreb considère la langue comme une manifestation de la pensée humaine et un moyen de communication entre les hommes, et donc de transmission

2. Cette présentation est reproduite dans le présent ouvrage.

3. Voir la *Magna Charta Universitatum* de 1988, annexe I.

du savoir, Åbo Akademi évoque aussi son engagement envers une langue et une culture qui lui sont propres, à savoir celles de la minorité suédophone de Finlande.

Relevons encore que si toutes les réponses font état des traces matérielles, aucune ne fait allusion à la valeur symbolique de l'espace consacré à l'enseignement et à l'apprentissage.

Le questionnaire évoquait également la question de l'assise juridique de la protection de tout ou partie du patrimoine universitaire. A ce propos, les réponses, qui font allusion aux lois sur le patrimoine national, lois qui ne prévoient aucune disposition propre au patrimoine universitaire, sont malheureusement très générales. Par exemple, selon la législation norvégienne en matière de patrimoine, le musée archéologique de l'université d'Oslo compte parmi les cinq autorités régionales chargées de la mise en œuvre de la législation en matière de patrimoine⁴. Cette législation reste cependant muette sur le patrimoine de l'université.

On ne relève que de rares allusions aux lois et règlements qui établissent les droits de propriété de l'université sur son patrimoine, même si la plupart des participants déclarent être détenteurs de leur patrimoine construit et mobilier. En effet, dans le cas d'institutions étatiques, qu'entend-on par propriété? Les institutions étatiques sont-elles chacune le propriétaire légal de leurs édifices et de leurs objets ou est-ce l'Etat – à vrai dire un concept flou – qui en est le propriétaire et fait valoir ses droits de propriété par le biais d'une institution spécialisée? Il est également intéressant de noter que seules deux réponses mentionnent un règlement interne des universités abordant expressément les questions relatives à la gestion.

Les recherches sur le patrimoine universitaire

Sous cette rubrique, nous avons enquêté en particulier sur les programmes de recherche et de développement liés au patrimoine universitaire, sur les laboratoires qui font des recherches sur la protection et la restauration du patrimoine (en se concentrant sur les techniques, et non sur les objets individuels ou les collections) et sur les publications scientifiques consacrées au patrimoine de l'université.

Les réponses révèlent que les programmes de recherche et de développement les plus élaborés sont axés sur les aspects techniques de la restauration et de la protection. Les instituts d'archéologie en particulier ont ouvert la voie aux programmes de recherche et de développement. Les universités proposent également les services professionnels dont les pouvoirs publics ont besoin pour gérer le patrimoine. Comme dans de nombreux autres domaines, les universités sont des centres de compétences. Toutefois, ces services semblent principalement offerts au cas par cas sans aucune planification ni gestion d'ensemble.

4. Deux remarques linguistiques s'imposent: *Oldsaksamlingen*, en norvégien, désigne le musée archéologique, ce terme signifiant littéralement «collection d'objets anciens» ou, moins diplomatiquement, «collection de vieilles choses». En norvégien, ce mot évoque l'Antiquité. Par ailleurs, la loi sur le patrimoine, sous sa forme abrégée *Kulturminnevernloven*, signifie littéralement «loi sur la protection de la mémoire culturelle».

Un déséquilibre se dégage: en effet, certaines universités qui jouissent de politiques patrimoniales bien élaborées ne sont pas équipées de laboratoires spécialisés, d'autres, dotées de programmes d'études bien établis, n'autorisent les étudiants ni à participer, ni à contribuer au catalogage de leur patrimoine.

La liste des publications traitant du patrimoine est imposante et probablement loin d'être complète. Il s'agit aussi bien d'ouvrages que de revues spécialisées périodiques et d'articles occasionnels. Les thèmes traités vont de l'histoire de Åbo Akademi⁵ à des publications sur les musées et les collections d'université (Bologne) et sur le patrimoine historique de l'université (Saint-Jacques-de-Compostelle), en passant par une collection sur l'histoire de l'art portugais (Coimbra), les politiques urbaines axées sur l'université (Louvain) et les bibliographies et registres universitaires (Vilnius). Toutefois, la perspective européenne ou comparative reste absente des publications indiquées. Chaque institution semble œuvrer seule sans tenter de coopérer sur le plan européen.

Enseignement et formation

Ce qui ressort le plus clairement des réponses à cette partie du questionnaire, c'est qu'aucune ne fait de lien entre la recherche et les programmes d'enseignement. L'une des caractéristiques des universités étant le lien intime qui unit l'enseignement et la recherche, cette lacune est pour le moins surprenante. L'explication qui vient à l'esprit, c'est peut-être que, contrairement aux autres programmes universitaires, les programmes d'études axés sur le patrimoine sont indépendants de la recherche. Cette explication est néanmoins peu plausible étant donné ce que l'on sait des universités. On doit donc se demander pourquoi les universités n'ont pas fait ce qui, au premier abord, était un rapprochement évident. A cet égard, il serait intéressant de voir si les programmes d'études relatifs au patrimoine sont structurés différemment de la recherche sur le patrimoine. Cela dit, cette question sort du champ de cet article.

Le patrimoine culturel est un domaine transdisciplinaire. A quelques exceptions près, les programmes d'études présentés ne sont pas des formations sur le patrimoine en soi, mais regroupent les disciplines universitaires traditionnellement associées au patrimoine. L'archéologie et l'histoire de l'art sont les programmes les plus fréquemment cités. Plusieurs universités mentionnent également la conservation et la muséologie, ainsi que les formations associées à l'histoire de l'université. Certaines citent un large éventail de domaines et de spécialisations, comme la bibliothéconomie (Zagreb), l'océanographie (St Andrews) ou un programme de maîtrise sur les villes historiques et l'urbanisme (Bologne).

Cette liste appelle deux types de commentaires. Tout d'abord, la plupart des formations citées sont disciplinaires plutôt que transdisciplinaires. La structure des programmes d'études ne semble donc pas expliquer pourquoi on ne fait pas le lien entre l'enseignement et la recherche. Les personnes qui enseignent l'archéologie et l'histoire de l'art font très probablement des recherches dans les mêmes disciplines.

5. A proprement parler, plutôt une publication sur l'histoire que sur le patrimoine.

Le second commentaire est à la fois plus concret et plus préoccupant. Il a trait à l'absence de formation spécifique sur le patrimoine. Le patrimoine n'est ni l'historiographie des collections, c'est-à-dire l'étude des objets du passé détachée de toute empathie par rapport aux traces de ce passé, ni une réflexion tout aussi détachée sur le discours du passé. L'histoire et les objets matériels sont l'un comme l'autre importants pour le patrimoine, mais ce qui fait qu'ils deviennent des éléments du patrimoine, c'est que l'on s'identifie à eux. Le patrimoine est vivant parce qu'il a un sens pour les individus ou certains groupes d'individus. Le principal objectif de ce projet est en effet de définir ce que représente le patrimoine pour la communauté universitaire et pour la société.

Par programme sur le patrimoine, on entend donc principalement les études associées au patrimoine. Parmi les réponses, seules trois universités (Bologne, Saint-Jacques-de-Compostelle et Vilnius) signalent des formations patrimoniales en tant que telles et, parmi celles-ci, seule l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle propose une véritable formation de niveau avancé. Nous en déduisons principalement que la nécessité d'établir des programmes d'étude du patrimoine est considérable, car le patrimoine forge une communauté d'intérêts. De telles formations devraient par définition être le fruit d'efforts transdisciplinaires et coopératifs et liées aux recherches sur le patrimoine.

Dans la logique de cette conclusion, il faudrait que les programmes d'étude du patrimoine adoptent une approche comparative et reposent sur la coopération européenne. Les réponses n'y font aucunement allusion. Au contraire, les programmes reposent souvent sur des préoccupations très particulières issues des circonstances locales et n'impliquent pas la contribution d'autres universités ou institutions. L'absence totale d'informations sur le nombre de participants européens (ou de non-ressortissants) à ces programmes illustre également l'insuffisance de la perspective européenne.

Conservation et restauration

Comme on l'aura constaté, la première partie du questionnaire concernait les travaux de l'université par rapport à tous les types de patrimoine matériel, l'accent étant mis sur deux tâches principales: la recherche et l'enseignement. La deuxième partie du questionnaire était axée, quant à elle, sur le patrimoine matériel propre à l'université.

Nous nous sommes tout d'abord renseignés sur la conservation et la restauration du patrimoine de l'université. Les réponses obtenues indiquent une différence entre patrimoine construit et patrimoine mobilier, les politiques pour le patrimoine construit bénéficiant d'une plus large coopération avec des organismes extérieurs alors que les politiques en matière de patrimoine mobilier tendent à être spécifiques à l'institution, voire à la faculté ou au musée concerné. Ce type de patrimoine pourrait donc parfaitement se prêter, d'une part, à la coopération avec d'autres institutions pour toute restauration ou protection (on pourrait par exemple l'envoyer à d'autres institutions dotées d'un laboratoire de conservation particulièrement bien équipé) et, d'autre part, à des événements de type exposition itinérante. Le patrimoine construit, le plus imposant des deux, est souvent celui qui présente la

valeur financière la plus importante et, bien souvent, il pose les défis les plus difficiles en termes de conservation et de restauration.

Lorsque les réponses sont explicites, elles indiquent qu'ordinairement les universités sont peu enclines à transformer le patrimoine en «pièces de musée», ce qui serait l'évolution normale depuis que la nomenclature de Linné a fait de ces objets des pièces de collection, autrement dit à conserver les objets patrimoniaux – y compris les édifices – pour les exposer et non pour les utiliser. L'utilisation qui est faite des équipements et des objets faisant partie du patrimoine de l'université est néanmoins assez limitée. Elle est souvent réservée à certaines occasions, comme les cérémonies universitaires, les usages institutionnels réglementés, les musées, les expositions ou les centres de recherche. Fréquemment située dans la partie historique des édifices universitaires et utilisée pour les cérémonies universitaires et autres circonstances solennelles, l'*Aula Magna* est un cas particulier. L'*Aula Magna* de l'université de Bologne, qui se trouve dans l'ancienne église Sainte-Lucie, réaménagée, a acquis une importance toute particulière sur le plan des politiques européennes pour l'enseignement supérieur; en effet, c'est là que furent adoptés deux importants documents d'orientation: la *Magna Charta Universitatum*, que les recteurs d'université ont adoptée en 1988 à l'occasion du 900^e anniversaire de l'université de Bologne, et la Déclaration de Bologne, que les ministres de l'Education de vingt-neuf pays européens ont signée en juin 1999. L'*Aula Magna* de l'université d'Oslo fait partie du patrimoine de cette université mais aussi de celui de la Norvège, pour deux raisons: Edward Munch en a décoré les murs et, jusqu'en 1990, c'est là que chaque année, le 10 décembre, se déroulait la cérémonie de remise du prix Nobel de la paix.

Les informations relatives au patrimoine construit varient considérablement d'une université à l'autre. Certaines universités ont des archives très complètes, d'autres en sont quasi dépourvues. La question de savoir ce qui est fait du patrimoine matériel de l'université est liée à la disponibilité de ces informations. Les réponses indiquent que seul le patrimoine construit de l'université de Salamanque a fait l'objet d'un grand plan, celui-ci fait défaut aux autres universités, dont beaucoup jouissent pourtant d'un patrimoine construit très estimable. Dans l'ensemble, on constate en effet l'insuffisance de toute planification durable, qu'il s'agisse du patrimoine construit ou du patrimoine mobilier.

Une question particulièrement intéressante est le rapport qui existe entre le patrimoine universitaire et le développement global de la ville où est implantée l'université. Cette question est peut-être plus pertinente pour les petites villes, sièges d'une université historique des villes universitaires, que dans les grandes villes qui comptent une vieille université parmi leurs nombreux éléments distinctifs. Les réponses indiquent que l'essor urbain est très inégal, de même que le rôle de l'université dans cet essor. Dans bien des cas, on a l'impression que même si l'université a pu jouer autrefois un rôle important dans l'urbanisme, il n'en est plus ainsi. Le rôle informel de l'université semble aussi plus fort que son rôle formel. A Saint-Jacques-de-Compostelle, Bologne et Vilnius, les universités sont néanmoins des caractéristiques déterminantes du paysage urbain et jouent un rôle dans l'urbanisme. Coimbra est l'exception qui confirme la règle: de nombreuses difficultés perturbent les relations entre l'université et la ville, et ce depuis

longtemps. La situation a été qualifiée de conflit entre deux centres potentiels de pouvoir local: l'université et les pouvoirs publics. La construction dans les années 1930 de la nouvelle cité universitaire dans le quartier Alta est un bon exemple de l'acuité de ce conflit. Il est intéressant de noter que les faits en question se sont produits sous un régime autoritaire, dont de nombreuses figures principales, y compris Salazar lui-même, avaient des liens très étroits avec l'université de Coimbra⁶.

Gestion

Nous avons ensuite voulu en savoir plus sur la gestion du patrimoine des universités et les politiques en faveur du patrimoine. Les réponses montrent qu'une seule université, Salamanque, a adopté un modèle clairement centralisé. Nous savons par ailleurs que c'est aussi le modèle de l'Universidad Central Autónoma de México. A Salamanque, la responsabilité du patrimoine de l'université est confiée à une seule personne. De Saint-Jacques-de-Compostelle, où cette responsabilité incombe au recteur adjoint, à Zagreb, toutes les autres universités ayant répondu à cette question ont différents types de modèles décentralisés. A Zagreb, la décentralisation très poussée et le haut degré d'autonomie de chaque faculté, qui va de pair avec cette décentralisation, sont liés à la structure générale de la gestion de l'université, au sein de laquelle les facultés jouissent de la personnalité morale. Dans un modèle décentralisé, le lien entre le niveau central et les niveaux inférieurs peut varier considérablement, mais, dans plusieurs universités, des responsables de facultés ou de départements ont la charge de certains édifices, collections, etc. Parmi celles-ci, Bologne (où la responsabilité incombe à des centres spécialisés plutôt qu'aux facultés), Coimbra, Zagreb, Tartu et St Andrews.

Le point à relever n'est pas que la centralisation est un objectif en soi ou qu'un modèle centralisé est nécessairement préférable à un modèle décentralisé; il s'agit plutôt de savoir si les questions patrimoniales sont à l'ordre du jour dans les processus de décisions. Il conviendra donc de peser les intérêts patrimoniaux par rapport à d'autres éléments, mais, dans les universités anciennes, l'administration devra s'assurer que les questions patrimoniales sont prises en compte.

L'examen du budget, exercice annuel dans la plupart des institutions, donne une indication précise des questions intéressant l'université. Les réponses ne font apparaître ni l'adoption de politiques budgétaires claires en faveur du patrimoine universitaire soutenues par des prévisions de dépenses annuelles, ni des appels de fonds systématiques, ni des recherches de fonds pour des projets spécifiques. Seules quatre universités (Padoue, Tartu, Vilnius et Zagreb) donnent une estimation des dépenses pour la protection et l'entretien de leur patrimoine matériel. Ces prévisions vont d'un peu moins de 1 % à 6 % du budget universitaire total. Padoue signale que la majeure partie de ce budget est consacrée au patrimoine construit.

Les statistiques impliquent un choix des paramètres jugés les plus pertinents et la base statistique est conçue dans le but d'identifier les facteurs à analyser. D'autres informations, estimées moins pertinentes, ne sont pas explicitement relevées. Les

6. Voir. L. Reis Torgal, *A Universidade e o Estado Novo*, Coimbra, Livreria Minerva Editora, 1999.

statistiques financières – budgets et comptes – ne font pas exception à la règle. Fournir des informations sur la part du budget consacrée au patrimoine implique un choix délibéré en ce qui concerne la pertinence de ces informations par rapport à d'autres paramètres. La difficulté potentielle de distinguer les édifices de valeur patrimoniale des autres édifices présente un obstacle supplémentaire notamment en ce qui concerne le patrimoine construit. Par ailleurs, Bologne souligne que si les coûts d'entretien des édifices historiques sont élevés, les dépenses engagées permettent d'exploiter durablement ces locaux car il est moins coûteux d'entretenir les édifices anciens que d'en construire de nouveaux. Néanmoins, le fait que seules quatre universités historiques ont donné ne serait-ce qu'une estimation des frais relatifs à leur patrimoine matériel est préoccupant. Pour améliorer les politiques en faveur du patrimoine, il serait certes utile de connaître les moyens dont disposent les universités ainsi que les dépenses déjà engagées.

Lorsque les fonds sont rares, il faut rechercher d'autres sources de financement. S'il est raisonnable d'envisager ce genre de solution, les réponses ne précisent pas comment et dans quelle mesure y recourir. Le lien entre l'université et les institutions externes (à savoir les fondations, les comités de patronage des musées et les comités de valorisation) reste vague sous l'angle du patrimoine. Les universités d'Alcalá, de Cracovie et de Saint-Jacques-de-Compostelle illustrent toutefois par des exemples intéressants comment elles exploitent les fonds externes pour entretenir leur patrimoine.

Sensibilisation

La sensibilisation au rôle du patrimoine des universités européennes était une visée fondamentale de notre projet. Les réponses obtenues nous donnent des raisons de croire qu'il reste beaucoup à faire dans ce domaine. Il semble exister une division entre la protection du patrimoine, l'enseignement et la recherche et la sensibilisation. Plusieurs universités s'en remettent surtout à la presse ou aux services de relations publiques pour les actions de sensibilisation, mais on sait peu de choses de la compétence patrimoniale à proprement parler de ces services, de même que nous ne disposons d'aucune information sur la composition des équipes chargées de cette mission et sur leur coopération avec les parties concernées de l'université. Il est clair que le patrimoine ne constitue pas un élément essentiel des stratégies de communication des universités.

Tout laisse à croire que, pour porter leurs fruits, les programmes de sensibilisation doivent s'adapter à divers groupes cibles. Dans ce contexte, il est intéressant de noter que, si plusieurs universités soulignent leur rôle d'attraction touristique, seule Coimbra semble se préoccuper de la communication avec la collectivité locale. Coimbra est également la seule institution qui cite les initiatives axées sur les enfants d'âge scolaire. L'exemple de Coimbra semble montrer qu'on doit renforcer les initiatives visant les écoles pour faire davantage prendre conscience du patrimoine culturel.

La dimension européenne du patrimoine universitaire

En vue de la dernière réunion du projet, nous avons demandé aux institutions participantes de répondre à un questionnaire axé sur la dimension européenne de leur patrimoine. La première question portait sur une définition de la dimension européenne de leur patrimoine. Les réponses obtenues révèlent quatre caractéristiques communes:

- l’interaction avec d’autres universités européennes par l’intermédiaire des enseignants et des étudiants de divers pays;
- l’impact de l’institution universitaire et de ses idées au-delà des restrictions imposées par les frontières politiques;
- les origines européennes de l’université;
- le concept de l’Europe comme synthèse des cultures et le rôle important joué par les universités à cet égard.

En d’autres termes, l’université est clairement perçue comme un phénomène transnational étroitement lié à la société, mais non restreint par les institutions de cette société. En outre, l’Université de Saint-Jacques-de-Compostelle souligne que l’impact de son pèlerinage constitue un autre élément européen de son identité⁷ et cite l’importance des réseaux universitaires comme le Groupe de Compostelle, qui est une version moderne et plus institutionnalisée des échanges culturels effectués dans d’autres disciplines. Dans ces deux modèles, le moderne et l’ancien, ces échanges sont axés sur la mobilité.

Les universités ont généralement affirmé que le patrimoine européen était un thème récurrent dans leur développement, mais n’ont guère fourni de détails à l’appui de cette affirmation. L’Université de Saint-Jacques-de-Compostelle souligne pourtant que la dimension historique est un élément caractéristique de son identité et que cette dimension est, pour une large part, européenne. Aujourd’hui, cette dimension se reflète dans le plan stratégique de l’université. Celle de Vilnius estime que le patrimoine est très présent dans le concept d’université traditionnelle, mais ne précise pas si elle a délibérément tenu compte de ce patrimoine lorsqu’elle a adapté ses programmes de recherche et d’enseignement pour relever les défis qu’elle rencontre aujourd’hui.

Si l’on y regarde de plus près, les facteurs qui donnent au patrimoine des universités la dimension européenne sont principalement les échanges d’étudiants et d’enseignants, les programmes de recherche et autres programmes de l’Union européenne, ainsi que la conscience d’une origine et d’une dimension européennes du concept d’université. En comparant ces réponses à celles données au questionnaire sur le patrimoine intellectuel de l’université, on relève une contradiction. En effet, alors qu’on estime que les échanges d’enseignants et d’étudiants et les programmes européens constituent une partie importante de la dimension européenne du patrimoine universitaire, ils sont, comme nous l’avons déjà fait observer, curieusement absents de la recherche et de l’enseignement dans les disciplines associées au patrimoine. La plupart des universités participent aux

7. Voir également l’article du professeur Antonio López Díaz dans le présent ouvrage.

programmes d'échanges régionaux et européens, mais elles ne semblent pas mettre ces programmes à profit pour aider les étudiants et les enseignants engagés dans des disciplines associées au patrimoine à acquérir une perspective européenne et comparative à l'égard de leurs travaux. L'un des objectifs de toute action en faveur du patrimoine universitaire doit donc être de combler cet écart entre ce qu'on perçoit comme la dimension européenne du patrimoine universitaire et l'absence de cette dimension dans les travaux sur le patrimoine des universités.

L'influence européenne sur les programmes d'enseignement, les normes européennes dans l'enseignement et la recherche et les publications conjointes ont été classées parmi les facteurs «assez importants» de la dimension européenne. Alors que les publications conjointes sont jugées moins importantes que les programmes d'échanges et de recherche, on constate là encore un écart entre la politique générale des universités et son application dans le domaine du patrimoine, où les publications conjointes semblent être un phénomène rare.

Parmi les éléments potentiels de la dimension européenne cités dans le questionnaire, l'enseignement des langues étrangères, le patrimoine matériel, y compris les traditions et les festivals, et la langue universitaire se classent parmi les facteurs jugés les moins importants. Cela est un peu surprenant. En effet, la maîtrise des langues étrangères est essentielle pour communiquer avec les autres Européens. Aucune explication n'a été donnée ni sollicitée au sujet de ce classement, de sorte que nous ne pouvons que spéculer sur les causes. Il se peut que les langues soient jugées plus utilitaires que porteuses de culture. C'est peut-être aussi qu'une grande partie de la communication internationale se déroule dans une langue qui est étrangère aux parties qui communiquent, ce qui semble souligner la fonction utilitaire de la langue. Si l'emploi très répandu de l'anglais comme langue véhiculaire internationale peut faciliter la communication, il peut aussi priver cette communication du lien qui existe entre l'expression et le patrimoine. Dans ce cas, cela pourrait signifier qu'une grande partie du patrimoine culturel européen est gravement menacée.

Nous avons également présumé que les traditions et festivals universitaires serviraient à mettre en valeur le patrimoine commun des universités. Là encore, on ne peut que spéculer sur les raisons pour lesquelles tel n'est, semble-t-il, pas le cas, mais les réponses pourraient indiquer que, si ces traditions sont très vivantes dans certaines universités, elles font défaut ou sont au moins en déclin dans d'autres. Il se peut également que le rôle de ces traditions soit davantage de faire ressortir l'université de son environnement immédiat que d'unir la communauté universitaire par-delà les frontières politiques. Là encore, on peut y lire un éventuel signe d'avertissement.

Les réponses qui indiquent toutes que les étudiants et le personnel se sentent concernés par la dimension européenne du patrimoine universitaire ne donnent guère de détails sur la question; néanmoins, l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle souligne que, loin d'être une île confinée à son environnement géographique, l'université doit au contraire occuper un espace sur la scène mondiale. Coimbra note l'importance d'une forte coopération en matière de recherche à cet égard, alors que la dimension patrimoniale reste à développer. A une exception près, les universités

estiment également que la sensibilisation à la dimension européenne du patrimoine universitaire est plus forte aujourd'hui qu'il y a vingt ans, en grande partie en raison des programmes d'échanges européens, d'une «ouverture» générale de l'Europe et d'une tendance globale à l'internationalisation.

La question de savoir comment le patrimoine européen des universités peut contribuer à la création d'une Europe plus unie reposant sur le pluralisme démocratique, les droits de l'homme et l'Etat de droit a suscité moins de réponses que les autres parties du questionnaire. Nous avons néanmoins reçu quelques remarques intéressantes. Il a été fait observer notamment que les principes élémentaires de la construction de l'Europe, à savoir le pluralisme, la liberté dans ses diverses manifestations et l'autonomie, font également partie intégrante du patrimoine universitaire. A Saint-Jacques-de-Compostelle, on est convaincu que l'essor de l'enseignement supérieur peut favoriser une prise de conscience de la dimension européenne, avec toutefois une mise en garde importante: l'enseignement supérieur doit inclure l'éducation aux valeurs.

Conclusion

En 1600, l'Europe regroupait 130 universités⁸. La date a été choisie au hasard, certes, mais ce chiffre montre que les anciennes universités représentent une partie importante de notre patrimoine culturel sur le plan local, national ou européen. Ces trois plans sont en réalité complémentaires plutôt que contradictoires, l'université étant une institution européenne par excellence. A une époque où le nombre de ses effectifs était bas, l'université médiévale était déjà une institution cosmopolite. L'importance accordée à l'apprentissage dans le supérieur se reflète également dans les édifices universitaires. Ultérieurement, les collections, les musées, les archives et les bibliothèques formèrent une partie intégrante de l'université, car elles n'étaient pas des salles d'exposition de pièces rares, elles jouaient un rôle important dans l'enseignement et la recherche. Les réponses montrent que ce patrimoine est très vivant, mais aussi qu'il reste beaucoup à faire. Cela est vrai dans presque tous les domaines soulignés dans cet article. Pourtant, le plus frappant en ce qui concerne le rôle et les pratiques liés au patrimoine dans les universités européennes, c'est que, malgré ses traditions intellectuelles et analytiques et son orientation internationale, l'université ne traite pas son patrimoine comme une voie transdisciplinaire et que l'étude comparative et la coopération européenne y font considérablement défaut. Tels sont, à notre avis, les principaux défis auxquels sont confrontés les spécialistes du patrimoine universitaire ainsi que les responsables de l'enseignement supérieur chargés du patrimoine de leur institution. Dans le dernier article de cet ouvrage, nous nous efforcerons d'examiner certaines des questions soulevées par le projet et de faire des suggestions quant aux moyens de les aborder.

8. H. de Ridder-Symoens (éd.) et W. Rüegg (éd. général), *A History of the Universities of Europe*, vol. II, p. 90 ff, Cambridge, University Press, 1996.

Partie II

Le patrimoine matériel des universités européennes

La place des collections et des musées dans le patrimoine universitaire¹

Patrick J. Boylan

Ayant moi-même présidé en 1994-1995 les cérémonies du centenaire du City University, je suis conscient de la relative jeunesse de mon université en comparaison de la majorité de celles qui participent au présent projet du Conseil de l'Europe sur le patrimoine des universités européennes, mené en collaboration avec le Service du patrimoine culturel et la Division de l'enseignement supérieur et de la recherche. Précisons cependant qu'une grande partie de mes recherches doctorales et postdoctorales en paléontologie des vertébrés et en histoire de la géologie ont porté sur des institutions et des collections historiques d'Europe (et d'ailleurs), et tout particulièrement sur celles de l'université d'Oxford, fondée il y a 800 ans. La plus ancienne des universités des îles Britanniques abrite en outre le plus vieux musée du pays, le Ashmolean Museum, datant de 300 ans.

La tenue de notre réunion à Bologne est particulièrement opportune, en cette ville qui a transmis au monde le modèle de l'université et qui possède un éventail de musées universitaires, de bâtiments historiques et de collections parmi les plus vastes et les plus riches au monde. L'université de Bologne et ses enseignants ont su perpétuer une tradition vieille de plusieurs siècles consistant à inscrire ses programmes scientifiques et autres au cœur de la ville, à tendre des passerelles entre les universitaires et le grand public, entre *town and gown*, comme disent les Britanniques. En témoigne ici, parmi d'autres exemples à Bologne, l'image solaire projetée sur le sol du Duomo, datant du XVII^e siècle et réalisée par le professeur d'astronomie de l'Université G. D. Cassini, qui transforma littéralement la nef de San Petronio en une chambre claire, une gigantesque *camera lucida*, constituant sans doute le plus grand instrument scientifique antérieur au XX^e siècle. La statue du professeur Luigi Galvani (1739-1798) par Cencetti est aussi digne d'intérêt. Elle illustre sa célèbre expérience démontrant le réflexe musculaire d'une grenouille morte stimulée par un courant électrique. Il est aussi réconfortant d'entendre le *Rector Magnificus*, le professeur Fabio Roversi-Monaco, rappeler dans son discours d'ouverture que l'université demeure profondément attachée à la conservation de son patrimoine culturel, tout en se plaçant à la pointe des techniques et des usages universitaires contemporains. Et je me réjouis de voir la ville qui nous accueille aujourd'hui être reconnue par l'Union européenne comme l'une des grandes capitales culturelles de l'Europe pour cette année du nouveau millénaire.

Toute analyse de l'état actuel et des perspectives d'avenir des musées et des collections universitaires – mais aussi de leurs bâtiments, monuments et lieux historiques – doit prendre en compte les changements intervenus dans ce domaine un peu partout en Europe et plus largement dans le monde entier. La situation au Royaume-Uni n'est guère atypique. Pendant des siècles, les universités y furent des fondations privées tenues par les seuls termes de leur charte royale, subissant

1. Article présenté lors de la troisième réunion du projet (Bologne, juillet 2000).

seulement les rares interventions du Conseil privé du souverain – le *Privy Council* – ou du parlement. Mais, durant les années qui suivirent la seconde guerre mondiale, une succession de réformes nationales de l'enseignement et de son financement rapprocha rapidement les universités, même les plus anciennes, du secteur public jusqu'à les rendre – dangereusement – dépendantes des fonds publics dans trois postes clés de leur budget: l'enseignement, la recherche et les investissements. Durant cette même période de l'après-guerre, de nouvelles institutions d'enseignement universitaire furent créées ou agréées dans le secteur public, au niveau national et local.

Plus tard, entre 1988 et 1992, la plupart des nouvelles institutions du secteur public comme les instituts supérieurs de technologie – les *Polytechnics* – cessèrent de dépendre de leur autorité d'origine, généralement locale, pour être subventionnées par les autorités centrales; elles sont aujourd'hui dirigées et gérées comme des sociétés commerciales d'enseignement, soumises essentiellement à un régime de droit des sociétés conçu au fil des ans plus pour la réglementation des sociétés commerciales et industrielles que pour des organismes publics. Au cours de ces réformes, les *Polytechnics* et d'autres institutions d'enseignement supérieur furent rebaptisées «universités», sans pour autant intégrer le régime traditionnel de réglementation universitaire soumis à une charte royale, sous lequel la qualité et la liberté d'enseignement relèvent principalement du corps enseignant via un conseil d'université élu. Parallèlement à cette jonction des deux régimes d'enseignement supérieur, le système de réglementation stricte, de surveillance et de responsabilité devant le gouvernement, depuis longtemps en vigueur dans le secteur des *Polytechnics*, fut appliqué aux «anciennes» universités. Selon les récentes estimations du Comité britannique des présidents et recteurs d'universités, les différentes procédures d'inspection, de réglementation, d'évaluation et de compte rendu dans tous les domaines et particulièrement celui de la qualité (systèmes de qualité, qualité de l'enseignement, qualité de la productivité de la recherche) coûtent actuellement aux institutions et aux organismes publics environ un demi-milliard d'euros par an, pris sur le budget global de l'enseignement supérieur déjà en nette régression en valeur réelle, et particulièrement en terme de dotation annuelle par étudiant.

Un peu partout en Europe, les universités subissent également d'inquiétantes pressions économiques d'un autre type, bien connues de beaucoup d'entre vous: je veux parler du problème du recrutement des étudiants et de son évolution future. La plupart des pays européens – à part deux ou trois exceptions – ont non seulement créé un grand nombre d'universités ou d'institutions d'enseignement supérieur ces vingt ou trente dernières années, elles ont également augmenté la capacité d'accueil de beaucoup de structures plus anciennes. Parallèlement à cela, l'accroissement, en terme d'études supérieures, de la liberté de circulation dans l'Union européenne et plus largement dans l'Espace économique européen confère une dimension nouvelle à l'accès des jeunes aux études supérieures. En outre, les profonds changements démographiques, sinon déjà tangibles du moins constatables à court terme, marqueront une forte diminution de la population traditionnellement en âge de fréquenter l'université, renversant ainsi une tendance cinquantenaire – voire plus ancienne – selon laquelle la jeune génération était largement plus représentée que les retraités du «troisième âge» encore actifs. Par ailleurs, alors même que les étudiants

non européens représentent une part importante, prisée – et même convoitée –, de notre population estudiantine, le développement rapide de l'enseignement supérieur dans d'autres parties du globe marque la fin du caractère incontournable des études supérieures en Europe ou en Amérique du Nord, comme c'était encore le cas il y a quinze ou vingt ans, et plus encore à l'époque coloniale². Pour toutes ces raisons, les universités partout en Europe doivent faire face à une concurrence acharnée dans le domaine du recrutement de leurs étudiants, au moment même où beaucoup, sinon toutes, sont obligées d'intégrer un minimum d'impératifs commerciaux dans leur mode de recrutement – même sans aller jusqu'à instituer une politique purement commerciale, comme d'aucuns le préconisent.

Dans un tel climat, les universités et autres institutions d'enseignement supérieur orientent inévitablement leurs efforts sur les domaines d'activité essentiels de l'enseignement et de la recherche, et remettent en question l'avenir de ceux qui apparaissent comme non rentables selon une perspective de plus en plus commerciale. A un tel stade, quand des disciplines isolées ou des domaines d'étude entiers sont remis en question – voire fermés – à cause de leur non-rentabilité en termes de participation étudiante, de subvention extérieure de recherche ou autres financements, les dépenses d'une université concernant ses bâtiments patrimoniaux et plus encore ses musées – parfois vétustes – sont, elles aussi, mises sur la sellette et menacées. Ce serait, me semble-t-il, une erreur de considérer de manière aussi étriquée l'héritage de notre passé universitaire, qu'il soit tangible – bâtiments historiques, musées universitaires – ou non: je pense à nos traditions estudiantines et institutionnelles si hautes en couleur. Nous devons au contraire reconnaître, protéger, promouvoir le patrimoine de nos universités séculaires, et même l'exploiter comme un précieux atout dans le contexte de plus en plus compétitif et commercial que connaît l'enseignement supérieur.

Il n'est pas anodin, me semble-t-il, de voir avec quelle rapidité et quelle énergie beaucoup d'universités britanniques «nouvelles» ont cherché à adopter ou à imiter les coutumes et traditions des universités anciennes, sur le plan du cérémonial, du port de la toge et de la toque universitaires, etc. De même, il est très significatif – à mon avis – que, à l'heure où beaucoup d'universités anciennes remettent en question la charge financière que représente leur patrimoine culturel – en termes de maintenance des locaux, de gestion des musées, etc. –, on puisse voir certaines institutions récentes créer des galeries, des centres culturels et de conférences, ou rechercher des bâtiments historiques prestigieux pour s'y installer. A titre d'exemple, au Royaume-Uni, seules Oxford et Cambridge possédaient jusqu'à présent des bâtiments construits par le plus grand architecte britannique du XVII^e siècle, Sir Christopher Wren. Elles ont pourtant été rejointes récemment dans ce club très fermé: l'université de Greenwich – au sud-est de Londres –, fondée après 1992, a en effet installé son extension dans les murs du Royal Hospital et du Royal Naval College créés par Wren en 1694, inscrits à la liste du patrimoine mondial, sans conteste les locaux universitaires les plus prestigieux à l'heure actuelle.

2. Note des éditeurs: l'un des objectifs principaux de la Déclaration de Bologne signée en 1999 par les ministres responsables de l'enseignement supérieur de vingt-neuf pays européens est justement la promotion de la compétitivité et des capacités d'attraction de l'enseignement supérieur en Europe.

Le patrimoine historique d'une université peut donc, s'il est fièrement arboré et revendiqué, contribuer au recrutement des étudiants. Il permet aussi d'attirer des chercheurs et des enseignants hautement qualifiés et facilite le développement des relations avec les anciens élèves, les *alumni*. Un patrimoine bien mis en valeur favorise considérablement les relations entre l'université et sa communauté environnante, notamment, ce qui n'est pas négligeable, avec de potentiels donateurs et bienfaiteurs à titre privé ou commercial, et même avec le gouvernement. Une université bénéficie donc des avantages procurés par son patrimoine, mais celui-ci a aussi des retombées économiques diverses, particulièrement dans le domaine du «tourisme culturel», reconnu communément comme l'une des deux ou trois branches touristiques les plus prometteuses en matière de développement. Le tourisme de masse et la population ont connu de concert un certain «mûrissement», qui marque le déclin de l'engouement des années 1960 à 1980 pour les vacances à la mer, souvent résumées au célèbre *Sea, sex and sun*, auquel nous, Britanniques, ajoutons *sangria*! Un nouveau marché est né, destiné à des touristes plus sophistiqués – et généralement plus âgés – en quête d'expériences culturelles nouvelles et plus nombreuses, et qui souhaitent partir plus souvent en vacances, mais pour des durées plus courtes – le temps d'un week-end dans une ville historique, par exemple. Ils délaissent ainsi le modèle traditionnel des vacances annuelles de deux ou trois semaines au soleil. Nous voyons donc que, lorsqu'elles sont bien gérées, les valeurs, les traditions et les spécificités historiques d'une université séculaire peuvent devenir l'un des plus puissants pôles d'attraction touristique – voire le plus puissant, comme c'est le cas pour Oxford en Angleterre, ou pour New Haven aux États-Unis et sa fameuse université Yale.

Au sein même des universités, et tout spécialement des plus anciennes, les musées universitaires constituent souvent la partie du patrimoine la plus connue du grand public. Il est vrai que les universités furent les premières institutions publiques à mettre en place des musées qui, déjà, étaient très proches de leur forme actuelle, le premier datant du XVII^e siècle au moins. Pourtant, bon nombre d'universités tendent aujourd'hui à envisager cet héritage du passé comme un fardeau plutôt que comme un atout.

Je me dois d'aborder dans cet exposé, même brièvement, les origines et les différents types de musées universitaires dont ont hérité les savants, les conservateurs et les administrations universitaires de notre temps³. Bien que nous n'ayons que très peu d'informations à leur sujet, il semble établi que des collections destinées à des fins pédagogiques ou d'exposition existaient bien dans l'Antiquité, dans des institutions scolaires ressemblant à nos universités, par exemple à Lasa (deuxième millénaire av. J.-C.) ou à Ur (environ 530 av. J.-C.), toutes deux en Mésopotamie. Au IV^e siècle av. J.-C., le *lyceum* grec possédait, semble-t-il, des exemplaires de dissection et des spécimens de référence de plus de 500 espèces décrites et classifiées par Aristote, son fondateur. Cette tendance lancée par le

3. L'évolution et le rôle des musées universitaires, ainsi que leurs relations avec leur université, ont récemment été étudiés dans le détail par le présent auteur; voir. P. J. Boylan, *Universities and Museums: Past, Present and Future. Museum Management and Curatorship*, vol. 18, n° 1, p. 43-56, 1999, qui reprend en le développant le contenu d'un exposé du même titre adressé lors des conférences inaugurales sur le Musée universitaire: *I y II Jornadas de museos*, université d'Alicante, 1999. Les lignes qui suivent constituent un résumé très succinct des résultats et conclusions de cette étude.

lyceum se serait poursuivie durant les 800 à 1 000 années suivantes à des fins d'enseignement des théories aristotéliennes. De même, nous savons peu de choses du premier Muséon de la bibliothèque et de l'académie d'Alexandrie, fondé vers 290 av. J.-C. par Ptolémée Sôter, et qui exista pendant plusieurs siècles. Il devait cependant receler une importante collection – en expansion constante – d'œuvres d'art, d'antiquités et de pièces d'histoire naturelle⁴.

Pour la période suivante, nos connaissances présentent de sérieuses lacunes. Il semble clair, cependant, que la tradition scolastique en Europe privilégiait dans le cadre des études universitaires les sources écrites, principalement les textes grecs et romains de la période classique, plutôt que les pièces tangibles et les collections, ou même l'observation et l'expérimentation. Au cours du XVII^e siècle, dans les académies et les nouvelles universités, on enseignait encore les sciences pratiques ou établies sur l'observation – la zoologie, l'anatomie, la géographie – en se fondant largement sinon totalement sur les écrits d'auteurs classiques comme Aristote, Galien, Pline ou Ptolémée, datant pour certains de 2 000 ans. A partir de la fin du Moyen Âge, cependant, certaines institutions universitaires commencèrent à rassembler et à utiliser leurs propres pièces. Le Christ Church College d'Oxford recèle sans doute la plus ancienne des collections universitaires d'art: la Picture Gallery fut en effet créée en 1546. Peu après, ce collège devint le premier centre universitaire d'Angleterre pour ses cours d'anatomie pratique, comprenant la zoologie humaine et la zoologie comparée, à la suite des travaux d'avant-garde de l'anatomiste flamand Vésale, à Padoue. Le savant et politicien Francis Bacon, issu de Cambridge, eut également une grande influence sur les universités britanniques de son temps et au-delà. Il tenta de remplacer ou tout au moins de rénover en profondeur les théories scolastiques traditionnelles, vieilles de 1 500 à 2 000 ans, en proposant des systèmes tirés de l'observation pratique et directe de la nature. Ses théories influencèrent considérablement en premier lieu la conduite de l'exploration contemporaine des Amériques et des régions côtières de l'Afrique et de l'Asie, mais aussi les académies nationales des sciences qui faisaient leur apparition, et particulièrement la Royal Society de Londres. Créée en 1666, quelque quarante années après la mort de Bacon, celle-ci fut cependant imprégnée dès le début de ses méthodes. En 1630 et 1631, deux savants différents venus du Continent rapportèrent avoir vu, lors de leur visite à Oxford, la collection des «curiosités naturelles» de l'école d'anatomie. Celle-ci fut aussi visitée par le roi Charles II en 1681, et le plus ancien catalogue qui nous soit parvenu, établi entre 1705 et 1709, fait état d'une collection de 386 spécimens⁵.

L'école d'anatomie du Christ Church College d'Oxford n'est qu'un exemple d'une tendance qui se répandit rapidement dans toute l'Europe au début du XVII^e siècle. A cette époque apparurent des amphithéâtres de démonstration de dissections anatomiques et des collections à but pédagogique dans des dizaines d'universités et académies en Europe – notamment au sud à Padoue, Bologne, Ferrare et dans d'autres villes d'Italie, à Montpellier en France; au nord à Uppsala, en Suède; à l'ouest à Valence, en Espagne. Ce courant gagna bientôt d'autres disciplines

4. Voir, par exemple, M. El-Abbadi, *The Life and Fate of the Ancient Library of Alexandria*, Paris, Unesco/Pnud, 1990.

5. K. C. Davies et J. Hull, *The Zoological Collections of the Oxford University Museum: A Historical Review and General Account*, Oxford, University Museum, 1976.

scientifiques, comme à l'académie minière de Saxe à Freiberg, qui réunit une collection de minéraux, minerais, roches et spécimens issus de la technologie minière, ou à Naples avec sa collection de zoologie et de botanique marines.

Mais c'est sans doute le Ashmolean Museum d'Oxford, fondé en 1683, qui fut le premier musée au monde conçu comme tel (et non pas comme une simple galerie d'exposition). Il fut construit dans le but d'abriter les fabuleuses collections de géologie, d'histoire naturelle, d'antiquités et d'ethnographie réunies par Elias Ashmole et léguées à l'université sous réserve que celle-ci lui fournisse des locaux appropriés et qu'elle s'engage ensuite à assurer la maintenance et la gestion du musée ainsi constitué⁶. Le bâtiment originel du Ashmolean Museum, qui a fort heureusement été conservé, abrite désormais le musée universitaire de l'Histoire de la science. Sa conception même a engendré un modèle – du point de vue du rôle du musée et de sa structure d'organisation – adopté par une multitude de musées universitaires traditionnels et encore valable aujourd'hui. En effet, le bâtiment ne fut pas conçu simplement pour le stockage et l'exposition de ses collections présentes et à venir. Pendant plus de deux siècles, il abrita aussi l'équipe enseignante en charge des disciplines couvertes par le musée, mais également des salles de conférences et de travaux pratiques, et des laboratoires pour l'étude et l'enseignement de ces matières. Lorsque, en 1860, les collections d'histoire naturelle et de géologie furent transférées vers le nouvel Oxford University Museum, celui-ci reprit la même organisation à une échelle beaucoup plus grande, devenant ainsi à lui seul une véritable mini-académie de sciences naturelles. Par la suite, les conservateurs et le personnel du musée occupèrent en même temps d'autres fonctions universitaires ou collégiales en tant que professeurs, maîtres de conférences ou directeurs d'études dans leur domaine de spécialisation respectif. Par tradition, le professeur le plus expérimenté dans chaque discipline devenait alors automatiquement directeur ou conservateur du secteur du musée et des collections relevant de sa spécialité. Une telle organisation se retrouve dans beaucoup de musées universitaires anciens et contemporains du monde entier.

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, une révolution du savoir se produisit dans de nombreux domaines couverts traditionnellement par les musées universitaires. Tout d'abord, à partir de 1735, les conceptions de Linné entraînèrent la mise au point d'un système standardisé de classification et de nomenclature dans le domaine de la botanique, puis dans celui de la zoologie. Plus tard, vers 1800, ce fut au tour de la géologie et de la paléontologie scientifique de se développer; des chronologies historiques et archéologiques furent aussi établies pour les périodes égyptiennes, biblique et classique. En 1836, l'archéologue danois Thomsen proposa une classification de la préhistoire en trois périodes (âge de la pierre, âge du bronze, âge du fer). Enfin, en 1858-1859, Darwin énonça sa théorie de l'évolution.

Tous ces changements, et particulièrement l'application des théories de Linné en botanique, en zoologie et en paléontologie, exigeaient de comparer directement les éléments nouveaux ou inconnus avec les archétypes établis, qui eux-mêmes s'appuyaient essentiellement sur des spécimens «types» ou «de référence» utilisés à

6. A. MacGregor (éd.), 1983. *Tradescant's Rarities. Essays on the Foundation of the Ashmolean Museum, 1683, with a Catalogue of the Surviving Early Collection*, Oxford, Clarendon Press, 1983.

l'origine par les auteurs pour la détermination du nom scientifique de l'espèce ou de la catégorie au sein des classifications reconnues. Ces procédures furent adoptées dans une large mesure par l'archéologie naissante et adaptées à ses propres besoins. Une telle approche replaçait évidemment les collections pédagogiques et de référence au centre de la recherche et de l'enseignement. Les universités du monde entier s'empressèrent donc de créer ou de développer l'infrastructure nécessaire, qui prit la forme de musées et de collections d'enseignement et de recherche. Dans les universités qui possédaient déjà leur musée vers 1800-1850, ceux-ci connurent alors un nouvel essor. Les antiques «cabinets de curiosités», trop souvent moribonds, furent ainsi totalement rénovés, réorientés et propulsés au centre des nouvelles sciences naissantes.

Reprenons le cas d'Oxford. William Buckland, nommé chargé d'enseignement en géologie et en minéralogie en 1818, décida de remanier totalement les collections géologiques du Ashmolean Museum selon les théories modernes et de les enrichir de nouvelles pièces. Ce remaniement fut achevé dès le début des années 1820. Durant cette décennie, John Shute Duncan – un proche ami de Buckland, ce qui n'est sûrement pas une coïncidence – fit procéder à une rénovation massive des collections de zoologie du musée. Duncan fut nommé conservateur du Ashmolean Museum en 1823; son frère, Philip Bury Duncan, lui succéda en 1829. Entre-temps, Henry Acland révolutionna de même les collections de l'école d'anatomie du Christ Church College⁷. Les trois collections furent finalement réunies sous le toit du nouvel University Museum évoqué précédemment et inauguré en 1860. Les collections artistiques et antiques du Ashmolean Museum furent relogées dans le «nouveau» Ashmolean Museum, toujours en activité de nos jours.

Beaucoup d'autres universités anciennes ont connu un parcours similaire, créant et développant des musées d'histoire naturelle, d'archéologie ou d'anthropologie durant le XVIII^e siècle et la première partie du XIX^e siècle. Citons pour mémoire: Cambridge, Glasgow, puis Manchester au Royaume-Uni, Tübingen, Bonn et Münster en Allemagne, Harvard aux Etats-Unis et Melbourne en Australie.

De nombreuses universités anciennes ou modernes possédaient aussi d'importants musées d'art. Le Fitzwilliam Museum de Cambridge, par exemple, ouvert en 1816, fut fondé par un ancien étudiant. Cent cinquante ans plus tard, un ancien étudiant de Yale, Paul Mellon, légua une formidable collection ainsi que des fonds destinés à la construction d'un nouveau bâtiment, baptisé à sa mémoire le Paul Mellon Centre for British Art.

Les générations passées ont transmis à l'actuelle génération de directeurs d'université et de conservateurs dans le monde entier plusieurs centaines de musées universitaires de taille et de style variés. La plupart de ces musées continuent d'offrir une gamme de services universitaires et culturels extrêmement variée, s'adressant à

7. Pour Buckland, voir N. Rupke, *The Great Chain of History: William Buckland and the English School of Geology, 1814-1849*, Oxford, OUP, 1984, et P. J. Boylan, *William Buckland (1784-1856): Scientific Institutions, Vertebrate Palaeontology and Quaternary Geology*, PhD, 2 vol., Leicester, University of Leicester, 1984; pour les Duncan, voir A. MacGregor et A. Headon, «Re-inventing the Ashmolean. Natural history and natural theology at Oxford in the 1820s to 1850s», *Archives of Natural History*, vol. 27, pt. 3, p. 369-406, 2000; pour Acland, voir K. C. Davies et Hull, *op. cit.*

leur public traditionnel – étudiants, personnel universitaire, chercheurs – mais aussi, et de plus en plus, au grand public dans toute sa diversité. Au souci de servir d'appui à la formation des étudiants de deuxième et de troisième cycle s'est ajouté celui de couvrir tous les niveaux d'enseignement, de la petite enfance aux groupes de troisième âge ou de handicapés, en passant par la formation des adultes sous toutes ses formes. Pour reprendre – une fois de plus – l'exemple d'Oxford, les six musées universitaires⁸ attirent en moyenne, tous musées confondus, plus de 530 000 visiteurs par an, dont la grande majorité ne sont vraisemblablement pas membres de l'université.

La fréquentation de beaucoup de ces musées par le grand public plutôt que par les étudiants et le corps enseignant suscite de graves questions à long terme sur le rôle et surtout sur le financement de ces musées. C'est particulièrement le cas dans les pays recherchant une diminution des subventions par le biais de l'imposition de la plupart des services publics. Ces pays favorisent le consumérisme, le gouvernement cherchant à resserrer le lien entre le service rendu et le consommateur quel qu'il soit, en l'occurrence – dans le cas de l'enseignement supérieur – l'étudiant. Dans un tel climat d'intérêt financier, il n'est pas surprenant que certaines universités remettent en question leur traditionnel rôle culturel auprès du grand public dans leur ville et dans leur région, au profit de leurs seuls étudiants – eux qui ont payé leur inscription.

Les musées universitaires sont aussi menacés par les modifications intervenues dans les cursus et dans de nombreuses sciences qui, durant les 150 dernières années, s'appuyaient encore sur les musées et les collections. Si nous prenons l'exemple des musées de sciences naturelles, force est de constater que les sciences de la biologie et de la géologie ont considérablement évolué depuis la fin des années 1960 ou le début des années 1970. Ces transformations révolutionnaires sont d'une ampleur au moins aussi importante que celles engendrées par l'introduction de la classification linnéenne au XVIII^e siècle ou de la théorie de l'évolution au milieu du XIX^e siècle. En conséquence, il n'existe plus guère d'enseignement ou de recherche au niveau de l'animal pris globalement (sauf pour les études comportementales ou écologiques, qui ne se fondent pas sur les spécimens de musée). Et il en est de même pour la géologie et l'anthropologie. De plus – et c'est peut-être le point crucial –, beaucoup de dirigeants universitaires actuels sont issus d'une génération qui n'a jamais été sensibilisée à l'importance accordée traditionnellement à ces musées universitaires et à ces collections, alors même que leur discipline y faisait autrefois considérablement appel pour l'enseignement et la recherche⁹. Je pense tout particulièrement aux enseignants expérimentés et aux chefs de département, qui sont fréquemment directeurs titulaires et conservateurs *ex officio* de ces musées. Il ne me paraît pas surprenant que beaucoup de ces dirigeants en viennent à penser que le

8. A savoir l'Ashmolean Museum, le University Museum, le History of Science Museum, le Pitt-Rivers Museum, la Christ Church Picture Gallery et la Bate Collection of Musical Instruments.

9. Une enquête nationale commanditée par le Comité australien des présidents d'universités pour les musées et collections universitaires en Australie montre que beaucoup – presque certainement la majorité – des musées et collections universitaires sont aujourd'hui totalement coupés de leur discipline d'application, et emploient peu, voire pas, de personnel qualifié, même pour le poste de conservateur honoraire. De ce fait, leur existence même est dangereusement compromise. Voir University Museums Review Committee, *Cinderella Collections: University Museums and Collections in Australia*, Canberra, Australian Vice-Chancellors' Committee, 1996.

coût des musées et des collections – sans parler du précieux espace qu’ils occupent – est un luxe que l’université ne peut plus se permettre, et ce d’autant plus qu’ils doivent gérer un nombre croissant de problèmes de ressources et de financement.

Pourtant, les universités doivent voir sous un autre angle cet héritage du passé et explorer son potentiel en matière d’identité institutionnelle, afin de marquer des points dans la course désormais vitale au recrutement des étudiants, dans les relations avec les anciens élèves et sur le plan du marketing et du financement en général (points que nous avons déjà abordés auparavant). A titre d’exemple, le Hunterian Museum de l’université de Glasgow a proposé durant de nombreuses années une exposition importante sur ses origines et son développement, ainsi que sur les plus célèbres de ses anciens élèves – l’économiste Adam Smith en était. Je me réjouis d’entendre l’université de Bologne nous parler aujourd’hui de son projet d’exposition permanente sur la vie estudiantine et notamment sur cette tradition singulière des associations d’étudiants, que l’on rencontre dans certaines des plus anciennes universités d’Europe continentale – tradition exportée en particulier outre-Atlantique, dans les universités américaines.

Au-delà de ces considérations, les musées universitaires doivent trouver les moyens de démontrer leur utilité en dépit des grands changements intervenus dans beaucoup de domaines universitaires qui s’appuyaient autrefois fortement sur leurs collections. Il faut résoudre les problèmes d’organisation et de gestion si fréquemment rencontrés dans ces musées. Ils se retrouvent trop souvent en marge des départements et des facultés dont ils dépendent dans leur université, même lorsqu’ils sont en activité. Ils ont rarement des contacts formels ou informels avec les autres musées et collections de leur université, et moins encore avec l’extérieur.

Les musées universitaires et leur personnel doivent être intégrés de manière appropriée dans l’organisation et le personnel de l’université. Il faut leur conférer une identité claire et une véritable autonomie – dans le cadre de l’allocation d’un budget et d’un plan global de développement, bien évidemment. Les gestionnaires principaux de l’université, y compris le rectorat, devraient en assumer la responsabilité. Ils pourraient nommer un comité ou un conseil chargé de superviser tous les musées et les collections de l’université, ainsi que les éléments patrimoniaux s’y rapportant. La plus grande priorité me paraît être de modifier la tradition selon laquelle la direction ou la conservation nominative – ou pire, effective – du musée est confiée à un professeur réticent – voire carrément hostile – ou à tout responsable de département *ex officio*. Je ne vois cependant aucune objection à ce qu’un universitaire expérimenté et passionné par ce domaine continue de s’en occuper s’il – ou si elle – le désire et trouve le temps nécessaire à cette tâche.

Par ailleurs, chaque université doit réfléchir aux possibilités de coopération existant entre ses différents musées et collections, afin de favoriser la transmission du savoir-faire et la mise en commun du personnel spécialisé dans les domaines de la conservation, de la documentation, de l’exposition et de la sécurité. Les perspectives de carrière et de progression seraient ainsi bien plus importantes que celles offertes au sein d’un seul musée très spécialisé et de petite taille. La réorganisation actuellement en cours à l’University College de Londres nous fournit un excellent exemple en la matière. Ce College compte sept ou huit collections et

musées importants – dont l'un de dimension internationale: le Petrie Museum of Egyptology –, tous à l'origine sous la totale responsabilité de leur département respectif. En 1998, le College a mis en place un Centre d'étude sur les musées, les collections, le patrimoine et la conservation, sous la direction de la très réputée Unité d'étude de deuxième cycle sur les musées et le patrimoine (elle-même sous l'autorité du directeur du College). Tous les musées du College se sont affiliés à ce centre, tout en demeurant rattachés à leur département d'origine. Sous cette nouvelle tutelle, un projet englobant les questions de salaires, de carrières et de formation professionnelle a été conçu pour tout le personnel de conservation et d'administration, et la coopération entre les différents musées a été fortement encouragée. Pour la première fois, le College verse aujourd'hui des fonds de manière centralisée pour le financement des musées, des collections et des projets votés par cette nouvelle entité. De plus, cette réorganisation a été extrêmement bénéfique du point de vue de la qualification du personnel et des investissements pour les petits musées et collections du College, autrefois très isolés.

Les collections et les musées historiques – ou nouveaux – doivent être considérés comme une part importante des ressources de nos universités. Ils sont un atout considérable pour la compétitivité à laquelle toutes les universités doivent désormais travailler sur le marché toujours plus internationalisé qui est le leur.

Partie III

Le patrimoine intellectuel des universités européennes

Le patrimoine intellectuel des universités anciennes d'Europe¹

Hilde de Ridder-Symoens

Les organisateurs de cette conférence m'ont demandé de vous livrer mes réflexions sur la définition et le rôle du patrimoine intellectuel en Europe tel que le représentent ses universités anciennes. En tant qu'historienne, je suis heureuse de pouvoir esquisser cette introduction. Il se trouve que j'ai consacré presque toute ma carrière universitaire au service de l'université européenne et à ce qu'elle représente pour la société. Je veux m'attarder ici sur deux expériences scientifiques fascinantes qui ont trait à l'histoire de l'enseignement supérieur. La première fut ma contribution au projet de la Fondation européenne des sciences (FES), *Les origines de l'Etat moderne en Europe*, avec un chapitre intitulé «La formation et la professionnalisation des élites du pouvoir» publié dans le volume 4: *Les élites du pouvoir et la construction de l'Etat*.

Mais l'activité la plus stimulante a certainement été d'être membre du conseil, rédacteur et auteur d'un projet de recherche interuniversitaire *Histoire de l'université en Europe*, mené par la CRE². Le but de ce projet toujours en cours est d'acquérir une connaissance de l'identité contemporaine de l'université à travers les mouvements internes et externes qui l'ont influencée au cours des années, et de souligner les différences comme les similitudes chronologiques et géographiques d'une institution qui fait partie intégrante de la culture européenne.

Je présenterai ici l'évolution des conceptions de la mission intellectuelle des universités. Nous ne traiterons que cinq thèmes centraux pour notre discussion:

- l'historiographie de l'université;
- les universités et l'identité nationale;
- la tension entre la théorie et la pratique;
- la liberté académique et l'université humboldtienne;
- les conceptions européenne et américaine des arts libéraux.

L'historiographie de l'université

Il y a encore une décennie, on estimait généralement que les universités étaient sclérosées au début de la période moderne, qu'elles étaient dépourvues d'un enseignement compétent et de toute activité scientifique. Les premières universités modernes n'étaient pas les seules à avoir mauvaise presse: elles étaient associées aux universités médiévales, auxquelles les humanistes avaient fait une mauvaise réputation.

1. Cet article a constitué l'exposé principal lors de la deuxième conférence autour du projet (Montpellier, mars 2000).

2. Note des éditeurs: le 31 mars 2001, la CRE-Association des universités européennes et la Confédération des conférences de recteurs ont fusionné pour former l'Association européenne de l'Université (EUA).

Pour ces derniers, les universités étaient controversées, comme tant d'autres institutions héritées du Moyen Âge. Ce jugement contribua à former leur image, laquelle se perpétua jusqu'en 1970. Depuis lors, cependant, nous ne pensons plus en catégories de bien et de mal, de croissance et de déclin. Nous essayons plutôt de considérer ces phénomènes dans leur contexte historique et de les comprendre dans toute leur complexité.

L'image reçue était la suivante: après un remarquable début à la fin du XII^e siècle, les universités européennes ont connu une période d'expansion scientifique dans une atmosphère d'ouverture intellectuelle à la fois désintéressée et «démocratique» au cours du XIII^e siècle. Après deux siècles consécutifs de déclin, les humanistes allaient de nouveau insuffler la vie dans les temples sclérosés et ossifiés de la science. Les humanistes réglèrent leurs comptes avec la tradition obsolète de l'éducation scolastique: ils modernisèrent les méthodes d'instruction et le contenu des sujets enseignés; les *bonae litterae* reçurent une place fixe dans des institutions enclines à la modernisation. Mais au XVII^e siècle, tout ce processus était déjà compromis. Les universités étaient ravalées au rang de pensions de luxe pour les fils de riches, qui y passaient leur temps à apprendre des disciplines tout à fait démodées – c'est-à-dire médiévales – sous la férule de maîtres ennuyés et ennuyeux. En outre, ces étudiants se dispersaient dans l'acquisition de sujets mondains comme les langues vivantes, l'équitation, l'escrime et la danse, souvent dans une université française ou italienne à l'occasion de leur Grand Tour. La véritable recherche scientifique se pratiquait à l'extérieur des universités dans des académies ou d'autres institutions spécialisées. On peut alors comprendre pourquoi, dans leur quête de la rationalité et de la modernité, les révolutionnaires français éliminèrent d'un trait de plume en 1793 les universités comme étant des institutions insensées et inutiles pour la société.

L'image que nous présente la recherche récente des historiens des universités et des sciences, et très particulièrement la recherche de la CRE, est d'une tout autre nature.

Les universités européennes ont bien connu des périodes d'expansion et de déclin, mais pas en blocs monolithiques avec une cassure à la fin du Moyen Âge et une autre au milieu du XVII^e siècle. Malgré une relative uniformité de leur structure et de leur organisation, divers développements prirent place en fonction des circonstances politiques et culturelles, comme en fonction du climat économique. En outre, les périodes d'expansion et de déclin étaient non pas régulières, mais comme des ondes dans un processus permanent d'adaptation aux demandes et aux besoins de la société, souvent lent, mais en mouvement constant. C'est grâce à cette flexibilité que l'université a été l'une des rares institutions du Moyen Âge à défier les siècles, à survivre à différentes révolutions et à devenir l'un des principaux produits d'exportation d'Europe tandis que les institutions qui, pour différentes raisons, n'étaient pas capables de s'adapter quittèrent la scène.

L'évolution de l'université est perceptible dans différents domaines: sa fonction sociale, la population estudiantine, la méthodologie et les sujets enseignés, la professionnalisation, les relations avec les autorités laïques et ecclésiastiques. Par ailleurs, vue de l'extérieur, et à l'exception de quelques expériences, l'université a connu peu de changements de structure et d'organisation jusqu'au XIX^e siècle.

Il est clair que la rigidité de cette structure causa des problèmes dès la fin du Moyen Age, mais surtout à partir du milieu du XVII^e siècle, quand il s'agit d'incorporer de nouveaux savoirs et de nouvelles disciplines scientifiques dans l'une des quatre facultés. J'aborderai plus tard ce problème.

L'historiographie de l'université ne pâtit pas seulement des préjugés des historiens et des leaders d'opinion d'autrefois, mais aussi de ceux qui sont véhiculés par le type le plus fréquent d'historiographie universitaire, les publications jubilaires. Depuis le XIX^e siècle, les jubilés ont suscité une grande diversité de publications: des livres luxueux, pieusement illustrés, sans vraie valeur scientifique, des aperçus de l'histoire de l'université en fête pour le public éduqué, voire des histoires scientifiques et sérieuses. On a vu plus récemment dans ces anniversaires l'occasion de publier d'importantes éditions de sources et de lancer des collections dignes de ce nom.

L'expérience exceptionnelle des jubilés devait s'accompagner d'un processus complexe de vérifications, d'une autocritique et d'une recension des réussites et des échecs du passé. Or les histoires jubilaires tendent à gommer les moments sombres des différentes institutions; on préfère se trouver des excuses ou ne publier que les grandes heures. Ces publications visent également à ne parler que de leur propre institution, en omettant de la replacer dans son contexte et de la considérer comme une partie du système européen d'enseignement supérieur.

Il n'existe pas d'objectifs généraux permettant de guider les histoires inspirées par un anniversaire. On voit mal comment il pourrait y en avoir. Récemment, cependant, un groupe de chercheurs a lancé un projet baptisé FASTI³, pour examiner entre autres sujets la possibilité de définir quelques lignes directrices. Il s'inscrit dans un réseau de recherche scientifique financé par le Fonds flamand pour la recherche scientifique dans le but de construire de «nouveaux outils pour l'histoire de l'université». Des savants issus de plusieurs unités de recherche flamandes et internationales ont décidé de considérer la nature des publications sur l'histoire de l'université. En même temps, ils se proposent de réfléchir sur la relation entre les histoires, universitaire, intellectuelle et scientifique. Ils pensent que de nouveaux aperçus théoriques en ce domaine pourraient susciter une meilleure interaction. De nouveaux outils sont aussi nécessaires si l'on doit poursuivre cette histoire universitaire revisitée. On prévoit explicitement d'introduire des techniques modernes de traitement électronique, d'édition et d'impression électroniques dans le domaine de l'histoire universitaire en produisant des bibliographies automatiques et accessibles, des guides archivaux, des éditions textuelles, des bases de données biographiques des étudiants et des professeurs, etc.

L'objectif est de disséminer les résultats des discussions sous une forme écrite et de publier des études de cas qui puissent servir de modèles. Un autre résultat envisagé est de fournir un modèle aux universités célébrant leurs anniversaires – ainsi qu'à leurs historiographes – en leur indiquant la meilleure manière d'utiliser la production historique de cette période afin de faire progresser l'histoire universitaire dans son ensemble et non pas seulement celle de leur propre institution.

3. Site Internet de FASTI: www.flwi.rug.ac.be/fasti

Les universités et l'identité nationale

Personne ne niera que le rôle intrinsèque de l'université consiste aujourd'hui à transmettre le savoir et à développer la recherche. D'autres fonctions sont plus liées à une région et à une époque particulières. Lors de la conférence d'Alcalá, on s'est penché sur la fonction sociale et politique de l'université.

Les universités avaient aussi la tâche de définir l'identité culturelle de la nation. Elles jouaient parfois un rôle majeur dans les mouvements de rénovation nationale. Les jubilés et autres célébrations sont les vecteurs les mieux adaptés pour cette tâche. On en trouve de très bons exemples en Finlande, en Islande, dans les Etats baltes et en Flandres, où les érudits de la seconde moitié du XIX^e siècle ont joué un rôle important dans l'«invention» d'une identité nationale. Plusieurs réponses aux questionnaires l'indiquent.

Les politiciens et les autorités académiques n'ont toutefois pas attendu le XIX^e siècle pour inciter les érudits et les étudiants à inventer, définir et propager l'identité politique et culturelle. Cela s'inscrivait dans les stratégies de la formation des Etats prémodernes, dès l'orée du XIV^e siècle. C'est l'une des raisons qui provoquèrent la nationalisation des universités. Pourtant, même aux époques où les universités avaient une vocation plus internationale, leurs membres étaient conscients de leur identité «nationale», quelle qu'elle fût.

Les *nationes* des étudiants était un élément important dans la définition de leur identité lorsqu'ils vivaient à l'étranger. A partir du XIII^e siècle, les étudiants se trouvant dans une ville étrangère, parfois hostile, formèrent des associations dont les membres parlaient la même langue ou partageaient les mêmes goûts. En tant que groupe, ils pouvaient mieux s'organiser et affronter les difficultés d'un long séjour en terre étrangère. Ils louaient des maisons en commun, se rencontraient à l'église ou à l'auberge pour célébrer les fêtes de leurs saints patrons et organisaient des services postaux entre la ville universitaire et leur pays d'origine pour rester en contact avec leurs familles et en recevoir argent, lettres et paquets. Ces associations *de facto* acquirent vite le statut de corporations reconnues sous le nom de «nations». La nation à laquelle appartenaient les étudiants dépendait d'abord de leur langue maternelle, puis de leur lieu de naissance, de leur communauté culturelle ou de leur histoire partagée. Des universités comme celles de Bologne et de Padoue, qui accueillaient un flot régulier d'étudiants venus d'ailleurs, respectaient strictement cette pratique et créèrent plus d'une douzaine de «nations» ultramontaines ou cismontaines couvrant la plupart des régions ou provinces d'Europe. Paris et ses imitateurs (Prague, Leipzig, Vienne et Louvain) n'avaient que quatre nations, dont le référent était quelque peu fantaisiste ou hautement incohérent. Partout, la nation allemande était l'une des plus importantes et des mieux représentées. Au cours du XVII^e siècle, les nations perdirent la plupart de leurs fonctions et s'éteignirent. Presque toutes les universités d'Europe étaient devenues des universités nationales, voire régionales.

La tension entre la théorie et la pratique

Dès l'origine de l'université, on n'a pas cessé de s'interroger sur la relation entre la théorie et la pratique dans l'éducation universitaire. Quelle est la portée de l'éducation universitaire sur la société? Dans quelle mesure les universités tirent-elles parti des besoins de la société?

Comme je l'ai déjà indiqué, l'université n'a apparemment pas changé en profondeur de structure ni d'organisation jusqu'au début du XIX^e siècle, mis à part quelques expériences. Le *studium generale* complet, le nom désignant l'université au Moyen Age, comprend quatre facultés: la faculté propédeutique des arts et les trois facultés professionnelles supérieures: théologie, droit et médecine. Les universités du nord de l'Italie avaient une structure différente au Moyen Age, mais là aussi les quatre disciplines citées étaient la règle. Toutes les institutions nouvellement créées à partir de 1550 suivirent le même modèle, bien que leurs méthodes d'enseignement et leur contenu se fussent orientés vers un style plus moderne.

C'est seulement au XIX^e siècle que la structure des quatre facultés a été modifiée. La faculté des arts a été divisée en une section *alpha* (lettres et philosophie) et une section *beta* (sciences exactes). D'autres facultés vinrent s'y greffer après l'introduction de nouvelles disciplines. Il est clair que ce corset a provoqué des problèmes à l'arrivée de l'humanisme et encore plus durant la révolution scientifique. Comment incorporer la connaissance récente et les nouvelles sciences dans l'une des quatre facultés existantes, ce fut l'éternel problème. Une discipline touchant à la fois au domaine des humanités et aux sciences sociales pouvait être intégrée à la faculté des arts et du droit. Les sciences naturelles posaient un problème plus complexe. Bien sûr, la section *beta* de la faculté des arts, le *quadrivium*, pouvait accueillir les champs en expansion de la chimie et de la physique, mais la faculté médicale pouvait aussi accueillir ces sciences.

Au sein des facultés ouvertes, des chaires spéciales furent créées pour les disciplines récemment apparues et les sujets neufs furent enseignés lors de cours dirigés ou particuliers, souvent par des *Privatdozenten*. L'intégration ne fut pas toujours facile. Les universités sont en général des institutions conservatrices où les conflits d'intérêts sont vifs. Leurs directions et plus particulièrement les professeurs s'efforcèrent souvent d'empêcher l'introduction de «nouveau» ou de nouveaux domaines.

Totalement problématiques étaient les disciplines qui n'entraient pas dans la classification des sciences imposées par les auteurs classiques, comme la gestion, la médecine vétérinaire, l'architecture, la conduite de la guerre. Ces disciplines associent au savoir théorique une formation professionnelle intensive, dont des savoir-faire; elles n'entraient pas dans une éducation exclusivement livresque. On peut s'émerveiller que la médecine ait été enseignée à l'université, mais cet enseignement était purement spéculatif et théorique. La médecine pratique était aux mains de chirurgiens et de sages-femmes formés sur le tas.

A partir du XVI^e siècle, les expériences destinées à triompher de ce problème débouchèrent sur la création de théâtres anatomiques, de jardins botaniques, de

laboratoires. Les premiers dans cette voie furent les Italiens au cours du XVI^e siècle, suivis par les Hollandais. Le reste de l'Europe suivit plutôt lentement et souvent à contrecœur. L'enseignement de l'anatomie donne un parfait aperçu des problèmes scientifiques et psychologiques qu'affrontaient les érudits humanistes. D'un côté, ils nourrissaient une admiration sacro-sainte pour l'Antiquité; de l'autre, un nombre grandissant de données d'expérience leur apprenait que les auteurs classiques s'étaient trompés. Les humanistes devaient accepter cette ambiguïté. Il en résultait une certaine schizophrénie, le professeur enseignant des conceptions traditionnelles tout en en présentant de nouvelles dans ses écrits. Ceux qui n'acceptaient pas ces compromis pouvaient mener leurs recherches en dehors de l'université. Ces savants se spécialisaient surtout en sciences naturelles et dans les disciplines techniques qui ne trouvaient pas place dans le *cursus studiorum* de l'université.

Il en alla ainsi pour la formation des officiers militaires. Au Moyen Age, le noble était préparé et formé à la carrière militaire en tant que chevalier dans le domicile paternel, dans le château d'un parent ou ami, voire sur le champ de bataille. Ses connaissances théoriques étaient réduites au minimum. La conduite de la guerre, à partir du XV^e et du XVI^e siècle, exigea la connaissance de la stratégie, de la logistique, de la construction et de la balistique. La stratégie militaire et l'art de la guerre n'étaient pas enseignés à l'université, les futurs officiers devaient donc suivre les enseignements d'écoles privées ou de professeurs d'université en dehors de celle-ci. L'université de Leyde fut la première à proposer l'association de conférences théoriques et d'une formation pratique. Le prince Maurice de Nassau chargea le mathématicien flamand Simon Stevin (1548-1620) d'ouvrir une école pour les ingénieurs (militaires) destinée à former les arpenteurs et les ingénieurs du génie. Il avait besoin de professionnels expérimentés dans sa guerre contre l'Espagne. L'école d'ingénieurs ne pouvant être intégrée dans une faculté existante, elle était installée à l'ombre de l'université. Ses étudiants n'étaient même pas immatriculés à l'université. D'autres universités hollandaises suivirent le modèle de Leyde. Ce n'est qu'à la fin du XVII^e siècle que l'enseignement militaire supérieur en Europe fut dispensé dans des écoles spéciales pour les officiers ou dans des académies militaires.

En Italie, la formation expérimentale ne se limitait pas à la médecine. A la fin du XIV^e et du XV^e siècle, une classe de *tecnici*, c'est-à-dire d'hommes inventifs et ingénieux, était active et combinait expérience et théorie dans différents domaines. Ce concept de science pratique était aussi très répandu aux Pays-Bas du XVI^e siècle. On y trouve des cartographes, des navigateurs, des arpenteurs, des fabricants d'instruments, des jardiniers, des botanistes, etc., de renom international.

Peu à peu, le fossé se réduisait entre les arts libéraux et mécaniques dans l'esprit des savants. Les universités en tant qu'institutions résistèrent plus longtemps, jusqu'au XIX^e et même au XX^e siècle, à l'introduction de disciplines à vocation pratique. Aujourd'hui encore, en l'an 2000, on est partagé sur la question de savoir si certains sujets ou méthodes appartiennent à l'université ou aux écoles techniques.

Cette résistance est liée aux concepts généraux des fins et des fonctions de l'éducation universitaire: a-t-elle pour but l'éducation générale d'élites sociales et intellectuelles, la formation professionnelle, l'éducation scientifique? En

conséquence, il faut adapter les contenus comme les techniques de formation et la méthodologie.

A la rencontre d'Alcalá, on a beaucoup parlé des modifications de la fonction de l'enseignement supérieur au long des siècles. Je serai donc brève.

Les universités ont d'abord été des centres d'enseignement à la fin du XII^e et au début du XIII^e siècle. Mais dès le XIII^e et assurément le XIV^e siècle, les universitaires étaient sélectionnés en fonction de critères ecclésiastiques et administratifs, quelle que fût la nature purement «scientifique» et scolastique de l'enseignement. On choisissait les diplômés pour leur capacité à penser de manière abstraite, à classer et ordonner quantité d'informations, à gérer des données disparates et souvent contradictoires. Au fur et à mesure que l'éducation universitaire devint plus importante dans la vie publique, le discours sur la théorie et la pratique s'enrichit. Le Moyen Âge ne trouva pas de solution de conciliation. Au surplus, on croyait fermement que les universités n'étaient pas le lieu idoine pour éduquer les élites. Le latin était la langue de communication et les conférences étaient trop intellectuelles, trop abstraites et théoriques. La connaissance et les savoirs nécessaires au noble, ou au bourgeois aspirant à entrer dans la noblesse, ne s'enseignaient pas à l'université. À partir du XV^e siècle, l'Italie ouvrit des écoles spéciales pour les jeunes nobles (*Ritterakademien*, des académies), modèle qui avait gagné toute l'Europe aux XVII^e et XVIII^e siècles. Ces écoles étaient des endroits de choix pour les jeunes aristocrates pendant leur Grand Tour. Elles servaient souvent d'académies prémilitaires.

Ces exemples montrent, même si les universités furent assurément les façonneurs les plus importants du patrimoine intellectuel du continent – si l'on tient ce patrimoine intellectuel pour purement cognitif –, que d'autres institutions et genres d'éducation ont aussi contribué à la formation de l'esprit des Européens comme au développement du savoir: telles les institutions ecclésiastiques, comme les abbayes et les chapitres, les cours ecclésiastiques et princières, les imprimeries, les académies, les sociétés scientifiques et culturelles, etc. À partir du XV^e siècle, les réseaux personnels des gens de lettres, des scientifiques et des artistes ont joué un rôle très important dans la diffusion des idées, du savoir, des normes et des valeurs. Grâce à l'imprimerie et à un meilleur système postal créé par la famille Thurn und Taxis sur ordre de l'empereur Charles Quint (qui en avait besoin pour gouverner son empire), la communication entre les intellectuels s'améliora considérablement. Les lettres, les livres, les cadeaux et les échantillons furent envoyés dans toute l'Europe. La *Respublica Litteraria*, la république des lettres, devint universelle sans tenir compte des barrières géographiques, politiques ou religieuses. Enfin, au XIX^e siècle, les journaux et les conférences scientifiques fournirent un cadre aux contacts professionnels et académiques dans le monde entier.

La liberté académique et l'université humboldtienne

On l'a vu, à partir du XVII^e siècle, de nouvelles institutions d'enseignement supérieur furent fondées pour parer aux déficiences de l'éducation universitaire. Les universités durent accepter cette variété de l'enseignement supérieur. À partir du XIX^e siècle, elles marquèrent leur spécificité en affirmant qu'une université est un

institut de recherche fondamentale accueillant un ensemble de disciplines, nécessitant la liberté académique et où l'enseignement est étroitement lié à la recherche. Tout le monde aura reconnu dans ce portrait l'université dite «humboldtienne».

Permettez-moi d'abord de parler de la liberté académique puis du concept humboldtien de l'université.

L'université médiévale était un corps organisé que distinguaient ses libertés et ses immunités. Le premier et le plus important de ces privilèges était l'autonomie, la prétendue «liberté académique». Cela signifie que la communauté académique avait le droit de traiter de manière autonome avec le monde extérieur, de superviser le recrutement de ses membres, qu'ils soient maîtres ou étudiants, de rédiger ses propres règlements et d'exercer une certaine juridiction interne. Au cours des siècles, les autorités civiles exercèrent une surveillance grandissante sur les privilèges personnels des étudiants et des professeurs. Cela ne résultait pas seulement d'une plus grande ingérence de l'Etat dans les questions éducatives, mais aussi des erreurs de gouvernement de la part des organes universitaires. A l'orée de la période moderne, les universités semblaient moins se soucier de leur liberté académique, mais étaient-elles encore en position de se défendre?

La liberté académique, plus particulièrement la *Lernfreiheit* et la *Lehrfreiheit*, ou les libertés d'apprendre et d'enseigner, devint un vrai problème dans les universités dites «humboldtiennes»; on y voit l'essence de l'université, liée au concept de l'unité du savoir (*Einheit der Wissenschaften*). Dans les années récentes, les historiens de l'université et de la science se sont penchés sur la nature du modèle allemand de l'université, le modèle berlinois et le modèle humboldtien de l'université. Un vrai dépoussiérage s'est produit. Une conférence récente à Berne, intitulée «Humboldt international. La dissémination du modèle de l'université allemande aux XIX^e et XX^e siècles», a débouché sur les conclusions suivantes.

Le modèle allemand de l'université est un concept très flou. L'université de Berlin n'est pas à ce point fondée sur les idées de von Humboldt, comme on le prétend généralement, et elle n'a jamais été exportée intentionnellement. Ce modèle allemand a été reproduit ici et là à la surface du globe d'une façon très éclectique et implicite; seuls furent empruntés les éléments qui convenaient aux buts de telle université particulière. Ce sont des savants particuliers qui introduisirent les nouvelles conceptions. Seul le Japon s'empara du modèle allemand d'une façon plus systématique dans les années 1880 pour rester à la hauteur de l'Occident.

On considère aujourd'hui que la conception humboldtienne comprenait trois caractéristiques formant son vrai patrimoine intellectuel:

- la relation entre l'enseignement et la recherche;
- les séminaires;
- la liberté académique des maîtres et des étudiants (*Lehr- und Lernfreiheit*).

Les savants s'inquiètent des nouveautés dans l'enseignement supérieur. Ils déplorent que les universités soient de plus en plus considérées comme des entreprises devant

être gérées en tant que telles. Les institutions doivent suivre le marché et les étudiants sont leurs produits. L'accroissement de leur taille, la budgétisation, l'efficacité, la recherche appliquée financée par les entreprises, le concept d'utilité immédiate, toutes ces notions menacent l'université humboldtienne. Quand bien même les érudits idéalisent-ils celle-ci, il est indéniable que les trois principes de base d'une université moderne sont attaqués.

Un nouvel élément est venu récemment s'ajouter à la transformation du modèle universitaire allemand, la Déclaration de Bologne⁴.

Les conceptions européenne et américaine des arts libéraux

L'exportation des modèles européens de l'université aux autres continents n'entre pas dans le cadre du projet sur le patrimoine des universités européennes. Il n'en est pas moins important de tenir compte de l'origine et de l'évolution de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis quand on analyse l'introduction des modèles anglo-saxons ou américains de diplômes (*bachelors/masters*) en Europe continentale telle qu'elle a été décidée à Bologne en 1999.

Jusqu'au XVII^e siècle, les *septem artes liberales* ont constitué la pierre angulaire de l'éducation générale des jeunes garçons. Pour diverses raisons liées à l'infrastructure et au caractère de l'enseignement supérieur, les universités eurent un monopole quasi complet sur la transmission du savoir intellectuel à partir du XIII^e siècle. A la Renaissance, elles commencèrent lentement à perdre ce monopole en faveur d'autres institutions d'enseignement avancé (académies, écoles spéciales, etc.). Une connaissance approfondie des arts libéraux était tenue comme la base à la fois nécessaire et idéale pour suivre les cours des facultés supérieures de théologie, de droit et de médecine. Mais les arts libéraux étaient aussi un but en eux-mêmes. Ils fournissaient la formation intellectuelle et le savoir culturel général – c'est-à-dire l'initiation non spécialisée aux principaux domaines du savoir – nécessaires à l'«intellectuel» au Moyen Age et aux époques modernes. Près des trois quarts des étudiants quittaient l'université après quelques années d'études à la seule faculté des arts, avec ou sans diplôme de fin d'études (*Master of Arts*).

La préparation intellectuelle requise pour entrer à la faculté des arts au Moyen Age se limitait à une connaissance du latin suffisante pour permettre à l'étudiant de suivre les cours. Les futurs étudiants en lettres pouvaient apprendre la grammaire latine dans les écoles des chapitres, les écoles urbaines latines ou sous la conduite d'un précepteur. Au cours du XIV^e et notamment du XV^e siècle, plusieurs facultés des arts commencèrent à organiser cette éducation préparatoire, d'une part, pour combler les déficiences manifestes des nouveaux venus, d'autre part, pour attirer les futurs étudiants dès l'âge tendre (8 ou 9 ans). Vers la fin du Moyen Age, ce système était le plus développé au sein de l'université de Paris. Les étudiants étaient logés dans des pensionnats privés ou dans les collèges universitaires. Ces derniers accueillirent à partir de la fin du XIV^e siècle des communautés indépendantes de pensionnaires, appelées «collèges d'exercice». Une fois arrivés au niveau requis de

4. Signée en juin 1999 par les ministres responsables de l'enseignement supérieur de vingt-neuf pays européens (voir en annexe III).

connaissance, les étudiants commençaient leurs études à la faculté proprement dite et devenaient de vrais étudiants. Vers 1500, les collèges d'exercice introduisirent la séparation des étudiants en groupes homogènes, peu à peu organisés en fonction de leur niveau de connaissances. A la même période, il arrivait aussi que les futurs étudiants en arts fussent si bien préparés qu'ils pouvaient facilement suivre le programme universitaire, voire sauter certains cours. A la fin du Moyen Age, sous l'influence de pédagogues et de professeurs humanistes, les écoles «secondaires» assumaient une partie des tâches de la faculté des arts et commencèrent à créer, quoique lentement, un réseau de savoir homogène préparant les élèves à l'enseignement supérieur. Dans les pays catholiques, le système fut perfectionné par les jésuites. Dans les pays protestants, les écoles latines – *gymnasia* – étaient fondées sur les principes humanistes; elles ne différaient guère de leurs équivalents catholiques, cependant. Cette division des niveaux de savoir – primaire, secondaire, supérieur ou universitaire – eut d'importantes conséquences sur la structure des facultés des arts. A mesure que le niveau de préparation des nouveaux enrôlés s'élevait, les professeurs des arts pouvaient se consacrer à d'autres sujets dans le domaine de la philologie et des lettres, de la philosophie et des sciences naturelles. Ces changements dans le contenu du savoir universitaire arrivèrent lentement, d'abord en Italie. Le titre des facultés en vint à les refléter. Au cours du XVI^e siècle, les facultés prirent souvent le nom de faculté de philosophie ou de lettres.

La question de la place des arts libéraux dans l'instruction – qu'elle soit secondaire et/ou universitaire – reste posée aujourd'hui. Elle est au cœur des débats sur l'éducation aux Etats-Unis. Les matières que les Américains appellent *liberal arts* ne sont presque jamais enseignées à la *senior high school* (élèves de 16 à 18 ans) mais plutôt pendant les deux premières années de *college* ou *university* au niveau *undergraduate*. Après cette «éducation générale», suivie de deux années de spécialisation dans une *major*, débouchant sur un diplôme de *Bachelor of Arts* (BA) ou de *Bachelor of Science* (BS), les étudiants continuent leurs études dans des écoles professionnelles (droit, médecine, études d'ingénieurs, etc.) ou dans des écoles de diplômés (lettres, histoire, sciences naturelles, etc.). Une majorité d'étudiants, toutefois, quittent l'université en ne détenant qu'un diplôme de *bachelor*. L'une des raisons pour lesquelles les arts libéraux sont enseignés aux Etats-Unis au niveau universitaire et non au niveau secondaire, comme en Europe aujourd'hui, c'est que l'enseignement supérieur y a été organisé avant l'enseignement secondaire et les deux derniers diplômes de l'enseignement secondaire n'ont jamais atteint le niveau européen des deux dernières années du lycée, *college*, *lyceum*, *atheneum*, *gymnasium*, etc. Cela correspond en un sens à la situation existant en Europe avant les changements provoqués majoritairement sous l'influence de l'humanisme à la toute fin du XV^e siècle et surtout au XVI^e siècle.

Nous devons vraiment nous interroger sur les conséquences de l'introduction en Europe d'un système éducatif, ou plutôt institutionnel, ayant un autre arrière-plan et d'autres traditions.

Conclusion

La recherche et l'enseignement scientifiques n'ont pas été confinés aux universités à partir du XVI^e siècle. C'est particulièrement vrai des sciences liées à l'expérimentation et des disciplines n'appartenant pas au canon classique des arts libéraux, de la théologie, du droit et de la médecine.

Il en résulte qu'un système binaire d'enseignement supérieur est apparu en Europe au cours des XVII^e et XVIII^e siècles, lequel s'est perpétué jusqu'à maintenant, bien que la frontière entre université et autres institutions d'enseignement supérieur se soit de plus en plus brouillée et que l'Europe aille vers un système plus intégré d'enseignement supérieur, comme aux Etats-Unis.

La séparation de l'enseignement et de la recherche au début de la période moderne a provoqué une évolution à deux vitesses des universités. Dans certaines, les professeurs eurent assez vite recours à la recherche expérimentale, comme en Italie du Nord et aux Pays-Bas aux XVI^e et XVII^e siècles, et dans certaines universités allemandes (Halle et Göttingen) ou écossaises (Glasgow et Edimbourg) au XVIII^e siècle. D'autres universités européennes exprimèrent plus de réserve et ne s'adaptèrent qu'à contrecœur aux «nouveauautés». Parmi celles-ci figurent la plupart des universités se trouvant dans les pays dominés par l'Espagne, les universités françaises et anglaises et plusieurs universités allemandes ou d'Europe de l'Est. Cette analyse pourrait indiquer une césure géographique en Europe entre les institutions «progressistes» et «conservatrices». Si l'on se penche sur les universités une à une, on constate que cette généralisation n'est pas exacte. Chacune eut dès le départ ses hauts et ses bas, en s'efforçant de concilier les buts et les intérêts les plus contradictoires.

Dès leur fondation, toutes les universités se sont efforcées de faire passer le savoir dans les limites posées par les pouvoirs académiques et publics; cela pouvait être rapide ou lent selon les périodes et la situation politique. Mais ce transfert continuait quelles que fussent les conditions, car cette mission de former les jeunes adultes à penser de manière scientifique leur semblait capitale. Elle pouvait emprunter à la méthode scolastique médiévale ou à la méthode humaniste expérimentalo-inductive, ou encore aux deux; le but était le même. Il en résultait une continuité de l'acquisition du savoir et de la recherche.

On a prétendu que les méthodes et le contenu de l'enseignement étaient trop conservateurs et mal adaptés aux besoins de la société; pourtant, il y a bien eu augmentation constante des diplômés dans toutes les institutions et professions à partir du XIII^e siècle, et ce malgré les plaintes concernant la surabondance d'universitaires. Le discours sur un excès d'étudiants était très répandu à la fin des XVII^e et XVIII^e siècles. On disait qu'il n'y avait pas assez de métiers intéressants et bien payés pour tous les diplômés alors qu'on manquait d'artisans et de techniciens compétents. Selon divers historiens, ces intellectuels frustrés et désenchantés fournirent le vivier de révolutionnaires et furent dans une large mesure responsables des multiples révolutions européennes.

Il ne semble pas qu'on puisse vraiment se passer des universités. Si les révolutionnaires français les ont abolies, les jugeant inutiles, la génération suivante les réintroduisit. Et les universités ont toujours été le produit européen d'exportation culturelle le plus recherché dans le monde.

Sans aucun doute, la principale contribution de l'université en Europe est d'avoir développé la pensée rationnelle et critique qui devint l'essence intellectuelle du monde occidental.

Le patrimoine intellectuel des universités: conclusions de la discussion

Hilde de Ridder-Symoens

Les organisateurs m'ont demandé de formuler quelques conclusions ou, mieux, quelques idées, au terme de deux jours de discussions et de confrontations sur le patrimoine intellectuel des universités européennes.

Je ne donnerai pas de définition du «patrimoine culturel des universités en Europe» – ce sera fait plus tard. J'exprimerai seulement les résultats des discussions en mots, comme je les ai interprétés. Au cours de ces deux jours, j'ai compris que j'y participais à double titre: d'abord comme historienne des universités, puis comme universitaire.

Réflexions d'une historienne

En tant qu'historienne, je consacre mes recherches à l'université européenne en général. Je ne me concentre pas sur telle ou telle institution.

La tâche de l'historien consiste à reconstruire aussi précisément que possible ce qui s'est passé autrefois, sur la base de faits et de documents, en les replaçant dans leur contexte social, en s'efforçant de les comprendre et de les expliquer.

Il est arrivé plus d'une fois que les résultats de ces recherches ne correspondent pas à nos conceptions ou souhaits en tant que professeurs et membres de la communauté académique. En travaillant sur le projet de la CRE, *Histoire de l'université en Europe*, comme en d'autres occasions, nous sommes confrontés à des falsifications explicites ou implicites de la réalité historique, surtout constituée de mythes. Ceux-ci résultent souvent de l'historiographie des anniversaires ou de publications autopromotionnelles. Chaque université – à tout le moins les plus anciennes – en a une collection, qui remonte presque à sa fondation.

On peut diviser grossièrement les historiens de l'université en deux catégories: ceux ne travaillant que sur l'histoire de leur propre université et ceux qui s'attachent de manière plus totalisante et comparative aux universités d'Europe ou du monde occidental.

Les premiers ont tendance à considérer leur université comme un «cas unique», comme une institution exceptionnelle par son histoire, dans une sorte de *no man's land*, une institution ayant connu des bas mais surtout des hauts.

Traditionnellement, le but important que s'assigne le second groupe consiste à définir la place de l'université dans tout le système éducatif, dans le développement ou la transmission du savoir et dans l'amélioration de celui-ci. A partir des années 1960, on a beaucoup plus insisté sur le rôle social des universités, sur celui que les universitaires jouaient dans la modernisation ou la professionnalisation des

universités, et plus récemment sur la transmission des normes et des valeurs. En fait, sans le dire explicitement, les historiens de l'université en général s'efforcent de définir son patrimoine culturel.

En conséquence, je vois la contribution des historiens de l'université au projet du Conseil de l'Europe comme suit: ces chercheurs sont munis d'outils pour reconstruire le passé des universités particulières de façon assez précise, pour repérer les similitudes et les différences et interpréter les faits et les événements. Ils ne pensent pas avoir la tâche de prédire l'avenir sur la base du passé.

Ces historiens sont bien organisés; il existe de nombreuses possibilités de confronter les résultats des recherches individuelles lors des conférences ou ateliers organisés par des universités ou des départements précis ou par la Commission internationale de l'histoire des universités, ou encore par les commissions nationales. Comme je l'ai dit en introduction, le nouveau projet FASTI vise à créer de nouveaux outils, des outils techniques concrets, au niveau des bibliographies, des éditions savantes, de l'utilisation des systèmes électroniques, etc. Mais le réseau international veut aussi fournir des lignes directrices aux universités dans leurs commémorations écrites. Selon moi, FASTI peut fournir cette expertise au projet du Conseil de l'Europe.

Les universités, une partie du patrimoine culturel de l'Europe?

Après quatre jours de discussions intenses, deux à Alcalá et deux à Montpellier, l'heure est venue de dire combien l'université fait partie du patrimoine commun de l'Europe. Bien qu'une diversité d'idées et de conceptions ait émergé des discussions, il est clair que les universitaires jugent qu'un patrimoine commun devrait être protégé et préservé à l'avenir.

En tant qu'universitaire j'approuve ce sentiment, mais en tant qu'historienne je dois signaler les écueils d'une référence nostalgique au passé et d'une idéalisation des universités comme centres de savoir et de recherche désintéressés ou de valeurs éthiques. Les universités européennes sont menacées par l'université-entreprise et certaines conceptions mercantilistes de l'enseignement supérieur, ainsi que par les conséquences possibles de la Déclaration de Bologne. Depuis les années 1960, on a vu s'émousser le sentiment communautaire de l'université, s'émousser son identité organique. Les étudiants et les professeurs ne connaissent plus de dévotion pour l'*alma mater*, la tenant pour une école qui permettra d'obtenir un diplôme ou pour un employeur.

La question est donc de savoir comment conserver et protéger contre les forces extérieures tout ce que les universitaires considèrent comme valable. La réponse est urgente. Le temps presse. Dans plusieurs pays, les décideurs universitaires et politiques ébauchent de nouveaux modèles qui ne tiennent pas nécessairement compte des traditions et du patrimoine européen. Si nous trouvons valables ces traditions, nous devons vraiment faire vite et proposer aux recteurs et aux présidents européens via l'Association européenne de l'Université (EUA) et d'autres organisations européennes une vue d'ensemble des buts et des valeurs de la communauté universitaire à conserver vivants.

Les décideurs politiques et même universitaires sont souvent inconscients des valeurs de notre patrimoine commun. Nous avons la responsabilité de les leur faire connaître. Mais la faiblesse des universités – ou, mieux, des universitaires – a été et reste leur conservatisme, leur incapacité ou leur refus d'affronter les problèmes pour se réorganiser. La plupart des *reformationes*, comme on les appelait au Moyen Age et au début de la période moderne, ont été menées par les autorités extérieures, souvent après avoir tancé les universités pour leurs abus et leurs dysfonctionnements. Une solution plus radicale consistait, consiste encore, à créer de nouvelles institutions répondant mieux aux nouvelles exigences de la société. Après un certain temps, ces nouvelles institutions font et feront partie du patrimoine culturel.

Les universités: un patrimoine commun de l'identité culturelle européenne¹

Gian Paolo Brizzi

Les universités constituent-elles un patrimoine commun de l'identité culturelle et institutionnelle européenne?

Je désire présenter le thème de ma conférence sous une forme interrogative car je considère que, au-delà d'une réponse standard, c'est cette interrogation qui doit guider nos travaux. Je ne veux pas mettre en doute la possibilité de retrouver dans l'histoire des universités européennes des éléments d'identité commune, mais le fait d'affronter cette analyse sous une forme interrogative pourra sans doute nous aider à ne pas nous contenter de réponses toutes faites ou évidentes, qui nous seraient bien peu utiles dans ce parcours commun qui a déjà traversé un demi-siècle d'histoire.

Au cours du second après-guerre, un projet nouveau commença à prendre corps au sein des universités européennes, d'où mûrit l'intention convergente de redéfinir la nature des rapports entre les universités des différents pays, tout en restant dans les limites des barrières politiques dont nous avons hérité à la suite de la seconde guerre mondiale. C'est dans l'immédiat après-guerre que fut ressentie la nécessité de trouver et de suivre des voies toutes nouvelles, pour que naissent des liens entre les beffrois de l'autarcie spirituelle des différentes nations.

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, de profonds changements se produisirent, en Europe, dans les rapports entre les différentes universités. D'une part, le nouvel état d'esprit créé par la guerre dans notre continent exigeait que fût repensée la conception des universités elles-mêmes; d'autre part, celles-ci apparaissaient, dans une large mesure, comme les seules institutions à même de comprendre le sens profond de ce changement et de lui donner forme dans une perspective d'avenir.

Hans-Albert Steger, de l'université de Münster, a écrit dans les années 1950: «En ce moment-là les universités se sont rappelé leur origine européenne: elles se mirent à dépasser l'étroitesse des cadres nationaux où elles avaient été enfermées, pour arriver à une discussion plus large, s'étendant à tout le continent. Mais les institutions qu'elles découvrirent à nouveau, après avoir été séparées durant des siècles, parurent étrangères dans bien de leurs aspects. Leur langage aussi – au sens plein du terme – ne fut plus le même: les “nations” avaient pesé d'un poids excessif sur elles. Les facteurs nationaux s'étaient mélangés à des données historiques d'une tout autre nature pour former chaque fois des ensembles fort différents les uns des autres.»

Mais l'Europe qui était alors justement en train de se construire, grâce à l'engagement des hommes les meilleurs de cette époque, cherchait et retrouvait

1. Article présenté à la première réunion du projet (Alcalá de Henares, décembre 1999).

souvent ses racines dans le Moyen Age, c'est-à-dire à l'époque historique où apparurent et se définirent les institutions, les personnages et les systèmes de valeurs qui forment aujourd'hui les bases de la société européenne. Jacques Le Goff a écrit: «C'est au Moyen Age que l'Europe est née politiquement, économiquement, culturellement, et aujourd'hui plus que jamais il est nécessaire que l'édifice politique qui est en train de se construire ait un autre pilier à même d'équilibrer les intérêts économiques et les activités culturelles, parmi lesquelles l'enseignement occupe une place privilégiée. La formation intellectuelle modèle la société depuis le Moyen Age: cela est encore vrai aujourd'hui mais ça le sera encore plus dans l'avenir et ce rôle formateur est confié essentiellement aux universités.»

L'historiographie universitaire peut rendre aujourd'hui un grand service au projet européen commun, en s'engageant, avec une intention qui est déjà bien présente, à approfondir ces racines communes de l'Europe des universités, afin que nous puissions trouver dans l'histoire des premiers siècles d'activité de la nouvelle institution des situations objectives, des aspirations et des solutions permettant d'éclairer encore à présent l'action de ceux qui guident les choix dans ce secteur vital.

Les universités sont une des créations les plus originales parmi toutes celles qui se développent en l'Europe occidentale au cours du Moyen Age. S'il est indéniable que d'autres époques et d'autres civilisations ont connu elles aussi des formes d'enseignement supérieur (de l'Empire romain à Byzance et à la Chine), il est tout aussi incontestable que les universités ne découlent pas d'un modèle précédent, mais se distinguent nettement de toute institution du passé. Cela ne veut pas dire naturellement qu'elles ont surgi du néant, mais bien au contraire, par leur vocation même, puisqu'il s'agit d'institutions qui avaient comme but la conservation, le développement et la diffusion du savoir, les universités recueillirent l'héritage d'une tradition culturelle qui trouvait ses origines dans l'Antiquité. Cette tradition, définie par les disciplines pratiquées et par la valeur éducative qui leur était reconnue, remontait aux philosophes grecs, à Platon et Aristote, et à leurs successeurs et interprètes latins. Au Bas-Empire, cet héritage culturel s'adapta à des objectifs essentiellement scolaires, tandis que les premiers grands auteurs chrétiens réussirent à conjuguer cette culture avec la révélation chrétienne, en la mettant au service de cette dernière. Le fait que cette conciliation n'ait pas toujours été complète ni parfaite est pour nous marginal: il suffit de considérer qu'au VI^e siècle, lorsque les écoles ecclésiastiques ont supplanté les écoles laïques, elles ont assumé le contrôle des écoles et des professeurs tout en adoptant l'héritage de la culture antique.

Les universités partagèrent elles aussi ces éléments de continuité culturelle, mais les origines de la nouvelle institution naissent plutôt d'un élément de rupture qui mûrit à travers des passages tout d'abord imperceptibles au XII^e et au XIII^e siècle et qui eut deux théâtres privilégiés, Bologne et Paris, suivis bien vite par Oxford, Montpellier, Cambridge, Naples, Salamanque, Padoue, puis d'autres encore, à travers un processus de filiation ininterrompu qui donna naissance en six siècles à environ 200 nouvelles fondations.

Par rapport aux siècles précédents, la rupture concerna un profond renouvellement des méthodes de l'enseignement grâce à la redécouverte de secteurs entiers du savoir

antique qui, oubliés pendant le haut Moyen Age, étaient reparus enrichis souvent par des commentaires des savants arabes. Puis il y eut une rupture déterminée par le nombre croissant d'étudiants et de professeurs, qui conféra aux universités un poids social que les écoles ecclésiastiques n'avaient pas. Mais la rupture fut surtout d'ordre institutionnel, par le détachement des nouvelles écoles de l'organisation des monastères et des cathédrales à laquelle elles avaient appartenu pendant sept siècles.

Les universités représentèrent au contraire des structures stables vouées expressément à la diffusion du savoir, identifiées par un nouveau concept juridique, celui de *studium generale*; à la différence des écoles ecclésiastiques, qui avaient une juridiction limitée, ce concept leur assurait certains droits de nature universelle puisqu'ils étaient conférés individuellement aux universités par un pouvoir universel, que ce soit celui du pape ou celui de l'empereur, ou encore, comme cela se produisait parfois, celui des deux à la fois. Le plus intéressant de ces droits était la valeur universelle reconnue aux titres d'étude, la *licentia ubique docendi*, à savoir l'aptitude à enseigner partout sans nécessité d'approbation de la part d'autorités particulières grâce au caractère transnational de l'institution, qui pouvait se considérer soustraite au contrôle des pouvoirs locaux, tant civils qu'ecclésiastiques, dans la mesure où elle était légitimée par des instances universelles.

Mais le concept de *studium generale* renvoyait à d'autres aspects: les membres des universités constituaient avant tout un corps de la société à part, reconnaissable par la possession de certains privilèges. Bien vite, c'est grâce justement à la présence de cette reconnaissance de *studium generale* que nous pouvons distinguer les universités de toutes les autres écoles, puisque seules les premières disposaient de cette reconnaissance.

Je veux à présent rappeler la valeur intrinsèque du terme *universitas*, qui, comme on le sait, servait à désigner une communauté humaine, ce qui rendait nécessaire de préciser s'il s'agissait d'université de professeurs ou d'élèves, ou de l'un et l'autre. Le succès de ce terme, utilisé par la suite pour désigner l'institution à laquelle se référaient ces communautés spécifiques de professeurs et d'étudiants, nous donne la mesure de l'importance qu'assumaient celles-ci.

«L'université est bâtie en hommes», écrivit un important juriste français du XVI^e siècle, qui entendait dire par là que la stabilité et le succès de l'institution ne reposaient pas tellement sur les structures matérielles, en grande partie encore inexistantes, mais sur les hommes qui la composaient, sur les étudiants et sur les professeurs qui faisaient d'elle un organisme vivant, une personne morale, dirions-nous aujourd'hui, capable de s'auto-administrer, de produire des actes légalisés avec son propre sceau, de comparaître en justice, de se pourvoir de statuts et d'en imposer le respect à ses membres.

Ce stade a été atteint dès le XIII^e siècle, lorsque les universités en activité se sont pourvues de leurs propres statuts.

Les facteurs d'identité étaient donc forts et non occasionnels, mais nous pouvons en ajouter d'autres qui nous donnent la mesure de l'uniformité qui, au-delà des barrières politiques ou linguistiques, permettait à ceux qui appartenaient à une

université de se sentir membres d'une communauté transnationale, favorisant la migration des intellectuels et donc la croissance d'une identité culturelle européenne. Nous observons encore aujourd'hui avec un certain étonnement combien il était facile et commun de trouver dans la même université – je pense par exemple à Paris au XIII^e siècle – des intellectuels provenant de différents pays; les Anglais Alexander de Hales et Roger Bacon, l'Allemand Albertus Magnus, les Italiens Thomas d'Aquin et Bonaventura. Mais nous pouvons encore souligner l'importance que la *peregrinatio academica* représentait pour les intellectuels européens, une habitude qui se poursuivait même quand le réseau des universités eut couvert l'ensemble de l'Europe et ne s'interrompit qu'au milieu du XVII^e siècle sous l'effet des grands conflits politiques et religieux.

L'*Autentica Habita* de l'empereur Frédéric I^{er} avait établi, dès le XII^e siècle, les principes du *status* privilégié de ceux qui migraient dans des villes étrangères pour étudier (*facti exules amore studiorum*) et pendant des siècles les étudiants qui entendaient se soustraire à la juridiction des pouvoirs locaux se référaient à cette reconnaissance. Les disciplines qui constituaient le *curriculum* des études étaient les mêmes, de Cracovie à Salamanque, de Prague à Montpellier, les *auctoritates* étaient les mêmes et demeurèrent inchangées jusqu'au XV^e siècle. Les cours professés, le système des examens et de la remise des titres académiques étaient identiques, comme l'étaient les méthodes d'enseignement, qui se fondaient sur la scolastique, et la communication restait confiée à une langue unique, le latin, oral et écrit.

Cette uniformité de fond concerne aussi les édifices qui, à partir du XIV^e siècle, commencent à héberger les activités universitaires, en abandonnant le caractère occasionnel des solutions des premiers siècles: en premier lieu les collèges, qui devaient recevoir les élèves mais aussi les professeurs, puis les salles pour la remise des diplômes ou les premières bibliothèques. Comme nous l'a signalé Michael Kiene, on note une uniformité importante dans ces édifices: la galerie, la cour, les chambres individuelles, le réfectoire commun, la bibliothèque, la chapelle; il suffit de penser au Collegium Maius de Cracovie, au Collège San Clemente de Bologne ou à celui de Saint-Martial de Toulouse. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'on verra se définir dans l'architecture universitaire certaines typologies, liées à un développement institutionnel particulier.

Cette uniformité n'était pas seulement apparente; elle représentait l'un des aspects essentiels de l'unité de la civilisation occidentale au Moyen Âge.

Il ne faut pas croire cependant que les différences ont manqué entre les diverses universités: dès les origines, les parcours suivant lesquels les premières universités se sont constituées furent différents; pensons à Paris et à Bologne, comme cas exemplaires. L'appartenance à la même communauté n'annulait pas pour autant les différences tant chez les professeurs que chez les étudiants: diversité sociale ou géographique, position hiérarchique au sein de la même *universitas*; il suffit de penser que dans les universités organisées sur le modèle bolonais seuls les étudiants étrangers représentaient l'*universitas scholarium*; celle-ci n'était pas un ensemble indistinct, mais elle s'articulait en sous-groupes nationaux ou régionaux, chacun avec des magistratures propres et souvent avec des privilèges particuliers. Dans les universités de type parisien, il y avait les facultés, qui réunissaient les écoles des

mêmes disciplines: là, les choix étaient réservés à des assemblées particulières et leur exécution à un doyen. Et même les conflits entre facultés ne manquaient pas (entre théologie et philosophie par exemple) et devinrent plus évidents pendant la Renaissance.

Les collèges introduisirent une autre différence essentielle entre les étudiants: créés tout d'abord pour aider les étudiants pauvres, ils se transformèrent bien vite en communautés autonomes, avec leurs propres règles, leur propre hiérarchie et des objectifs particuliers.

Une différence encore plus importante était celle qui se produisait entre une grande université et une petite, entre les universités qui avaient établi les caractères généraux de l'institution et les nouvelles fondations voulues par les villes ou par les souverains territoriaux et qui se référaient à ces modèles, sans souvent pouvoir assurer ni la qualité des enseignements, ni un nombre convenable de facultés, ni la continuité du soutien financier: si ces dernières eurent généralement un recrutement régional, les premières en revanche pouvaient revendiquer un champ d'action qui resta international pendant des siècles, et une renommée qui se fondait habituellement sur l'excellence d'une spécialisation dans une des disciplines universitaires, comme la philosophie et la théologie pour Paris ou le droit civil et canonique pour Bologne.

L'ensemble de ces éléments nous a fait entrevoir, d'une part, une unité fondamentale d'intentions qui faisait des universités une institution aux caractères bien reconnaissables et codifiés, et, d'autre part, une physionomie particulière qui différenciait les universités entre elles en fonction des facultés ou des disciplines dominantes, des caractéristiques de leur recrutement, du degré d'influence exercée par les magistratures locales ou par le pouvoir ecclésiastique.

Mais les caractéristiques individuelles ou régionales, puis nationales, se développèrent aussi pour une raison interne au système des connaissances et aux méthodes de sa transmission: celle-ci était confiée à la dialectique, au détriment de tout autre système intellectuel. Les universités devaient garantir que les nouveaux professeurs possédaient une parfaite maîtrise des contenus du savoir et des méthodes enseignées, même au préjudice des finalités éthiques et sociales de l'enseignement.

La vraie science était au service de la vérité, et cette dimension ne manqua pas d'apparaître trop abstraite, comme l'observa au début du XV^e siècle le chancelier de l'université de Paris, qui se demandait: «A quoi sert la science sans l'action?»

Ce conflit était désormais ressenti comme irrémédiable, et Rabelais le résuma magistralement dans ses pages en décrivant l'incommunicabilité hilarante entre Gargantua et l'étudiant des écoles de Paris.

La rigidité, les limitations de l'enseignement scolaire ne se concilièrent jamais avec les nouveaux horizons intellectuels de l'humanisme, ce qui provoqua un durcissement général de la part des universités pour défendre la tradition, ainsi qu'à l'extérieur l'apparition d'expériences d'étude et de recherche, comme les académies,

qui devinrent à partir de ce moment-là, avec les universités, un lieu de rencontre des intellectuels.

Un autre phénomène important mûrit à partir du XV^e siècle d'une manière de plus en plus explicite: la tutelle que le pouvoir civil et ecclésiastique a toujours cherché à exercer, avec des résultats divers, sur les universités, devint plus évidente et donna naissance à de véritables «universités du prince», expression qui veut souligner l'influence croissante que le pouvoir politique assumait surtout après le grand schisme de 1378. Comme l'a bien souligné Jacques Verger, la division du monde catholique, en affaiblissant la fonction médiatrice et modératrice de la papauté, renforça les pressions des souverains territoriaux sur les universités si celles-ci fonctionnaient déjà, ou les poussa à en créer de nouvelles, imités souvent en cela par les grands seigneurs féodaux, pour qui la fondation d'une université devint une manière d'affirmer leur propre autonomie.

Ce processus se réalisa pleinement, et dans la pratique on vit s'imposer le principe selon lequel le droit de conférer les degrés académiques appartenait au *ius regale*, à savoir que l'attribution de ce privilège ne provenait plus nécessairement d'une autorité universelle.

Ce nouveau rapport fit naître une phase nouvelle de l'aventure pluricentenaire des universités, dont l'histoire sera de plus en plus liée aux choix du souverain, à sa cour, aux centres de pouvoir, tandis que sa fonction de reproduction sociale et politique l'emportera, même aux yeux de ses membres, sur la recherche désintéressée du savoir. Cela fut particulièrement évident pour les universités créées au cours de la première époque moderne, à l'intérieur desquelles, dès le départ, le poids des contrastes sociaux et politiques s'est fait plus directement sentir, et les ambitions et les résultats intellectuels ont été plus modestes. Cependant, il ne faut pas non plus sous-estimer l'importance de ces universités dans la mesure où, tout comme les précédentes, elles se sont mises au service d'un progrès lent et général de la civilisation.

Dans cette phase critique, l'invention et la diffusion de l'imprimerie servirent à atténuer les effets des différenciations croissantes qui se manifestaient entre les universités, en favorisant la connaissance et la circulation de la production scientifique avec une rapidité et une diffusion jusqu'alors impensables, et en favorisant le réseau des rapports entre les écoles plus anciennes et les universités et écoles plus récentes du monde germanique et slave.

Le rapport souvent conflictuel avec le mouvement humaniste n'empêcha pas, grâce justement à celui-ci, le lien entre les intellectuels de se raffermir et de se développer. Le magistère universitaire de certains humanistes fit de leur école un point de rencontre de savants déjà affirmés; il suffit de rappeler l'école de Guarino à Ferrare ou les rapports qu'eurent avec le monde universitaire des hommes comme John Colet, Rodolfo Agricola, Erasme de Rotterdam, Antonio de Nebrija, pour n'en citer que quelques-uns.

Cette conjoncture redessina la géographie des grands centres de l'enseignement universitaire: le palmarès revient à présent à des sièges qui avaient eu un rôle

secondaire au Moyen Age ou qui étaient apparus depuis peu, comme ce fut le cas du collège qui nous reçoit aujourd'hui et qui devint un modèle pour beaucoup d'autres universités castillanes, mais ce fut également celui de l'école de médecine de Montpellier, du collège de Guyenne de Bordeaux, des écoles de Padoue, de Bâle ou de Louvain, de l'*Academia Lugdunensis* de Leyde, de l'université de Cracovie, qui exerça une forte attraction pour la qualité de ses études astronomiques et mathématiques.

La fracture de l'unité religieuse de l'Europe, déterminée par la Réforme, produisit une nouvelle et profonde déchirure dans le monde des universités européennes. Au sein des deux coalitions, les universités participèrent activement à la construction de l'Etat confessionnel, qu'il s'agisse des universités catholiques, influencées par la *ratio studiorum* des jésuites, ou de celles qui entrèrent dans l'orbite de la Réforme. Cette fonction favorisa une présence plus ramifiée des sièges universitaires: au siècle des grands conflits religieux, nous comptons environ soixante nouvelles fondations.

L'unité spirituelle du monde universitaire fut mise ultérieurement en crise par des divisions idéologiques et religieuses, et des membres prestigieux du monde scientifique trouvèrent hors des universités de meilleures conditions pour étudier – Copernic, Tycho Brahe, Descartes représentent des cas connus de tous –, et en général, au XVII^e siècle, les universités absorbèrent très lentement les conquêtes de la pensée scientifique.

Les éléments qui rapprochent les universités européennes sont reconnaissables aujourd'hui davantage dans la fonction qui leur est attribuée de l'extérieur que dans la maturation automatique de cette fonction. La répression des professeurs de l'université de Prague, en 1602, les épurations répétées des professeurs d'Oxford et de Cambridge pendant les guerres civiles du XVII^e siècle manifestent la volonté d'établir, même à l'aide de moyens exceptionnels, un contrôle étroit sur les écoles et sur les collèges universitaires et à leur attribuer un rôle fondamental, consistant à garantir le conformisme politique et l'orthodoxie religieuse, ainsi qu'à procéder à la formation de bons pasteurs et de fonctionnaires compétents.

Continuité et changement sont les deux pôles du développement contradictoire des universités à l'époque qui marque le passage de la culture de la période baroque à celle des Lumières, où se produisit ce renversement de la mentalité traditionnelle que Paul Hazard a efficacement appelé la crise de la conscience européenne, qui accéléra la révolution culturelle de l'époque des Lumières. Cette évolution de la sensibilité culturelle rendit possible la réévaluation et l'approfondissement des développements scientifiques entravés à maintes reprises par le conflit latent entre théologie et science, tandis que le triomphe de la méthode cartésienne ouvrait la voie aux étapes successives de l'histoire de la science.

Continuité et changement, avons-nous dit: face à un immobilisme tenace des curriculums universitaires, à l'incapacité d'accueillir de nouvelles disciplines ou de promouvoir de nouveaux parcours formateurs, nous enregistrons le passage des innovations appliquées dans les académies à certaines universités, comme c'est le cas de Halle ou de Göttingen.

Au siècle des Lumières, et encore plus lors du passage convulsif entre le XVIII^e et le XIX^e siècle, on voit se succéder des réformes et des mesures législatives qui complètent la transformation des universités en «institutions de l'Etat», ce qui reflète le changement de point de vue du pouvoir politique, qui ne concevait plus l'université comme *pia causa* mais bien comme *res politica*. Outre la qualité des activités didactiques, la sélection du personnel enseignant, le contrôle des étudiants, les curriculums et les examens, il se développa également, parmi les tâches assumées par l'Etat en faveur des universités, une plus grande tolérance confessionnelle, l'abolition progressive de la censure, l'affirmation graduelle de la *libertas philosophandi*, c'est-à-dire de la liberté de recherche et d'enseignement, pour mettre fin, bien que lentement, à l'ostracisme des universités à l'égard de la femme.

Ce fut là l'introduction à une révolte radicale, à une nouvelle phase de l'aventure pluricentenaire de cette institution qui, avec la fondation de l'université de Berlin, projetée par Wilhelm von Humboldt en 1810, devait s'engager dans la voie menant au modèle d'université qui a dominé au cours des deux derniers siècles, durant lesquels les universités ont conservé bien peu des éléments qui ont caractérisé leur expérience au Moyen Age.

Ce qui nous parvient encore aujourd'hui de l'analyse de ce passé, du souvenir des racines communes des universités actuelles, c'est un message qui doit engager la nature même du professeur universitaire. Au cours de son histoire désormais millénaire, l'université a souvent visé à s'affirmer en tant que pouvoir autonome, ce qui a pu affaiblir la fonction fondamentale de l'intellectuel, à savoir l'exercice de l'esprit critique, la défense des valeurs liées à la science et à sa diffusion au profit de la société tout entière et non pas en tant qu'instrument de pouvoir personnel. Comme l'a écrit Jacques Le Goff, le grand principe révolutionnaire des universités médiévales est d'ordre social, scientifique et intellectuel; elles ont introduit dans notre civilisation une voie d'ascension et de promotion sociale qui ne se fonde pas sur la naissance ou la richesse, mais sur le savoir, le travail et le mérite. Le *status* d'universitaire doit être vécu comme une dignité et non pas comme un pouvoir. C'est la dignité d'un corps qui doit légitimement se manifester à travers une symbolique communautaire, comme au Moyen Age, mais qui doit aussi résister à la tentation de se constituer en caste. Et puis il y a les étudiants, et nous pouvons puiser dans leur histoire des éléments actuellement tout aussi riches pour nous de suggestions.

Je veux conclure en rappelant, pour l'enseignement que nous pouvons justement en tirer encore aujourd'hui, une coutume des étudiants, c'est-à-dire de cette partie du corps des universités que nous oublions souvent quand nous parlons d'académie. Il s'agit d'une coutume qui s'est propagée rapidement parmi les étudiants de l'Europe centro-septentrionale et qui a connu un grand succès entre 1550 et 1650, période que Henry Kamen a définie efficacement comme «le siècle de fer». Elle consistait à emporter avec eux pendant leurs études, pour lesquelles ils migraient souvent entre écoles, villes universitaires et pays européens différents, un petit livre ou un album sur lequel ils faisaient écrire aux professeurs ou aux camarades une devise ou une dédicace. Cela servirait à leur rappeler à eux-mêmes, à l'âge adulte, et encore plus à leurs enfants et à leurs descendants, les écoles fréquentées, les professeurs avec qui

ils avaient eu un rapport familial et les camarades avec lesquels ils avaient partagé cette expérience intellectuelle. Ces albums racontent l'histoire de liens d'amitié créés dans les salles universitaires, unissant des hommes de pays et de langues différents. Ils étaient appelés significativement *libri amicorum* et témoignent combien le partage d'expériences formatrices et d'activités intellectuelles peut devenir l'instrument le plus efficace pour faire prévaloir des éléments communs d'identité, et des sentiments de fraternité et d'amitié contre les divisions idéologiques et religieuses.

Partie IV

La dimension européenne

L'idée de l'Europe dans l'histoire des universités: la dimension européenne, patrimoine de l'université hier, aujourd'hui et demain

Paolo Blasi

L'Antiquité, et en particulier la société agricole qui a caractérisé la période faisant suite à l'effondrement de l'Empire romain, ne ressentait pas le besoin de créer une institution telle que l'université; elle n'était d'ailleurs pas en mesure de le faire. A la fin du premier millénaire, la société européenne était encore fondamentalement une société agricole dans laquelle le pouvoir et la culture étaient principalement concentrés dans les châteaux seigneuriaux et les monastères.

Pendant le X^e et le XI^e siècle, avec la fin des invasions barbares, les conditions de vie et de sécurité se sont améliorées, la population a augmenté, la demande de biens s'est accrue et, avec elle, la nécessité d'accroître la production agricole et celle de produits manufacturés, et de multiplier les échanges. Les vieilles villes, dont la taille avait progressivement diminué et qui étaient demeurées dans un état de stagnation pendant des siècles, montrèrent alors une nouvelle vitalité, introduisirent de nouvelles formes d'autonomie et s'efforcèrent par des moyens nouveaux d'assurer la coexistence des diverses corporations apparues au sein de leur organisation politique et sociale. Une partie importante de la population des campagnes est venue s'agglutiner, en quête d'une nouvelle vie, dans les villes dont la taille n'a cessé de croître. Le système de chemins et de routes a connu un nouveau développement et, cessant d'être l'apanage exclusif des pèlerins solitaires et des hors-la-loi sans scrupules, s'est ouvert aux marchands, aux hommes d'Eglise et aux étudiants.

La combinaison de divers facteurs comme la croissance démographique, l'essor urbain et l'amélioration des voies de communication et des échanges a suscité un développement des connaissances juridiques et scientifiques et a ouvert la voie à de nouvelles formations professionnelles, déterminantes pour la vie des villes dont l'organisation sociale et politique était plus complexe et requérait des compétences plus spécialisées que les communautés agricoles et féodales.

L'enseignement des «arts libéraux», qui comprenaient le *trivium* (grammaire, rhétorique et logique) et le *quadrivium* (arithmétique, géométrie, musique et astronomie), ne répondait plus aux besoins de l'heure. Les cultures byzantines et arabes sont alors devenues une source nouvelle de connaissances, notamment à travers les textes de leurs philosophes, de leurs mathématiciens et de leurs astronomes, tandis que les œuvres des médecins grecs et arabes et les textes du droit romain suscitaient un intérêt général. Même les théologiens ne pouvaient demeurer à l'écart de ces tendances nouvelles.

Le développement de la demande de connaissances et de nouvelles formations professionnelles s'est traduit dès le milieu du XII^e siècle par la création des premières *universitates studiorum*, communautés d'étudiants et d'enseignants reconnues par les autorités de l'époque, le pape et l'empereur, comme *studia generalia* pouvant délivrer des *licentiae ubique docendi*, c'est-à-dire, littéralement, l'autorisation d'enseigner partout. De ce point de vue, l'université ne se situe donc pas dans le simple prolongement de la tradition, elle apparaît comme un symbole de changement et d'innovation, non pas en relation avec les activités coutumières, mais comme une réponse à des besoins nouveaux. Une nouvelle élite culturelle voit alors le jour, qui, avec les moines, les prêtres, les marchands et les chevaliers, allait constituer l'élément moteur de la nouvelle Europe en plein développement.

Aux XI^e et XII^e siècles, les universités sont nées de l'association spontanée de professeurs et d'étudiants. A Bologne, des groupes d'étudiants (*societates*) s'étaient attribué le pouvoir de choisir les enseignants, de leur assurer logement et subsistance et de définir le programme d'enseignement (*universitas scholarium*). Le domaine d'étude considéré alors comme le plus pertinent était celui du droit romain, en tant qu'il permettait l'élaboration d'une théorie politique indépendante du modèle de légitimation religieux. S'est ainsi engagé un processus de laïcisation des formes de gouvernement, base de la future séparation de l'Eglise et de l'Etat, qui allait devenir le point cardinal de la politique européenne.

A Paris, l'université, née de l'initiative des clercs (*clerici*), était entièrement placée sous la juridiction de l'Eglise et la supervision de l'institution était, par conséquent, aux mains d'une corporation d'enseignants.

L'université, cependant, était toujours très liée à la ville, à ses activités et à son développement; elle représentait le point de rencontre social et culturel des intérêts religieux et séculiers et a contribué aux débuts de la commercialisation des connaissances et des «arts libéraux». Le terme même de *studium*, utilisé pour définir l'université, mettait l'accent sur la motivation et l'effort intellectuel des étudiants, leur initiative face aux défis d'une société en pleine évolution et aux problèmes nouveaux à résoudre.

Les jeunes étudiants se déplaçaient dans toute l'Europe à la recherche, dans les différentes universités, des enseignants répondant le mieux à leurs besoins et capables d'ouvrir leur esprit aux différents champs du savoir: la théologie, la philosophie, le droit, la médecine et la science.

Les universités devinrent ainsi des lieux où des étudiants de différentes nationalités utilisant une langue commune (le latin) cohabitaient dans le but d'apprendre. Les communautés nouvelles se caractérisaient en général par leur aspect vivant et par leur diversité, chaque membre apportant les particularités liées à son origine et à sa culture, et apprenant à connaître et à comprendre celles des autres.

Il existait donc dans les universités un esprit indépendant, optimiste, parfois même obstiné, mais libre par rapport aux contraintes imposées à la pensée par les deux autorités absolues de l'époque: le pape et l'empereur.

C'est dans les universités que sont apparues les valeurs culturelles, éthiques et civiques qui, avec les valeurs chrétiennes, sont devenues le fondement de l'Europe du Moyen Age et qui constituent aujourd'hui encore les principes communs des citoyens européens.

De nombreuses universités sont apparues au XIII^e siècle. Certaines étaient des institutions autonomes créées de manière indépendante. D'autres ont vu le jour à l'occasion de ce qu'on appelle des «migrations» à partir d'universités existantes. En 1224, par exemple, l'université de Naples, première institution au monde entièrement soutenue par l'Etat, a été fondée par Frédéric II. Soucieux de former des juristes pour son royaume mais méfiant à l'égard de l'université de Bologne, le roi a créé un *studium* à Naples en prenant directement en charge l'entretien des enseignants et en leur accordant les privilèges particuliers dont ils bénéficiaient dans les autres universités et qui correspondent à l'«autonomie» et à la «liberté académique» d'aujourd'hui.

La décision du roi avait aussi été prise en réponse à un édit de l'Eglise déclarant que «le savoir est un don de Dieu et doit être imparti gratuitement» et visant à mettre un terme à l'augmentation constante des salaires que les enseignants exigeaient de leurs étudiants, qui avaient d'ailleurs souvent protesté. La fondation de l'université de Naples marque donc la première apparition d'un principe spécifiquement européen: le droit à une éducation gratuite.

Vers la même époque, le roi de Castille, Alphonse IX, fondait l'université de Salamanque dans un but de légitimation de son propre pouvoir et comme moyen de réaffirmer l'identité chrétienne à la suite de l'invasion arabe.

Diverses autres universités ont été créées en relation avec des migrations d'étudiants et de professeurs ayant quitté une institution pour en établir une autre en un lieu mieux adapté. Tel est le cas, par exemple, de l'université de Cambridge, qui est issue de celle d'Oxford, des universités d'Angers et d'Orléans, qui sont issues de celle de Paris, et des universités de Padoue et de Florence, qui doivent leur existence à celle de Bologne.

La situation présentait à l'époque un double aspect. D'un côté, l'urbanisation augmentait plus que jamais avec le développement des villes qui s'efforçaient d'acquérir le prestige et la puissance que conférait la création d'une université; de l'autre, les monarchies féodales se renforçaient peu à peu et cherchaient, en créant des universités autonomes, à s'opposer au pouvoir croissant des villes.

Afin de faire contrepoids au pouvoir des villes et de leurs institutions, qui tiraient aussi avantage des universités en tant que moyen de développement autonome, le

pape et plusieurs monarques ont accordé des privilèges aux universités, renforçant ainsi leur autorité juridique et leur présence au sein même des villes.

Pendant les XIV^e et XV^e siècles, de nouvelles universités ont été fondées en Europe du Sud et en Europe du Nord (à Uppsala et à Copenhague, par exemple). Particulièrement importantes cependant sont les universités qui sont alors apparues dans les villes d'Europe centrale (en Allemagne, en Bohême, en Pologne et en Hongrie), en raison du développement économique, social et culturel remarquable de ces régions et du prestige attaché à ces institutions. Il est important de rappeler qu'à l'époque les monarques, particulièrement en Allemagne, réaffirmaient dans les chartes de ces universités l'*autoritas* et la *potestas* de la Couronne.

Au XV^e siècle, il existait déjà des universités dans toutes les villes les plus importantes d'Europe. Les liens entre les diverses universités, dus en particulier aux échanges d'étudiants et d'enseignants itinérants assurant la diffusion des informations et des idées, favorisaient des échanges intellectuels profitables à l'ensemble de la région. L'Europe du savoir, du commerce et des arts était devenue une réalité.

Il est aussi très important de prendre en compte dans cette évolution le renforcement du pouvoir des monarchies féodales et leur transformation progressive en pouvoirs absolus, ainsi que l'affirmation des pouvoirs régionaux dans des pays comme l'Italie: ces facteurs ont contribué à accroître de manière considérable l'influence du pouvoir politique sur les universités, rendant inévitables une perte d'autonomie et une érosion des libertés académiques car les universités devaient s'adapter et adapter leurs programmes d'enseignement à la nouvelle situation.

Les universités sont apparues à l'origine dans une Europe dépourvue de frontières intérieures, attirant des étudiants et des enseignants de tous horizons, ce qui rendait possible une mobilité permanente entre elles, que l'Eglise et l'empire favorisaient et protégeaient. L'*Habita* de Frédéric I^{er}, qui était conçue comme une *Magna Charta* de la vie académique, reconnaissait aux étudiants le droit de se déplacer librement sous la protection directe de l'empereur. Les étudiants étrangers étaient soumis à la seule juridiction du maître d'université ou de l'évêque et étaient explicitement soustraits à l'autorité de la ville.

Pendant les premiers siècles du dernier millénaire, les idées pouvaient donc se déplacer facilement grâce à la circulation des individus, l'accès au savoir était gratuit et la nouveauté était recherchée avec enthousiasme. Les dogmes étaient remis en question, la confrontation des idées était encouragée et la discussion allait de soi.

Les universités qui se sont développées de manière autonome dans ce contexte étaient un lieu de stimulation intellectuelle permanente, un espace critique, un laboratoire d'idées et d'initiatives; elles accueillaient de grands savants et des étudiants de tous horizons. L'université est en fait une institution de dimension

européenne qui a contribué de manière déterminante à la fondation de la civilisation européenne, notamment en ce qui concerne le respect et la prise en compte de chaque individu, le rôle du dialogue et de la critique, le caractère légitime de la séparation du pouvoir politique et de l'Eglise, l'importance de la connaissance et le développement de la science.

Entre le XV^e et le XVI^e siècle, les pouvoirs absolus ont commencé à mettre l'accent sur l'importance des frontières et d'un lieu de résidence permanent. La mobilité a été jugée moins importante: les voyageurs devenaient objets de suspicion. L'université symbolisait le pouvoir royal, elle était un élément de son domaine territorial et il en est résulté pour elle une perte graduelle d'autonomie. Elle est devenue un appareil de l'Etat, moins européen et plus national ou provincial. Ce processus a été facilité par l'amenuisement des libertés individuelles et corporatives et par le renforcement du contrôle des sujets par l'Etat.

Il ne faut pas oublier que les universités avaient toujours eu des relations ambiguës, voire difficiles, avec les villes. En règle générale, les grandes villes européennes (à l'exception de Paris) ne disposaient pas d'université. Tel était le cas, par exemple, de Londres, de Rouen et de Lyon, de Palerme et de Milan, de Francfort, de Hambourg et de Munich, d'Anvers et d'Amsterdam.

Dans d'autres cas, les tentatives de créer une université dans une grande ville ont été vouées à l'échec. L'université de Lisbonne a été transférée à Coimbra en 1537, celle de Florence à Pise en 1472. Le prince préférait établir l'université dans une ville de taille plus petite: c'est ainsi que Milan s'est tournée vers Pavie, Venise vers Padoue et Florence vers Pise. Dans les grandes villes, on préférait les académies, qui n'étaient pas fréquentées par des étudiants et étaient contrôlées par le prince ou l'un de ses protecteurs. L'organisation du savoir prenait un tour de plus en plus oligarchique, qui correspondait aux besoins des pouvoirs de l'époque.

Du XVI^e au XIX^e siècle, les universités ont connu un déclin. Elles continuaient à remplir leur digne fonction de transmission du savoir sur la base des connaissances traditionnelles, mais ne constituaient plus un élément déterminant de la vie sociale.

Le mouvement des Lumières et le romantisme, les réformes de Napoléon et d'autres monarques du XIX^e siècle ont insufflé une nouvelle vie aux universités en redéfinissant leurs buts et leur fonction sociale. L'université, en particulier celle qui fut conçue sur le modèle établi par Humboldt, est devenue de nouveau l'institution la plus prestigieuse de recherche libre et d'enseignement supérieur, dont le but était la formation d'une élite pour la gestion et le contrôle des structures industrielles et politiques des Etats modernes.

Les universités se sont, en conséquence, conformées dans leur développement à des modèles nationaux qui présentaient cependant, dans tous les pays, une remarquable convergence d'objectifs. Il existe ainsi un modèle allemand, un modèle anglais et un

modèle français qui diffèrent essentiellement du point de vue de l'organisation et du degré d'autonomie reconnu aux institutions. Ces modèles ont été exportés dans le monde entier en entraînant un processus d'internationalisation de la science et en contribuant à la diffusion de méthodes d'enseignement et de recherche spécifiquement européennes.

Ce n'est qu'après la seconde guerre mondiale, et en particulier depuis les toutes dernières décennies, que la situation de l'université a connu un changement radical. Le développement des technologies, le passage de la société industrielle à la société de l'information et, aujourd'hui, à la société fondée sur le savoir ont rendu nécessaire l'accès d'un nombre croissant d'individus à l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, en Europe, entre 40 % et 50 % des étudiants de chaque groupe d'âge vont à l'université et ce phénomène est à l'origine de ce que l'on appelle l'«université de masse».

La société européenne a abandonné les idéologies du XIX^e siècle qui reposaient sur l'imposition de modèles rigides et inflexibles, confinés à l'intérieur des frontières des Etats, et s'efforce aujourd'hui de s'adapter à une ère nouvelle de grande ouverture et de grande mobilité, caractérisée par un développement sans précédent de la communication et par le phénomène qui en résulte: la mondialisation.

Aujourd'hui, par conséquent, comme au début du dernier millénaire, nous devons faire face à de nouveaux problèmes: nous devons résoudre les questions complexes soulevées par la mondialisation tout en respectant la diversité; nous devons former des citoyens capables de vivre dans une réalité supranationale où les frontières ont tendance à s'estomper comme au cours des premiers siècles du dernier millénaire mais où, dans le même temps, la communication entre cultures et peuples différents s'accélère.

En Europe, outre la communauté économique et monétaire, nous nous efforçons de créer un espace commun pour la recherche et l'enseignement supérieur et, par conséquent, un marché commun de l'emploi et des différents patrimoines culturels. Les initiatives telles que les programmes Erasmus et Socrates, qui visent à encourager la mobilité des étudiants et des enseignants, sont animées par un esprit comparable à celui de l'*Habita* de Frédéric I^{er} (Barberousse), document à propos duquel l'empereur prononça la phrase célèbre, toujours actuelle: «Comment ne pas se lamenter pour ceux qui ont dû quitter leur pays par amour pour la science?»

Les programmes tels qu'Erasmus et Socrates doivent être encouragés et élargis à d'autres pays que les Quinze de l'Union européenne, en particulier en direction des étudiants de troisième cycle universitaire et des doctorants.

Deux problèmes essentiels doivent être résolus afin d'encourager la mobilité. Premièrement, l'ensemble des étudiants doivent être assurés que le travail effectué dans différentes universités sera entièrement reconnu. En ce qui concerne les

doctorants et les chercheurs partant en retraite, il faudra trouver les moyens de prendre en compte les années d'études et de recherche passées dans différentes universités. Les jeunes ne recherchent plus un emploi permanent pouvant leur assurer une sécurité à vie, mais ils ont raison de demander à ne pas être pénalisés lorsqu'ils passent d'une université à une autre.

L'université d'aujourd'hui doit définir le rôle qui devra être le sien dans le contexte européen et mondial, afin de répondre au défi du nouveau millénaire. L'université doit jouer un rôle de premier plan dans la révolution actuelle, qui est d'ordre éthique et culturel. C'est à elle qu'il revient de fournir à l'homme d'aujourd'hui les valeurs culturelles et professionnelles lui permettant de s'adapter à la société moderne, de maîtriser sa complexité et de mettre ses connaissances et ses capacités au service de l'humanité.

Les universités ont pris des initiatives en ce sens: en 1988, une *Magna Charta Universitatum* a été signée à Bologne et un observatoire a maintenant été créé pour surveiller l'application de ses principes fondamentaux. Nous retrouvons aujourd'hui notre autonomie d'organisation et de gestion, développons des relations bilatérales multiples dans le domaine de la recherche comme dans celui de l'enseignement et travaillons à mettre nos systèmes éducatifs en conformité avec les principes de la Déclaration de la Sorbonne et de celle de Bologne, cette dernière signée par vingt-neuf pays européens.

Le défi qui se pose à l'Europe est celui de la création d'un gouvernement unitaire capable de la représenter à l'étranger, mais respectueux des différences entre les pays qui la composent, car ces différences sont une particularité et une importante richesse de l'Europe. Pour ce faire, il est nécessaire de se référer à des principes fondamentaux communs tels que le respect de l'individu indépendamment de toute considération de couleur de peau, de culture et de religion; l'attachement à la connaissance et la recherche de la justice; et enfin, une profonde conscience de la pertinence sociale du comportement individuel. La culture du soupçon et du contrôle extérieur doit céder la place à une culture de la liberté et de la responsabilité individuelle, et la culture de la réglementation doit être remplacée par une culture des résultats.

Compte tenu de ces prémisses, l'orientation de l'Europe devrait, à mon avis, être la suivante: «Moins de législation, moins de réglementation et plus d'éducation.» La complexité peut être gérée non par une multiplication des lois, mais par un renforcement de l'autonomie et de la responsabilité individuelle. L'adaptation et la continuité de l'éducation sont essentielles de ce point de vue.

Les universités éprouvent aujourd'hui le besoin de retrouver une unité du savoir sans pour autant s'immiscer dans les diverses disciplines et méthodes. Elles doivent être envisagées comme des laboratoires expérimentant les principes de subsidiarité, d'autonomie et de responsabilité. Les pouvoirs publics doivent être attentifs à ce laboratoire.

La nouvelle organisation (3 ans + 2 ans) du système d'enseignement supérieur, le système d'unités de valeur, la disparition des facultés autonomes et isolées les unes des autres, l'augmentation du nombre de bourses, les stages, le développement des formes individualisées d'enseignement, la diversification des programmes et le renforcement de leur efficacité: autant de mesures qui vont affecter en profondeur l'éducation universitaire en la rendant plus ouverte, plus souple et mieux à même de répondre aux besoins sociaux. Pour devenir effectivement européenne, l'université doit être transformée d'«institution d'enseignement» en «institution d'apprentissage», c'est-à-dire en un milieu vivant dans lequel l'ensemble de ses membres, non seulement les étudiants et les enseignants mais aussi le personnel technique et administratif, travaillent à proximité les uns des autres et apprennent ensemble. Cela implique, d'une certaine façon, de revenir à l'esprit du *studium* de l'époque médiévale en encourageant le désir d'apprendre et les efforts de chaque individu. Les universités pourront ainsi mener à bien leur mandat, qui est de créer des connaissances nouvelles tout en préservant et en assurant la transmission du patrimoine.

L'étudiant d'aujourd'hui a une forte identité européenne, renforcée par les voyages, la familiarisation avec des environnements nouveaux, la communication et les échanges avec ses pairs d'autres pays ou l'acquisition de langues étrangères. L'université doit soutenir cette identité européenne en s'attachant à redécouvrir dans notre histoire et nos traditions les origines, valeurs et cultures qui nous sont communes.

La transformation des universités locales en universités européennes est plus avancée que l'union politique des pays européens. Pour faciliter ce processus, il est nécessaire de promouvoir la mobilité et la coopération, c'est-à-dire de créer les conditions favorables au développement de processus allant du bas vers le haut (*bottom-up*).

Le passé demeure pour nous tous le socle commun sur lequel construire un avenir fait d'innovation et d'imagination. Pour parvenir aux meilleurs résultats et avancer plus rapidement sur cette voie, ce dont nous avons fondamentalement besoin, c'est plus de coopération, plus d'autonomie et plus de ressources.

Cum tempore et labore omnia veniunt.

Date de fondation des premières universités européennes

	XI ^e -XII ^e siècles	XIII ^e siècle	XIV ^e siècle	XV ^e siècle
France	1170 Paris	1229 Toulouse 1229 Angers 1289 Montpellier	1303 Avignon 1306 Orléans 1332 Cahors 1339 Grenoble 1350 Perpignan 1365 Orange	1409 Aix-en-Provence 1422 Poitiers 1423 Dole 1437 Caen 1441 Bordeaux 1452 Valence 1461 Nantes 1465 Bourges 1485 Besançon
Italie	1088 Bologne	1204 Vicence 1215 Arezzo 1222 Padoue 1224 Naples 1228 Verceil 1231 Salerne 1248 Plaisance 1276 Reggio nell'Emilia	1303 Rome 1308 Pérouse 1318 Trévise 1321 Florence 1342 Pise 1357 Sienne 1361 Pavie 1391 Ferrare	1405 Turin 1412 Parme 1444 Catane
Grande-Bretagne	1167 Oxford	1209 Cambridge		1410 St Andrews 1450 Glasgow
Péninsule Ibérique		1208 Palencia 1242 Salamanque 1254 Séville 1290 Lisbonne	1300 Lérida 1307 Coimbra 1346 Valladolid 1354 Huesca	1430 Barcelone 1474 Saragosse 1499 Alcalá de Henares 1500 Valence
Empire et Europe de l'Ouest			1347 Prague 1364 Cracovie 1365 Vienne 1367 Pécs 1386 Heidelberg 1388 Cologne 1389 Buda 1392 Erfurt	1402 Würzburg 1409 Leipzig 1419 Rostock 1426 Louvain 1455 Fribourg-en-Brigau 1456 Greifswald 1460 Bâle 1467 Pressbourg (Bratislava) 1472 Ingolstadt 1473 Trèves 1476 Tübingen 1476 Mayence
Scandinavie				1477 Uppsala 1479 Copenhague

L'université, fondement d'une culture européenne commune¹

José Luis Peset

Lors de sa fondation il y a 500 ans, l'université d'Alcalá a fait appel aux services d'Antonio de Nebrija, l'un des grands maîtres de l'humanisme de la Renaissance. L'humanisme était un système de connaissances né en Italie et en France qui conciliait les arts et les sciences, le passé et l'avenir. Après des études à Salamanque et à Bologne, Nebrija enseigna à Salamanque et à Alcalá de Henares. Il eut le privilège d'être le témoin, directement ou indirectement, des controverses de Salamanque sur la découverte de l'Amérique et du Nouveau Monde. Ses connaissances ont servi les besoins des frères Colomb, puisqu'elles démontraient aux «érudits et aux marins» que leurs projets d'atteindre les pays des épices par l'Ouest étaient réalisables. Il fallait pour cela une bonne connaissance des Anciens et des Modernes, à la fois des écrivains et des savants. Les mathématiques étaient donc aussi indispensables que la philologie classique et moderne, puisque, selon les termes de Francisco Rico, «l'utilisation des outils les plus récents pour étudier les classiques nécessitait une nouvelle définition des coordonnées de l'espace et du temps». L'un comme l'autre, Nebrija et Christophe Colomb insistaient sur l'importance d'une bonne connaissance de la cartographie, de la détermination des distances et de la **topographie** des côtes et des villes. Il n'est donc guère surprenant que Nebrija ait insisté sur l'étude des Anciens, mais dans une optique moderne. Il souhaitait inculquer le castillan en tant qu'outil pour enseigner les classiques et utiliser la philologie pour éclairer l'étude des traités scientifiques. Toujours selon Francisco Rico, «la curiosité archéologique était indissociable des intérêts scientifiques, les rêves de conquête ou l'action missionnaire des ambitions commerciales. (...) Les humanistes ont fait plus que donner une puissante impulsion initiale à la géographie de l'époque moderne. En Italie et dans la péninsule Ibérique, ils n'ont cessé de contribuer par leur pensée et leurs écrits à entretenir l'enthousiasme suscité par les découvertes des navigateurs, les spéculations des spécialistes en sciences mathématiques et le besoin d'expansion d'une Europe devenue trop petite». Les expéditions portugaises et espagnoles allaient de pair avec l'intérêt manifesté par l'université de Salamanque pour la géographie, les mathématiques et l'astrologie. Dans l'intérêt général, les humanistes cherchaient également à rendre compte des nombreuses découvertes de leurs prédécesseurs. Leur objectif était de concilier la science et l'art, *res et verba* (Nebrija, *De Oratore*). Sous les voûtes préservées des écoles mineures de l'université de Salamanque, l'astrologie figure à côté de la philosophie, de l'art et de la philologie. La géographie et l'astrologie allaient de pair avec la culture d'un empire à la recherche d'une nouvelle vision du monde.

Le regain d'intérêt pour les langues classiques et modernes intervenait dans le contexte d'un monde en mutation. Lorsque Cisneros ordonna l'autodafé des écrits arabes après la conquête du royaume de Grenade, il en exclut les ouvrages de philosophie et de médecine. Les bibliothèques universitaires s'ouvraient à la connaissance des autres pays et des autres nations, et donc des autres cultures. Dans

1. Cet article a été présenté lors de la première réunion du projet (Alcalá de Henares, décembre 1999).

le monde moderne, la science connut une première phase de renouvellement dans laquelle la culture était fondamentale, bien que, plus tard, lorsqu'elle en vint à reposer de plus en plus sur l'observation et l'expérimentation, l'intérêt philologique ait disparu. Les connaissances linguistiques permirent de redécouvrir les classiques, qu'ils soient grecs, hébreux, latins ou arabes. Les langues devinrent essentielles: une connaissance du grec classique était nécessaire, non seulement pour lire Aristote, Euclide, Platon et Sophocle, mais également pour comprendre la culture et les langues modernes. Lorsque Gregorio Mayans recommanda à Pérez Bayer de lire la traduction du chant de Salomon d'Arias Montano, il se plaçait non seulement dans le domaine de la tradition, mais également dans celui de la culture, de la linguistique et de la poésie européennes.

Alcalá se développait à la fois en tant que cité et ville universitaire. Dans le passé, comme l'ont révélé les fouilles archéologiques, l'importance de la ville romaine faisait son attrait intellectuel. Tout aussi importante cependant était l'existence d'un palais appartenant à l'archevêque de Tolède, que fréquentaient ses prélats influents. Que le cardinal Cisneros ait ravivé l'ancien intérêt pour la création d'écoles n'a rien de surprenant. Créée pour donner une éducation solide au clergé, son université s'enorgueillissait de ses facultés de philosophie, de droit canonique et de théologie. Pour diverses raisons, il fonda également une faculté de médecine. La Renaissance découvrait un nouvel intérêt pour le corps humain et considérait que la médecine, comme l'avaient affirmé les Grecs, était nécessairement complémentaire de l'attention portée à l'âme. Il n'est guère surprenant qu'Alcalá de Henares ait eu un collège nommé Madre de Dios fréquenté par des médecins, des théologiens et des philosophes, qui y débattaient et partageaient leurs connaissances dans tous ces domaines. Encore une fois, cela n'avait rien d'étonnant car la médecine était synonyme de connaissance de la nature, laquelle était à son tour connaissance de la sagesse divine. Les textes sacrés donnaient des éclaircissements sur le salut de l'âme et du corps, tandis que les ouvrages profanes parlaient de pouvoir divin. C'est également dans un tel contexte que Francisco Valles, physicien notable d'Alcalá et réformateur hippocratique qui s'intéressait à l'anatomie, a pu allier pensée sacrée et pensée profane. Dans son ouvrage *De Sacra Philosophia*, Valles cherchait à pénétrer les secrets révélés par la Bible à la médecine, tout comme il voyait dans les textes scientifiques autant d'arguments corroborant la Révélation. Il était renommé en tant que médecin, et certains de ses ouvrages, tel le *Controversiarium Medicorum et Philosophicarum Libri Decem*, ont été publiés et republiés en Espagne, en Italie, en Allemagne et en France. Dans son *De Sacra Philosophia*, Valles réconcilie la philosophie avec la médecine, les débats avec ses collègues au collège s'étant révélés fructueux à cet égard. Le monde moderne n'était pas encore partagé entre ces deux approches culturelles.

C'était un monde d'une très grande richesse culturelle, dominé par l'humanisme européen et les échanges qu'il suscitait. Le collège trilingue et ses professeurs formaient des linguistes compétents et la langue devait permettre aux premiers humanistes d'améliorer l'exégèse biblique. On fit venir des spécialistes des langues classiques et on envisagea même d'inviter des célébrités telles que Vives et Erasme. Ce monde était riche non seulement par sa vie culturelle, mais aussi par la vie sociale qui l'accompagnait. Si la vie commune dans les amphithéâtres et les collèges était importante, celle des rues et des théâtres, des maisons de jeu et des tavernes ne

l'était pas moins. Il s'agissait non seulement de joyeuses libations, de jeu et de sexe, mais également de rivalités et de débats parfois violents. Comme l'a indiqué Miguel Angel Castillo, la ville se développait autour de l'université tout comme les rues et les quartiers existaient pour servir le cardinal. La beauté de la Renaissance s'incarnait dans la façade de l'université conçue par Gil de Hontañon. La Couronne, les étudiants bagarreurs, l'université et les représentants de la ville rivalisaient pour avoir le contrôle des rues. L'université décrite dans *El Buscon* de Francisco de Quevedo était la voie royale conduisant à l'Eglise, au parlement, à l'hôpital et à la justice, mais aussi à la prison et à l'Amérique.

Michel de Montaigne, cet homme fort éloigné de l'université, préconisait un système d'éducation de qualité, et pourtant il savait bien ce que représentait l'humanisme de la Renaissance. S'agissant de l'éducation des enfants de la noblesse, il conseillait de respecter et d'encourager leurs dispositions naturelles. Il importait d'être à l'écoute de ses élèves et de se mettre à leur place. Puisque tous les hommes naissent différents mais égaux, il n'y avait pas lieu de chercher à former des esprits identiques, il fallait enseigner aux élèves le sens et la substance plutôt que les mots et leur montrer comment mettre en pratique ce qu'ils avaient appris. Il convenait de leur expliquer la diversité des points de vue et des opinions, le monde en général et la nature, il fallait leur apprendre l'amour de leurs parents et de leur pays, la force d'âme, la tempérance et la justice. Montaigne insistait sur l'importance de l'expérience, de la pratique, des voyages et d'une connaissance des coutumes, des conflits, des peuples, des langues et des nations. Il était essentiel de s'intéresser à l'être entier plutôt que de nourrir uniquement le corps ou l'âme.

Pourtant Montaigne plaidait également en faveur des connaissances pures, préférables au savoir utilitaire. Sans doute n'était-il pas satisfait des universités et se méfiait-il des hommes de loi et des médecins qui y enseignaient. Cette réaction a été partagée, plus tard, par d'autres humanistes, tel l'Anglais Robert Burton, consterné par le déclin de l'intérêt qu'avaient suscité les langues classiques, les mathématiques, la poésie et l'érudition et qui se trouvait remplacé par l'attrait du travail lucratif. Certes, une bonne connaissance du latin ou du grec restait nécessaire pour le droit et la médecine, mais la jouissance de la langue pour elle-même avait disparu. Les universités n'échapperaient plus jamais au débat entre le savoir et le faire, le plaisir et l'utilité. L'universalité impliquée par une éducation globale supposait la juxtaposition de domaines de connaissances très différents, entre lesquels l'université se trouvait tiraillée. Il lui était difficile de décider lesquelles des connaissances théoriques, scientifiques ou techniques devaient avoir la priorité. La société, les affaires, le gouvernement et l'administration universitaire contribuaient à ce débat. S'il n'était pas souhaitable de rechercher une trop grande utilité, il ne l'était pas davantage de faire abstraction des intérêts de la société. La mise en garde de López Pinero, qui prétendait qu'en Espagne la science se faisait du tort en insistant obstinément sur l'aspect pratique, pouvait s'appliquer aux universités espagnoles converties au XIX^e siècle en établissements professionnels pour juristes et médecins. Les disciplines techniques avaient disparu, mais trouvèrent leur place dans les *Politécnicas*.

Les universités espagnoles – et celle d'Alcalá en est un parfait exemple – ont beaucoup souffert à la fin de l'Ancien Régime. En 1800, les riches universités

humanistes périllicitaient. Leurs finances étaient épuisées ou dilapidées, leurs universitaires manquaient d'enthousiasme et les débats théologiques allaient bon train. Par ailleurs, le développement de nouvelles formes d'éducation vit naître de nouveaux établissements scientifiques, techniques et professionnels. Les universités avaient été ruinées par la Couronne, certaines étant dissoutes ou transférées ailleurs. L'université d'Alcalá fut transférée à Madrid, où elle devint une faculté de droit et de médecine. Ses trésors furent vendus et ses bâtiments convertis à d'autres usages, rachetés ou laissés à l'abandon. Aujourd'hui, elle témoigne de son propre succès en faisant à nouveau palpiter la vie culturelle au cœur de la ville, en restaurant des bâtiments, en attirant les étudiants et en devenant le centre d'une activité scientifique intense. L'université a incontestablement sauvé la ville de la ruine, remerciant ainsi les citoyens d'avoir restauré le *Colegio Mayor* de San Ildefonso après son transfert à Madrid il y a 150 ans. Voilà un bon exemple que suivront avec profit ceux qui veulent faire renaître les anciennes universités.

Le modèle de l'université allemande mis en place initialement au XIX^e siècle par Wilhelm von Humboldt et Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher est également très intéressant. Leur objectif était de parvenir à l'autonomie de la raison préconisée par Emmanuel Kant par la conjonction de la religion réformée et de la liberté d'étudier, en termes à la fois de programmes et d'indépendance à l'égard des autorités. Les universitaires allemands se sont consacrés à l'étude assidue des lois naturelles et de la connaissance de soi ainsi qu'à la recherche en laboratoire et en séminaires. Comme l'a souligné récemment Walter Rüegg, l'objectif était de maintenir le lien entre la recherche scientifique et l'humanisme. Alliée à la philosophie, la science a permis de comprendre la structure de la nature et de parvenir au cœur de toutes choses en dépassant le kantisme. Les dangers du modèle français, avec sa bureaucratie et sa professionnalisation étouffantes, ont été soigneusement évités. Pour les universités allemandes, il était essentiel d'associer l'enseignement à la recherche et l'autonomie à la liberté. Quant aux universités d'Oxford et de Cambridge, elles n'ont jamais eu un rôle professionnel, mais ont été construites autour de collèges et de sociétés savantes, ce qui a eu pour conséquence de réunir les sciences et l'humanisme dans le même environnement universaliste.

Depuis la Renaissance, les universités luttent pour maintenir un équilibre délicat entre les lettres et les sciences, l'utile et le savoir, la théorie et la pratique, les sciences pures et les sciences appliquées, la formation professionnelle et la culture. Pourtant, dans la Communauté européenne actuelle, un nouvel équilibre fragile s'impose entre les connaissances européennes et les connaissances extérieures à l'Europe. Il existe des défis venant d'une part des Etats-Unis et du Japon, d'autre part du tiers monde. L'Espagne entretient depuis fort longtemps des relations avec l'Amérique latine qui lui ont toujours été nécessaires et bénéfiques. Les immigrés ont fréquemment introduit la culture latino-américaine dans nos villes et nos campagnes. Un autre élément de ce tableau exhaustif et complexe se trouve dans le conflit entre la culture européenne officielle et les cultures des différentes nationalités qui se révèlent alors que se construit l'Europe. Il n'y a aucun doute sur le fait que l'Europe a moins d'Etats que de cultures nationales ou qu'il existe plus de peuples revendiquant leur propre identité culturelle qu'il n'existe de passeports, dont le nombre diminue, du reste. Pourtant, pour construire une Europe authentique, il est essentiel de respecter le droit des citoyens à leur propre identité. Pour réussir à

maintenir une culture universelle, il est indispensable que les universités étudient les cultures nationales et locales. Les études et les recherches menées dans les amphithéâtres et les bibliothèques des universités doivent prendre en compte toutes les cultures, qu'elles soient occidentales ou orientales, étatiques, nationales ou régionales, spécifiques aux populations autochtones ou aux immigrants de fraîche date, aux majorités ou aux minorités. Le cosmopolitisme cher à Montaigne, Vives et Paracelse est crucial si nous voulons assimiler les anciens comme les nouveaux problèmes. Il nous faut faire revivre l'humanisme d'autrefois, avec sa tolérance et son ouverture d'esprit et, à cette fin, tous les efforts pour promouvoir les échanges d'étudiants et d'enseignants entre les universités européennes ont leur importance. L'information selon laquelle l'Union européenne a approuvé la deuxième phase du programme Socrates, prolongeant sa durée de cinq à sept ans et doublant son budget, est positive en ce sens. Socrates inclut les programmes Comenius (pour les écoles), Erasmus (pour les étudiants des universités), Lingua (axé sur les langues) et Minerva (axé sur des technologies spécifiques). De plus, le programme Leonardo et le programme Jeunesse seront développés pour toucher un éventail social plus large². Pour sa part, le Gouvernement espagnol met en place une Fondation pour les études doctorales en Amérique latine, qui reposera sur des subventions nationales et européennes (CREU) afin de promouvoir les programmes d'études doctorales en Amérique.

Les livres sont les principaux instruments de communication dans les universités. Que ce soit sur des supports de parchemin ou de papier ou sous forme numérique, ils ont joué un rôle capital dans le développement et la survie du patrimoine culturel. A l'origine, il n'était pas facile de se les procurer, et des scribes étaient chargés de les copier pour les étudiants et les professeurs. L'imprimerie a largement contribué à la diffusion de la culture écrite, et aujourd'hui les possibilités offertes par l'informatique dépassent l'imagination. Les livres ont préservé, créé et propagé la culture. La publication de manuels a fait entrer l'érudition moderne dans les amphithéâtres des universités. Les écrits de savants éminents ont été exportés, importés, vendus, prêtés, republiés et traduits – permettant un échange d'idées extrêmement fécond en Europe à une époque où les voyages et les communications étaient difficiles. Ainsi s'explique l'existence de ces magnifiques bibliothèques universitaires, qui sont des foyers de connaissance qu'il importe de préserver, de restaurer, de reconstruire, de rouvrir et de rendre accessibles. Comme les collections de livres des universités ne sont pas toujours en excellent état, des investissements importants sont nécessaires dans le domaine de l'infrastructure, de la restauration, de la reliure et de l'édition. Une évolution envisageable pour l'avenir sera la consultation indirecte de ces livres, les technologies de l'informatique permettant de les télécharger et de les imprimer à distance. Bien que nous soyons obligés de renoncer à palper le papier, la lecture sur l'écran de l'ordinateur est flexible, rapide et permet de faire des économies d'argent, de matériels et de place. Quoi qu'il en soit, il convient de manier les grandes collections avec soin et, à une époque où les livres anciens sont recherchés par les collectionneurs, il est capital de faire un effort pour conserver en état les riches bibliothèques universitaires. Cela vaut également pour les collections spécifiques dans des domaines tels que l'art, l'anthropologie, les sciences, l'histoire naturelle et la santé, ainsi que pour les archives des universités,

2. *El País*, 29 novembre 1999, et *Gaceta Universitaria*, 29 novembre 1999.

qui renferment les documents les plus importants de la vie de l'institution. Les musées scientifiques, en particulier, présentent un grand intérêt pour l'avenir, et leur installation est relativement simple car les universités et autres organes de recherche ont été les principaux acheteurs de l'équipement scientifique aujourd'hui menacé de destruction, pillé ou vendu à perte.

Les livres restent également une source féconde de culture. Les universités ont toujours veillé à publier de bons manuels pour l'enseignement des différentes matières. Cette pratique se poursuivra à l'avenir. C'est par la publication de tels livres que se font les échanges culturels et les innovations. Afin de promouvoir la conscience européenne, il est donc essentiel de développer la coopération internationale pour la publication de manuels. Leurs pages doivent refléter l'image d'une Europe des similitudes et des différences, et il existe donc un besoin de partenariat entre nations en tant que spécialistes pour veiller à ce que les caractéristiques propres aux différentes cultures ne soient pas occultées. La tâche qui consiste à revoir l'histoire des cinq derniers siècles, particulièrement intéressants, depuis les guerres de Religion jusqu'à la seconde guerre mondiale et au soulèvement des Balkans, est très complexe. L'émergence, la suppression et la renaissance des courants nationaux européens – et les relations extrêmement difficiles entre eux – constituent un thème qui exige une étude interdisciplinaire internationale. Les colloques, échanges et projets communs sont indispensables pour mieux faire comprendre l'Europe. Il convient d'analyser les mouvements culturels similaires qui ont vu le jour dans tous les pays européens pour en dégager les liens, les parallèles et les similitudes.

A cet égard, il importe de noter le grand projet géré par la CRE³ visant à rédiger une histoire des universités européennes. Un certain nombre de volumes ont vu le jour en tant que compilation des études détaillées sur l'histoire de l'université en Europe depuis le Moyen Âge jusqu'à l'époque moderne. Une approche comparée permet de traiter des principaux thèmes de l'histoire de l'université. Ce projet offre un panorama de la vie universitaire de chaque période et donne des informations sur les écoles, les enseignants, les étudiants et les matières enseignées. Un volume à part est consacré à la bibliographie. L'histoire de l'université est traitée du point de vue des relations avec la société et les autres cultures. S'agissant des relations avec les autres pays, on insiste plus particulièrement sur l'Amérique. Ce projet a conduit à prévoir une histoire de la culture européenne. Il s'agirait d'une histoire humaniste et cosmopolite qui éviterait l'insularité et insisterait sur les relations interculturelles et interethniques. Je pense qu'une même intention a inspiré les études les plus brillantes contenues dans l'histoire des universités européennes que je viens de mentionner.

Mais de tels efforts doivent servir non seulement à créer la culture, mais aussi à la transmettre. Il y a peu de temps encore, il était difficile en Espagne de se procurer des livres publiés par les universités. Aujourd'hui, il existe des débouchés pour les publications des universités espagnoles, mais elles ne sont toujours pas disponibles

3. Note de la rédaction: le 31 mars 2001, la CRE-Association des universités européennes a fusionné avec la Confédération des conférences des recteurs de l'Union européenne pour constituer l'Association européenne de l'Université (EUA).

dans toute l'Europe. Il convient d'établir des liens entre toutes les maisons d'édition universitaires, depuis la Cambridge University Press, qui se vante d'être la plus ancienne au monde, jusqu'aux éditions universitaires des institutions créées plus récemment. Il est également essentiel de monter des projets de rédaction communs, indispensables pour la diffusion des connaissances. On pourrait traiter de thèmes tels que l'art, le droit, la science, la philosophie ou la politique européens par des projets universitaires financés par les départements des universités, les facultés et les publications. Il existe un grand besoin, à la fois de projets culturels nationaux et de projets sur la culture européenne, qu'il convient de considérer comme partie intégrante de la culture nationale. Les problèmes que rencontre l'enseignement à l'université pourraient constituer un autre sujet de débat interinstitutionnel et international. Les thèmes d'importance capitale pour la culture et la science dans tous les pays incluent l'indépendance de l'université, de l'administration et des méthodes d'enseignement.

Aujourd'hui, l'Europe est face à un dilemme: se replier sur elle-même ou s'ouvrir au monde. La seule voie envisageable est la seconde, car il est impossible d'ignorer aussi bien le monde industrialisé – Etats-Unis ou Japon – que le monde en voie de développement. Les relations de l'Europe avec le monde extérieur tout comme le mode de vie dans les villes européennes sont de solides raisons qui nous obligent à nous ouvrir sur l'extérieur. Comme l'a remarqué si justement Mircea Eliade: «La civilisation occidentale risque de sombrer dans un provincialisme dégradant si elle néglige ou méprise le dialogue avec les autres cultures (...). L'Occident devra se décider à connaître et comprendre les circonstances existentielles et l'univers culturel des non-Occidentaux (...). En outre, cette confrontation avec "les autres" permettra aux Occidentaux de mieux se connaître eux-mêmes (...). Il est fort possible que de nouvelles civilisations émergeront de ce vaste processus d'harmonisation, tout comme l'Europe a émergé de la désintégration de l'Ancien Monde.» L'Europe est façonnée par l'effondrement des murs et la disparition des frontières, la réconciliation des Eglises et l'union du capital et de l'industrie. Toutefois la culture est un facteur tout aussi important. Les masses dévorent la culture, même si c'est la culture au sens le plus large qui inclut le cinéma, la musique et la fiction. Teilhard de Chardin et Julian Huxley parlent de la «noosphère» des idées qui émanent de la société et qui à leur tour inspirent l'humanité. Je terminerai en citant les propos de Roland Stromberg: si la tâche la plus urgente qui nous attend consiste à organiser nos idées afin de les utiliser de manière créative, et si ces idées sont réellement «les forces invisibles qui gouvernent l'humanité», l'étude systématique des idées ayant quelque impact sur la vie – à savoir dans le contexte social et historique – sera l'une des études les plus importantes menées actuellement. Mais il reste beaucoup à faire. C'est de cette manière que la vie peut se perpétuer dans une Europe qui a produit nombre des grandes idées de l'humanité, parmi lesquelles la démocratie, la tolérance et la liberté.

Le rôle des institutions universitaires dans le développement d'une culture démocratique européenne¹

Alain Renaut

Il n'est pas aisé de faire ressortir, y compris pour les citoyens de l'Europe, ce qu'il peut en être de l'identité européenne. Difficulté qu'expliquent en grande partie les souvenirs encore trop proches, pour chaque peuple, des rivalités ou des inimitiés de jadis, ainsi que des souffrances dont, si souvent, elles s'accompagnèrent. Sinon aux yeux des historiens, du moins dans les représentations des individus et des groupes d'individus que l'Europe réunit, l'identité spécifique de cet ensemble de peuples, capable de le constituer véritablement comme une communauté, ne découle pas encore à l'évidence, pour ainsi dire naturellement, du passé et de la mémoire de ce passé. Aussi importe-t-il d'être particulièrement attentif aujourd'hui à tout ce qui pourrait contribuer à construire ou à reconstruire la conscience d'une telle identité. C'est de ce point de vue que le rôle des universités peut sans doute être essentiel et mérite de donner lieu à une réflexion théorique et institutionnelle.

Les naissances européennes de l'université

A bien des égards en effet, s'il est une institution que l'Europe peut revendiquer comme l'une de ses plus certaines inventions, c'est bien l'université. Pour s'en convaincre et sans vouloir ici reconstruire une histoire de la naissance de l'université², il suffit de rappeler comment l'invention médiévale des universités s'est opérée sous la forme d'un processus originellement européen et polycentrique. Bologne, dès 1088, précéda à cet égard de quelques années Paris et Oxford, selon une démarche d'ailleurs différenciée et qui, par la manière spécifique dont elle s'accomplit ici ou là, rend l'émergence et la trajectoire européennes de l'institution universitaire plus complexes qu'on ne l'a cru souvent.

Pendant très longtemps en effet, l'histoire de l'institution universitaire a été présentée comme continue depuis le XIII^e siècle, comme si un même modèle (généralement identifié au «modèle parisien») n'avait cessé depuis lors, à partir de Paris, de s'imposer à toute l'Europe³. Auquel cas, aujourd'hui, la «renaissance de la vocation européenne des universités»⁴ pourrait être comprise comme une pure et simple réactivation de ce qu'avait été le modèle originaire supposé unique. Autant je

1. Cet article a été écrit pour le projet du Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche (CC-HER) sur les études européennes pour une citoyenneté démocratique. Il est paru dans *Concepts de la citoyenneté démocratique*, Editions du Conseil de l'Europe, ISBN 92-871-4451-6, décembre 2000. L'article a été soumis à la première réunion du projet «Route des universités anciennes».

2. On se reportera notamment à J. Verger, *Les universités au Moyen Âge*, Paris, Puf, 1973; R. Chartier, D. Julia et J. Revel (dir.), *Les universités européennes du XV^e au XVII^e siècle*, Paris, éditions de l'EHESS, 1986-1989 (2 vol.); G. P. Brizzi et J. Verger (dir.), *Le università dell'Europa*, Milan, Silvana, 1990-1993 (4 vol.); H. de Ridder-Symoens (éd.), *Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press (premier tome paru de *History of the University in Europe*, 4 volumes prévus).

3. Voir, par exemple, J. Minot, *Histoire des universités françaises*, Paris, Puf, 1991, où l'auteur entend montrer que le modèle né à Paris au XII^e siècle «s'imposera ensuite à toutes les universités» (p. 6).

4. *Op. cit.*, p. 120.

crois nécessaire la réaffirmation de cette «vocation européenne des universités», autant je pense que ses modalités mêmes ne peuvent être conçues de façon si simpliste – tant est mythologique l'image d'un modèle parisien supposé s'être étendu à toute l'Europe.

Ce qui, dans une telle image, tient de la légende n'engage pas seulement en effet le lieu même de l'invention des universités. Dans ce processus «européen» et non pas «parisien»⁵, Bologne précéda de quelques années Paris, dont maîtres et écoliers commencèrent environ dix ans plus tard à se regrouper en une association qui n'obtint ses premiers statuts qu'en 1215; et c'est aussi dans le même temps qu'à Oxford un premier regroupement des maîtres, qui s'était esquissé aux alentours de 1200, conduisit à l'obtention, dès 1214, de privilèges pontificaux que le roi confirma peu après – garantissant ainsi à ce qui s'affirmait dès ce moment comme une «université» son autonomie.

Cette diversité géographique s'accompagna surtout d'une différenciation dans les modèles universitaires ainsi mis en place. A titre d'exemple particulièrement significatif, il faut ainsi souligner qu'à Bologne la naissance de l'université s'est opérée sous la forme d'une lutte pour la reconnaissance par la commune, qui gouvernait alors la ville. Alors que, suzerain fort éloigné, Frédéric Barberousse avait accordé en 1158 des privilèges aux maîtres et aux étudiants, la commune, pouvoir local, n'avait depuis lors cessé d'intervenir dans les questions universitaires (aussi bien dans la collation des grades qu'à travers une tentative de «fonctionnarisation» des professeurs): s'ensuivit une série de conflits entre les bourgeois et l'université, soutenue par la papauté, qui durèrent jusqu'à la reconnaissance définitive, en 1321, de l'autonomie universitaire par la commune. Au fil de cette lutte, scandée par les grèves et les départs des universitaires se réfugiant dans d'autres villes, le dispositif qui se mit en place eut pour spécificité que les professeurs ne firent pas partie de l'université, laquelle s'institutionnalisa sous la forme d'une confrérie ou d'une compagnie d'étudiants. Ainsi la création bolonaise avait-elle mobilisé initialement une tout autre idée de l'université que celle qui avait accompagné l'institutionnalisation de la Sorbonne.

A Paris, du XII^e au XIII^e siècle, il s'était agi en effet avant tout d'autonomiser, à la fois par rapport au pouvoir de l'Eglise et par rapport à celui de l'Etat naissant, cette *universitas magistrorum et scholarium Parisiensium*, dont le statut de Robert de Courçon qui en définit les privilèges manifeste clairement, en 1215, comment elle fut conçue. On sait que, dans le latin de l'époque, le terme d'*universitas* qui, pour la Rome antique, signifiait «totalité» était devenu, depuis le *Digeste*, synonyme d'un corps collectif s'organisant selon des principes communs pour faire valoir ses intérêts: l'université parisienne fut donc d'abord la corporation réunissant les maîtres et leurs auditeurs, moins pour témoigner de l'unité de leur savoir que pour défendre leurs intérêts communs, dans le cadre de ce qui se jouait alors à travers les débuts de la centralisation monarchique, à savoir la constitution du futur Etat moderne.

5. Même si ce qui s'était constitué à Paris a parfois inspiré d'autres créations, par exemple lorsque, à l'époque de la guerre de Cent Ans, quand les étudiants allemands ne pouvaient plus venir en France, le pape résolut de fonder à Heidelberg une université construite «à l'image de l'université de Paris».

Il faut donc se garder fortement d'idéaliser par une sorte d'homogénéisation rétrospective la naissance des universités européennes – en tirant de cette homogénéité supposée la conviction selon laquelle, dans les différents espaces sociopolitiques où elle est apparue, l'institution universitaire aurait été conçue dès l'abord identiquement, créant ainsi comme un pôle d'unité vers lequel il suffirait de faire retour aujourd'hui, quand ces différents espaces s'unifient, pour réactiver la vocation européenne de l'institution universitaire.

S'il fallait indiquer le point à partir duquel, en Europe, un modèle d'université imposa sa domination et rassembla autour de lui la plupart des efforts investis dans le développement d'un système d'enseignement supérieur, il conviendrait en fait de déplacer le regard du Moyen Age vers la modernité, en prenant en compte deux moments véritablement essentiels dans la construction d'une conscience universitaire européenne.

Une conscience universitaire européenne

Paradoxalement, dans la construction de cette conscience, le premier moment fut de teneur négative. Il correspondit, dans la plupart des pays européens, à la crise, voire à la disparition, de ce qui avait été hérité de la naissance médiévale des universités.

En 1789, la France comptait vingt-deux universités, mais un grand nombre de leurs facultés agonisaient, n'accueillant guère parfois que quelques dizaines d'étudiants. L'institution semblait ainsi près de s'éteindre d'elle-même, au point qu'en Allemagne, où se creusait une crise comparable, une décision de fermeture de toutes les universités put même être réclamée par certains représentants du monde politique et intellectuel, qui n'hésitèrent pas à déclarer incurable le mal dont souffraient les universités et à opposer à l'institution universitaire une nouvelle conception de la science qu'elle ne serait pas capable de prendre en compte et selon laquelle le savoir devrait être productif – avec, pour mesure de son utilité, l'efficacité de ses applications pratiques. En vertu de quoi apparurent en Allemagne, au fil du XVIII^e siècle, des «écoles spéciales» et des «écoles supérieures professionnelles» (*Spezialschulen, Fachhochschulen*), qui fournissaient une tout autre version de ce que pouvait être un enseignement de haut niveau. Dynamique parallèle à celle qui se développa à la même période en France, à travers l'apparition, là aussi, d'«écoles spéciales», dès la fin de l'Ancien Régime, destinées à former les ingénieurs des ponts et chaussées et ceux des mines, ou encore à travers la création de l'Ecole du génie de Mézières. Répondant à deux crises parallèles se mettaient ainsi en place, en France et en Allemagne, des établissements orientés davantage vers des formations spécialisées immédiatement utiles à la société que vers cette coïncidence qu'avait recherchée depuis son origine l'université entre la formation des étudiants au savoir et la formation, ou la production, de ce savoir lui-même.

Ainsi l'Europe du XVIII^e siècle a-t-elle été marquée par un recul de l'institution universitaire qu'elle avait elle-même inventée cinq siècles plus tôt. Reste qu'un autre moment essentiel dans la formation d'une conscience universitaire européenne intervint tout aussitôt pour corriger les effets désastreux du premier. Alors même que la France révolutionnaire, entérinant en quelque sorte le recul de fait, proclama en 1793 la suppression, de droit, de ses universités (au motif qu'elles étaient des

corporations, donc des institutions d'Ancien Régime) et laissa ainsi le champ libre à l'essor des écoles spécialisées (sous la forme des «grandes écoles»), la crise du XVIII^e siècle suscita en Allemagne une parade telle qu'au contraire le XIX^e siècle devait constituer l'âge d'or de l'université allemande.

On ne rappellera pas en détail ici comment cet essor inattendu s'explique par une politique de refondation modernisante de l'université: cette politique, symbolisée par l'ouverture en 1809 de l'université de Berlin, fut celle de Wilhelm von Humboldt et s'orienta à la fois contre l'idéologie de l'«utilité» incarnée par les écoles spéciales et contre les anciennes universités. L'essentiel, pour le présent propos, est bien davantage de faire apercevoir que la réforme humboldtienne, en mettant un cran d'arrêt à la dynamique «utilitaire» sans revenir pour autant au modèle tombé en désuétude, forgeait une nouvelle idée de l'université autour de laquelle, cette fois, allaient se cristalliser, en Europe et même hors d'elle, la plupart des espoirs placés dans l'institution universitaire.

La formule du compromis humboldtien était assurément d'une grande habileté. Elle consistait à confier certes à l'université la sphère d'un savoir pur (la recherche de la vérité), mais à y inclure pourtant la perspective «pratique» à travers la conviction selon laquelle «le savoir forme»: la formation universitaire, comme formation au savoir qui entendait coïncider avec la formation du savoir, permettait aussi une formation par le savoir (*Bildung durch Wissenschaft*). Les universités, parce qu'elles visaient, à la différence des écoles spéciales, l'acquisition du savoir proprement théorique, recevaient aussi l'exclusivité de la plus authentique formation pratique, à savoir la formation de l'homme comme tel: parce que la formation de l'homme est préparation à la liberté, celle-ci ne saurait s'apprendre mieux que par la pratique universitaire de la science comme «activité autonome», ne trouvant sa fin qu'en elle-même.

Parce que l'université pouvait ainsi répondre aux objections qu'on lui adressait en dénonçant l'inutilité de ses formations au regard des exigences pratiques, le modèle humboldtien devint pour un siècle et demi, en Europe, la référence majeure de la conscience académique. Durant la période victorienne, les principaux protagonistes de ce que fut le débat anglais sur l'université (J. H. Newman, M. Arnold, Th. H. Huxley, J. St. Mill, etc.) ne cessèrent d'exprimer, malgré les options qui les distinguèrent, leur admiration pour ce que l'Allemagne proposait depuis le début du XIX^e siècle: l'Angleterre servit même ainsi de relais dans l'exportation partielle du modèle allemand jusqu'aux Etats-Unis, d'où de nombreux experts vinrent, tout au long du XIX^e siècle, se familiariser en Allemagne avec une conception européenne de l'université qui devait fortement marquer dans leur propre pays, à partir de 1860, le mouvement de création et d'expansion de l'enseignement supérieur. Et l'on sait comment, du côté français, Victor Cousin, à travers un retentissant rapport sur les universités allemandes (1833), puis, après 1870, bien d'autres universitaires qui fréquentèrent les établissements supérieurs de l'autre côté du Rhin (Renan, Dreyfus-Brisach, Fustel de Coulanges, Lachelier, Seignobos, etc.) entreprirent d'expliquer à leurs collègues la teneur spécifique du modèle allemand: tant et si bien que, lorsque la III^e République, couronnant son œuvre de rénovation de l'appareil éducatif sur des bases laïcisées, donna mission par la loi du 10 juillet 1896 à l'enseignement supérieur de restructurer son organisation en regroupant les facultés

existant dans une même ville dans une unique «université», l'objectif d'«avoir des universités comme l'Allemagne en a», selon la formule de Louis Liard (qui fut, comme directeur de l'enseignement supérieur, le grand ordonnateur de cette politique), constitua l'axe majeur de la recomposition des universités françaises.

Il ne saurait être question de prétendre que toutes les universités européennes, notamment en France, parvinrent à se développer effectivement selon le modèle humboldtien: du moins est-ce autour de ce modèle que, durablement, se structura une conscience universitaire, partageant un même idéal et défendant des valeurs communes – à commencer par celles de la recherche désintéressée, contre la perspective d'une professionnalisation forcée, et de l'autonomie du savoir à l'égard de ses diverses instrumentalisation possibles. Qu'à partir de cet idéal les traditions nationales aient joué leur rôle pour en diversifier les mises en œuvre, ce n'est évidemment pas douteux, et la France ne sait que trop, aujourd'hui, ce que ses universités ont perdu à tenter d'inscrire les objectifs humboldtiens dans un cadre institutionnel qui, par sa centralisation excessive, était en réalité peu compatible avec eux: il n'en demeure pas moins que c'est l'idée allemande de l'enseignement supérieur qui est venue hanter, comme une référence incontournable, la conscience académique de plusieurs générations.

Cette formation d'une conscience universitaire européenne permet aussi de comprendre en quel sens, près de deux siècles après le compromis humboldtien et dès lors que la problématisation, voire la décomposition, s'en est amorcée, une telle conscience s'est trouvée exposée à des difficultés étrangement semblables d'un pays à l'autre – requérant sans doute, de la part d'une telle conscience, une nouvelle mutation et, d'abord, un retour sur elle-même.

L'université comme culture

Deux arguments au moins militent en faveur de cette conviction selon laquelle un nouveau virage doit aujourd'hui être négocié par nos universités européennes, si elles souhaitent conserver une place non marginale dans l'espace européen.

D'une part, à la faveur de ce qu'on désigne tantôt (en Allemagne) comme l'«ouverture» des universités, tantôt (en France) comme la «massification» de leur public, c'est une proportion de plus en plus importante d'une tranche d'âge qui est appelée désormais à fréquenter, durant un certain nombre d'années, les établissements d'enseignement supérieur. Proportion certes variable selon les pays, mais qui tend à s'uniformiser⁶, à un niveau tel que, de toute façon, il n'est pas actuellement d'autre institution, en Europe, au sein de laquelle se puisse réunir, à un âge où les acquisitions de base sont terminées et où commence, à travers le droit de suffrage, l'exercice de la citoyenneté, une fraction aussi importante des couches de population appelées à fournir ensuite aux différents pays les élites dont ils ont besoin⁷. S'il devait donc apparaître souhaitable d'enrichir les processus de formation

6. Elle dépasse 40 % en Allemagne ou en France. Traditionnellement plus basse au Royaume-Uni, elle tend à s'élever fortement et atteint maintenant 32 % (rapport Dearing sur l'enseignement supérieur, rendu public en juillet 1997).

7. On estime qu'il y a aujourd'hui plus de 11 millions d'étudiants dans la Communauté européenne (dont 2 millions en France, 1 850 000 en Allemagne, 1 670 000 en Italie, 1 500 000 au Royaume-Uni).

intellectuelle et culturelle spécifiques à chaque pays en y ménageant une dimension commune où puisse, à travers la réflexion sur les savoirs acquis, s'éprouver le partage d'un certain nombre de valeurs et de principes, l'institution universitaire semble la plus évidemment désignée pour cette fonction – à condition toutefois qu'elle sache, conformément à ce qu'était originellement sa vocation, non pas seulement donner accès à des savoirs de plus en plus pointus, mais aussi fournir les moyens d'une réflexion sur les savoirs aussi bien fondamentaux que spécialisés.

D'autre part, il n'est pas interdit de penser que, à contribuer à la formation de cette identité européenne, nos universités pourraient aussi retrouver une part de leur propre identité. C'est un lieu commun, mais qui touche néanmoins à une réalité profonde de la situation actuelle du monde universitaire, que de constater à quel point l'université a aujourd'hui de plus en plus de peine à cerner ce qu'il peut en être de sa spécificité au sein des dispositifs multiples selon lesquels s'accomplit, dans les différents pays, l'enseignement de haut niveau. Menacée ici ou là par sa concurrence avec les «grandes écoles» (en France) ou avec les «écoles supérieures» (*Hochschulen*, en Allemagne), l'université contemporaine, où l'enseignement des humanités et des sciences humaines prend une place sans cesse accrue (il regroupe actuellement 40 % des étudiants en France), s'interroge désespérément sur la fonction qui pourrait encore être la sienne dans un monde où la formation est de plus en plus régie par les impératifs peu «universitaires» de la professionnalisation des filières. Or, à ces interrogations pleinement légitimes, il est envisageable de considérer qu'en Europe une réflexion sur la contribution susceptible d'être apportée par l'institution universitaire à la création d'un véritable espace européen du savoir et de la culture permettrait d'apporter une réponse nouvelle et constructive.

Depuis son apparition au XIII^e siècle, l'université désigne, on l'a déjà rappelé, l'unité d'une multiplicité (*universitas*). Originellement, du moins dans la tradition française, cette unité a été celle d'une corporation rassemblant les maîtres et leurs élèves. La première révolution des universités⁸ est celle qui, symbolisée par le grand nom de Humboldt et par la fondation de l'université de Berlin, eut lieu en Allemagne au début du XIX^e siècle: une fois l'unité de la corporation décomposée par la dynamique individualiste de la modernité, l'existence même d'universités n'a été préservée que par le sacrifice de l'université traditionnelle et l'invention d'un modèle nouveau, fondée sur la conviction qu'«universitaire» serait un espace de formation rassemblant et faisant apparaître l'unité interne des sciences (*universitas scientiarum*). La formule inventée par Humboldt d'une formation par le savoir, dont nous avons déjà indiqué comment elle a permis à l'université de résister à la concurrence des écoles spéciales ou professionnelles (*Spezialschulen*, *Fachhochschulen*), était en effet solidaire de la conviction, philosophiquement fondée dans les principes mêmes de l'idéalisme allemand, que la dynamique de la rationalité ne s'accomplit que par l'acheminement du savoir vers la forme du système: si le savoir dispensé par l'université possède une valeur formatrice, c'est parce que, à l'encontre des formations spécialisées dispensées par les écoles professionnelles, le savoir s'y trouve dispensé non point sous une forme cloisonnée – sans souci du lien qui relie les éléments d'une discipline au sein de celle-ci

8. J'en ai analysé la logique et la portée in A. Renaut, *Les Révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

envisagée comme une totalité, ni de ce qui relie les disciplines entre elles au sein de l'unité du savoir – mais dans son agencement systématique à partir de principes; là où l'acquisition d'une quelconque habileté technique sectorielle rive l'individu à un savoir-faire étroit, seul peut véritablement «former» l'homme à sa destination (qui n'est autre que la liberté) l'accès à un savoir plus englobant, animé par l'idéal de tout dériver d'un principe originel – donc, l'idéal même de la science, telle qu'elle ne cesse d'être comprise, dans le contexte de l'idéalisme allemand, comme dynamisée par l'exigence du système. En ce sens, la refondation humboldtienne des universités européennes a consisté à réinterpréter le terme même d'université, en l'entendant non plus au sens (médiéval) de l'*universitas magistrorum et scholarium*, mais au sens (moderne) de l'*universitas scientiarum*: le haut enseignement a pu ainsi continuer de s'affirmer comme proprement universitaire, dans la mesure même où il restait animé par l'idéal de faire surgir l'unité d'une multiplicité – en l'occurrence, et à l'encontre de la spécialisation induite par les exigences d'une professionnalisation plus rapide, l'unité même du savoir humain par-delà l'émiettement des disciplines.

Pour des raisons diverses, aussi bien démographiques (tenant à la modification du public des universités) qu'épistémologiques (liées à l'éclatement contemporain du savoir en secteurs de plus en plus cloisonnés⁹), ce modèle qui fascina les universitaires de tous les pays du monde pendant plus d'un siècle a sans doute définitivement vécu. Parfois envisagée avec nostalgie, aucune recomposition d'une université de type humboldtien ne saurait plus correspondre aux exigences du présent¹⁰. Est-ce à dire qu'à travers l'épuisement de ces deux modèles successifs il faille estimer «inactuelle» l'idée même d'université, voire conclure que «la fin des universités semble proche»¹¹?

Il se pourrait qu'il appartienne aujourd'hui aux tâches les plus propres d'une conscience européenne, dans la mesure même où l'exigence spécifiquement universitaire, héritée de son histoire, en est l'une des composantes constitutives, de fournir les moyens d'échapper à un tel pessimisme en concevant la possibilité d'une nouvelle mutation, voire d'une nouvelle révolution, dans le caractère universitaire du haut enseignement. A l'encontre de ce qui s'est produit dans le contexte nord-américain, où l'idée d'*universitas scientiarum*, importée d'Europe, s'est rapidement décomposée, sous la pression des exigences de la professionnalisation des filières de formation, en une «multiversité» conçue comme un organisme de spécialisation formant les étudiants en vue d'une carrière qu'ils ont déjà choisie¹², rien n'exclut en effet que l'enseignement supérieur puisse échapper à un destin qui devrait faire de lui, dans son intégralité, une pure juxtaposition de formations spécialisées ouvrant sur tous les secteurs de l'activité sociale. Dans l'espace même où il s'est le plus largement accompli, c'est-à-dire aux Etats-Unis, ce destin a suscité tellement de controverses, une fois devenus visibles les effets pervers de la professionnalisation,

9. A titre d'exemple, J. Mittelstrass, dans le cadre de ses recherches sur l'université allemande (*Die unzeitgemässe Universität*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1994), souligne que plus de quatre mille domaines de spécialisation sont actuellement recensés dans le haut enseignement allemand.

10. Ce point a parfaitement été mis en relief par J. Habermas dès 1963, in *Theorie und Praxis*, Hermann Luchterhand, tr. fr. par J.-R. Ladmiral, *Théorie et pratique*, Paris, Payot, 1975, t. II, ch. 10: «Mutations sociales de la formation universitaire».

11. J. Mittelstrass, *op. cit.*, p. 49.

12. Pour une défense et illustration de cette mutation de l'université en «multiversité», voir l'ouvrage de C. Kerr, *The Uses of University*, Berkeley, 1963.

que l'exigence authentiquement universitaire en ressort comme revivifiée: toute la question cependant, s'il s'agit de reconstruire aujourd'hui une université où les contenus de formation ne soient plus intégralement induits des exigences de l'économie, est de savoir de quelle nature peut encore être l'unité qui se rassemble dans l'université, si ce n'est assurément plus celle d'une corporation, ni non plus celle, devenue hypothétique, de tout le savoir humain? C'est précisément sur ce point que l'autoréflexion de la conscience universitaire européenne peut permettre d'imaginer, à l'aube du XXI^e siècle, ce qui peut à nouveau conférer une signification à l'idée d'université – en faisant apparaître que cette unité qui est constitutive, depuis son invention par l'Europe, de l'ambition universitaire pourrait se réinterpréter aujourd'hui comme celle d'une culture.

Dans l'allocution qu'il prononça le 20 novembre 1964 lors de sa réception comme docteur *honoris causa* par l'université de Strasbourg, Léopold Sédar Senghor estimait que l'*universitas* renvoie en fait à l'*universum* entendu au sens de l'universel et des valeurs capables d'universalité¹³. Idéal impressionnant, dont le caractère au moins régulateur mérite d'être pris en considération, mais dont une version approchée, plus modeste, plus réaliste aussi, pourrait résider précisément, pour nos pays, dans la perspective d'une institution dont le caractère universitaire résiderait dans la référence aux valeurs communes qui structurent les cultures de l'Europe. Si l'Europe, comme on le répète aujourd'hui, ne doit pas se limiter à l'euro, il pourrait en effet faire partie du «supplément d'âme» à apporter à l'unité économique et financière qu'une véritable contribution à l'édification d'un espace culturel européen soit fournie par les établissements universitaires.

Il existe certes, d'ores et déjà, quelques dispositifs anticipant sur ce que pourrait être une telle mission. Ils ont consisté jusqu'ici, pour l'essentiel, dans les programmes européens d'échanges Erasmus et Socrates, grâce auxquels 200 000 étudiants (31 000 en France) ont bénéficié (en 1998) de bourses de mobilité dans vingt-trois pays. Mais que pèsent 200 000 étudiants sur 11 millions, et est-on certain qu'il suffise de rendre possible la mobilité des personnes, dans les conditions précaires où elle est ainsi assurée, pour garantir la circulation des contenus culturels? En ce sens, on ne peut certes que se réjouir de voir se mettre en place divers dispositifs d'harmonisation des cursus¹⁴ ou d'assister au développement de recherches doctorales placées sous la cotutelle de deux universités européennes; pour autant, ces innovations sont encore fort loin de correspondre à la perspective indiquée. D'autres pistes sont désormais envisagées, qu'il appartiendra aux prochaines décennies d'explorer plus profondément: la mise en place de pôles universitaires européens, intégrant des universités situées à proximité les unes des autres, mais dans des pays voisins; la création urgente, pour la valeur du symbole, d'au moins une université européenne de plein droit, gérée par les institutions communautaires (on sait que l'université de Strasbourg a été parfois envisagée pour jouer ce rôle); le développement d'un réseau numérisé à débit très élevé permettant de relier les fonds

13. L. S. Senghor, *Négritude et civilisation de l'universel (Liberté III)*, Paris, Seuil, 1975.

14. Une telle réorganisation a été fortement souhaitée par la déclaration commune qu'ont faite à Paris, lors d'un colloque organisé à La Sorbonne en mai 1998, les ministres de l'Éducation allemand, britannique, italien et français. Cet objectif est également affirmé, en France, dans le rapport de la commission présidée par J. Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris, Stock, 1998.

documentaires de nombreuses bibliothèques. Toutes ces initiatives participent, chacune à sa manière, d'une volonté de donner à l'université les moyens d'apporter sa pierre à la constitution de la citoyenneté européenne. Quelle que puisse être la fécondité des pistes ainsi repérées, on peut penser toutefois qu'elles ne suffiront pourtant pas encore à faire plus qu'ébaucher des mutations plus profondes, relevant non point simplement du fonctionnement formel des universités, mais du contenu du savoir et de la culture que transmet l'institution académique: en clair, le temps n'est-il pas venu, au moins pour les premiers cycles universitaires, d'inscrire dans les contenus de formation qui s'y trouvent dispensés les réquisits culturels d'une citoyenneté européenne?

Tout indique aujourd'hui que les premiers cycles universitaires, où se font sentir le plus vivement les effets de la massification, devront être profondément réorganisés à partir d'une vision plus nette du rôle qu'ils doivent jouer pour apporter aux étudiants sortant des lycées le surplus de culture générale dont chaque formation spécialisée ultérieure a besoin. Dans ce contexte, l'occasion historique ne devra pas manquer d'inscrire, au sein des universités nationales elles-mêmes et des formations qu'elles dispensent, les fondations requises par l'élaboration d'une culture commune. Cette opportunité n'a guère été envisagée jusqu'ici que sous la forme importante, mais limitée ou du moins préliminaire, d'un renforcement systématique de l'apprentissage de langues européennes. Bien au-delà, c'est à l'élaboration de véritables programmes de formation à la culture européenne, à l'histoire et au fonctionnement des institutions européennes qu'il faudra songer, et à leur mode d'inscription dans les cursus. Autant d'instruments dont on perçoit aisément que la mise en place supposera une vaste réflexion sur les savoirs enseignés aujourd'hui dans les universités et sur les profils actuels des programmes de nos formations: en général trop spécialisés déjà pour pouvoir inclure aisément les éléments d'une culture «nationale» commune, les enseignements universitaires pourront-ils *a fortiori* ménager une place, dans leur contenu même, à ceux d'une culture européenne commune?

Les difficultés et les obstacles sont assurément multiples, et il faudra imaginer les moyens de leur porter remède ou de les contourner. D'une façon générale, la perspective d'un espace universitaire européen ne trouvera pas de véritable réalisation sans que s'accomplisse dans chaque pays, quant aux fonctions des universités, un réel *aggiornamento*: la réorientation des premiers cycles d'enseignement supérieur, aujourd'hui trop engagés dans une spécialisation excessivement précoce, dans la direction d'une acquisition renforcée d'éléments de culture générale est, notamment dans les secteurs si fréquentés des humanités, la condition préalable et indispensable de l'inscription, dans cette culture générale elle-même, d'une dimension importante de culture européenne. L'ampleur du chantier est donc considérable. En même temps que s'y joue l'édification d'une Europe qui soit davantage qu'un marché, c'est aussi l'avenir de l'institution universitaire qui s'y décide – et ce à une époque où la coexistence de l'université avec d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur et d'institutions scientifiques l'invite à resituer ses spécificités autrement que dans la transmission de savoirs solides dans un domaine scientifique clairement délimité.

Partie V

Le patrimoine culturel des universités européennes: études de cas et exemples

L'université de Bologne, son musée des Etudiants et son archive historique¹

Gian Paolo Brizzi

L'université de Bologne

Je ne m'aventurerai pas dans le labyrinthe inextricable des origines de l'université bolognaise: je me limiterai à rappeler la date conventionnellement adoptée pour en célébrer la naissance, 1088, qui nous reporte aux années où Irnerio, *lucerna iuris* selon la définition de ses disciples et fondateur de notre école juridique, enseignait déjà le droit civil, en utilisant des textes légaux romains transportés de Ravenne – ancien siège impérial – à Bologne. Depuis lors, le renom des écoles bolognaises se renforça progressivement et ses «docteurs» et ses «lois» acquirent une autorité qui rayonna dans de nombreux pays européens en devenant la base du droit commun, le nouveau code universel des rapports publics et privés, l'élément modérateur des rapports économiques, sociaux et politiques.

Il s'établit bien vite entre l'université et la ville une symbiose fructueuse: dès le XII^e siècle, Bologne se vit conférer les titres de *dotta*, *culta*, *mater legum*, *mater studiorum*, et elle représenta le laboratoire idéal pour expérimenter les nouvelles écoles qui se différenciaient des précédentes par bien des aspects.

L'université publique bolognaise fut avant tout une institution scolaire sécularisée, laïque, dirions-nous aujourd'hui. Après plusieurs siècles où l'école avait été l'apanage exclusif du monde ecclésiastique, on professa à Bologne un nouveau savoir, le droit civil, qui ne visait pas à approfondir la connaissance de la parole divine, mais à satisfaire les exigences manifestées au sein des nouvelles collectivités citadines et des récents appareils de l'Etat.

Le droit, comme on le sait, a représenté pendant des années le centre de gravité des écoles bolognaises. Droit civil fortement innové par la «redécouverte» du droit romain, du *Corpus iuris civilis* de Justinien, et en particulier, pour leur importance, le *Codice* et le *Digesto*, continuellement reclassés et amplifiés grâce à un système complexe d'annotations en marge, les gloses, qui servaient aussi bien à l'étude de la signification du texte qu'à son application à des cas précis auxquels des juges et des avocats devaient se confronter dans l'exercice de leur profession. L'école des glossateurs révéla des maîtres comme Bulgaro, Azone, Odofredo, Accursio, dont la doctrine était célèbre dans tous les pays européens grâce à leurs élèves, qui devinrent les promoteurs de la nouvelle civilisation juridique.

Le droit canonique, qui trouve sa source fondamentale d'étude et d'enseignement dans le *Decretum*, est également tributaire du monde des docteurs bolognaise, à commencer par Graziano, professeur dont le nom est resté lié à la compilation

1. La première partie de cet article fut présentée à la première réunion du projet (Alcalá de Henares, décembre 1999), tandis que la deuxième et la troisième partie furent présentées à la troisième réunion (Bologne, juillet 2000).

monumentale classifiée et complétée à Bologne, d'où elle fut diffusée dans toute l'Europe. La mise à jour de la législation produite à une époque postérieure au *Decretum* se ressent elle aussi d'une manière presque systématique de l'apport de l'école bolonaise, en révélant l'existence d'une sorte d'observatoire permanent qui garantissait la mise à jour de la science du droit canon.

On ne peut parler de l'université bolonaise sans évoquer ses étudiants puisque ceux-ci fournirent un apport décisif à l'originalité des nouvelles écoles: ils représentaient une nouvelle figure sociale qui s'affirma à mesure que le rôle des universités se précisa. Les universités des élèves jouissaient d'un statut particulier qui se fondait sur les privilèges que Frédéric I^{er} avait conférés dès 1158 aux étudiants et aux professeurs bolonais et qui, confirmés par la suite par les empereurs et les papes, représentèrent le fondement juridique de toute la tradition statutaire des universités européennes.

Si les études juridiques rendirent bien vite l'université de Bologne célèbre dans le monde entier, l'offre didactique s'enrichit, en englobant des disciplines littéraires et scientifiques et même, pour finir, les cours de théologie. Particulièrement importante fut l'école médicale qui compte parmi ses professeurs Taddeo Alderotti, spécialiste de Galeno et d'Hippocrate, l'anatomiste Guglielmo da Saliceto, Mondino dei Luzzi, auteur d'un traité d'anatomie qui fut en vogue pendant des siècles dans les principales écoles européennes.

Au cours du XIII^e et du XVI^e siècle, l'université bolonaise joua également un rôle pilote dans le mouvement des universités, en favorisant la naissance de nouveaux établissements et en proposant un ensemble de statuts et de règlements qui représentèrent la base de la croissance de nombreuses universités. Son champ de recrutement conserva une extension internationale pendant toute la première époque moderne, et l'attrait des écoles bolonaises s'exerça non seulement sur les jeunes étudiants comme Copernic, mais aussi sur des intellectuels déjà affirmés, comme Erasme de Rotterdam.

Sur le plan scientifique et didactique, la première époque moderne enregistre le déclin des écoles de droit, qui étaient restées attachées à des méthodes traditionnelles; les études philologiques, les sciences exactes et naturelles eurent plus d'importance, et les progrès de l'école anatomique et chirurgicale furent considérables.

Les controverses doctrinales et politiques du XVI^e siècle, en influençant négativement les échanges culturels, accélérèrent le processus de régionalisation de l'université de Bologne, et cette tendance s'accrut en correspondance avec la guerre de Trente Ans. Il faut attendre le début du XVIII^e siècle pour percevoir les signes non équivoques d'un renouvellement scientifique et culturel fondé principalement sur la méthode expérimentale et sur la *libertas philosophandi*: la création de l'Institut des sciences, survenue en 1714 sur l'initiative de Marsili et remarquablement soutenue tout d'abord par Clément XI puis par Benoît XIV, donna une impulsion décisive à la vie culturelle et scientifique citadine et une nouvelle vigueur à l'université.

La première licence conférée à une femme, Laura Bassi, représenta le signe d'un tournant irréversible.

Les orientations de recherche les plus modernes trouvèrent leur place dans l'Institut pour se subdiviser dans les secteurs suivants: sciences, astronomie, mécanique, physique expérimentale, histoire naturelle, chimie, optique, architecture militaire, géographie et science nautique, gynécologie, anatomie et chirurgie. Chaque secteur disposait d'un riche équipement et d'une instrumentation moderne qui attira de nouveau sur Bologne l'attention des observateurs étrangers. Charles de Brosses, qui visita les collections de l'Institut en 1739, les considéra comme la chose la plus intéressante que l'Europe ait pu revendiquer ces années-là et, grâce aux cabinets scientifiques et aux laboratoires de l'Institut, Bologne put profiter à nouveau d'un échange culturel intense avec les autres centres de la recherche scientifique.

L'ouverture au renouvellement scientifique de l'époque des Lumières donna un nouveau prestige à l'université de Bologne, qui fut désignée par Napoléon comme l'un des deux sièges du système universitaire de la république puis du royaume d'Italie. La période de la Restauration enregistra avec le déclin de la ville un appauvrissement progressif de l'université, et ce n'est qu'après l'unité de l'Italie que l'université reconquit ce rôle qu'elle avait historiquement occupé pendant des siècles.

Aujourd'hui Bologne, qui compte 103 000 étudiants, est la deuxième université italienne par ses dimensions, et son poids dans le système universitaire italien est tout à fait particulier. Neuf siècles d'activité représentent un héritage très important et c'est précisément dans son passé que Bologne a redécouvert une vocation spécifique et un rôle précis par rapport à la conjoncture universitaire actuelle.

Si, au Moyen Age, l'université de Bologne avait favorisé la connaissance et l'intégration des cultures européennes grâce au mouvement d'étudiants et de professeurs de provenances diverses qui avaient expérimenté à Bologne la liberté d'esprit dans la recherche, neuf siècles plus tard notre université a voulu reparcourir les traces de sa propre histoire, pour promouvoir un nouveau moment de croissance de l'unité de la culture européenne.

L'initiative a été prise au moment où était lancé le projet Erasmus, et tout le monde était parfaitement convaincu que le dépassement des barrières politiques et des frontières douanières étaient des objectifs insuffisants pour une unité totale des pays européens. Les peuples d'Europe devaient et doivent être mis en mesure de se comprendre, de partager un destin commun, de récupérer et valoriser un patrimoine culturel dont la présence enracinée apparaît aujourd'hui plus que jamais évidente.

C'est dans ce sens que l'université dans son ensemble a un rôle primordial: à savoir éduquer les nouvelles générations à l'idée de l'intégration entre les peuples d'Europe, qui se joue avant tout dans le champ de la formation des jeunes intelligences. L'institution culturelle la plus élevée se voit ainsi confier la lourde tâche de promouvoir une action éducative pouvant contribuer à créer une conscience européenne qui, seule, peut faire naître l'Europe des peuples et des citoyens. Toutes ces considérations ont permis à l'université de Bologne, en vue d'une *Magna Charta*

des universités qui reprenne et affirme les valeurs de fond de l'autonomie et de la liberté de recherche, d'indiquer dans quelle direction doivent se situer les choix actuels et du proche avenir, contribuant ainsi à fonder l'Europe de la culture.

Le 18 septembre 1988, au cours de la cérémonie centrale des fêtes programmées pour le IX^e centenaire de l'université de Bologne, plusieurs centaines de recteurs provenant même d'autres continents ont souscrit la *Magna Charta Universitatum*, élaborée par un comité dont les travaux avaient réuni, aux côtés du recteur de Bologne, les recteurs de Paris-Sorbonne, de Louvain, d'Utrecht, de Barcelone, et le président de la Conférence européenne des recteurs². Dans cet esprit l'université de Bologne a accueilli en juin 1999 la rencontre des ministres européens de l'Education en participant activement au processus d'unification du système universitaire européen qui prévoit l'uniformité de *curriculum* et de degrés académiques, objectifs légitimés par l'expérience acquise dans le passé.

Une nouvelle phase actuellement en cours d'élaboration consiste enfin à constituer dans notre université un observatoire européen sur les libertés académiques, ayant pour objectif de garantir une tutelle à ceux qui voient violer dans le cadre universitaire certains droits inaliénables: le droit à l'étude et à la liberté didactique et de recherche.

Même dans ce cas, le fil direct avec notre passé est évident.

Le musée des Etudiants

Le 12 octobre seront inaugurées³ les deux premières salles du musée des Etudiants, dont l'organisation définitive est prévue pour les premiers mois de 2001. Le musée, qui a été accueilli par notre recteur à l'intérieur du parcours du musée du Palazzo centrale de l'université, est le fruit du travail de quelques spécialistes, de nombreux participants enthousiastes et de l'aide économique de notre université. En tant que plus ancienne université européenne et siège des premières universités estudiantines du monde entier, l'*Alma Mater studiorum* a voulu promouvoir une initiative culturelle qui favorise la connaissance et l'étude du monde étudiant et qui puisse dans le futur œuvrer comme centre permanent de documentation du monde estudiantin européen.

Le projet du musée naquit il y a environ dix ans de la rencontre entre quelques historiens qui étudiaient la présence des étudiants dans les universités et de quelques représentants d'associations d'ex-étudiants. La première idée requit des réflexions plus attentives à l'objectif que l'on voulait atteindre: après l'hypothèse initiale d'une exposition de reliques des associations estudiantines (la *goliardia*) du siècle dernier arriva à maturation un objectif plus ambitieux, c'est-à-dire celui d'un musée permanent qui ait comme objet la figure de l'étudiant, des origines de l'université à maintenant, avec une attention particulière à l'expérience européenne. Pour

2. Note des éditeurs: le 31 mars 2001, la CRE-Association des universités européennes et la Confédération des conférences des recteurs de l'Union européenne ont fusionné pour former l'Association européenne de l'Université (EUA).

3. Note des éditeurs: l'inauguration a eu lieu le 12 octobre 2000.

approfondir nos connaissances, nous avons promu des séminaires et des colloques: quelques résultats, comme le volume *Gaudeamus igitur* et l'étude de A. Mola sur l'association estudiantine internationale Corda fratres, sont déjà disponibles et d'autres suivront.

Naturellement, nous nous interrogeons sur ce que représente aujourd'hui l'histoire des étudiants pour l'historien des mentalités collectives, pour le politologue, pour le spécialiste des procès de formation des classes dirigeantes, pour l'historien des mœurs et de la société. Nous nous sommes aussi demandé quelle était la meilleure façon de saisir et représenter, dans une forme nécessairement synthétique et représentative, l'identité de cette figure. Il y avait derrière nous tant d'exemples de musées universitaires où entre autres était aussi dédié un espace à la présence estudiantine – de Leipzig à Utrecht ou encore à Würzburg –, mais tous nous ont semblé insuffisants à représenter le problème de façon adéquate.

Nous savions aussi que nous aurions affaire au jugement du monde académique, avec sa disponibilité à se rallier à un tel objectif. Nous nous souvenions des mots par lesquels Charles Haskins avait commencé son intervention lors d'une conférence dédiée à la figure de l'étudiant médiéval: «L'université serait un lieu très agréable s'il n'y avait pas d'étudiants», avait-il dit en se référant à l'opinion la plus répandue parmi ses collègues. L'observation de Haskins était plus qu'un expédient rhétorique et nous savions que cette opinion, même soixante-dix ans après, obtenait encore l'approbation. Les amples lacunes historiographiques vérifiables dans les nombreux répertoires d'histoire universitaire le confirmaient implicitement. Les étudiants eux-mêmes ont souvent alimenté cette opinion: ils ont toujours préféré s'autoreprésenter en exagérant les circonstances les plus transgressives de leur expérience. Cette attitude, qui se fonde sur la complicité qui alimente le sentiment de l'amitié entre les jeunes, a concouru à maintenir en vie l'image des étudiants comme «classe potentiellement dangereuse», opinion qui s'est renforcée à l'époque de l'université de masse et de la contestation. Pour notre compte nous avons déjà évalué ces opinions et ne nous sentions pas conditionnés par elles.

Nous nous étions au contraire interrogés sur l'opportunité de la formule du musée: l'adoption du terme même de «musée» renvoie au passé, sous-entend dans l'opinion commune l'idée de quelque chose ayant pris un aspect stable, définitif dans nos connaissances et dans la fonction qui lui a été assignée dans le domaine du savoir. La condition d'étudiant est une phase de passage dans la vie d'un individu, c'est un âge de la vie qui laisse derrière lui bien peu de scories utiles à une exposition dans un musée; nous savons aussi que de nombreuses façons et formes du comportement des jeunes sont engendrées pour rester à l'intérieur du groupe, pour en renforcer l'identité, pour consolider les liens de solidarité. Projetées dans le monde extérieur, elles acquièrent souvent un sens qui peut être détourné par celui qui l'enregistre.

Les termes de laboratoire de recherche, de centre de documentation étaient peut-être plus adaptés, mais nous avons pensé que le mot «musée» pouvait servir à reconnaître à la figure de l'étudiant le respect qu'il mérite comme composante essentielle du monde universitaire.

Quant à l'emplacement, tous sont convenus qu'un tel musée devait être accueilli à Bologne où, pour la première fois de l'Histoire, les étudiants s'étaient donné une structure associative autonome, s'autogouvernant grâce à l'élection régulière de recteurs, étudiants eux aussi, qui restèrent pendant des siècles l'autorité prééminente du *Studium*. Le mythe du pouvoir estudiantin, revendiqué par les étudiants aussi durant mai 1968, puise là ses racines historiques. Là se sont déterminés quelques-uns des caractères fondamentaux de l'identité estudiantine qui grâce à de continuelles métamorphoses et adaptations sont arrivés jusqu'à nous. Dans nos propositions, le musée devait mettre en évidence ce fil rouge qui souligne les éléments de continuité dans l'histoire des étudiants, mais aussi ces différences apparues dans le temps dans les différents pays et universités, durant neuf siècles de vie universitaire.

Nous ne nous sommes pas arrêtés face aux nombreuses difficultés rencontrées, de plus en plus convaincus que notre objectif pouvait avoir une utilité institutionnelle immédiate. Renouer les fils d'une mémoire trop souvent coupés peut guider les choix de ceux qui ont un contact quotidien avec le monde étudiant.

Tandis que l'accumulation de matériel d'exposition commençait à enrichir les dépôts du futur musée grâce à la générosité de nombreux bienfaiteurs et à l'achat sur les marchés antiques de toute l'Europe, notre travail s'est consacré aux aspects de l'organisation, mais aussi et surtout aux lignes qui auraient dû éclairer nos choix, aux modalités plus adaptées pour représenter un concept ou un parcours historiographique grâce au choix et à l'exposition d'un objet.

Le problème était d'abord d'ordre méthodologique et investissait la typologie des témoignages qui devaient être recherchés. Nous avons commencé par définir le profil schématique de l'identité de l'étudiant. L'étudiant naît comme nouvelle figure sociale au XII^e siècle: il apparaît à Bologne, Paris, Oxford et reçoit en 1158 la reconnaissance juridique de l'empereur Frédéric I^{er}, qui constitue la base des futures dispositions d'empereurs, papes, souverains qui en définissent l'identité et le statut social. Pendant des siècles l'identité collective de cette figure peut être ainsi résumée: l'étudiant est un jeune célibataire de sexe masculin, dont l'âge peut varier de l'adolescence (dans le cas des facultés d'art) à l'âge adulte (surtout pour la théologie). Au-delà de son âge réel d'état civil, l'étudiant est «jeune institutionnellement», une condition qui l'induit à adopter des comportements que nous pouvons définir comme «rabelaisiens», qui se nourrissent de farces, de facéties, de déguisements de carnaval. Dans les deux derniers siècles, ce stéréotype est changé de façon notoire à cause de la présence féminine croissante, devenue désormais majoritaire, à cause d'une plus grande stabilité de la classe d'âge et de la faible incidence des étrangers à l'intérieur de la communauté estudiantine.

L'étudiant est en outre depuis les origines une figure présente seulement dans les sociétés urbaines, une condition dictée par les exigences matérielles et intellectuelles. La ville a été le terrain de culture idéal pour la croissance d'un savoir de plus en plus sécularisé. Aujourd'hui comme alors, la ville facilite la rencontre avec d'autres intellectuels, maîtres ou étudiants d'autres écoles avec qui avoir un échange d'opinions, une confrontation réciproque et continue d'idées.

L'étudiant vit donc en ville, mais sa présence pendant quelques siècles n'est pas homogène avec celle des autres groupes sociaux, à commencer par ceux de son âge. Durant des siècles, les étudiants ont constitué un corps étranger au sein de la ville, défendu par des lois, des privilèges et des normes étrangers aux coutumes locales. Une certaine dichotomie entre le corps étudiant et la ville a donc été inévitable et a donné lieu à une conflictualité potentielle (*town and gown*), et cette dichotomie est restée dans le substrat de la conscience collective et produit encore aujourd'hui, dans des circonstances bien différentes de celles du passé, une attitude réservée et parfois suspicieuse envers les étudiants.

De là la nécessité de créer des formes d'assistance mutuelle, de se doter de propres règlements, de donner vie à une propre magistrature pour affronter de façon unie et solidaire les moments de danger et de tension qui au-delà de l'anecdotique ont marqué de façon récurrente l'histoire de ce groupe. Les associations estudiantines (des *nationes* et *universitates* médiévales aux *Burschenschaften* modernes) sont amplement illustrées dans le musée.

La conflictualité qui souvent a distingué le rapport entre les étudiants et le pouvoir constitue elle aussi un des thèmes centraux du musée, même dans les différenciations que cet aspect a revêtues petit à petit dans le temps, jusqu'au héros anonyme de la place Tian'anmen.

Les éléments de continuité apparaissent évidents même dans les mécanismes de socialisation, au-delà des formes prises au cours des époques différentes.

J'ai observé que l'étudiant était généralement un immigré, mais il n'a jamais été, sous le profil sociologique et culturel, un déraciné, comme la plupart des immigrés, car le groupe auquel il appartient dispose de ses propres règles de savoir-vivre, produit ses expressions culturelles originales, auxquelles chaque membre s'identifie et par lesquelles il est identifié au-delà de la spécificité du lieu dans lequel il doit vivre provisoirement.

Cette sorte de métalangage est universelle, elle est partagée par le monde étudiant dans son ensemble, sans tenir compte des barrières territoriales. Cela facilite les échanges des étudiants et non seulement vaut pour le passé, pour l'époque de la *peregrinatio academica*, mais constitue encore de nos jours une des conditions sur lesquelles repose le succès des programmes de mobilité des étudiants.

Un exemple typique de ce savoir-vivre sont les rites d'initiation, qui se sont modifiés au travers des époques en s'adaptant aux changements culturels intervenus, mais qui ont en certains cas laissé derrière eux des traces profondes.

Je songe ainsi au rite de la *depositio*, en vogue dans les universités à l'époque moderne, qui se présentait selon une liturgie précise formalisée en de petits manuels imprimés. La *matricula* (le bizut), le *beanus*, était considéré comme une bête immonde qui devait se soumettre à un rite de purification: cornes, griffes, crinières, crocs, représentés de façon imaginative, étaient limés, coupés, émoussés. L'ingestion d'une bonne dose de sel et une abondante rasade de vin en purifiaient les entrailles et en marquaient l'admission dans le groupe. La métaphore de la bête à

affranchir met en évidence la propre estime que l'étudiant a de son statut et l'altérité du groupe par rapport au reste de la société.

Je crois qu'aujourd'hui encore tout *goliardo* reconnaîtrait en cet ancien cérémonial, d'origine médiévale et qui était encore pratiqué au XVI^e siècle, la matrice d'un rite que la *goliardia* moderne a pratiqué en des années récentes.

Je me suis étendu sur quelques-unes des réflexions qui ont accompagné notre travail préparatoire, dans le but de montrer à quel point il a voulu se fonder sur des bases historiographiques précises.

Mais faire naître un musée veut dire aussi et surtout sélectionner les objets à exposer, choisir une formule d'exposition adéquate, organiser le musée en fonction des concepts que l'on veut transmettre.

Chaque génération d'étudiants, parfois chaque groupe étudiantin, a produit ses symboles, ses signes distinctifs, mais le caractère transitoire de la condition étudiantine n'en a pas favorisé la conservation.

Les récupérer et savoir les interpréter ont été une autre tâche qui nous occupe encore. Grâce à cette opération, nous chercherons à dessiner la trame de continuité et de mutations à l'intérieur de laquelle nous évoquerons les multiples expressions de la vie étudiante. Il n'est pas possible ici de décrire de façon analytique les centaines et centaines de reliques que nous avons rassemblées à partir des milliers de témoignages que les étudiants de tous les temps nous ont transmis. Je me limiterai à en signaler seulement certaines dans le but de mettre en évidence l'ampleur de leurs types: des tableaux aux statues, des affiches aux estampes, des diplômes aux cartes postales ou aux vêtements, aux codes miniaturés qui remontent au XIII^e siècle, aux masses d'argent et d'or datant de la Renaissance ayant appartenu à un étudiant recteur et symbole de sa dignité. Un registre d'inscription d'étudiants du XV^e siècle sur lequel figure Nicolas Copernic, des *libri amicorum* ayant appartenu à divers étudiants allemands, la cocarde confectionnée par deux étudiants révolutionnaires qui choisirent en premier les couleurs du futur drapeau italien, les films de fêtes d'étudiants du milieu du XX^e siècle, ou encore des photos et des documentaires sur les années de la contestation. Des œuvres littéraires, de Villon à Rabelais, des pièces théâtrales, des journaux satiriques et politiques, des caricatures, des compositions musicales comme les *Carmina Burana*, les *Carmina Cantabrigiensia*, les motets de Montpellier, jusqu'aux chants des années 1930 qui certifient la forte créativité étudiante, leur aptitude à innover et à anticiper de nouvelles tendances culturelles.

Chaque objet a été sélectionné en fonction de sa capacité à représenter de façon emblématique les comportements et les expressions culturelles typiques du monde étudiant. Naturellement, les reliques des XIX^e et XX^e siècles sont les plus représentées: des costumes traditionnels (par exemple les *tunas* espagnoles ou les habits de parade des membres des *Bursenschaften* allemandes), les sabres de la *mensur* (le duel rituel). Il s'agit en tout cas d'objets et de symboles ayant des qualités métaphoriques, créés pour être utilisés en des circonstances déterminées, même temporaires: l'étudiant qui a utilisé ces insignes ou a revêtu ces costumes

vivait à l'intérieur d'un système de relations et de contextes vitaux qui doivent être interrogés et représentés de façon adéquate au sein du musée.

Celui-ci s'articulera en plusieurs parcours, qui, partant du rôle social et institutionnel de l'étudiant, en suivra les étapes durant neuf siècles d'histoire, en insistant sur certains moments ou sur des thèmes particulièrement riches de sens, comme la mobilité des étudiants (des errants médiévaux au projet Erasmus), les rapports avec la société citadine, les rites d'initiation, les relations avec le pouvoir et la politique, les chants, le théâtre et la poésie étudiante, la présence féminine dans l'université, les thèmes liés à la formation intellectuelle et par la suite aux professions, les composantes sociales de l'université, etc.

Pour le moment, je peux seulement vous montrer le plan du musée que, comme je l'espère, vous pourrez visiter prochainement, tout comme je souhaite que dans les années à venir il soit possible de faire naître à partir de notre musée une exposition itinérante qui puisse toucher les capitales de la culture européenne.

L'archive historique de l'université de Bologne

En ce qui concerne l'état des archives universitaires italiennes, la situation bolonaise est, comparée à celle des autres universités historiques italiennes, l'une des meilleures, que ce soit pour la continuité et le caractère exhaustif des fonds conservés comme pour leur intérêt intrinsèque. Les archives des universités plus anciennes ont en fait connu de nombreuses adversités: des dispersions, des endommagements, des vols, certaines ont été détruites durant les guerres, les incendies ou encore les tremblements de terre (comme dans le cas de Naples et Messine). Parfois, les traces de la documentation la plus ancienne ont été perdues (comme dans la plupart des universités où les jésuites ont œuvré); de plus, en général, la documentation n'est pas placée sur le site même de l'université, mais, en référence à l'organisme qui était chargé de l'activité universitaire, elle peut être conservée parmi les papiers des mairies, de l'évêque, d'un collège professionnel d'avocats et de juges ou de médecins et de philosophes, ou encore d'un département ministériel chargé du contrôle des activités universitaires. L'unité de l'Italie et l'insertion des universités des Etats préunitaires dans le nouveau système universitaire national représenta aussi pour la documentation archivistique un moment lourd de conséquences: de nombreuses universités, sans en avoir pourtant l'obligation, optèrent pour livrer la section la plus ancienne de leurs archives aux archives nationales nouvellement instituées. Dans l'attente de normes valables pour tous, une partie des archives émises au fur et à mesure fut absorbée par les archives centrales du royaume d'Italie, d'abord à Turin (où sont ainsi conservés les dossiers relatifs à notre université de la période de gouvernement provisoire) et ensuite à Rome, auprès des archives centrales de l'Etat. Cette diaspora des documents historiques repose régulièrement le problème de savoir si les papiers produits par les universités antérieurement à l'unité de l'Italie et conservés aujourd'hui dans les archives nationales s'y trouvent à titre de «versement» ou de «dépôt». Il s'agit d'un aspect technico-juridique d'importance non secondaire, car dans le premier cas l'état actuel est irrévocable, tandis que la formule de «dépôt» peut toujours être révoquée sur demande de l'organisme.

Il faut dire que dans la plupart des cas la consigne des archives historiques des universités aux archives d'Etat a permis de sauver la documentation la plus ancienne, les universités n'ayant pas toujours montré le soin et la compétence nécessaires pour assurer les tâches de conservation et de tutelle que les archives historiques requièrent. D'une université à l'autre, la situation est très différente, non seulement à cause de l'étendue et de la valeur de la documentation conservée, mais aussi à cause du *status* des archives historiques respectives: la plupart sont dépourvues de personnel compétent (la qualification d'archiviste manque parmi le personnel technique des universités), d'autres y ont pourvu grâce à la sélection de figures professionnelles ambivalentes (exemple: un bibliothécaire possédant le diplôme de spécialisation en archivistique). L'ampleur et l'importance du matériel conservé directement par les archives historiques universitaires sont aussi un indice de l'attention prêtée dans le temps aux souvenirs propres. Aujourd'hui, seules trois universités italiennes ont obtenu du ministère des Biens culturels le titre d'«archives d'importance particulière»: Bologne, Padoue et Palerme. C'est une nouvelle preuve directe de l'importance des fonds conservés et de l'état dans lequel ils sont parvenus jusqu'à nous.

Voyons maintenant la situation bolonaise en particulier. Les documents historiques sont divisés en deux parties: celle antérieure à l'unité, à part quelques rares exceptions, fut livrée en 1892 aux Archives nationales, où elle est encore conservée dans une section spéciale. Au contraire, les documents émis par l'université dans la période postunitaire sont conservés aux «archives historiques» de l'université. Celles-ci sont organisées comme un centre de services à fins didactiques et scientifiques, c'est-à-dire qu'elles jouissent de la même autonomie qu'un département: elles ont leur propre personnel technique, administratif et auxiliaire, elles sont autonomes en matière de dépenses, et elles sont confiées à un directeur qui s'appuie sur un comité scientifique et sur un comité de gestion pour la programmation du bilan.

Du point de vue des compétences spécifiques nécessaires pour remplir les engagements qui dérivent du statut d'«archives d'importance particulière», nos archives disposent des conditions les meilleures pour être sauvegardées et opérationnelles, puisqu'elles bénéficient de personnel spécialisé et d'un comité de chercheurs qui en programment l'activité. Certes, les problèmes ne manquent pas, à commencer par ceux de logistique et d'organisation, qui ralentissent la réalisation des programmes du comité scientifique. Parmi ceux-ci, il faut signaler la permanence de sections entières des archives historiques dans les lieux où sont produits les actes (c'est le cas des dossiers des étudiants encore conservés auprès des secrétariats de faculté) et les dossiers restés dans les archives de dépôt auprès des différentes sections dans lesquelles s'articule l'administration, mais c'est aussi le cas des archives rattachées déposées auprès de chaque structure de recherche ou qui en témoignent l'activité (le fonds conservé au département d'astronomie avec ses actes qui remontent au XVII^e siècle est particulièrement important). Puis il y a les acquisitions faites sur le marché antiquaire ou qui sont parvenues par dons, parmi lesquelles il faut signaler pour leur importance au niveau historique les archives de la nation germanique données en 1956 à notre université et qui contiennent une documentation remontant au XIII^e siècle, composée de plusieurs codes richement miniaturés et de documents de grand intérêt, comme l'inscription d'étudiants

devenus célèbres tels Nicolas Copernic ou le futur empereur Ferdinand II. Aux archives historiques est annexée une section d'archives photographiques qui conserve quelques collections d'un grand intérêt historique et artistique, et comme archives rattachées, celles des architectes qui, à cause de l'importance des documents rassemblés, sont déjà parmi les archives les plus importantes du secteur.

Au-delà des aspects particuliers, je veux signaler quelques orientations qui marqueront dans le futur immédiat le *status* et l'organisation des archives historiques bolonaises, mais qui sont aussi le témoignage de la croissante attention qu'un tel problème suscite au niveau international. Je rappelle à ce propos qu'à l'intérieur du Conseil international des archives une section des archives universitaires a été constituée en 1992, dans le but d'affronter les problèmes communs avec des moyens appropriés.

Je pourrais me limiter à affirmer que les archives de l'université sont une réalité en mouvement continu qui exige que les spécialisations traditionnelles soient soutenues par de nouvelles compétences: aujourd'hui, il est de plus en plus nécessaire de conjuguer la conservation des actes aux techniques informatiques modernes. Mais le défi principal concerne la croissance exponentielle des archives: je veux signaler que, selon les premiers résultats d'un recensement en cours qui touche toutes les sections des archives historiques disséminées dans les bureaux et les centres de recherche, on a estimé qu'en unifiant tous les documents, cinq kilomètres et demi de rayonnage seraient nécessaires. Cela est le défi le plus astreignant auquel notre université est confrontée en matière d'archives. Aujourd'hui, nous devons faire certains choix stratégiques qui se projettent à long terme car l'université dont j'ai parlé est celle de 1960, c'est-à-dire une université d'environ 16 000 étudiants et 630 professeurs, assistants et personnel technique, administratif et auxiliaire, alors que nous devons dès maintenant programmer des archives historiques pour ce qu'est déjà l'université de Bologne avec ses 103 000 étudiants et environ 6 000 personnels, professeurs ou autres.

Il s'agit d'une matière délicate qui oblige à affronter le problème de la sélection et/ou de la destruction des documents comme question de priorité absolue: c'est un terrain sur lequel les intérêts des historiens et ceux des archivistes risquent toujours de diverger.

A ce propos, le choix de confier la direction des archives historiques à un professeur d'histoire a voulu souligner une caractéristique particulière de ces archives par rapport à celles de toute autre organisation: je me réfère au statut particulier des archives historiques des universités qui, contrairement aux autres archives des autres organismes, comportent en leur sein les personnes capables de les valoriser, des professeurs d'archivistique, des historiens des universités et des historiens de la science. Mais aux archives s'adressent aussi avec une fréquence croissante des sociologues, des économistes, des politologues qui veulent situer leurs recherches dans un contexte historique. Tout cela requiert qu'en fournissant des instruments nécessaires à ce laboratoire nous apprenions à regarder au-delà de la production archivistique qui émane des institutions académiques conçues au sens strict, à ne pas nous limiter à sauvegarder les documents produits par l'institution (procès-verbaux du conseil d'administration, règlements, documents comptables, dossiers des

étudiants), mais aussi à comprendre l'université dans sa vocation première, qui est celle d'un centre voué à la recherche (que l'on pense à l'histoire de la science) et aussi un lieu de rencontre et de promotion d'une vie culturelle, et d'un centre de formation et de perfectionnement. L'université génère de nombreuses associations et des organismes complexes qui trouvent une faible présence dans les papiers rituels d'archives (que l'on pense en ce qui concerne les siècles passés aux collèges universitaires, aux associations estudiantines ou à celles des professeurs). Même sur ce versant, nos archives ont voulu définir un projet de récupération de ces témoignages, en créant une section d'archives rattachées dans laquelle rassembler les archives scientifiques ayant appartenu aux chercheurs qui ont œuvré au sein de notre université ou, pour un autre aspect, recenser de façon systématique les papiers des archives des collèges universitaires bolonais, un travail qui a comporté l'inspection de nombreuses archives publiques et privées de Bruxelles à Zagreb, de Vienne à Naples ou Turin.

Je voudrais conclure en insistant sur le fait que les archives historiques de l'université doivent être traitées comme un laboratoire de recherche, dans tous les sens du terme, et comme tel, elles doivent être considérées aussi dans leur gestion et dans leur stratégie de gestion. Elles ne sont pas un dépôt de papiers produits et reçus par le contexte universitaire, mais elles constituent plutôt un élément dynamique et un facteur de croissance qui peut contribuer à déterminer certaines conditions et développements de l'institution. Elles doivent être un instrument efficace pour les organes de gouvernement universitaire, pour ceux qui conforment leur travail de recherche aux expériences. Les archives historiques doivent conserver leur pleine vitalité institutionnelle: elles doivent être un laboratoire pour la recherche historiographique, mais aussi un apprentissage d'autoconscience et d'organisation. Cela est nécessaire pour une institution toujours à la recherche de nouveaux équilibres, qui sont maintenant dictés et réglés par un principe d'autonomie puisant ses prérogatives et les procédures pour se réaliser justement dans sa mémoire historique.

L'université de Coimbra et ses traditions au début d'un nouveau millénaire¹

Maria da Fátima Silva

Déjà ancienne de 710 ans, l'université de Coimbra a réuni tout au long de son existence un ensemble de traditions qui joignent des traits inévitables des étapes diverses de son histoire. A l'heure actuelle, ces traditions constituent un patrimoine précieux, où s'accumulent des pratiques déjà séculaires, des nouveautés ou simplement des formules conciliatrices d'expériences d'une institution qui se veut attentive à son passé, mais aussi vive et flexible face au futur.

Un bref profil des étapes décisives de la vie de l'université de Coimbra sera nécessaire afin de clarifier quelques-uns de ses comportements. C'est à la fin d'une période où la ville a été surtout un centre politique médiéval et le siège du gouvernement – les XII^e et XIII^e siècles – que l'université portugaise connaît la première phase de son existence, après sa fondation officielle en 1290 par le roi Dom Dinis. Quoique d'abord établie à Lisbonne, l'université, peu d'années plus tard, a été déplacée à Coimbra, qui semblait avoir des atouts évidents comme local d'étude, au-delà de sa localisation géographique avantageuse parce que centrale au pays. De cette époque sont les premières facultés, les arts, le droit et la médecine. Dès son début à Coimbra, au XIV^e siècle, l'université a accompagné le progrès d'une énorme importance de l'action religieuse de la cathédrale et surtout du monastère de Santa Cruz, qui a eu dans le cadre de la culture et de l'enseignement dans la ville une intervention prioritaire; cette activité culturelle fut d'ailleurs un dernier argument décisif pour la préférence royale.

Après des transferts successifs entre Lisbonne et Coimbra, c'est en 1537 que l'université a été définitivement installée dans la ville du Mondego, utilisant des espaces du vieux palais, dans laquelle elle se trouve encore de nos jours. C'est la longue période qui suit, et se prolonge de la Renaissance au XIX^e siècle, qui a fait de la ville le centre universitaire par excellence du Portugal. En même temps que l'université y prenait une place effective, on bâtissait plusieurs collèges alentour, on procédait à la réforme du plan d'études, on essayait de renouveler l'intervention éducative de l'Eglise et on cherchait à obtenir la collaboration stimulante des maîtres les plus distingués de toute l'Europe.

Cette longue période de quatre siècles a connu cependant des rythmes alternants, d'une certaine vivacité au début, remplacée après par un état de crise et de monotonie pour lequel l'Inquisition portugaise a eu une responsabilité majeure; cet état de choses a finalement justifié, au XVIII^e siècle, l'intervention profonde de la Cour à travers le fameux ministre du royaume, le marquis de Pombal. Par ce qu'on appelle la réforme pombaline, on conditionnait l'influence des jésuites sur l'université, en même temps qu'on procédait à la modernisation du plan d'études avec une priorité délibérée pour les sciences exactes, jusqu'alors éloignées des

1. Article présenté à la troisième réunion du projet (Bologne, juillet 2000).

préférences de l'académie. Cette réforme s'est traduite au plan des édifications par la fondation du Cabinet de physique, d'un musée d'Histoire naturelle, d'un laboratoire chimique, entre autres, qui constituent aujourd'hui un patrimoine muséologique appréciable de l'université.

Au XX^e siècle, l'académie de Coimbra a dû faire face à la concurrence interne qu'a représentée l'établissement de plusieurs autres écoles supérieures, après celles de Lisbonne et de Porto, et à toutes les contingences qui ont marqué l'histoire politique et sociale du pays. Mais les conditions nouvelles qu'a dû connaître celle qui a été pendant des siècles la seule université portugaise ont aussi contribué à définir comme unique et particulière l'identité de l'université de Coimbra, et ont fait de sa pratique ancestrale et de ses traditions un modèle infaillible pour toutes ses rivales portugaises.

En fin de compte, trois grandes forces sont intervenues sur l'identité de l'université de Coimbra au long des sept siècles de son existence: la Cour, qui laisse une trace évidente sur les espaces encore utilisés et leur décoration, et qui a eu une influence fondamentale sur les réformes successives au niveau des programmes introduites dans les écoles; l'Eglise, d'une influence décisive dans le développement culturel et dans un grand nombre de traditions; et finalement la contribution internationale, qui a depuis des siècles ouvert l'université aux influences extérieures, et l'a conservée comme un partenaire d'autres institutions européennes et assuré sa vitalité et son actualisation permanente.

Pour ce qui est des fêtes ou des cérémonies dont le calendrier traditionnel est renouvelé d'une année à l'autre et qui font partie intégrante de la vie de l'université – ce qu'on appelle *praxe*, c'est-à-dire un ensemble de comportements qui représentent une expérience particulière de la communauté universitaire au long des siècles –, on doit les séparer en deux groupes: celles qu'on peut appeler institutionnelles, parce que de l'initiative des autorités universitaires, et les académiques, organisées par l'association des étudiants. Les unes comme les autres, quoique de façon différente, sont aussi des célébrations civiques, parce que la ville, tout d'abord, mais aussi des représentants d'autres universités ou mêmes du Gouvernement portugais y prennent part.

Commençons par les occasions institutionnelles, dont nous pouvons signaler la fête permanente de l'ouverture solennelle des classes, régulièrement célébrée au mois d'octobre, et les cérémonies de doctorat *honoris causa*, de réalisation fréquente, quoique flexible en matière de calendrier. Au-delà des interventions oratoires qui font le bilan des activités de l'année précédente et le projet de l'année qui commence, au premier cas, ou l'éloge du nouveau docteur et de son paranymphe au second, privilégions l'aspect plus visuel de la cérémonie. Ces deux situations exigent la participation des professeurs en costume solennel, cela veut dire avec leurs *capa* et *batina* et leurs insignes brodés et en couleurs, *borla* et *capelo*. Comme on sait, les couleurs représentent une convention d'identification de chaque faculté. A ces cérémonies universitaires, le recteur, dans sa qualité de président de la totalité des écoles, doit s'abstenir de porter les couleurs de sa faculté d'origine et se présenter dans le simple costume universitaire tout noir. Formant un cortège dans la vieille bibliothèque ou dans une des dépendances du rectorat selon le cas concret de chaque

circonstance, la communauté universitaire, entendue comme le recteur, les professeurs et les invités de condition plus distinguée – autorités d'autres universités, candidats au doctorat *honoris causa* ou membres du gouvernement –, s'adresse à la salle des actes. Ce cortège est accompagné par les gendarmes universitaires et par la *charamela*, un orchestre jouant des mélodies conventionnelles. L'ordre par lequel les différents groupes y prennent place dépend de l'ancienneté des facultés et, au sein de chacune, de l'ordre hiérarchique des professeurs. Dans la salle, dans une loge supérieure, à la droite du recteur, prennent place les professeurs de la faculté des lettres, la plus ancienne, et à sa gauche les professeurs de la faculté de droit; viennent ensuite les professeurs de la faculté de médecine, des sciences, qui représentent les débuts les plus anciens et l'évolution vérifiée jusqu'au XVIII^e siècle. Très récentes sont les facultés de pharmacie, d'économie, de psychologie et finalement des sciences du sport.

La cérémonie du doctorat solennel, en particulier, est un rituel qui conserve des éléments de la chevalerie médiévale: l'imposition de la *borla*, la présence d'un page, d'un paranymphe, l'anneau qu'on met à son doigt et le geste fraternel de tous les professeurs qui s'embrassent les uns les autres. Quant aux formules qui doivent être prononcées à certains moments du cérémonial, le latin est toujours obligatoire. De nombreux personnages des spécialités scientifiques les plus diverses, ainsi que d'importantes personnalités du monde politique, ont été depuis des années honorés par cette distinction, qui est aussi un facteur de prestige important pour l'université.

De leur côté, les étudiants ont aussi des fêtes à leur initiative; l'on peut souligner celle du début et celle de la clôture de l'année scolaire. Ainsi, l'ouverture de la période scolaire est marquée, de nos jours, par un ensemble de pratiques individuelles et par une fête commune de réception aux nouveaux collègues qui ont le caractère d'un rituel d'initiation et dont les origines sont séculaires. Reprenant quelques normes qui réglaient la vie académique depuis le Moyen Age, aux étudiants les plus anciens, en groupes organisés qu'on appelle les troupes, appartient la compétence d'accueillir et de conduire les nouveaux lors de leurs premiers pas dans l'univers pour eux inconnu de l'académie, mais aussi de punir les «infractions» commises par les nouveaux venus, par tradition prérogative de la garde universitaire. Des fautes, par exemple se promener dans les rues après l'heure convenable pour revenir à la maison (à six heures de l'après-midi dans un code déjà très ancien!) ou mettre le costume propre aux étudiants avec quelque détour des règles établies (des bas marron au lieu du noir conventionnel), pouvaient valoir des châtements tels que se faire couper les cheveux ou être battu sur les ongles. Tout un ensemble de pratiques qui distinguaient les différents statuts des étudiants selon leur niveau dans la hiérarchie académique est aujourd'hui presque oublié, sauf dans des occasions très marquées de l'année scolaire, comme son début ou sa fin, et n'a d'autre caractère qu'un objectif ludique. Cependant, le code officiel de la *praxe* est encore consultable sur un volume traditionnel du XVIII^e siècle, *Le Cure-dent métrique*, ou dans une autre version plus récente du milieu de notre siècle, *Le Code de la praxe*. Un costume académique d'inspiration médiévale et des situations ponctuelles de soumission à la *praxe* sont les vestiges encore existants de l'ancienne tradition.

Le mois d'octobre, point de départ des activités scolaires et moment de l'arrivée des nouveaux, est propre à une des fêtes d'étudiants les plus significatives, les *latadas*.

Ce mot dérive de *lata*, qui désigne en portugais le fer-blanc et suggère les boîtes ou les pots en fer-blanc, dont le bruit signale, depuis la dernière moitié du XX^e siècle, la présence des nouveaux et le début des activités. Dans la vieille tradition, au contraire, ces bruits annonçaient la fin des classes et pouvaient accompagner un autre cérémonial encore célèbre, l'acte de brûler les rubans, qui se conserve comme une fête de clôture. L'origine des *latadas* remonte au moins au milieu du XIX^e siècle, quoiqu'il y ait des opinions favorables à son recul jusqu'au XVI^e, où des manifestations très bruyantes ont été interdites par le roi. Le jour des *latadas*, où les étudiants défilent en cortège dans les rues principales, les uns vêtus de leur costume académique, les plus avancés, les autres – les nouveaux ou *caloiros* – revêtus d'habits ridicules nés de l'imagination ou imposés par des vétérans, et traînant des objets en fer-blanc, est aussi un jour qui mobilise la ville; les curieux viennent dans la rue pour voir la fête des jeunes. On chante, on s'amuse, et on promène, inscrits sur des placards, des brocards à propos des professeurs ou d'inspiration politique ou sociale; les sujets qui, au plan national ou international, font l'actualité sont par excellence leur source inspiratrice. Au temps d'une situation politique plus difficile, par exemple les années du gouvernement de Salazar, au milieu du XX^e siècle, ou à propos d'une politique de réforme scolaire plus contestée, les brocards deviennent vraiment féroces.

La clôture de l'année scolaire est aussi célébrée d'une façon solennelle, ce qui en termes académiques veut dire gaie et irrévérencieuse. Des manifestations plus personnelles ont encore lieu quand un étudiant finit sa formation. Le jour de la réussite de son dernier examen, ses collègues, en public, lui mettent en pièces son costume, ne lui laissant que la *capa*. Cette pratique semble avoir au moins un siècle d'existence, sans qu'on connaisse avec exactitude son point de départ.

Mais c'est à l'occasion de la fin des travaux qu'on fait la plus importante des fêtes annuelles de la communauté des étudiants, la *Queima das Fitas*, l'acte de brûler les rubans, célébrée au mois de mai, avant les examens. Cette pratique a été adoptée par toutes les autres universités portugaises, d'une façon plus ou moins fidèle à la tradition de Coimbra, mais sans atteindre son authenticité. A la fin du XIX^e siècle, où elle trouve ses racines, la fête comportait une *tourada* dans une place située dans l'espace universitaire, où les *caloiros* jouaient le rôle des taureaux, suivie de la cérémonie de brûler les rubans dans un vase de nuit, comme symbole d'une étape de la vie; ces rubans étroits servaient à entourer les livres, les papiers ou la fameuse *sebenta*, aux temps où un portefeuille n'était accessible qu'à peu de gens; leur destruction par le feu correspondait à la fin d'une première étape de succès universitaire, le baccalauréat, suivie d'une dernière année pendant laquelle on pouvait porter le portefeuille d'honneur, avec ses rubans en soie bien plus larges, ou même très décorés comme en témoignent quelques exemples conservés au Musée académique. Mais déjà après 1904, la *tourada* est devenue une vraie *tourada*, avec des animaux en lutte devant des artistes spontanés, les étudiants eux-mêmes. Cela correspond aussi à une tendance à prolonger la fête pendant plusieurs jours, où il y a tout un ensemble de spectacles et d'activités culturelles, sportives ou musicales, qui actuellement durent sept jours et sont organisés par tous les organismes et sections qui constituent l'Association académique des étudiants.

Il faut reconnaître que cet ensemble de propositions culturelles n'est pas originel, du fait que le siècle dernier a aussi connu comme régulière une *Récita de Despedida*, une représentation finale conçue, écrite et jouée par les étudiants en fin de cours, provenant d'une tradition très ancrée de représentations théâtrales dans l'université. Du programme ancien aussi on conserve la *tourada* et la destruction par le feu des rubans. Dès 1899, on fait le cortège, le moment le plus célèbre et plus public de tout le programme. Coimbra se remplit de monde, venu de partout, du pays et de l'étranger, à une époque de l'année où la ville connaît déjà un certain afflux touristique. Du reste, la présence des ambassades d'autres universités portugaises et étrangères, surtout des voisines espagnoles, ou par exemple, cette année où l'on célèbre la découverte du Brésil, d'un autre continent, d'anciens étudiants des générations les plus variées, des familles ou des amis est de règle. Coimbra suspend pendant cette journée sa vie quotidienne, pour venir dans la rue saluer ses étudiants. Après l'inflammation des rubans, organisée par facultés, ils défilent par les rues à pied ou sur des voitures ornementées, où les couleurs et les motifs identifient chaque spécialité.

Les brocards à propos des professeurs ou des réalités contemporaines sont abondants. Entre les étudiants et le public, sur les trottoirs, on échange des fleurs ou encore des souvenirs traditionnels; c'est le cas très typique d'une plaquette avec une présentation individuelle et les caricatures des étudiants finalistes de chaque groupe universitaire, dont l'origine est connue depuis 1912. Il faut signaler au cortège la présence inévitable des anciens étudiants, parfois vraiment anciens, dont la voiture décorée est la première. Un moment aussi très spécial est l'ouverture de la fête, marquée par une sérénade monumentale sur les escaliers de la cathédrale ancienne, qui emplit de monde la place autour de l'église. On y fait entendre le vieux *fado* et les guitares à la façon de Coimbra.

Le plaisir de chanter par les rues, pendant la nuit, fait partie des vieilles traditions de la vie académique. On chante pour saluer une dame, une fiancée, ou simplement par goût de partager avec d'autres collègues quelques moments de loisir. Quoique les conditions de la vie actuelle soient moins propices à ce genre de manifestations, elles existent encore ponctuellement. On chante aussi en temps de fête, ou comme offre touristique, surtout dans des programmes d'animation d'été. Mais ce que de nos jours nous appelons *fado* de Coimbra n'est apparu qu'au siècle dernier. Il s'agit d'une chanson un peu mélancolique, qui en général parle d'amour, de la vie des étudiants à Coimbra, du paysage de la ville (le fleuve et ses espaces traditionnellement fréquentés par les étudiants) et de la nostalgie du départ. Accompagné par les sons de la guitare, le *fado* est exclusivement composé de voix masculines. Son premier grand interprète a été Hilario à la seconde moitié du XIX^e siècle, mais cette tradition n'a fait que grandir jusqu'à maintenant. Et si l'essence de la tonalité du *fado* persiste, il est aussi vrai qu'à partir des années 1950 quelque rafraîchissement a été introduit par des innovateurs dont je soulignerai le nom de José Afonso. Avec lui, qui a vécu à Coimbra des années de crise académique, la chanson a été utilisée comme un message politique et social, déjà au début des années 1960.

Le *fado* est encore un témoin du fait que la plupart des écrivains et des poètes portugais sont passés par Coimbra, d'où ils ont recueilli l'inspiration stimulante et

où ils ont laissé la marque de leur passage. Dès les chansons médiévales, jusqu'à Camões, Antero de Quental, ou António Nobre, ou très récemment à Manuel Alegre, pour ne citer que quelques-uns des noms plus significatifs, Coimbra peut chanter par la voix de ses poètes qui sont, en même temps, des voix nationales. La musique, dès le début de ce siècle, a subi plusieurs changements, sans perdre une sonorité bien à elle qui transite de génération en génération.

Citons également l'Association académique de Coimbra (AAC), fondée en 1887, qui est devenue un pôle d'agrégation des étudiants au long des années. Outre ses départements sportifs, surtout le football, qui l'ont rendue célèbre dans tout le pays, elle comporte des groupes culturels prestigieux, surtout l'Orphéon académique – plus que centenaire –, le Théâtre des Etudiants (TEUC), la Tuna (TAUC), le Groupe ethnographique et folklorique (GEFAC), la section de *fado* et bien d'autres. Par leurs activités, multipliées au long de l'année en des circonstances ou selon des prétextes différents, au-delà naturellement de ces occasions spéciales des grandes fêtes, ces groupes sont bien populaires dans la ville et partout dans le pays. En fonction des contacts qui, au niveau international, deviennent chaque jour plus intenses, ils sont aussi d'importants ambassadeurs de l'activité universitaire actuelle.

Dans cet abrégé sur les fêtes académiques, l'importance du XIX^e siècle devient évidente. Quoique des pratiques nombreuses fussent déjà connues comme très anciennes dans la communauté universitaire de Coimbra, c'est au long de ce siècle, surtout de sa seconde moitié, qu'on a fixé un ensemble de manifestations qui, à partir de ce moment, sont devenues régulières et globales.

A toutes ces manifestations déjà centenaires, qui ont comme objectif fondamental de souligner les étapes principales de l'année scolaire, mobilisant les créateurs des formes d'expression les plus significatives de la vie académique, des initiatives nouvelles sont parfois proposées, comme il est propre à une institution qui se désire toujours vitale et créatrice. Récente, mais peut-être pleine de promesses pour l'avenir, la Semaine culturelle, au mois de mars, époque d'intense activité de tous les organismes universitaires, est une initiative qui se propose de dynamiser toute la communauté et de promouvoir, dans l'université, dans la ville et dans le pays, tout un ensemble d'activités culturelles qui font partie du quotidien universitaire. Ce calendrier signale aussi le 1^{er} mars comme l'anniversaire de l'institution. Pendant une semaine, on organise un programme ouvert à tout le monde et gratuit, où interviennent les groupes artistiques de l'AAC, aussi que les facultés, les musées et tous les partenaires académiques. De cet ensemble d'efforts, coordonnés par le rectorat, résulte un programme diversifié, qui propose à ses participants et à ses spectateurs une multiplicité de séances d'information, expositions, représentations théâtrales, séances de musique, visites guidées, concours et prix de création, ce qui permet une ouverture et une approche séduisante du monde culturel vers la société qui l'entoure.

De tout ce patrimoine, qui survit dans la mémoire et dans la participation active de la population portugaise, un témoin existe, le Musée académique de Coimbra, le seul du genre dans tout le pays. Sous une tutelle partagée entre le rectorat, la direction de l'Association académique et de l'Association des anciens étudiants de l'université, ce musée est le dépositaire d'une large collection de matériels et d'objets qui

illustrent les aspects les plus divers de la vie universitaire. Les collections sont en bonne partie le résultat de donations de particuliers et ont, d'une certaine façon, un caractère unique. En plus de proposer à la société portugaise en général et aux visiteurs étrangers un parcours intéressant par le passé universitaire, le musée possède une documentation susceptible de servir à une recherche scientifique sur plusieurs aspects de la vie universitaire et sociale du pays.

Pour finir, je voudrais reprendre quelques mots qu'un poète très connu de la modernité portugaise (Eugénio de Castro) a dédiés à Coimbra et qui me semblent illustrer parfaitement la nature de la ville:

«Coimbra est comme certaines femmes qui, ayant souffert les plus graves outrages du temps et du destin, conservent encore dans la vieillesse des marques évidentes de la beauté qu'elles possédaient en tant que jeunes filles.»

L'université médiévale: l'exemple de Montpellier

Béatrice Bakhouché

Pour parler du patrimoine intellectuel des universités au sein de cette campagne «L'Europe, un patrimoine commun» que jalonne la route des universités anciennes, il m'a paru intéressant de revenir aux sources, c'est-à-dire à l'émergence des universités au Moyen Âge, car c'est là déjà qu'apparaissent – contrairement à l'image inexacte qu'on garde de cette époque – des liens solides avec d'autres centres européens, dont certains sont représentés ici aujourd'hui.

Si les premières universités datent du début du XIII^e siècle, cette émergence de nouvelles institutions est liée à une nouvelle donne socio-économique. Et s'il est vrai que les différences entre les universités sont liées à un contexte social spécifique, il sera intéressant de dégager la spécificité de l'université montpelliéraine à ses débuts¹, avant d'évoquer notre projet de mise en valeur de notre patrimoine intellectuel et culturel.

Il faut dire d'abord que les anciens programmes des réformateurs carolingiens, centrés sur les arts libéraux (disciplines littéraires et scientifiques) et sur les disciplines religieuses, sont mis à mal par la Renaissance du XII^e siècle, au cours de laquelle, à partir des années 1130, se déploie une intense activité de traduction des textes arabes et grecs qui permet de découvrir des pans entiers de la culture grecque, jusque-là ignorés. Ensuite, l'essor général de l'économie et de la société entraîne l'émergence de disciplines nouvelles, comme le droit. Parallèlement, les écoles monastiques déclinent, relayées par les écoles cathédrales qui se multiplient à partir de la fin du XII^e siècle. Des écoles nouvelles, comme les écoles canoniales, sont également accessibles à des auditeurs extérieurs, mais ces institutions sont beaucoup moins développées dans le Midi de la France.

Montpellier avant l'université

Il existait sans doute des écoles d'arts (il faut entendre littérature et rudiments de philosophie) et d'écriture sainte, comme celle où professa Alain de Lille vers 1190, pendant son séjour montpelliérain. Mais les plus originales étaient les écoles laïques de droit et de médecine.

Pour le droit, on attribuait traditionnellement un rôle fondateur à certains docteurs bolonais qui, exilés de leur patrie, seraient venus enseigner à Montpellier. En fait, la présence même de Rogerius en Provence et en Bas-Languedoc aux alentours de 1162 est hypothétique. Si Placentin, un autre juriste bolonais, a séjourné et enseigné à deux reprises à Montpellier en 1166 et 1192, rien n'indique qu'il y ait créé une école durable. Des autochtones plus obscurs, eux-mêmes formés en Italie, ont pu à la même époque, voire dès les années 1130, assurer périodiquement un enseignement

1. Synthèse faite à partir de l'ouvrage de J. Verger, *Histoire des universités en France*, Paris, 1999.

juridique dans telle ou telle ville du Sud-Est. Il n'y a en tout cas pas trace d'une tradition scolaire institutionnalisée.

Par ailleurs, à partir de 1137, Montpellier passe, dans le domaine médical, pour un centre à la fois d'enseignement et de soins d'une certaine réputation (inférieure cependant à celle de Salerne en Italie du Sud). Si la ville a joué vraisemblablement un rôle de carrefour, avec des contacts possibles avec les médecins juifs de la région et la proximité de l'Espagne musulmane, on ignore l'organisation concrète de l'enseignement. On sait en revanche que plusieurs des premiers médecins chrétiens connus à Montpellier étaient de formation salernitaine. Le premier texte de référence est la charte du comte Guilhem VIII, de 1181, par laquelle celui-ci s'interdisait de concéder à qui que ce soit le monopole de l'enseignement de la médecine à Montpellier; ainsi, quiconque le souhaiterait pouvait ouvrir une école, ce qui est un indice d'une tradition déjà bien établie.

Le nouveau contexte économique et social favorise par ailleurs l'ouverture au monde, d'où la floraison d'écoles «privées», au XII^e siècle, qui sont souvent mal contrôlées par les autorités civiles ou ecclésiastiques. Elles se posent volontiers en lieux d'accueil privilégiés pour les textes nouvellement traduits et pour des disciplines – dialectique, droit, médecine – souvent tenues en suspicion. Cela dénote un appétit de savoir, une grande curiosité que cherche à satisfaire le maître, le plus souvent un clerc itinérant.

Si certains centres brillants, avant 1150, tendent à décliner, d'autres au contraire, comme Montpellier, continuent de croître car les centres scolaires importants se sont développés là où ils trouvaient l'environnement d'une croissance urbaine particulièrement dynamique. De fait, les principales villes du Midi étaient ouvertes aux grands courants d'échanges venus d'Italie et d'Espagne. Par ailleurs, il faut également tenir compte de la spécificité culturelle du Midi, non seulement – la chose est bien connue – sur le plan de la langue et de la littérature d'oc, mais aussi sur celui de la culture savante. Dès le XII^e siècle, en effet, sous l'influence de juristes locaux ou non, mais toujours de formation italienne, le droit romain commence à concurrencer les coutumes locales, leur imposant ses procédures et son vocabulaire, pénétrant de plus en plus profondément dans le tissu même des relations sociales.

Ces écoles qui échappent à l'autorité de l'Eglise suscitent la réaction des autorités ecclésiastiques: le pape Alexandre III généralise le terme de la licence, autorisation d'enseigner (*licentia docendi*) que l'écolâtre ou son équivalent donne à tout maître désireux d'ouvrir une école dans le diocèse. L'Eglise contrôle par ce biais toutes les créations d'écoles, mais les écoles de droit et de médecine du Midi, purement laïques, restent hors de son atteinte. Néanmoins, l'absence de contrôle ou d'harmonisation constitue un danger. La naissance de l'université apparaît alors comme une solution cohérente et durable.

L'université montpelliéraine

A Montpellier, pendant la plus grande partie du XIII^e siècle, on ne peut vraiment parler d'enseignement supérieur et d'université que pour la médecine. En 1220, le cardinal-légat Conrad accorde à l'«université des médecins, tant maîtres

qu'étudiants, de Montpellier» des statuts qui entérinent sans doute un état de fait et nous mettent en présence d'une institution complète, peut-être déjà organisée depuis le début du siècle: le système de la licence est introduit dans les écoles de médecine, imposant à tout candidat un stage préalable de six mois auprès d'un praticien de la région; est reconnue en outre l'existence d'une association des maîtres et étudiants, liés entre eux par des obligations mutuelles de défense et d'entraide. Ces statuts (qui ont constitué jusqu'à la fin du Moyen Age l'ossature institutionnelle du phénomène universitaire) instituaient un doyen responsable de l'organisation de l'enseignement et plaçaient l'université de médecine sous la protection et la juridiction de l'Eglise: c'est donc l'évêque de Maguelone ou son représentant, le chancelier (choisi, il est vrai, parmi les docteurs), qui accorde la licence et juge les membres de l'université; ceux-ci, en outre, passent du statut de laïcs à celui de clercs, statut symbolisé par le port de la tonsure. Nous avons là un témoignage très clair de la volonté des papes, au début du XIII^e siècle, d'étendre leur contrôle à l'ensemble du phénomène universitaire.

Les autres écoles montpelliéraines sont restées longtemps beaucoup moins organisées, ne se distinguant guère de toutes celles, plus ou moins actives, qui pouvaient exister dans diverses villes du Midi. La théologie ne s'enseigne que dans les couvents mendiants et le prieuré créé à Montpellier par les cisterciens de Valmagne. Les écoles d'arts reçoivent en 1242 de beaux statuts octroyés par l'évêque de Maguelone; strictement démarqués de ceux de l'université de médecine, ces statuts ne doivent pas faire illusion. Certes, à la différence des juristes, les médecins estimaient indispensable que leurs étudiants aient fait des études préalables d'arts: ils étaient en effet trop convaincus de l'importance des liens épistémologiques entre les «arts», spécialement la philosophie naturelle, et la médecine pour dispenser leurs étudiants de cette formation; et, de fait, beaucoup de médecins montpelliérains étaient maîtres ès arts, pas nécessairement de Montpellier d'ailleurs. Malgré cela, il est douteux que les statuts de 1242 aient suffi à transformer rapidement en une véritable faculté les écoles de grammaire et d'arts, certainement fort modestes, qui pouvaient exister à cette date à Montpellier.

Pour le droit enfin, la situation reste longtemps celle du XII^e siècle, c'est-à-dire que les juristes occupent une place croissante dans la société, y font pénétrer le droit romain aux dépens de la coutume, produisent même, à l'occasion, des commentaires savants et relativement originaux du *Corpus iuris civilis*, mais ne créent pas d'enseignement régulier du droit. Quoique d'origine locale, ils se forment pratiquement tous à Bologne. De retour au pays, il peut leur arriver, d'eux-mêmes ou à la demande d'un seigneur ou d'une ville, de donner quelques leçons de droit; l'exemple d'un *studium* juridique est attesté ici et là, par exemple celui de Bertrand Dorne à Montpellier. Mais, pendant longtemps, aucune de ces écoles n'a eu la régularité ou le rayonnement suffisants pour prétendre s'élever au rang d'université. C'est seulement dans le dernier tiers du XIII^e siècle qu'à Montpellier, capitale politique et économique, le groupe des docteurs en droit a pris assez d'importance pour assurer un enseignement permanent, constituer une communauté de type universitaire et obtenir des autorités supérieures les privilèges qui sanctionnent sa reconnaissance officielle. C'est dans les années 1290 que se crée une université de droit (à laquelle se rattachent plus ou moins les écoles des arts). L'essor de l'université de droit, autour de 1300, est rapide: des professeurs célèbres

y enseignent plus ou moins durablement: en droit canonique, Bertrand de Deaux, Pierre Bertrand ou Jesselin de Cassagnes; en droit civil, Pierre Jame d'Aurillac, Guillaume de Nogaret et Guillaume de Plaisians (les futurs «légistes» de Philippe le Bel). Les statuts de 1339 confieront la direction de l'université à un recteur et douze conseillers élus par les nations (Catalogne, Provence, Bourgogne) et qui ne pourraient (en théorie) être des docteurs.

Le développement des universités de Montpellier à la fin du XIII^e siècle précipite sans doute le déclin des centres voisins qui, comme Béziers ou Narbonne, avaient pu avoir à un moment ou à un autre du XIII^e siècle une certaine activité scolaire. Au XIV^e siècle, si l'on assiste encore à la création d'universités nouvelles comme celle de Perpignan (1350), qui appartenait au royaume d'Aragon, l'université relève de plus en plus des autorités civiles et non plus religieuses. Les universités tendent à se constituer sur le même modèle institutionnel et à privilégier l'enseignement du droit.

Le renforcement du réseau universitaire français à la fin du Moyen Age est dû enfin à la création de nouvelles facultés de théologie: Toulouse en 1360, Avignon en 1413 et Montpellier en 1421, témoignant d'une volonté de mettre fin au monopole jusque-là reconnu à Paris.

Les cursus et les carrières

Les facultés des arts (les moins bien connues et les moins prestigieuses), où l'on enseignait en principe la grammaire et les «arts», c'est-à-dire la logique et un peu de philosophie, devaient accueillir des jeunes gens de 14 à 20 ans; et les facultés supérieures, des hommes de 20 à 25 ans. L'accès au doctorat était souvent plus tardif; en théorie, il fallait avoir 35 ans pour devenir maître en théologie à Paris.

La durée des études était fixée de manière obligatoire et précise par les statuts. Elles étaient généralement longues: de dix à treize ans pour la licence en droit civil; dix ou onze ans en droit canon. Si les études de médecine étaient plus courtes – cinq ou six ans à Montpellier –, c'est que les études préalables d'arts étaient ici impérativement requises, ce qui n'était pas le cas en droit. En réalité, les cursus étaient de longueur variable, à la discrétion du régent.

Le recrutement des étudiants – comme des enseignants – est loin de se réduire à la région. Concernant l'université de médecine, les effectifs – s'ils restent modestes même à l'apogée de l'école – viennent d'horizons géographiques variés. C'est ainsi que les cinquante-six maîtres et étudiants du rôle de 1378 étaient originaires, à peu près à part égale, de la moitié sud du royaume de France (naturellement), des Pays-Bas et d'Allemagne et Prusse (respectivement dix-sept, dix et dix). Neuf étaient originaires d'Espagne, trois de la moitié nord du royaume et sept d'origine inconnue. Il n'est pas interdit de penser que de brillants médecins allemands, hollandais ou espagnols aient été d'anciens étudiants montpelliérains.

Après les études, que faire avec une licence en poche au Moyen Age? Le rôle principal de l'université était de contribuer à la formation des élites administratives et judiciaires, dont l'importance ne cessait de croître avec le renforcement de l'Etat monarchique et la bureaucratisation de l'Eglise.

Les papes d'Avignon (qui avaient tous étudié et parfois enseigné la théologie ou le droit) eurent une politique systématiquement favorable aux universités, spécialement à celles du Midi; c'est ainsi qu'à Montpellier ils fondèrent divers collèges, celui de Saint-Benoît et celui des douze médecins, en 1368-1369, par Urbain V. Les élites des juristes pontificaux se rassemblaient à l'Audience des causes du palais apostolique, la «Rote», tribunal suprême de la chrétienté. Et l'on comptait aussi beaucoup d'anciens universitaires parmi les évêques et leurs auxiliaires.

Pour ce qui concerne les carrières civiles, certains, dans le Midi spécialement, pouvaient se mettre au service des villes, ou devenaient professeurs, ou encore exerçaient des activités privées.

Les médecins pouvaient associer l'enseignement et l'exercice de la profession. Mais il est remarquable que le développement de leur clientèle privée ne semble pas avoir été le souci majeur de beaucoup de médecins montpelliérains. Ils préféraient soit enseigner, soit se mettre au service d'un grand et devenir médecin de cour. Les papes et les cardinaux d'Avignon en ont attiré un grand nombre au XIV^e siècle, plus ou moins à plein temps, la grande majorité venant de Montpellier. Cela contribue à expliquer l'apogée montpelliérain de cette époque. D'Arnaud de Villeneuve à Jean de Tournemire en passant par Guy de Chauliac et Jean Jacme, les plus célèbres régents montpelliérains du temps se sont mis au service des papes.

Des médecins d'origine lointaine pouvaient également réussir de belles carrières locales, comme Jacques Rotschild, dit Angeli, originaire de Kolberg en Poméranie, qui devint chancelier de l'université de 1433 à 1455, rédigea une encyclopédie médicale et divers autres traités, s'intéressa à l'alchimie et aux sciences occultes et, à sa mort, laissa à ses fils Jean, docteur en droit, et Antoine, médecin, une assez grosse fortune immobilière.

Hier et aujourd'hui

... Et l'histoire continue. L'université évolue et se transforme jusqu'à nos jours. Pour autant, est-elle devenue méconnaissable? S'est-elle totalement métamorphosée? Pas vraiment. Les problèmes auxquels elle a été confrontée perdurent.

De la *licentia docendi* au doctorat, du diplôme à la maîtrise, les noms changent, pas les réalités qu'ils sous-tendent. Paradoxalement, l'université médiévale que je viens d'esquisser à gros traits pourrait servir de modèle paradigmatique pour les flux d'étudiants et la mobilité des enseignants. On multiplie aujourd'hui les programmes Erasmus ou Socrates susceptibles d'entraîner nos étudiants – trop stables! – sous des cieux nouveaux. Ceux du Moyen Age étaient plus mobiles! La dynamique médiévale sert de repoussoir à un certain immobilisme moderne, tout au moins à un cloisonnement des connaissances préjudiciable à la circulation du savoir.

Quel rapport entretenir avec le modèle universitaire d'hier? Celui de la mise en valeur d'un patrimoine enseveli au fond de nos bibliothèques, pour une meilleure compréhension de l'évolution des savoirs.

Certes, si l'on s'en tient à l'université médiévale, le patrimoine intellectuel reste pauvre pour ce qui concerne la faculté des arts, dont les maîtres n'ont guère laissé de trace. Si Ramón Llull a enseigné, au cours de ses divers séjours à Montpellier, et y a composé plusieurs de ses œuvres maîtresses de logique, c'est plus probablement dans les couvents de la ville que dans les écoles d'arts de l'université. En revanche, l'université de médecine, on l'a dit, était fort célèbre et d'un haut niveau scientifique, comme le prouve l'importance de la production écrite laissée par ses membres: on a gardé des œuvres de soixante médecins montpelliérains.

Les caractéristiques institutionnelles de l'université ont été bien mises en lumière de même que son évolution historique générale, mais le patrimoine intellectuel proprement dit n'a guère retenu l'attention jusqu'ici. Assurément, nous ne possédons pas tous les ouvrages de tous les maîtres de l'université médiévale; mais la bibliothèque de l'école de médecine, la bibliothèque municipale, les archives et même la bibliothèque interuniversitaire possèdent un fonds suffisamment riche pour justifier un programme de recherche sur plusieurs années!

La culture des maîtres de l'université est également à étudier à travers leurs écrits, dans un cadre qui excède de loin les limites de leur spécialité disciplinaire. Leurs textes restent encore pour la plupart à éditer – de préférence en édition bilingue – pour faire connaître le goût de ces hommes d'hier pour la philosophie en particulier et pour l'ésotérisme (alchimie, astrologie, etc.). L'étude de leurs bibliothèques serait également riche d'enseignement. Autant de pistes qui peuvent intéresser des doctorants.

Mais ce travail d'exploitation et de mise en valeur des fonds patrimoniaux ne saurait se réduire au Moyen Âge ni à Montpellier. Etant donné les relations nouées dès le début avec d'autres centres, et l'origine même de certains universitaires, il serait fructueux de resserrer les liens entre les anciennes universités de l'arc méditerranéen, pour faire fructifier ensemble un patrimoine sensiblement commun.

Aujourd'hui, un groupe d'universitaires venus des trois actuelles universités montpelliéraines met sur pied un programme de recherche, «Mémoire et patrimoine», qui s'attache à étudier le patrimoine intellectuel à partir de l'université médiévale, c'est-à-dire la transmission et la mutation des savoirs à partir des quatre axes – théologie, médecine, droit et arts (dans le sens d'«arts libéraux», ce qui permet d'intégrer la triple dimension antique – littéraire, scientifique et philosophique).

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, cette Route des universités anciennes en Europe ne saurait être un lieu où l'on circule sans s'arrêter, mais au contraire l'occasion de se connaître et de mettre en commun nos synergies et nos complémentarités. Il va de soi que la mise en valeur de notre patrimoine intellectuel ne peut se faire sans la collaboration, en particulier mais pas exclusivement, de Bologne et de l'Espagne.

La dimension européenne du patrimoine historique de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle: une vision depuis Compostelle¹

Antonio López Díaz

Une réflexion sur la dimension européenne du patrimoine historique de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle exige dans un premier temps un raisonnement sur l'idée même de l'Europe dont nous tenons compte. On peut affirmer que l'Europe peut être considérée comme une grande mosaïque où cohabitent diverses cultures, religions ou peuples. On y synthétise des principes de base communs à tous, à tous ceux qui composent l'identité européenne superposée à cette pluralité culturelle, ethnique et religieuse. Parmi ces principes, nous pourrions faire figurer de nos jours l'organisation démocratique, le pluralisme, la tolérance et le respect des minorités.

L'Europe ainsi configurée démontre sans l'ombre d'un doute que cette synthèse a été obtenue grâce à un échange constant et à la mobilité des individus qui rendent propice cette fusion de cultures, de croyances et d'ethnies. L'Europe s'est aussi construite pas à pas, voyageant en pèlerinage à la façon de celui de Compostelle, quand bien même les nouvelles technologies de l'information et les communications ouvrent de nos jours de nouveaux chemins pour cet échange permanent qui fait partie de l'essence européenne.

Dans ce processus de fusion culturelle, les universités européennes ont joué et jouent toujours un rôle principal dans la mesure où elles deviennent des phares de diffusion de la culture de la société où elles se fixent dans les différentes manifestations (langues, arts, etc.). Ce rôle de témoignages vivants d'une culture déterminée acquiert une place prééminente lorsque nous faisons allusion à une institution qui existe depuis le Moyen Âge, qui a été témoin de la naissance des États et qui assiste aujourd'hui aux transformations profondes de l'organisation de la société civile avec l'émergence des processus d'intégration supranationaux. L'université comme institution, et en particulier les universités à trajectoire élargie comme les institutions civiles les plus anciennes qui demeurent encore, agissent tel un grand réceptacle où ont laissé leurs empreintes les différentes étapes à travers lesquelles a circulé la culture où elles se sont insérées.

Nous mentionnons que l'Europe est le résultat important d'un dialogue de cultures. Dans ce domaine, les universités n'ont pas limité leur rôle à un simple entrepôt de culture à travers leur patrimoine, elles ont assumé aussi une mission pour la diffusion de cette culture. L'échange d'idées a toujours été la base du progrès de la connaissance; c'est la raison pour laquelle les universités, qui ont généré la connaissance, ont toujours recherché la communication entre leurs membres. Ces échanges et la diffusion de la culture, en pleine révolution au moment où apparurent l'imprimerie et la généralisation du livre, subissent aujourd'hui une nouvelle révolution avec le développement des nouvelles technologies de l'information et des

1. Présenté à la quatrième réunion du projet (Cracovie, 23-24 octobre 2000).

communications, où les universités sont le fer de lance, en pionniers habituels du développement de l'innovation.

Ces nouvelles technologies permettent aussi l'apparition de nouveaux supports pour ce dialogue culturel et universitaire qui est à la base de l'idée de l'Europe, tels que les réseaux des universités. L'esprit de coopération, l'échange d'expériences et la recherche de solutions aux problèmes communs soudent nos institutions d'enseignement supérieur dans des réseaux et des ententes à travers lesquels on peut faire face aux défis de la globalisation. Et même s'il est vrai que ce mécanisme globalisateur dépasse toutes les barrières géographiques et a une vocation universelle, il n'en est pas moins que l'intégration et la conformation des groupes de niveau plus élevé deviennent plus faciles quand il existe parmi les intégrants des éléments communs qui opèrent comme lien entre les individus. Il est donc normal que dans la projection extérieure des universités, et sans pour autant renoncer à cette vocation d'universalité, on prête attention aux environnements les plus proches pour elles, c'est-à-dire dans notre cas l'Europe. Il suffit d'observer les processus d'intégration politique pour nous rendre compte que les plus grandes parts de succès ont été obtenues grâce aux développements opérés au niveau régional (Union européenne, Mercosur²).

Si nous passons du plan général à l'expérience concrète de chaque université, dans mon cas celle de Saint-Jacques-de-Compostelle, pour une estimation rigoureuse de sa dimension européenne, nous devons tenir compte des circonstances que traverse le pays où elle se trouve. La projection européenne de la société qui l'entoure touche forcément l'idée d'Europe qui peut se former dans le sein de la communauté universitaire.

De ce point de vue, le cas espagnol est réellement paradigmatique car l'évolution des événements de ce siècle a changé énormément la vision et la position de notre pays face à l'Europe. C'est ainsi qu'après le rôle essentiel tenu par l'Espagne lors des événements européens sous la monarchie des Austrias, l'Espagne a porté progressivement son attention vers le Nouveau Continent, à tel point que la perte des dernières colonies de Cuba, Porto Rico et les Philippines à la fin du XIX^e siècle suppose un traumatisme national évident dans toute une génération d'intellectuels regroupés sous le nom de *generación del 98*.

Cet isolement de l'Espagne par rapport à l'Europe subsiste pendant toute une partie du XX^e siècle. En effet, tandis que dans le cadre européen se développent les deux grands conflits qui marquent l'histoire contemporaine du Vieux Continent, l'Espagne, elle, subit les conflits dans l'Afrique du Nord et une guerre fratricide qui marquera les années suivantes. Cet isolement se poursuit dans l'après-guerre (la guerre civile), ce qui, ajouté à la survivance d'un régime non démocratique, fait que l'Espagne, regardant à nouveau vers l'Amérique latine, se maintient éloignée des projets de reconstruction européenne et des processus d'intégration qui déboucheront sur l'Union européenne.

2. Note des éditeurs: organisation régionale en Amérique latine dont les membres sont l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay, le Chili étant membre associé.

Ce n'est qu'après la chute du régime franquiste et la transition démocratique lors du dernier quart du XX^e siècle que l'Espagne se tourne à nouveau vers l'Europe comme un destin naturel, en s'incorporant aux processus d'intégration mis en marche préalablement et unissant son destin à celui de la vieille Europe, partageant ainsi ses principes et ses projets.

Cette évolution historique conditionne aussi la conscience de l'Europe qui peut exister dans une communauté de personnes comme la communauté universitaire, et en définitive de la propre institution universitaire. On peut donc affirmer sans se tromper que la conscience européenne au sein de l'université, comme il advient dans la société en général, traverse des moments très rudes, touchant de près le personnel de l'université et en particulier le professorat. Cependant, c'est avec la transition démocratique que la communauté universitaire s'ouvre vers l'Europe, consciente du besoin de dépasser des frontières géographiques et d'éviter ainsi des barrières de la science et de la connaissance. Bien que tous les secteurs de la communauté universitaire participent à ce procédé, il faut admettre que l'intensité de la conscience de la dimension européenne est différente. Cela est dû au volume d'échanges et de déplacements, et cette conscience est beaucoup plus forte dans le secteur du professorat et des étudiants que dans le secteur du personnel des services. Le plus haut niveau de formation, les programmes d'échanges et certes la connaissance d'autres langues ont une énorme influence dans cette prise de conscience européenne.

Si nous remontons aux origines de notre université, nous ne devons pas ignorer le contexte dans lequel elle se trouve. Le Chemin de Saint-Jacques fut et est encore un lieu de rencontre pour des gens provenant de régions diverses. Il s'est constitué dans un cadre privilégié pour la création d'une identité et d'une conscience européennes à travers l'échange d'idées, de connaissances et d'expériences. Il n'est donc pas étrange que tant le Conseil de l'Europe que la Commission européenne aient trouvé le Chemin de Saint-Jacques intéressant au point de le proclamer comme le premier itinéraire culturel européen et que l'Unesco ait déclaré en même temps Saint-Jacques-de-Compostelle patrimoine de l'humanité. Ce contexte a conditionné logiquement la conscience européenne de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle depuis sa fondation en 1495. Le fait d'être située dans la ville, point d'arrivée de ce chemin culturel et religieux, exerce une influence sans l'ombre d'un doute sur la vocation européenne et même universelle de l'*alma mater* compostellane. Cette vocation est encouragée par la présence de milliers de pèlerins qui arrivaient à Saint-Jacques, motivés par la foi et recherchant la pénitence, apportant à la fois leur culture, leurs savoirs, leurs connaissances tel que cela apparaît façonné dans notre architecture, nos documents et nos bibliothèques.

En poursuivant notre itinéraire historique, nous pouvons trouver d'autres marques de cette perméabilité envers ce qui est externe, en particulier vers ce qui est européen dans notre université. C'est ainsi qu'au milieu du XVI^e siècle est créé à Saint-Jacques-de-Compostelle le collège des Irlandais de Saint-Patrick, où, tout comme dans d'autres centres aux mêmes caractéristiques, on recherche la formation des nobles irlandais après la Réforme protestante menée à la suite de la proclamation de Henri VIII comme roi d'Irlande (1541). A partir de ce moment-là, l'existence de professeurs et d'étudiants irlandais à Saint-Jacques-de-Compostelle est officielle.

Nous pouvons mettre en relief une autre démonstration de cette dimension européenne de l'université: l'utilisation du latin comme langue propre des enseignements et de la connaissance jusqu'au milieu environ du XVIII^e siècle. Cette langue, à l'origine d'un bon nombre de langues européennes, devient dominante dans un lien qui dépasse les barrières géographiques et place l'université et la communauté universitaire sur un support commun. L'introduction du castillan dans les activités académiques au XVIII^e siècle et du galicien à la fin du XX^e permet à l'université d'incarner le rôle de bastion de la culture de la société qu'elle représente.

En ce qui concerne les valeurs essentielles de l'idée de l'Europe, nous devons signaler que notre université a reçu l'influence directe d'une bonne partie des facteurs unis à la formation de l'Europe occidentale. C'est ainsi que dans les diverses phases de notre université, on peut remarquer la présence de l'Eglise, que ce soit sa hiérarchie – il suffit de citer la bulle du pape Jules II de 1504, qui reconnaît la délivrance de grades, ou la présence d'évêques et du clergé compostellan (Alonso III de Fonseca ou Diego de Muros III) – ou différents ordres religieux (jésuites, dominicains, bénédictins). L'université est sensible aussi à l'influence du pouvoir politique, surtout à partir de l'illustration et la formation des Etats modernes, qui vont assumer peu à peu de nouveaux rôles face à l'université. Ces facteurs présentent aussi un autre point commun par rapport à la formation d'une identité européenne.

Si nous nous intéressons à certains principes de base de la configuration européenne, tels l'organisation démocratique et le respect au pluralisme, les universités ont beaucoup apporté aussi dans ce domaine. Depuis le milieu du XVI^e siècle, des constitutions étaient en vigueur à Saint-Jacques-de-Compostelle. Celles-ci imposaient l'élection annuelle du recteur (président de l'université) par l'assemblée des professeurs. Le lieu de réunion de l'assemblée était en même temps le forum de débat pour l'adoption des mesures de plus grande importance pour l'institution. A une époque de grande virulence du pouvoir souverain des gouvernants, l'université avait une organisation fondée sur le modèle de collège, qui élisait annuellement son recteur. On ne peut nier toutefois qu'il existait certaines ingérences du pouvoir politique ou religieux.

Il convient de souligner aussi le rôle de l'autonomie de l'université, que ce soit dans les aspects académiques ou dans l'organisation et la gestion économique. Cette autonomie comme domaine de liberté pour l'exercice de la recherche et l'enseignement est devenue ainsi, malgré des périodes sombres durant lesquelles elle se trouvait sérieusement compromise, une garantie pour le progrès de la science et de la connaissance tel qu'il est reconnu dans la Grande Charte des universités signée à Bologne³.

Pour ce qui est du présent et du futur, il conviendrait de se poser la question du rôle qu'ont les universités dans la construction de l'Europe et dans la définition des valeurs essentielles.

3. Note des éditeurs: *Magna Charta Universitatum*, adoptée par les recteurs européens en 1988, à l'occasion du 900^e anniversaire de la fondation de l'université de Bologne.

– Dans un premier temps, si l'idée de l'Europe et de sa culture peut être définie comme une grande mosaïque dont les pièces seraient chacune des cultures, des religions, des ethnies, etc., une mosaïque dynamique dans son évolution, les universités, en particulier celles qui ont une histoire plus ancienne, peuvent apporter des éléments pour la définition de ces pièces. Leur patrimoine architectural, scientifique, bibliographique et documentaire fait ressortir toute une activité humaine qui laisse l'empreinte de ce que nous pourrions appeler la culture. Une preuve en est l'exposition *Ex libris universitaris*, organisée par le Réseau de bibliothèques universitaires espagnoles. Dans cet ensemble patrimonial, pour lequel l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle apporte ses archives universitaires et ses musées de Pharmacie et d'Histoire naturelle, se trouve la base de la mémoire collective spontanée, selon les mots de Pierre Nora. Auprès de cette mémoire spontanée, la construction de l'Europe exige aussi la confluence de la mémoire volontaire ou préméditée intégrée par les commémorations, les célébrations, etc., qui tendent à renforcer le sentiment d'unité et de d'appartenance à un projet commun.

– Un deuxième champ d'action dans lequel peuvent collaborer les universités pour la construction européenne est celui de la formation. Si nous tenons compte des pourcentages élevés d'accès de la population à l'enseignement supérieur (40 %), nous comprenons fort bien la répercussion de la formation. Dans le domaine de la formation, il convient de mettre en relief plusieurs lignes:

– Tout d'abord, l'université doit être unie à la formation académique stricte contenue dans les programmes d'études pour les différents titres donnés avec une formation humaine où l'on familiarise l'étudiant avec ces valeurs qui sont à la base de la construction européenne, mais qui ne sont pas non plus étrangères, comme on l'a signalé, aux universités. C'est ainsi, assurément, que l'on pourra obtenir une plus grande conscience sociale de ces valeurs et de leur projection européenne.

– Ensuite, et auprès de la formation en valeurs, l'université peut favoriser aussi une formation instrumentale qui permette aux personnes de comprendre l'idée de l'Europe et de se rapprocher de cette réalité. Dans ce domaine, il nous semble essentiel de former les étudiants à la connaissance des langues étrangères, véhicules des personnes qui ainsi peuvent se déplacer dans cet espace géographique, ce qui, sans aucun doute, renforcera la conscience de l'Europe.

– Enfin, il faut renforcer l'inclusion dans les programmes d'études universitaires des matières qui permettent une meilleure connaissance de cette réalité que nous appelons Europe dans tous ses aspects, économiques, politiques, juridiques, sociaux, etc.

– Troisième champ d'action, les universités doivent favoriser le déplacement des personnes qui font partie de la communauté universitaire, les enseignants, les étudiants ou le personnel des services, estimant la valeur universitaire de ces échanges et prévoyant aussi l'appui financier. Ces déplacements et ces échanges peuvent être menés à différents niveaux. Les plus ambitieux sont bien évidemment les projets déjà en fonctionnement au niveau international (par exemple les programmes Socrates et Erasmus de l'Union européenne). Il convient de souligner que dans cette voie, pendant l'année universitaire 1999-2000, il y a eu dans l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle 450 étudiants étrangers. On peut aussi

prévoir des mouvements à un niveau géographique plus réduit, le niveau national. Mentionnons ici les bourses Sénèque (*Becas Séneca*) pour le déplacement d'élèves entre les universités espagnoles, ou le programme Peregrino organisé par plusieurs universités du groupe Compostela. Cette mobilité et cet échange entre universités permettront à ces personnes de connaître de nouveaux étudiants, de nouvelles cultures, maintenant ainsi le dialogue permanent de cultures qui est à la base de l'Europe. La connaissance de la réalité et le projet de l'Europe sont les premiers pas à franchir pour un engagement dans sa construction.

– Une quatrième ligne d'action dans cette projection de l'idée de l'Europe peut être l'engagement pris dans les processus d'intégration universitaire, domaine où l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle est consciente de sa projection initiale vers l'espace européen. La consolidation des institutions de représentation des universités européennes, telle l'Association européenne de l'Université (EUA), constitue une démonstration de cette intégration au niveau régional et qui peut pour beaucoup contribuer à la construction européenne.

A Saint-Jacques-de-Compostelle, on estime aussi beaucoup le groupe Compostela d'universités, initiative prise en 1993, année sainte compostellane, lorsque l'Université de Saint-Jacques commença à avoir des contacts avec d'autres institutions d'enseignement supérieur situées à proximité du Chemin de Saint-Jacques, dans le but d'établir un réseau universitaire qui permette l'étroite collaboration des universités pour la préservation du patrimoine historique et culturel né sous la protection de ce chemin de pèlerinage qui parcourt l'Europe depuis le IX^e siècle.

Après les premiers contacts, cinquante-sept universités européennes se sont réunies à Saint-Jacques-de-Compostelle du 2 au 4 septembre 1993 afin d'établir les lignes d'action pour la création de ce nouveau réseau universitaire dont les objectifs sont les suivants:

- renforcement des voies de communication entre les universités inscrites;
- organisation d'activités pour l'étude et le débat des questions européennes;
- aménagement de la mobilité et déplacement comme base pour la connaissance des langues et des cultures européennes.

Comme on peut l'apprécier, une conscience profonde de l'Europe et de la dimension européenne des universités motive ce projet, qui compte aujourd'hui plus de quatre-vingts membres, institutions d'enseignement supérieur de treize des quinze pays de l'Union européenne, mais aussi de la République tchèque, la Slovaquie, la Hongrie, Malte, la Norvège, la Pologne, la Russie et la Suisse.

Dans cette projection internationale, notre université établit aussi ses objectifs en Amérique. Il existe beaucoup de liens, y compris la langue et la culture, qui rapprochent l'Espagne du continent de l'Amérique centrale et du Sud. Une alliance qui dans le cas de Saint-Jacques-de-Compostelle est accentuée par l'énorme population de Galiciens qui depuis la fin du XIX^e siècle et jusqu'au milieu du XX^e se sont établis en Amérique. Les universités espagnoles, et celle de Saint-Jacques en

particulier, peuvent donc servir de lien étroit entre ces deux réalités culturelles distantes et proches à la fois.

Comme il est signalé dans le document *Bases pour un plan stratégique de l'université* (1998): «L'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle prétend être une université ouverte. C'est ainsi que l'on introduit au profil stratégique de l'université une prétention qui permette aussi bien la réception positive des innovations de tout type – non seulement les technologiques – qui se produisent dans les années à venir dans le domaine universitaire qu'un élargissement de son rayon d'action favorisant ainsi des contacts et des échanges à latitudes ouvertes, de préférence européennes et américaines pour des raisons historiques, culturelles et géographiques logiques. L'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle doit étendre sa situation géographique périphérique pour tirer profit de toutes ses possibilités, qui sont nombreuses, de rapports avec d'autres universités et d'autres centres, ainsi que la participation à des projets et des réseaux télématiques.»

Partie VI

Conclusions et chemin à suivre

Le patrimoine des universités européennes: aller de l'avant

Nuria Sanz et Sjur Bergan

La campagne «L'Europe, un patrimoine commun» s'est achevée avec succès, mais ses effets se prolongent pendant plusieurs années encore. La fin du projet sur le patrimoine des universités européennes ne marque pas la fin de l'intérêt que nous portons à ce sujet. Bien au contraire: le projet a dégagé beaucoup d'éléments pour un suivi potentiel. L'article de conclusion de cette publication vise donc à tirer parti de l'expérience de la campagne ainsi que du projet sur le patrimoine des universités européennes, brièvement exposés ici, en proposant une réflexion sur l'éventualité de suites à leur donner.

Nous espérons avoir démontré que le patrimoine des universités constitue une part fondamentale du patrimoine européen. Premièrement, les universités sont essentiellement européennes de par leur origine et de par leurs valeurs. Et si l'institution universitaire est née dans les régions méridionales et centrales de l'Europe occidentale, elle s'est rapidement étendue à l'ensemble de notre continent¹, si bien que, plus que tout autre corps subsistant aujourd'hui, l'université est une institution européenne. Cette situation est davantage encore soulignée par la création d'universités sur d'autres continents – à commencer par celle de Mexico dans les années 1550 –, qu'elles aient été le fait d'immigrants européens ou construites selon la tradition des universités européennes.

Cela ne veut évidemment pas dire qu'il n'existait pas de haut niveau de formation, d'enseignement, d'écriture et d'invention ailleurs dans le monde, mais l'université en tant que modèle d'organisation, de développement et de propagation du savoir, moyen de conceptualiser l'enseignement et la recherche, et composante essentielle de la société civile à partir du Moyen Âge, est d'origine européenne. Elle a connu une réussite suffisante pour être adoptée partout dans le monde. A l'heure de la mondialisation, l'université représente à coup sûr pour les Européens l'un des meilleurs exemples de mondialisation – et nous dirons même l'un des meilleurs exemples de mondialisation bénéfique.

Deuxièmement, la tradition de l'université est européenne dans son orientation et ses perspectives. La seule «atténuation» de ces perspectives s'est opérée dans le sens d'une conception plus vaste du monde, non exclusivement orientée vers ce qui est national, régional ou local, même si les universités peuvent évidemment, à titre individuel, jouer un rôle important dans les communautés nationales, régionales ou locales dont elles font partie. Au contraire, les universités ont souvent assuré une fonction internationale dans leur enseignement et leur recherche, en tant que lieu également de la liberté d'expression. On en trouvera l'illustration tant dans la période formative des universités européennes, à Bologne et Montpellier aux XI^e-XIII^e siècles, que plus récemment, dans le cas de Tartu, de Cluj ou de

1. Voir la liste des universités en Europe avant 1600 in H. de Ridder-Symoens (directrice éditoriale) et W. Rüegg (directeur général), *A History of the Universities of Europe*, vol. II, p. 90 et suivantes, Cambridge, University Press, 1996.

Wageningen aux XIX^e-XX^e siècles. Même lorsque le sujet traité a un caractère national ou régional – comme la littérature arménienne, l’histoire et la culture islandaises ou la flore des Pyrénées –, la méthodologie est établie selon un modèle international, certains chercheurs viennent de l’étranger et les résultats publiés le sont pour une communauté internationale de pairs.

Il est certain que ces institutions que sont les universités d’Europe constituent des exemples remarquables de continuité, et c’est précisément cette continuité qui a créé le cadre nécessaire à l’élaboration d’un des *patrimonia* les plus intéressants issus d’une institution culturelle. Ces *patrimonia* impliquaient également une aptitude à la pratique de la conservation, qu’elle soit implicite (archives, bibliothèques, collections) ou explicite (transmission du savoir). Les universités sont importantes en ce qu’elles embrassent tout l’éventail du patrimoine, à la fois matériel et immatériel. Certains de leurs édifices constituent un patrimoine bâti parmi les plus riches d’Europe, du point de vue de la qualité architecturale comme des traditions et des valeurs dont ils sont porteurs, en soi et dans l’environnement urbain dont ils font partie. On pense ici à la Aula magna de Bologne, au Collegium Maius de Cracovie, à l’ensemble de la vieille université du centre historique de Vilnius, ou encore au Alta – le quartier universitaire – de Coimbra, sans oublier San Ivo alla Sapienza à Rome, ou encore Padoue ou Weimar.

Patrimoine matériel et patrimoine immatériel constituent des catégories de classification utiles, mais ils se mêlent parfois l’un à l’autre, ce qui rend la distinction moins qu’évidente. Les musées, les collections, les bibliothèques, les archives et les jardins botaniques des universités peuvent occuper des bâtiments historiques, receler des objets précieux et être en même temps intimement liés au patrimoine immatériel de l’université du fait de l’enseignement qui y est dispensé, ou de l’acquisition des connaissances et de la recherche qu’ils permettent. Ce patrimoine s’enrichit de génération en génération. S’il est, dans certains domaines, rendu caduc par les progrès de l’enseignement et de l’acquisition du savoir, il reste ailleurs pertinent au fil des siècles parce que nécessaire indépendamment des avancées de la science. Les universités possèdent des musées, des collections et des jardins botaniques d’abord parce que ceux-ci sont utiles à l’enseignement et à la recherche, ce qui était sans doute davantage le cas avant l’arrivée des ordinateurs et des technologies de pointe, qui réorientent en grande partie la recherche hors des collections – par exemple dans les sciences naturelles². Les ouvrages et documents peuvent avoir une valeur considérable sur le plan du patrimoine matériel, mais dans le contexte universitaire leur importance réside surtout dans le patrimoine immatériel qu’ils représentent.

Il est très difficile de donner une définition précise de ce patrimoine immatériel des universités. Il comprend cependant les éléments suivants:

- les traces et les résultats obtenus dans l’enseignement, l’acquisition des connaissances et la recherche au sein des institutions et des organes d’enseignement supérieur;

2. Sur ce point, voir l’article de Patrick J. Boylan dans le présent volume.

- l’histoire des institutions et des organes d’enseignement supérieur, dont les traces écrites sont conservées dans les archives, les bibliothèques et les collections;
- les traditions et les méthodes d’enseignement et d’acquisition du savoir, ainsi que les relations étudiants/enseignants;
- le concept et la méthodologie de transmission et de développement du savoir;
- l’identification à une «communauté imaginée» des érudits, des enseignants et des étudiants, de même que les traditions et les coutumes, les lois et les règlements qui régissent la communauté universitaire;
- les valeurs et l’éthique des institutions et des organes d’enseignement supérieur, ainsi que de la communauté universitaire, au nombre desquelles l’esprit de tolérance et d’ouverture, le respect et l’acceptation de l’autre, parallèlement à une attitude critique;
- la liberté de l’enseignement et de la recherche universitaires, mais également la liberté de pensée, de croyance et d’expression.

Le système même des diplômes de l’enseignement supérieur constitue une part importante de ce patrimoine, et sa réforme actuelle dans le cadre de la Déclaration de Bologne³ ne change pas sa vocation de patrimoine vivant, car les réformes font aussi partie du patrimoine de l’université. La formule d’Edmund Burke selon laquelle il faut changer la forme afin de préserver l’essence et les valeurs s’applique aussi aux universités. Autres exemples du patrimoine immatériel des universités: la découverte de la molécule d’ADN, la théorie de la grammaire générative et de la grammaire transformationnelle, la tradition d’échanges d’étudiants, celle de la thèse de doctorat suivie de sa défense devant un auditoire, l’autonomie et l’autorité de l’enseignement supérieur, mais également les fêtes universitaires et les célébrations et manifestations solennelles de la vie étudiante telles que les *tunas* en Espagne et au Portugal.

Une partie du patrimoine de l’université est peut-être en danger, celle de la communauté universitaire des érudits et des étudiants. Cette «communauté imaginée⁴» déborde les disciplines universitaires et les frontières nationales, elle a franchi les siècles. Il faudrait enquêter plus avant pour savoir si ce sentiment est une réalité, mais l’impression que nous ont laissée les textes et questionnaires du projet est que les pressions, les allégeances et les identifications multiples des étudiants et des personnels, de même que l’accent mis de plus en plus sur la fonction immédiatement utilitaire de l’enseignement supérieur et l’emploi du jargon des affaires qui fait désigner les étudiants par le terme de «clients», ne peuvent que réduire leur identification au monde universitaire. Non que les étudiants et les personnels de l’université soient tenus d’être *exclusivement* universitaires, ou que les institutions de l’enseignement supérieur doivent chercher à s’isoler de la société. Les

3. Reproduite dans les annexes du présent volume.

4. Le terme de «communauté imaginée» a été forgé par le politologue Benedict Anderson dans *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres, Verso, 1983. On l’utilise le plus souvent dans les débats sur le nationalisme, mais il peut également s’appliquer à d’autres formes de communautés.

identités multiples sont la règle plus que l'exception⁵, et la tour d'ivoire n'est pas un modèle universitaire viable. Pour autant, une part essentielle du patrimoine de l'université serait perdue si la communauté universitaire était incapable de se reconnaître dans son enseignement et dans son patrimoine. En se reconnaissant comme communauté, elle assumera plus facilement la responsabilité de ce patrimoine. Alors, ses traditions et commémorations ne seront pas considérées comme des reconstitutions historiques mais comme faisant naturellement partie de la vie universitaire en ce qu'elles établissent un lien entre le passé et le présent, et – par l'intermédiaire de ses étudiants et de son patrimoine – avec son avenir également. Il n'y a aucune contradiction entre le fait d'être citoyen de l'Europe et celui de s'identifier à une communauté universitaire. Bien au contraire, il serait contre nature qu'un membre de la communauté universitaire ne s'identifie pas aussi à la dimension européenne forte du patrimoine de l'université. Même si le mode de vie américain diffère de celui des sociétés européennes, l'exemple des associations d'anciens élèves aux Etats-Unis ne vaudrait-il pas d'être suivi en l'adaptant au contexte de l'Europe?

Ces considérations nous entraînent plus loin. L'idée, soulignée dans ce volume, est que le patrimoine demeure patrimoine dans la mesure seulement où il est transmis aux générations nouvelles, qui s'identifient à lui et le gardent vivant. Le projet pose une question majeure: comment le patrimoine de l'université peut-il être préservé et rendu pertinent dans l'enseignement supérieur comme dans la société au sens large? La réponse à cette question en apparence simple est – on l'a vu – multiple, du point de vue à la fois de l'action et des acteurs.

A l'évidence, il ressort du travail entrepris, comme de nos conversations avec les recteurs et autres représentants de l'université, qu'il est nécessaire d'inventorier ce qui constitue le patrimoine de chaque établissement en se proposant de définir une véritable politique en la matière. Si certains éléments du patrimoine de l'université sont évidents, comme dans le cas d'une *aula magna* ou d'une bibliothèque historique, une définition des contenus et une gestion d'ensemble manquent cruellement. Ainsi sommes-nous convaincus qu'il faut inventer ou reformuler une politique de conservation intégrée du patrimoine des universités.

Un des processus de décision clé de la vie de l'université est la planification, qu'elle soit «à moyen terme», «à long terme», «stratégique», «générale» ou autre. C'est essentiellement un plan qui vise au développement à venir de l'université, que nous désignerons par le terme de «plan de développement». Il traitera des grandes priorités du développement de l'établissement dans une déclaration de mission présentant le point de vue de l'établissement sur son propre rôle, sur les secteurs à élargir, ceux qui sont peut-être à réduire, ses objectifs en terme de qualité de

5. La plupart des gens s'identifient à une autre entité, par-delà leur environnement immédiat. Certains s'identifient ainsi tout à la fois à leur commune, à leur région, à leur continent, ou bien se sentent des citoyens du monde. Le slogan de Dominique Baudis – «Toulousain, Français, Européen» – lors de la campagne pour l'élection au Parlement européen de 1995 en est une bonne illustration. L'identification à l'une des strates de l'entité territoriale n'exclut pas non plus que l'on s'identifie simultanément avec, par exemple, son lieu de travail, une Eglise, une organisation (comme la Croix-Rouge ou Amnesty International), un établissement scolaire (comme dans cette «institution» anglaise qu'est le «lien à l'école», ou les associations d'anciens élèves aux Etats-Unis), etc.

l'enseignement et de la recherche, ses rapports avec la communauté locale, sa stratégie de communication, ainsi que souvent son extension géographique. Il est également important qu'une attention particulière soit ici accordée au patrimoine. Ce n'est qu'en le faisant entrer dans le développement global de l'établissement que le patrimoine de l'université continuera de vivre. S'il est considéré comme étant à part, comme une chose à laquelle on ne porte d'intérêt qu'à l'occasion de célébrations solennelles, au titre de lieu de mémoire, ou quand le budget le permet, le patrimoine mourra et cessera d'être patrimoine. Répétons-le, l'idée n'est pas que le patrimoine empêche tout développement, mais que les établissements d'enseignement supérieur le prennent en compte. Le patrimoine transforme la tradition en réalité de tous les jours.

Ce serait un pas important que de tenir compte du patrimoine dans les prises de décision et l'aménagement des universités. La principale de ces décisions «de routine» est l'adoption du budget⁶, qui a lieu en général chaque année. Les informations que nous avons recueillies indiquent cependant qu'il est rare qu'un intérêt particulier apparaisse pour le patrimoine dans l'élaboration ou l'adoption du budget, et peu d'universités savent en fait combien elles dépensent pour ce poste⁷. Il faut donc commencer par mettre en place des systèmes financiers qui permettent de savoir quelles sommes chaque établissement consacre à son patrimoine.

L'information devra ensuite également s'appliquer au processus budgétaire, ce qui ne veut pas dire que l'intérêt qu'on porte au patrimoine exige automatiquement la priorité dans le budget des universités. Ce sera cependant l'un des nombreux facteurs à considérer lors de l'adoption du budget. Il n'existe pas, nous semble-t-il, de processus politique qui, à l'instar du budget, tienne compte des intérêts, des préoccupations et des priorités multiples des établissements de l'enseignement supérieur. Ce processus est un exemple type de la politique globale de surveillance des équilibres et des compromis à trouver, et il est troublant de voir que les questions de patrimoine ne pèsent pas lourd dans la balance. Les fonds pour la préservation du patrimoine de l'université proviennent à la fois du patrimoine – ce qui est normal – mais aussi d'autres sources, telles que fondations, visites organisées, copyrights et parts de transactions, comme dans le cas de l'université de Zagreb, qui perçoit une commission sur les opérations bancaires effectuées par les anciens élèves détenteurs d'une carte spéciale de crédit. Il n'y a pas de raison que le patrimoine fasse exception à la tendance à la diversification des modes de financement qui caractérise d'autres secteurs d'activité de l'enseignement supérieur, ni que la possibilité d'obtenir des financements externes soit prétexte à une réduction des crédits alloués au patrimoine dans le budget normal de l'établissement.

Les processus de décision engagent les directeurs, dont beaucoup allient la responsabilité de la gestion globale et du développement de l'établissement avec celle d'un secteur plus spécifique. Les doyens chargés de certaines facultés en sont l'illustration patente et quasi universelle, mais il en est beaucoup d'autres, selon la structure de l'université: recteurs adjoints chargés du développement de

6. Ou sa proposition, lorsque le budget définitif est voté par des organes extérieurs à l'université, tels que les parlements nationaux ou régionaux, les ministères chargés de l'enseignement supérieur.

7. Voir notre article «Le patrimoine culturel des universités européennes» dans le présent volume.

l'établissement ou des relations internationales, directeurs financiers, responsables des services techniques. Notre enquête montre qu'on est loin d'une définition claire des responsabilités pour ce qui est du patrimoine de l'université. Etant donné l'absence d'intérêt qui se manifeste à cet égard dans les systèmes financiers, les choix budgétaires et les plans de développement, il eût même été surprenant que des responsabilités se dégagent clairement dans ce domaine. Il y a bien évidemment des bibliothécaires en chef et des directeurs de musée, mais leur responsabilité est en un sens ponctuelle. L'avenir du patrimoine de l'université serait beaucoup mieux assuré si un fonctionnaire élu ou un gestionnaire de profession était plus particulièrement chargé de la coordination du patrimoine, en coopération avec les personnels responsables de ses divers aspects. Nous avons trouvé quelques exemples de ce type de coordination intégrée, notamment à l'université de Salamanque et à l'Universidad Autónoma de México. Ne serait-il pas intéressant d'approfondir l'idée d'une commission du patrimoine universitaire présidée par un vice-recteur et composée des représentants des musées, collections, bibliothèques et archives ainsi que de la communauté universitaire élargie?

De la même façon qu'il est indispensable que les établissements de l'enseignement supérieur aient une vue d'ensemble de leur patrimoine et l'intègrent au processus de planification, l'effort de sensibilisation doit être renforcé. Ce n'est que ciblé que cet effort permettra aux personnels de l'université comme aux étudiants, aux habitants de la région, ainsi qu'à d'autres plus éloignés, de se familiariser avec le patrimoine de l'université et de s'identifier à lui. A ce propos, il est important que la sensibilisation comporte deux aspects: un intérêt pour le patrimoine spécifique de l'établissement et son appréhension dans une perspective comparative. Si l'homme est un animal social, cela est encore plus vrai de cette institution par quintessence européenne qu'est l'université. Sa présentation sera incomplète si le patrimoine d'une université n'est pas replacé dans son contexte de la tradition universitaire européenne. Chaque participant a, dans ce projet, trouvé des points de comparaison avec d'autres universités.

Parmi les groupes cibles, on pourrait utilement intégrer les étudiants et personnels de l'établissement, les membres de la communauté locale, les visiteurs et divers types de publics spécialisés, parmi lesquels des universitaires étrangers. Les stratégies de sensibilisation doivent s'opérer de façon transversale et faire intervenir spécialistes du patrimoine, historiens, experts en communication et décideurs institutionnels. Les besoins, les intérêts et le point de départ de chaque groupe cible doivent être pris en compte. Nombre de systèmes d'étude accordent aux étudiants la possibilité de choisir, dans le cadre de leur diplôme, un certain nombre d'options. Les réformes du processus de Bologne devraient donner cette opportunité aux étudiants qui n'en disposent pas aujourd'hui. Pourquoi ne pas consacrer au patrimoine de l'université un cours à option qui compterait dans l'obtention du diplôme, même pour les étudiants qui n'ont pas choisi le patrimoine comme spécialité? Une chose est sûre: la sensibilisation n'a rien à voir avec la propagande des célébrations glorifiant le passé, au cours desquelles l'analyse critique reste au seuil de la Aula magna où les cérémonies ont toutes les chances d'avoir lieu.

Les enfants des écoles constituent un groupe cible particulièrement intéressant en ce qu'ils sont un lien précieux avec les membres de la communauté universitaire locale

à venir, et cela à un âge où s'acquièrent les comportements. Dans l'enquête que nous avons menée, seule Coimbra présentait des activités qui s'adressaient aux écoliers. Des visites organisées pour des enfants d'âges différents, avec un programme adapté visant à les sensibiliser au patrimoine et à la façon dont l'université le reflète, seraient un investissement précieux pour l'avenir de l'université et de son patrimoine, les écoliers n'étant pas uniquement appelés à devenir des étudiants mais également des citoyens qui décideront des priorités de la société à la prochaine génération. Les moyens d'atteindre les adultes d'aujourd'hui sont certes divers, qui vont des brochures et publications aux programmes TV et aux journées «portes ouvertes». Toutes ces méthodes sont déjà utilisées, et la compétence et l'efficacité des personnels de l'université sont amplement reconnues, même si le grand public a tendance à considérer certaines spécialités comme inutiles⁸. Ces méthodes pourraient-elles ne pas s'appliquer à la seule université mais également à ce qui constitue son fondement, à savoir son patrimoine? Pourquoi pas une journée du patrimoine de l'université, ou des classes du patrimoine? Y a-t-il un producteur de télévision qui ait les capacités et le courage de faire pour le patrimoine de l'université ce que David Attenborough a fait pour le patrimoine mondial de la nature et Basil Davidson pour l'histoire de l'Afrique, dans leurs séries télévisées? Un musée étudiant, sur le modèle de celui de Bologne⁹, est une autre manière de donner vie à une partie du patrimoine de l'université. Des publications, comme c'est le cas pour l'université de Cracovie, ou des donations, comme pour celle de Vilnius, peuvent aussi contribuer à faire connaître ce patrimoine.

Une expérience toute simple montre, ici encore, la nécessité qu'il y a à informer et à sensibiliser le public: une recherche Internet réalisée par nous au moyen de deux grands moteurs de recherche sur «patrimoine de l'université européenne» a mis au jour en tout et pour tout deux liens menant aux sites web du Conseil de l'Europe, l'un sur la campagne «L'Europe, notre patrimoine commun», l'autre sur l'enseignement supérieur. L'élargissement de la recherche à «patrimoine de l'université» a considérablement augmenté le nombre des liens, mais sur les soixante-quinze premiers de la liste, seuls cinq se révélaient appropriés, certains d'ailleurs en provenance d'Amérique du Nord. Incidemment, la recherche montrait aussi que le terme de «patrimoine» est parfois utilisé de façon fort éloignée de sa définition plus technique ou du moins de son emploi le plus traditionnel.

Ces considérations nous amènent au domaine des publications, où Hilde de Ridder-Symoens¹⁰ a montré la prééminence de ce qu'elle appelle les «publications de célébration», qui sont trop souvent aux antipodes de l'érudition moderne sans nécessairement représenter de bons exemples d'une vulgarisation réussie. Par l'intermédiaire de la CRE-EUA, les universités européennes se sont montrées à la hauteur de la tâche lorsqu'il s'est agi de raconter leur propre histoire

8. Bien que ces disciplines puissent aussi avoir de l'intérêt et être reconnues. Un exemple parmi de nombreux autres est celui de la série de télévision *Fråga Lund* («Interrogez [l'université de] Lund»), où des spécialistes d'une des deux plus anciennes universités de Suède répondaient aux questions des téléspectateurs dans tous les domaines universitaires de façon accessible au grand public.

9. Voir, dans le présent ouvrage, l'article de Gian Paolo Brizzi, p. 135.

10. Voir son article dans cet ouvrage, p. 77.

dans un ouvrage d'érudition publié en plusieurs volumes¹¹. Un travail semblable serait fort opportun dans le domaine du patrimoine, assorti d'une présentation pour chaque université en même temps que d'une vue d'ensemble qui soit accessible à tous. Il n'y a en fait aucune contradiction entre érudition et vulgarisation. Au contraire, cette dernière n'est possible qu'en s'appuyant sur le sérieux d'une recherche de fond, mais les résultats de ce travail doivent être mis à la portée d'un autre lectorat que celui des spécialistes.

Ainsi faut-il encourager un enseignement et une recherche transdisciplinaires sur le patrimoine des universités. La liberté du chercheur dans le choix qu'il fait de ses centres d'intérêt est, bien entendu, une composante clé de ce patrimoine. L'intérêt peut cependant être stimulé et encouragé par des programmes de recherche dotés d'aides financières pour lesquels les personnes intéressées pourront poser leur candidature. Ces programmes peuvent être mis en place et financés par des établissements de l'enseignement supérieur à titre indépendant, des comités de recherche, des institutions privées, le ministère chargé de l'éducation, des fondations et autres organismes, ainsi que des projets internationaux comme ceux de l'Union européenne. Un programme de recherche sur le patrimoine de l'université qui encourage la formation d'équipes transdisciplinaires ayant une approche comparative constituerait un atout important et, disons-le, un complément naturel au processus de Bologne.

Les programmes doivent être assortis d'une formation à la recherche sur le patrimoine et ne pas uniquement concerner les disciplines liées au patrimoine prises individuellement. Cette démarche comporte deux aspects: d'une part, la façon dont les universités enseignent à travailler sur leur propre patrimoine et, de l'autre, le rôle des établissements de l'enseignement supérieur dans la qualification de toute une série de spécialistes, dont la plupart exerceront ensuite leur métier dans d'autres secteurs du patrimoine européen commun. Si, indépendamment les uns des autres, beaucoup de disciplines liées au patrimoine sont très présentes dans les universités européennes, il manque apparemment une formation plus pointue qui s'accompagne d'une approche transdisciplinaire. C'est un défi majeur pour l'enseignement supérieur que d'adapter ses structures et ses programmes, afin de former des professionnels capables aujourd'hui de rendre le patrimoine d'hier accessible et utile demain.

Le statut et la reconnaissance professionnels des spécialistes du patrimoine à l'intérieur comme à l'extérieur de l'enseignement supérieur est un autre élément important. Les carrières universitaires sont d'abord bâties sur les travaux de recherche, ainsi que, dans une certaine mesure, sur l'aptitude à l'enseignement. Les universitaires qui ont des ambitions de carrière se consacreront donc pour l'essentiel à la rédaction de publications, car la poursuite de projets de recherche, la mise en place, l'entretien et l'enrichissement des musées, des collections, des archives et des bibliothèques comptent moins pour leur avancement, même au sein des disciplines liées au patrimoine. Les spécialistes du patrimoine ont beau effectuer une partie de leurs recherches dans les musées et contribuer à enrichir les collections par leurs

11. En quatre volumes dans son édition anglaise sous la direction générale de Walter Rüegg et la direction éditoriale de Hilde de Ridder-Symoens, Cambridge, University Press, voir note 1, p. 171.

travaux – leurs fouilles, par exemple, dans le cas des archéologues –, cela n'en fait pas des experts en muséologie, qu'il s'agisse de gestion des collections ou de leur présentation au grand public. Les universités et les autorités compétentes auraient tout intérêt à reconsidérer la structure même de la carrière universitaire, ainsi que ses critères d'avancement dans le domaine du patrimoine et ceux qui lui sont apparentés, afin d'évaluer l'ensemble des compétences requises. Nous l'avons souligné plusieurs fois, l'université constitue un véritable laboratoire du patrimoine pour un travail intégré sur la formation autant que sur la gestion.

L'ensemble de ces considérations renvoie à la dimension européenne du patrimoine de l'université. Si le patrimoine de chaque établissement d'enseignement supérieur a son intérêt propre, sa valeur se trouve décuplée lorsqu'on le resitue dans son contexte qui est la tradition de l'université européenne. L'enseignement, l'acquisition du savoir, la recherche et la sensibilisation en matière de patrimoine de l'université doivent s'exercer dans une perspective européenne comparative, et utiliser toutes les opportunités qui se présentent, tels la recherche internationale ou les programmes d'échanges d'étudiants et de personnels des universités. Les possibilités offertes sont trop nombreuses pour être toutes citées ici, mais, outre les programmes de l'Union européenne, il en existe d'autres, à plus petite ou à plus grande échelle, comme ceux du Conseil nordique des ministres pour les pays nordiques, ainsi que pour les pays Baltes et la Russie du Nord-Ouest, le Ceepus (Programme d'échange de l'Europe centrale pour les études universitaires), réservé à un certain nombre de pays d'Europe centrale, la Communauté des universités méditerranéennes (Cum), qui regroupe toutes les régions de la Méditerranée, ainsi que l'Eucor pour le Rhin supérieur¹². Lorsque ces programmes comportent des sujets traitant du patrimoine de l'université, les possibilités doivent être utilisées à fond.

Néanmoins, les universités et autres institutions de l'enseignement supérieur ne doivent pas œuvrer de façon isolée. La mise en place de réseaux a une grande importance dans les disciplines universitaires dont la taille est parfois réduite au sein de chaque établissement, car elles font partie d'une communauté européenne et internationale plus vaste. Elle est également importante dans les disciplines qui ont une dimension nettement européenne ou internationale. L'Eucor, la Cum et l'Université nordique d'agronomie¹³ ne sont que trois exemples d'une coopération interinstitutionnelle réussie dans des disciplines spécifiques. Au sein de l'Eucor, les étudiants peuvent suivre les cours de n'importe quel établissement participant qui les prépare au diplôme de leur pays. L'Université nordique d'agronomie, quant à elle, n'est nullement un établissement, mais le nom donné à une coopération très étroite entre les universités d'agronomie de cinq pays nordiques, au sein de laquelle un grand nombre de spécialités sont enseignées dans un seul établissement au profit des étudiants de toutes les universités, quel que soit leur pays d'origine. Le terme d'écoles Cum désigne un système de cours intensifs avancés d'une durée limitée, dispensés dans une des universités Cum en coopération avec au moins deux autres

12. Pour en savoir plus sur la coopération régionale dans l'enseignement supérieur, voir le rapport de la conférence organisée conjointement par le Conseil de l'Europe et le Conseil nordique des ministres à Reykjavík en septembre 1997, publié sous le titre *Regional Cooperation in Higher Education, TemaNord*, p. 533, 1998.

13. *Ibidem*.

établissements de pays différents. Parmi les nombreux sujets abordés à ce jour, notons la législation dans les pays méditerranéens (qui a été traitée au Liban), la conservation des monuments (Italie), l'architecture méditerranéenne (Israël), une introduction aux technologies de la désalinisation (Libye) et l'écotoxicologie méditerranéenne (Malte)¹⁴.

Ces trois exemples constituent des modèles viables de coopération entre les universités européennes intéressées à promouvoir leur propre patrimoine et/ou à former des spécialistes de cette discipline. La coopération interinstitutionnelle donne l'occasion d'utiliser conjointement des moyens difficiles à trouver, et d'élargir surtout la perspective tant des personnels que des étudiants, auxquels elle fournit un nombre important d'illustrations et de cas, ce qui permet d'avoir un point de vue comparatif. Si les trois exemples cités concernent une coopération régionale – de la zone relativement étroite de la vallée du Rhin supérieur à l'ensemble du Bassin méditerranéen, en passant par les cinq pays nordiques –, des réseaux semblables pourraient être mis en place au niveau européen.

Ce programme, que nous avons exposé à grands traits, concerne les établissements de l'enseignement supérieur, les professionnels du patrimoine, les pouvoirs publics, les communautés locales, les organisations internationales, qu'elles soient gouvernementales ou non gouvernementales, les fondations, les associations de bénévoles¹⁵ et bien d'autres organes encore sans doute qui vont devoir s'y attaquer. Il est aussi vaste que le patrimoine de l'université et, si son achèvement n'est pas pour demain, il est urgent de le mettre en route. Rome ne s'est pas faite en un jour, mais n'oublions pas non plus que Rome s'est faite parce que quelqu'un a commencé et que d'autres ont suivi.

Le patrimoine des universités européennes est un patrimoine du passé et un patrimoine pour l'avenir conformément à la mission de transmission qui est la fonction essentielle de l'institution. Ce patrimoine a fait la preuve de son intérêt et de sa valeur en subsistant au fil des siècles, en s'adaptant à des conditions nouvelles et en devenant surtout un point de référence dans d'autres domaines de la société. Les grandes menaces qui pèsent sur lui viennent peut-être du risque qu'on le considère comme allant de soi, les universités faisant partie intégrante du paysage européen depuis des siècles tout en constituant le lieu privilégié de la découverte de l'histoire commune de l'Europe, ou sa relecture. Les universités, de même que les traditions et les valeurs qu'elles représentent, sont par ailleurs soumises à de plus en plus de pressions en provenance de sociétés qui semblent avoir perdu leur capacité de réflexion et de planification au-delà d'un avenir immédiat, qu'il s'agisse de la prochaine élection, du budget annuel ou des questions qui seront en vogue demain. Les universités sont des institutions importantes au sein de la société, en raison précisément de leur capacité à mettre à sa disposition le savoir d'aujourd'hui, ainsi que des talents et des compétences qui sont le fruit d'années d'un travail acharné.

14. <http://www.iqsn.net/universita/html/cum-ing.html>

15. Voir la Déclaration sur le rôle des organismes bénévoles dans le domaine du patrimoine culturel, adoptée lors de la 5^e Conférence des ministres chargés du patrimoine culturel, qui s'est tenue à Portorož les 6-7 avril 2001.

Ainsi contribueront-elles à résoudre les problèmes de demain, en même temps qu'elles nous aideront à évoluer en tant qu'être humains.

Le patrimoine de l'université n'est pas porteur de résultats immédiats, pas plus que sa réussite n'est constante ou assurée. Son intérêt est d'un autre ordre: le patrimoine des universités européennes est l'un des plus solides et des plus remarquables exemples d'une réalisation durable réussie à mettre à l'actif de l'Europe. L'université fait partie de notre patrimoine, et son avenir se décide aujourd'hui. Nous espérons que ce volume et le projet sur lequel il est construit contribueront, à leur modeste niveau, à assurer l'avenir du patrimoine des universités européennes et à renforcer le lien qui existe entre ce patrimoine et les importantes et nécessaires réformes du processus de Bologne.

Notre réflexion sur le patrimoine de l'université coïncide avec une époque où les politiques du patrimoine culturel ne sont plus seulement associées à une typologie ou à une approche normative des ressources tangibles et intangibles, mais visent à valoriser les problèmes de politique du patrimoine qui ont aussi à voir avec la filiation et les liens affectifs (d'ordre culturel, sociologique, confessionnel, territorial). A partir de ces liens, il est possible de définir un type particulier de rapport courant au mode d'instauration de la mémoire, en se fondant sur ce qui est vécu aujourd'hui – ma famille, mon quartier, ma ville ou mon village, ce que j'entends par citoyenneté, la culture civique qui accompagne mon cheminement vers ce que je ressens comme étant mon patrimoine propre.

Le patrimoine peut être considéré comme le «voyage intérieur» de chacun dans sa vie de tous les jours. Dans ces conditions, qui a le droit de supprimer le patrimoine? Comment réconcilier une responsabilité politique et technique avec la filiation subjective au patrimoine de l'individu, selon le droit fondamental qui lui est reconnu à des identités autodéfinies? Comment la société est-elle capable de partager les responsabilités et de prendre des décisions concertées en ce qui concerne le développement, la protection et une définition du patrimoine? Quels mécanismes peuvent garantir que toutes les voix se font entendre, et comment une pluralité d'approche peut-elle être gérée dans le contexte d'un conflit donné, qui peut être incohérent sur le plan universitaire ou non démocratique sur le plan politique? En quoi le patrimoine peut-il se définir comme européen et quelles responsabilités cela implique-t-il? Comment tous les agents socioculturels peuvent-ils être amenés à participer de la façon qui convient aux processus de consultation et de prise de décision relativement au patrimoine?

Qui décide de la valeur du patrimoine, et selon quels critères? Ce sont des questions auxquelles la seule expérience technique ne suffit probablement pas à apporter une réponse. Beaucoup d'interrogations se mêlent pour constituer un panorama unique, dont la signification est par nature plurielle, un panorama qui engendre simultanément une diversité de perception et, espérons-le, un sentiment de respect et de responsabilité à l'égard de cette diversité. Il apparaît clairement aujourd'hui que l'important est le sujet des politiques du patrimoine et non pas uniquement leur bénéficiaire. Une institution comme le Conseil de l'Europe doit prendre en compte ce paramètre dans la mise au point d'un outil de référence qui évalue les éléments aptes à constituer le patrimoine de chaque individu.

Dans ce contexte, la dualité du patrimoine et de l'université présente un intérêt particulier. Chacune des significations dont est porteur le patrimoine intellectuel des valeurs de l'université constitue une clé pour l'interprétation, le contrôle ou l'analyse qui pourrait bien aider à prévenir les conflits de tout ordre, qu'ils soient politiques ou confessionnels, proches ou lointains, en rapport avec nous ou avec d'autres, en même temps qu'est ainsi mise en pratique la participation de l'université à un modèle de société conçu selon ses propres valeurs.

L'université se définit comme lieu de confluence, interface, espace dans lequel, sans perdre l'atout essentiel que constitue son propre patrimoine, il est possible d'instaurer un même respect des concepts dans des applications innovatrices au quotidien où les significations et les sentiments seront régis par des valeurs universelles.

Ce projet a été mené grâce à l'étroite coopération entre deux comités et avec l'appréciable soutien de la Commission européenne, sans oublier la participation de représentants des institutions ainsi que des spécialistes du patrimoine venus de l'Europe tout entière. Tous ont porté témoignage d'un intérêt croissant pour le patrimoine des universités, qui constitue une part importante de notre patrimoine européen commun. La campagne du Conseil de l'Europe a fourni, à cet égard, la plate-forme indispensable à un bon départ et à une approche exhaustive. Le projet a continué de grandir, définissant divers domaines d'intérêt tout au long de 2001. L'attention portée à la coopération et l'enthousiasme des participants sont la preuve de sa bonne santé.

Editeurs et auteurs

Les éditeurs

Nuria Sanz, professeur d'université, spécialisée dans la formation au patrimoine, a été mise à la disposition du Conseil de l'Europe par le Gouvernement espagnol pour la coordination des projets nationaux et transnationaux de la campagne «Europe, un patrimoine commun» (1999-2000).

Sjur Bergan intervient sous l'angle de la politique d'enseignement supérieur. Il est chef de la Division de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe.

Ensemble, les éditeurs de ce tome ont coordonné le projet sur le patrimoine des universités européennes.

Les auteurs

Béatrice Bakhouch est professeur de langues et littérature classique (latin) à l'université Montpellier III-Paul-Valéry. Elle est également directrice du programme transdisciplinaire «Mémoire et patrimoine» et a bénéficié des contributions des trois universités de Montpellier.

Paolo Blasi est professeur de physique (physique de laboratoire) à l'université de Florence, dont il était le recteur de 1991 à 2000. Il est membre du conseil administratif de l'Association internationale des universités (AIU) et haut conseiller de la Banque d'Italie. Il était membre de la direction du Conseil national de la recherche scientifique (CNR) de 1998 à 2001 et vice-président de la CRE (Association des universités européennes) de 1991 à 2000. Ses activités scientifiques ont abouti à plus de quatre-vingts publications dans le domaine des caractéristiques du nucléus atomique et des réactions entre des nucléi.

Patrick J. Boylan, géologue de formation et historien des sciences par spécialisation académique, a dirigé d'importants services des arts, de musées, de patrimoine et des archives au niveau d'autorités locales à travers l'Angleterre pendant vingt-deux ans avant de rejoindre l'Institut des politiques et de la gestion d'art du London City University en tant que professeur et chef de l'institut. Depuis sa retraite officielle à la fin de 1999, le professeur Boylan continue de travailler à l'institut à temps partiel en tant que professeur des politiques et de la gestion du patrimoine. Il a été *Centenary President* de l'Association des musées (Royaume-Uni), vice-président du Conseil international des musées (Icom) et conseiller en matière de politiques culturelles et patrimoniales, gestion et formation professionnelle à l'Unesco, au Conseil de l'Europe, à la Banque mondiale et dans plus d'une douzaine d'autorités gouvernementales.

Gian Paolo Brizzi est professeur d'histoire contemporaine des universités de Sassari et Bologne, où il enseigne actuellement à la faculté des études culturelles et patrimoniales. Il est à présent président du programme doctoral des études archivales

et bibliothécaires, ainsi que secrétaire général du Centre interuniversitaire de l'histoire des universités italiennes et membre italien du Comité international pour l'histoire des universités. Ses recherches sur l'histoire des universités et, de façon plus générale, l'histoire de l'éducation se sont portées principalement sur l'éducation et la formation des élites (*La formazione della classe dirigente in Italia nel Sei-Settecento*, 1976; *La «Ratio studiorum». Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, 1981; *I collegi per borsisti e lo Studio bolognese*, 1984; *Il catechismo e la grammatica*, 1985-1986). Il est coéditeur, avec Jacques Verger, d'un ouvrage de six tomes sur les universités européennes depuis leurs origines jusqu'à l'âge napoléonien (*Le università dell'Europa*, Milan, 1990-1995). Il dirige en outre la revue *Annali di storia delle università italiane*.

Antonio López Díaz est vice-recteur pour la coordination du campus de Compostelle à l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle.

José Luis Peset travaille au Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC).

Alain Renaut est professeur de philosophie à l'université Paris IV.

Hilde de Ridder-Symoens est professeur d'histoire médiévale à l'université libre d'Amsterdam et à l'université de Gand. Elle est l'éditeur des tomes 1 et 2 de *Histoire des universités de l'Europe*, publiée par l'Association européenne de l'Université. Depuis 1995, le professeur Ridder-Symoens est également présidente de la Commission internationale pour l'histoire des universités.

Walter Rüegg est professeur émérite de sociologie des universités de Berne et de Francfort. Il était recteur de l'université de Francfort de 1965 à 1970, et il est l'éditeur général de *Histoire des universités de l'Europe*, publiée par l'Association européenne de l'Université.

Maria da Fátima Silva est vice-recteur pour la culture de l'université de Coimbra et professeur de la faculté des lettres, spécialisée en littérature grecque ancienne. Le professeur Silva a publié des ouvrages dans les domaines du théâtre (tragédie et comédie) et de l'historiographie (Hérodote). Elle est actuellement la coordinatrice d'un groupe élaborant un aperçu des représentations du théâtre grec et latin au Portugal.

Claudia A. Zonta est étudiante doctorale en histoire à Stuttgart.

Annexes

Annexe I

Magna Charta Universitatum

Préambule

Les recteurs des universités européennes soussignés, réunis à Bologne à l'occasion du IX^e centenaire de la plus ancienne d'entre elles, quatre ans avant la suppression définitive des frontières intracommunautaires et dans la perspective d'une collaboration élargie entre tous les peuples européens, estimant que les peuples et les Etats doivent prendre plus que jamais conscience du rôle que les universités seront appelées à jouer dans une société qui se transforme et s'internationalise, considèrent:

1. que l'avenir de l'humanité, en cette fin de millénaire, dépend dans une large mesure du développement culturel, scientifique et technique qui, lui, se forge dans les centres de culture, de connaissance et de recherche que sont devenues les vraies universités;
2. que la tâche de diffusion des connaissances que l'université doit assumer envers les nouvelles générations implique aujourd'hui qu'elle s'adresse également à l'ensemble de la société, dont l'avenir culturel, social et économique exige notamment un effort considérable de formation permanente;
3. que l'université doit assurer aux générations futures une éducation et une formation leur permettant de contribuer au respect des grands équilibres de l'environnement naturel de la vie.

Ils proclament devant les Etats et la conscience des peuples les principes fondamentaux que doivent soutenir dans le présent et le futur la vocation de l'université.

Principes fondamentaux

1. L'université, au cœur de sociétés diversement organisées du fait des conditions géographiques et du poids de l'histoire, est une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement.

Pour s'ouvrir aux nécessités du monde contemporain, elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique.

2. Dans les universités, l'activité didactique est indissociable de l'activité de recherche afin que l'enseignement soit à même de suivre l'évolution des besoins comme les exigences de la société et des connaissances scientifiques.

3. La liberté de recherche, d'enseignement et de formation étant le principe fondamental de la vie des universités, les pouvoirs publics et les universités, chacun dans leur domaine de compétence, doivent garantir et promouvoir le respect de cette exigence fondamentale.

Dans le refus de l'intolérance et dans le dialogue permanent, l'université est donc un lieu de rencontre privilégié entre professeurs, ayant la capacité de transmettre le savoir et les moyens de le développer par la recherche et l'innovation, et étudiants, ayant le droit, la volonté et la capacité de s'en enrichir.

4. Dépositaire de la tradition de l'humanisme européen, mais avec le souci constant d'atteindre au savoir universel, l'université, pour assumer ses missions, ignore toute frontière géographique ou politique et affirme la nécessité impérieuse de la connaissance réciproque et de l'interaction des cultures.

Moyens

La réalisation de ces objectifs, dans le cadre de semblables principes, exige des moyens efficaces et donc adaptés à la situation contemporaine.

1. Pour préserver la liberté de recherche et d'enseignement, les instruments propices à sa réalisation doivent être fournis à l'ensemble des membres de la communauté universitaire.

2. Le recrutement des enseignants – ainsi que la réglementation de leur statut – doivent être commandés par le principe de l'indissociabilité de l'activité de recherche et de l'activité didactique.

3. Chaque université doit garantir à ses étudiants, tout en respectant la spécificité des situations, la sauvegarde des libertés et les conditions nécessaires pour atteindre leurs objectifs en matière de culture et de formation.

4. Les universités – et notamment les universités européennes – voient dans l'échange réciproque d'informations et de documentation comme dans la multiplication d'initiatives scientifiques communes les instruments fondamentaux d'un progrès continu des connaissances.

C'est pourquoi, retrouvant en cela leurs sources, elles encouragent la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants et considèrent qu'une politique générale d'équivalence en matière de statuts, de titres, d'examens (tout en préservant les diplômes nationaux) et d'attribution de bourses constitue l'instrument essentiel garantissant l'exercice de leurs missions contemporaines.

Les recteurs soussignés, au nom de leur université, s'engagent à tout mettre en œuvre afin que chaque Etat et les organisations supranationales concernées puissent s'inspirer progressivement des dispositions de cette Charte, expression unanime de la volonté autonome des universités.

Annexe II

La Déclaration de la Sorbonne

Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur

A l'occasion du 800^e anniversaire de l'université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni.

Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998

La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'euro, des banques et de l'économie; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement.

Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques-unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et disséminaient rapidement leur savoir à travers le continent. Aujourd'hui, il existe encore un trop grand nombre de nos étudiants qui obtiennent leurs diplômes sans avoir bénéficié d'une période d'études en dehors des frontières nationales.

Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et développer un cadre d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite.

La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux – prélicence et postlicence – devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international.

Une grande part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passeront, dans une large mesure, par l'utilisation de «crédits» (comme dans le schéma ECTS) et de semestres. Cela permettra la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, dans différentes universités européennes et souhaiteraient acquérir leurs diplômes à leur rythme, tout au long de leur vie. En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers.

Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La reconnaissance internationale du diplôme couronnant le cycle prélicence comme niveau pertinent de qualification est importante pour le succès de ce projet, par lequel nous souhaitons rendre transparents nos systèmes d'enseignement supérieur.

Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de «master» et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel.

Aux deux niveaux – prélicence et postlicence – les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères. En même temps, un plus grand nombre d'enseignants et de chercheurs devraient travailler dans des pays européens autres que le leur. Le soutien croissant de l'Union européenne à la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement à l'intérieur de l'Europe, ont désormais pleinement conscience du besoin de promouvoir cette évolution. Les conférences de recteurs européens, des présidents d'universités, des groupes d'experts et d'universitaires, dans nos pays respectifs, se sont engagées dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, pouvaient s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

Nos gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle significatif à jouer en ce sens, en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises et de mieux reconnaître nos diplômes respectifs. Nous comptons promouvoir ainsi des accords interuniversitaires allant dans ce sens. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue

possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées.

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité. L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforçons les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres Etats membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens.

Claude Allègre
Ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie
(France)

Luigi Berlinguer
Ministre de l'Instruction publique, de l'Université et de la Recherche
(Italie)

Tessa Blackstone
Ministre de l'Enseignement supérieur
(Royaume-Uni)

Jürgen Rüttgers
Ministre de l'Education, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie
(Allemagne)

Annexe III

La Déclaration de Bologne

Déclaration commune des ministres européens de l'Education, 19 juin 1999

Vingt-neuf pays signataires: l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

La construction européenne, grâce aux réalisations extraordinaires de ces dernières années, devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens. Les perspectives d'élargissement, ainsi que les liens de plus en plus étroits qui se tissent avec d'autres pays européens, enrichissent encore cette réalité de dimensions nouvelles. En même temps, nous assistons à une prise de conscience grandissante, dans l'opinion publique comme dans les milieux politiques et universitaires, de la nécessité de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques.

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.

L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés est universellement reconnue, et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du Sud-Est.

La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui s'inspirait de ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent.

Plusieurs pays européens ont accepté l'invitation qui leur a été faite de s'engager à réaliser les objectifs énoncés dans la déclaration, en la signant ou en exprimant leur accord de principe. Les orientations de plusieurs réformes de l'enseignement supérieur entreprises depuis lors en Europe témoignent de la volonté d'agir de nombreux gouvernements.

Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la *Magna Charta Universitatum*. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques.

Les orientations ont été définies dans la bonne direction avec des objectifs significatifs. La réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige néanmoins une dynamique soutenue pour être pleinement accomplie. Nous devons soutenir cette dynamique à travers la promotion de mesures concrètes permettant d'accomplir des progrès tangibles. La réunion du 18 juin a rassemblé des experts et des universitaires de tous nos pays et nous a apporté des idées très utiles sur les initiatives à prendre.

Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques.

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial:

- adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du «Supplément au diplôme», afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial;

- adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au second cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au master et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens;

- mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés;

– promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à:

- pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,

- pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires;

– promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables;

– promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche.

Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs – dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur. A cette fin, nous poursuivrons dans la voie de la coopération intergouvernementale, ainsi que dans celle des organisations non gouvernementales européennes compétentes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts.

Convaincus que la création réussie d'un espace européen de l'enseignement supérieur nécessite des efforts permanents de soutien, de suivi et d'adaptation pour répondre à des besoins en évolution constante, nous avons décidé de nous réunir à nouveau d'ici à deux ans afin d'évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place.

Annexe IV

Le communiqué de Prague

Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur

Conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, 19 mai 2001

Deux ans après avoir signé la Déclaration de Bologne et trois ans après celle de la Sorbonne, les ministres européens de l'Enseignement supérieur, représentant trente-deux signataires, se sont retrouvés à Prague afin de dresser le bilan des progrès accomplis et de définir les axes prioritaires du processus pour les années à venir. Les ministres ont réaffirmé leur attachement à l'objectif visant à instaurer un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Le choix de Prague pour réunir cette conférence symbolise leur détermination à impliquer l'Europe tout entière dans le processus de l'élargissement de l'Union européenne.

Les ministres ont pris connaissance avec intérêt du rapport «Promouvoir le processus de Bologne» réalisé à l'initiative du groupe de suivi et ont considéré que les objectifs arrêtés par la Déclaration de Bologne ont fait l'objet d'un large consensus et servi au développement de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays signataires, des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur. Ils ont réaffirmé qu'il fallait continuer à promouvoir la mobilité afin de permettre aux étudiants, aux enseignants, aux chercheurs et aux autres personnels de profiter des richesses de l'espace européen de l'enseignement supérieur, de la diversité des cultures et des langues et de la variété des systèmes universitaires.

Les ministres ont pris en compte la contribution des établissements d'enseignement supérieur réunis en convention à Salamanque, les 29 et 30 mars 2001, ainsi que les recommandations de la Convention des étudiants européens organisée à Göteborg, les 24 et 25 mars 2001, et se sont félicités de la participation active de l'Association européenne de l'Université (EUA) et des Unions nationales des étudiants d'Europe (ESIB) dans le processus de Bologne. Ils ont constaté avec satisfaction qu'un grand nombre d'autres initiatives avaient été prises pour prolonger le processus. Ils ont également constaté l'aide constructive fournie par la Commission européenne.

Les ministres ont observé que les initiatives concernant l'architecture des diplômes prônées par la Déclaration de Bologne ont été largement et fortement prises en compte dans la plupart des pays. Ils se sont notamment félicités des progrès accomplis dans le domaine de l'évaluation de la qualité. Ils ont reconnu la nécessité de coopérer pour répondre aux défis de l'éducation transnationale. Enfin, ils ont reconnu la nécessité de la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Initiatives dans le cadre des six objectifs définis à Bologne

Se référant à la Déclaration de Bologne, les ministres ont affirmé que la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur constitue une condition pour une attractivité et une compétitivité plus forte des établissements d'enseignement supérieur. Ils ont apporté leur soutien à l'idée que l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public, relevant et continuant à relever de la responsabilité publique (réglementation, etc.), et que les étudiants sont des acteurs à part entière de la communauté universitaire. En conséquence de quoi, ils ont envisagé l'avenir du processus de la façon suivante.

Adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables

Les ministres ont fortement encouragé les universités comme les autres établissements d'enseignement supérieur à tirer le meilleur profit des réglementations nationales et des instruments européens destinés à faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des unités d'enseignement et des diplômes et à permettre aux citoyens de faire valoir leurs qualifications, leurs talents et leurs compétences dans l'ensemble de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Ils ont recommandé que des organismes et réseaux existants tels que Naric et Enic assurent, aux niveaux institutionnel, national et européen, la promotion d'un mécanisme de reconnaissance simple, efficace, équitable et prenant en compte la diversité des qualifications.

Adoption d'un système fondé sur deux cursus

Les ministres se sont félicités que l'objectif visant à fonder l'architecture des diplômes d'enseignement supérieur sur deux cursus s'articulant au niveau de la licence ait pu être abordé et faire l'objet d'un débat. Certains pays se sont ralliés à ce type d'architecture et beaucoup d'autres l'envisagent avec grand intérêt. Il faut noter que, dans nombre de pays, la licence (*bachelor degree*) et le mastaire (*master degree*), ou des diplômes comparables, peuvent aussi bien être obtenus dans les universités que dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Les programmes permettant d'obtenir des diplômes peuvent et même doivent présenter des orientations différentes et des objectifs variés afin de répondre aux besoins de formation aussi bien individuels qu'académiques ou professionnels, ainsi que l'ont souligné les conclusions du séminaire d'Helsinki sur les diplômes de niveau licence (février 2001).

Etablissement d'un système de crédits

Les ministres ont tenu à souligner que, pour assurer aux filières de formation la capacité d'adaptation la meilleure, il était nécessaire d'adopter un socle de références communes en matière de qualifications, reposant sur un système de crédits tel que l'ECTS ou compatible avec lui, garantissant à la fois transférabilité et accumulation. Ce dispositif assurera aux étudiants un accès plus aisé au marché du

travail en Europe et renforcera la compatibilité et la cohérence de l'enseignement supérieur européen, ainsi que son attractivité et sa compétitivité. La généralisation de l'usage d'un tel système de crédits, comme de celui du Supplément au diplôme, s'avère une nécessité pour progresser dans cette direction.

Promotion de la mobilité

Les ministres ont réaffirmé que l'objectif de la Déclaration de Bologne visant à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des autres personnels est d'une importance cruciale. En conséquence, ils ont confirmé leur détermination à supprimer tous les obstacles à la liberté de mouvement des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des autres personnels et ils ont mis l'accent sur la dimension sociale de la mobilité. Ils ont rappelé les possibilités de promotion de la mobilité offerte par les programmes communautaires ainsi que les progrès enregistrés, notamment grâce au lancement du Plan d'action pour la mobilité, validé au Conseil européen de Nice en décembre 2000.

Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité

Les ministres ont reconnu le rôle vital que jouent les systèmes d'évaluation de la qualité dans la mesure où ils permettent de garantir des références de haut niveau et facilitent la comparabilité des diplômes en Europe. Ils ont également souhaité encourager une coopération plus étroite entre les dispositifs de reconnaissance et d'évaluation de la qualité. Cette coopération repose sur la confiance mutuelle et la reconnaissance des divers systèmes d'évaluation. Ils ont en outre encouragé les universités ainsi que les autres établissements d'enseignement supérieur à diffuser leurs exemples de bonnes pratiques et à envisager les solutions permettant d'instaurer des mécanismes d'évaluation et d'habilitation mutuellement acceptés. Ils en ont donc appelé aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur, aux instances nationales et au Réseau européen d'évaluation de la qualité (ENQA) ou, pour les pays qui n'en font pas partie, aux mécanismes correspondants, pour mettre au point un cadre de références et pour diffuser leurs bonnes pratiques.

Promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur

Désireux de continuer à renforcer la dimension européenne de l'enseignement supérieur et à favoriser l'emploi des diplômés, les ministres ont demandé aux établissements d'enseignement supérieur de multiplier tous les modules, enseignements et filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présenteraient une dimension européenne. Cela concerne particulièrement ceux qui reposent sur un partenariat entre institutions de plusieurs pays et permettent d'obtenir un diplôme conjoint.

Les ministres ont en outre tenu à souligner les points suivants

Education et formation tout au long de la vie

Education et formation tout au long de la vie constituent un des principaux éléments de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Dans l'Europe de demain, fondée sur une société et une économie de la connaissance, se doter d'une stratégie en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie s'avère nécessaire pour répondre aux défis que constituent la compétitivité économique ou l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie.

Etablissements d'enseignement supérieur et étudiants

Les ministres ont également souligné que l'implication des institutions supérieures et des étudiants en tant que partenaires compétents, actifs et constructifs dans la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur s'avérait nécessaire et bienvenue. Les acteurs ont, quant à eux, montré l'importance qu'ils attachent à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui soit cohérent et efficace, tout en restant diversifié et adaptable. Les ministres ont également souligné que la qualité constitue la condition première pour garantir confiance, pertinence, ouverture, fluidité et attractivité. Ils ont tenu à encourager le développement des programmes valorisant compétences académiques et professionnalisation durable et souhaité que les établissements d'enseignement supérieur continuent à jouer un rôle constructif dans ce domaine.

Les ministres ont tenu à affirmer que les étudiants devaient activement participer et contribuer tant à la vie des universités et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement. Ils ont aussi réaffirmé le besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne.

Rendre l'espace européen de l'enseignement supérieur attractif

Les ministres ont reconnu qu'il était crucial de rendre l'enseignement supérieur européen toujours plus attractif pour les étudiants d'Europe comme du reste du monde. Pour rendre les diplômes de l'enseignement supérieur européen plus facilement lisibles et comparables dans le monde, il faut les doter d'un cadre de références, mettre en place des mécanismes cohérents d'évaluation de la qualité et d'habilitation et mieux diffuser l'information.

Les ministres ont particulièrement tenu à souligner que, pour demeurer attractive et compétitive, l'Europe peut et doit compter sur la qualité de son enseignement supérieur et de sa recherche. Ils ont convenu de prêter davantage attention aux avantages que présente un espace européen de l'enseignement supérieur doté d'établissements et de programmes variés. Ils recommandent aux pays européens d'accroître leur coopération en matière d'éducation transnationale, compte tenu de ses implications possibles et des perspectives qu'elle trace.

Suivi du processus

Les ministres se sont engagés à poursuivre leur coopération dans la mise en œuvre des objectifs de la Déclaration de Bologne en partant de leurs points communs, mais aussi en tirant avantage des différences culturelles, linguistiques et nationales et en approfondissant le dialogue avec les universités et les établissements d'enseignement supérieur européens, les organisations étudiantes et les dispositifs communautaires.

Les ministres ont souhaité la bienvenue aux pays auxquels les programmes communautaires Socrate et Leonardo da Vinci ou Tempus-Card sont ouverts et qui ont demandé à rejoindre le processus de Bologne. Ils ont accepté les demandes de la Croatie, de Chypre et de la Turquie.

Les ministres ont décidé qu'une nouvelle conférence ministérielle sera organisée au second semestre 2003 à Berlin pour dresser le bilan des progrès accomplis et assigner de nouvelles priorités au développement de l'enseignement supérieur. Une structure de suivi composée d'un groupe de suivi et d'un groupe préparatoire continue à leur paraître nécessaire. Le groupe de suivi comprend les représentants de l'ensemble des signataires, des nouveaux participants et de la Commission européenne et est présidé par l'Etat membre exerçant la présidence de l'Union européenne. Le groupe préparatoire comprend les pays ayant organisé les précédentes conférences ministérielles et le pays chargé d'organiser la prochaine, deux Etats membres et deux Etats non membres de l'Union européenne, ces quatre Etats étant élus par le groupe de suivi. L'Etat exerçant la présidence de l'Union et la Commission européenne participent également au groupe préparatoire, qui est présidé par le pays chargé d'organiser la prochaine conférence ministérielle.

L'Association européenne de l'Université (EUA), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (Eurashe), les Unions nationales d'étudiants d'Europe (Esib) et le Conseil de l'Europe seront consultés dans le cadre des travaux du processus.

Afin de promouvoir le processus, les ministres ont encouragé le groupe de suivi à organiser des séminaires pour explorer les thèmes suivants: la coopération en matière d'évaluation de la qualité, les problèmes de reconnaissance et l'usage du système de crédits dans le processus de Bologne, le développement des diplômes conjoints, la dimension sociale, avec une particulière attention aux obstacles à la mobilité, ainsi que l'élargissement du processus, l'éducation et la formation tout au long de la vie et l'implication du monde étudiant.

Annexe V

5^e Conférence européenne des ministres responsables du patrimoine culturel Portorož (Slovénie), 5-7 avril 2001

Résolutions et déclaration

Préambule commun aux résolutions

Réunis à Portorož (Slovénie) les 6 et 7 avril 2001 dans le cadre de la 5^e Conférence européenne des ministres responsables du patrimoine culturel, les ministres des Etats parties contractantes à la Convention culturelle européenne, avec le soutien des observateurs des autres pays invités,

– affirmant que l’existence du Conseil de l’Europe est fondée sur «un patrimoine commun» d’idéaux et de principes mis en exergue dans son statut;

– se référant aux déclarations finales des sommets des chefs d’Etat et de gouvernement tenus à Vienne (1993) et à Strasbourg (1997) ainsi que de la 104^e session du Comité des Ministres à Budapest (1999);

– manifestant leur attachement au cadre de coopération défini par la Convention pour la sauvegarde du patrimoine architectural de l’Europe (Grenade, 1985) et la Convention européenne pour la protection du patrimoine archéologique (La Valette, 1992) et se félicitant de l’ouverture à la signature, en 2000, de la Convention européenne sur le paysage;

– adhérant aux principes de la Déclaration sur la diversité culturelle adoptée par le Comité des Ministres lors de sa 733^e réunion (2000) et soulignant la contribution essentielle du secteur du patrimoine aux politiques à mettre en œuvre à la suite de cette déclaration;

– conscients de l’apport de la mondialisation au développement du dialogue interculturel et l’accès universel à l’information, mais soucieux de la nécessité de préserver la diversité et les valeurs propres au patrimoine de chaque communauté,

Adoptent les résolutions et la déclaration suivantes.

Résolution n° 1 sur le rôle du patrimoine culturel face au défi de la mondialisation

Nous, ministres européens responsables du patrimoine culturel,

I. nous félicitons des progrès considérables, depuis la première conférence tenue à Bruxelles en 1969, de l’intérêt désormais porté au patrimoine culturel;

II. exprimons notre satisfaction à la suite de l'adoption, aux niveaux national et transnational, de mesures adéquates de protection de notre patrimoine culturel européen commun et de la promotion ainsi que de la poursuite d'une politique européenne commune dans ce domaine au sein du Conseil de l'Europe;

III. nous engageons à entreprendre des actions concertées, afin de répondre aux enjeux économiques et politiques du nouveau siècle;

IV. appelons l'attention de l'ensemble des pouvoirs publics et des décideurs économiques sur le rôle central de la sauvegarde et de la promotion du patrimoine culturel dans:

– la mise en œuvre des objectifs du Conseil de l'Europe pour le renforcement de la démocratie, le maintien de la paix, le progrès social et le soutien de la diversité culturelle;

– la conception d'un modèle paneuropéen de développement face au défi de la mondialisation;

V. dans cette perspective, nous insistons sur les principes suivants:

1. Patrimoine culturel et mondialisation

Nous reconnaissons, dans le contexte de la mondialisation, la valeur spécifique du patrimoine culturel et la nécessité de politiques préservant l'intérêt public qui s'y rattache:

Nous soulignons, par conséquent, la nécessité:

a. de veiller à ce que, dans la société de l'information, chacun ait un accès raisonnable à la connaissance, à la culture et au patrimoine culturel;

b. de veiller à ce que le libre accès au patrimoine culturel soit régi par une approche éthique en matière de stratégie commerciale, y compris en renforçant la coopération internationale pour le contrôle et la lutte contre le trafic illicite;

c. de sensibiliser les diverses communautés à la valeur de leur patrimoine culturel comme atout pour le développement durable et la qualité de la vie;

d. de veiller à ce que la diversité du patrimoine culturel aux niveaux local, régional et national:

– donne à la population le sens profond de sa place et de son identité;

– lui apporte un atout de développement dans la concurrence économique mondiale;

– contribue à sa prospérité en renforçant la stabilité et la cohésion sociale qui encouragent l'investissement.

Nous appelons les pouvoirs publics à adopter des mesures tendant:

- à permettre aux communautés locales de se forger une identité et un sentiment d'appartenance grâce à une meilleure compréhension des valeurs matérielles, linguistiques et spirituelles du patrimoine culturel;
- à protéger et à mettre en valeur l'authenticité et l'intégrité du patrimoine culturel;
- à préserver les métiers et les petites et moyennes entreprises spécialisées dans l'entretien et la restauration du patrimoine régional;
- à assurer un équilibre entre la formation aux nouvelles technologies ainsi que le développement et la transmission des savoir-faire traditionnels, favorisant la disponibilité et l'utilisation des matériaux et techniques traditionnels;
- à travailler en liaison avec les secteurs professionnels concernés dans une utilisation adéquate des industries culturelles et du tourisme, et à garantir la qualité des formations et l'adoption d'un code de déontologie pour prévenir toute manipulation;
- à encourager l'échange international des expériences et des pratiques dans une approche interdisciplinaire de manière à répartir équitablement à travers l'Europe les compétences en matière de conservation du patrimoine;
- à concevoir un modèle de développement durable, à la fois démocratique et équitable sur le plan international, venant contrebalancer la contribution irremplaçable du marché et de l'investissement privé, en liaison avec les politiques promues par l'Unesco et le Conseil de l'Europe.

2. Promotion de la compréhension mutuelle et de la cohésion

Reconnaissant que:

- la diversité du paysage de l'Europe a une dimension culturelle perçue par le public et qui forme son environnement culturel;
- la sauvegarde et le développement de la diversité culturelle sont des éléments constitutifs de l'identité des communautés et des individus,

Nous sommes convaincus que:

- a. les individus et les communautés ont un droit fondamental à définir eux-mêmes leur identité, à connaître leur histoire et à modeler leur futur à travers leur patrimoine. S'ils ont le droit d'apprécier leur propre patrimoine, ils ont aussi le devoir de respecter celui des autres individus et communautés en reconnaissant l'intérêt commun du patrimoine dans son ensemble;

b. les valeurs associées à l'environnement culturel de l'Europe:

- constituent la base de la compréhension mutuelle et contribuent à la prévention des conflits;
- limitent les risques d'uniformisation inhérents à la mondialisation;
- établissent des normes de qualité en vue d'améliorer l'environnement; et
- constituent un catalyseur de la créativité;

c. nous appelons les pouvoirs nationaux, régionaux et locaux:

- à promouvoir une conservation intégrée du patrimoine culturel, respectant les apports passés et présents des diverses communautés, leurs cultures et leurs conceptions;
- à élaborer des politiques du patrimoine qui favorisent, préservent et mettent en valeur l'identité des individus et des communautés, ainsi que la diversité culturelle;
- à garantir le droit des communautés, de leurs membres et des organisations non gouvernementales à participer de manière appropriée aux processus de consultation et de décision concernant le patrimoine;
- à encourager une liberté d'accès au patrimoine qui respecte la vie privée et les valeurs culturelles;
- à prendre des mesures concrètes de sensibilisation à l'importance de la diversité culturelle fondée sur la compréhension mutuelle;

et les pouvoirs nationaux en particulier:

- à développer la coopération et les accords internationaux et transfrontaliers entre Etats, sur la base d'une responsabilité partagée de la sauvegarde et de la mise en valeur du patrimoine propre de chaque communauté concernée;
- à encourager les contacts transfrontaliers et les projets communs entre les communautés et les citoyens de pays voisins;
- à favoriser la participation à ces projets, d'organisations non gouvernementales et d'experts issus de ces communautés.

En conséquence,

- nous estimons que les politiques en matière de patrimoine culturel devraient viser à préserver la diversité culturelle et à favoriser le dialogue interculturel, et qu'elles devraient être concentrées sur des initiatives dans le domaine de l'éducation, de la formation permanente et de la sensibilisation; et

– nous réaffirmons que l’enseignement de l’histoire devrait être fondé sur la compréhension et l’explication du patrimoine, enjeux majeurs pour la formation des futurs citoyens de l’Europe. L’enseignement de l’histoire ne saurait se limiter à un commentaire des patrimoines nationaux ou locaux, mais devrait mettre en relief le caractère transnational du patrimoine.

3. La contribution du patrimoine à la citoyenneté et à la démocratie

Reconnaissant que l’environnement culturel, à l’instar de l’environnement naturel, est un cadre idéal pour la participation des citoyens, nous appelons les pouvoirs publics:

a. à associer le public et les communautés, aux côtés des professionnels, à l’identification et à la protection du patrimoine culturel;

b. à mettre en place le cadre juridique, financier et professionnel nécessaire à l’action concertée des experts, des propriétaires de biens fonciers, des investisseurs, des entreprises et de la société civile;

c. à développer la notion de partage des responsabilités en intégrant la dimension patrimoniale dans les stratégies économiques, sociales et éducatives, afin de favoriser la gestion durable de l’environnement;

d. à encourager par des mesures et des incitations adéquates étant donné que les fonds publics sont nécessairement limités:

– le marché à parrainer le patrimoine et à investir dans ses aspects les moins rentables;

– la société civile à jouer un rôle croissant dans le domaine du patrimoine le plus large tel que perçu aujourd’hui par l’opinion.

Nous soulignons le fait que la participation des citoyens n’est pas seulement opportune du point de vue culturel et patrimonial, mais qu’elle reflète un développement de la citoyenneté sur le terrain répondant à l’objectif du Conseil de l’Europe de renforcer les pratiques de la démocratie.

4. Mise en valeur de l’environnement culturel et mission éthique du Conseil de l’Europe

Reconnaissant que l’ensemble de l’environnement culturel européen englobe simultanément des valeurs de marché et des valeurs culturelles, nous recommandons vivement à nos gouvernements et au Conseil de l’Europe d’élaborer et de promouvoir:

a. une éthique s’appliquant aux stratégies de développement du marché mondial qui, tout en recherchant la prospérité, reconnaissent la dimension publique inhérente à la préservation durable du patrimoine culturel, à son authenticité et à son intégrité;

b. des politiques de qualité en matière d'architecture contemporaine, adaptées à l'environnement et indispensables à la création d'un patrimoine du futur;

c. des mesures décourageant les répliques d'édifices et de structures disparus sauf si elles se révèlent compatibles avec la préservation de l'intégrité du patrimoine culturel;

d. des mesures propres à encourager l'entretien régulier du patrimoine;

e. des politiques d'aménagement du territoire prenant en compte les valeurs de l'environnement culturel et incluant les apports de toutes les périodes de l'histoire et de l'ensemble des communautés culturelles;

f. la coopération culturelle sous l'égide du Conseil de l'Europe, en reconnaissant le rôle indispensable qu'il joue dans l'identification des changements de société, dans la formulation de démarches éthiques et dans la conception de politiques intersectorielles, afin de matérialiser les principes démocratiques qui sont le patrimoine commun de l'Europe.

Souhaitons renforcer la coopération entre le Conseil de l'Europe, l'Union européenne, l'Unesco et l'Iccrom et associer nos Etats membres dans le processus de décision sur la coopération;

Demandons au Conseil de l'Europe de développer les instruments nécessaires à la mise en œuvre des principes précités;

Invitons le Secrétaire Général à transmettre les résolutions adoptées à l'occasion de la 5^e Conférence ministérielle aux organes compétents du Conseil de l'Europe et aux autres organisations internationales, et à les informer des actions prises en conséquence.

Résolution n° 2
sur les activités futures du Conseil de l'Europe
en matière de patrimoine culturel, 2002-2005

Nous, ministres européens responsables du patrimoine culturel:

I. félicitons le Conseil de l'Europe pour son apport considérable à l'amélioration de la sauvegarde et à la mise en valeur du patrimoine dans les Etats membres;

II. soulignons le concours apporté par l'Organisation à la conception de politiques du patrimoine, à l'adaptation des législations ainsi qu'à la création de réseaux européens de coopération et de perfectionnement professionnel;

III. dans le cadre des activités entreprises au titre de la Convention culturelle européenne, des Conventions de Grenade (1985) et de La Valette (1992), dans la perspective de l'application de la Convention européenne du paysage (2000), et en

prenant acte de toutes les initiatives lancées dans le secteur du patrimoine culturel, en particulier, récemment, la campagne «l'Europe, un patrimoine commun»:

- nous réjouissons de la création du Réseau européen du patrimoine et de la poursuite des activités d'assistance technique, qui contribuent à faire du patrimoine culturel commun l'un des piliers de la coopération culturelle européenne dans la société de l'information;

- nous accordons sur le rôle spécifique qui incombe au Conseil de l'Europe dans l'identification, la mise en évidence et la promotion des fonctions sociétales du patrimoine culturel, qu'il s'agisse du progrès dans les domaines des relations intercommunautaires, de la démocratisation ou de la cohésion sociale;

- soulignons que la sauvegarde et l'utilisation du patrimoine culturel, en tant qu'atout pour le développement et facteur de cohésion sociale, devraient contribuer aux objectifs du Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est concernant la démocratisation, le développement durable, la coopération et la sécurité;

- demandons au Comité des Ministres d'inviter le Comité du patrimoine culturel à bâtir et mettre en œuvre un programme pour la période 2002-2005 visant les activités suivantes.

1. Textes de référence

Adapter les méthodes de «gouvernance» à travers la mise au point de textes de référence dans le domaine du patrimoine culturel, et notamment:

- a.* élargir le concept de patrimoine à la notion d'environnement culturel et répondre à la nécessité de défendre les valeurs culturelles (y compris matérielles, non matérielles et spirituelles) telles qu'elles sont perçues par l'opinion;

- b.* établir les responsabilités nécessaires à l'identification, l'entretien et l'accès aux biens culturels, indépendamment du contexte politique du moment, dans un esprit de réciprocité des droits et des obligations à l'égard de tous les patrimoines en Europe et en encourageant l'action et la coopération transnationales pour la conservation;

- c.* promouvoir des politiques non discriminatoires et de nature éthique pour l'accès du public aux informations sur le patrimoine culturel, en encourageant l'utilisation des médias électroniques mais en définissant des politiques de lutte contre un trafic illicite d'œuvres d'art qui pourrait être favorisé par un accès plus facile à l'information;

- d.* concevoir une stratégie et mettre en œuvre un programme en vue de la mise à jour progressive et du renforcement des conventions et recommandations antérieures et autres textes normatifs ainsi que leur diffusion effective;

- e.* établir des principes pour la reconstruction des monuments culturels endommagés ou détruits et pour favoriser l'entretien régulier du patrimoine culturel;

f. dans le cadre de la Convention européenne du paysage, développer des normes minimales d'inventaire du paysage culturel.

2. Le Réseau européen du patrimoine (Herein)

Créer à titre permanent le Réseau européen du patrimoine dans le cadre du Conseil de l'Europe, à travers une structure à définir en consultation avec les Etats membres et avec l'aide soutenue de multiples partenaires y compris la Fondation européenne pour les métiers du patrimoine (FEMP), qui pourrait être placée officiellement sous les auspices du Conseil de l'Europe. Ce réseau devrait notamment:

a. offrir au public une source de données et d'expériences fondamentales et authentiques sur la gestion du patrimoine culturel en Europe;

b. jouer un rôle d'«observatoire» afin d'analyser et de prévoir les avantages que peut tirer du patrimoine culturel une société en mutation rapide;

c. faciliter le suivi du développement des politiques du patrimoine et de leur conformité avec les conventions;

d. entretenir et développer des réseaux de coopération en matière de patrimoine, et favoriser la coopération transnationale, en particulier dans le domaine de l'archéologie et de la lutte contre le trafic illicite en matière de patrimoine culturel;

e. créer un portail du patrimoine culturel en vue de diffuser efficacement l'information à l'ère de l'électronique, de faciliter la constitution de forums professionnels interactifs et de réseaux de données, et d'encourager les personnes, surtout les jeunes, à s'intéresser à un patrimoine authentique;

f. veiller aux évolutions technologiques pour faciliter le développement d'une société d'information respectueuse de la diversité culturelle et linguistique en Europe via:

– une réflexion commune sur les questions juridiques liées à l'utilisation des images numériques du patrimoine;

– l'identification d'outils méthodologiques facilitant l'interopérabilité des bases de données scientifiques et la création de produits multimédias spécifiques.

3. Coopération technique et actions sur le terrain

A partir des acquis du Programme de coopération et d'assistance technique du Conseil de l'Europe et selon une approche transversale intégrant l'environnement bâti, le paysage et le patrimoine archéologique qui s'y rapporte, les activités futures devraient:

a. répondre aux demandes spécifiques de coopération et d'assistance exprimées par les Etats;

b. promouvoir l'usage de critères communs dans la préparation et dans la mise à jour de la documentation sur le patrimoine;

c. accompagner, au besoin, la réforme des modes de gestion et de planification et celle du cadre administratif et juridique;

d. diffuser sur le terrain, à travers des actions concrètes, les principes et les valeurs éthiques du Conseil de l'Europe énoncés dans les textes de référence, tout en faisant remonter l'information en vue d'alimenter les travaux de réflexion de l'Organisation.

4. Enseignement, formation et sensibilisation

S'inspirant de l'expérience acquise et des instruments existants, les activités futures du Conseil de l'Europe devraient:

a. mettre en lumière la diversité du patrimoine matériel et immatériel commun de l'Europe en encourageant une lecture transnationale de l'histoire, de la réalité européenne, son devenir et l'éducation à la citoyenneté démocratique;

b. utiliser les Journées européennes du patrimoine dans cette perspective en développant en particulier les activités transfrontalières et une plus grande implication des jeunes;

c. déboucher sur une initiative concernant l'éthique et les techniques de communication et d'explication, à l'intention des diverses catégories de spécialistes du patrimoine qui sont en contact avec le public;

d. promouvoir, en particulier auprès des jeunes, la relève et le maintien des savoir-faire traditionnels et de niveaux de qualification similaires à l'échelon européen facilitant le libre échange et la circulation des savoir-faire traditionnels.

Nous, ministres européens responsables du patrimoine:

– demandons qu'un programme de mise en œuvre soit établi et diffusé rapidement;

– nous engageons à examiner le soutien que nous pouvons offrir à ces activités et à leur assurer la plus large participation possible.

Déclaration sur le rôle des organisations bénévoles dans le domaine du patrimoine culturel

Introduction

A leur quatrième réunion à Helsinki en 1996, les ministres responsables du patrimoine culturel ont décidé de se pencher sur la situation des organisations bénévoles intéressées par la protection du patrimoine culturel. Le Comité du patrimoine culturel du Conseil de l'Europe a repris le sujet à son compte et a

incorporé cette activité dans son programme de travail. Ce processus a conduit à la première Conférence européenne sur les organisations bénévoles dans le domaine du patrimoine culturel, organisée sous les auspices du Conseil de l'Europe, du ministère norvégien de l'Environnement, de la Direction norvégienne du patrimoine culturel ainsi que de la *Fortidsminneforeningen* (Société des monuments historiques), fondée en 1844, sans doute l'association la plus ancienne dans ce domaine.

Pour beaucoup, la conférence, qui a rassemblé 170 participants venus de trente-quatre pays, a donné un nouvel élan au développement du travail bénévole consacré au patrimoine. Cependant, les véritables résultats de la conférence ne pourront être appréciés qu'en fonction de l'écho que ses idées auront dans les pays membres du Conseil de l'Europe. Les participants ont eu des discussions approfondies, qui ont abouti à un accord général sur certains principes fondamentaux du secteur bénévole dans les sociétés démocratiques modernes. Il a aussi été proposé d'inscrire ces principes dans un document officiel, qui, dans la perspective de la 5^e Conférence des ministres responsables du patrimoine culturel, prévue en avril 2001 en Slovénie, revêt la forme d'une déclaration des ministres.

Les principes énoncés dans le texte suivant sont tous fondés sur ceux fondamentaux du respect des droits de l'homme, de la prééminence du droit et de la démocratie pluraliste qui s'imposent déjà à l'ensemble des Etats membres du Conseil de l'Europe en raison de leur appartenance à l'Organisation.

Déclaration de Portorož sur le rôle des organisations bénévoles dans le domaine du patrimoine culturel

Réunis les 6-7 avril 2001 à Portorož (Slovénie) pour leur 5^e Conférence européenne, les ministres responsables du patrimoine culturel des Etats parties à la Convention culturelle européenne:

- rappelant l'article 11 de la Convention européenne des Droits de l'Homme qui garantit à toute personne le droit à la liberté de réunion pacifique et à la liberté d'association;
- tenant aussi compte de l'article 10 de la même Convention, concernant le droit de toute personne à la liberté d'expression;
- rappelant l'article 14 de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine architectural de l'Europe;
- réaffirmant la déclaration faite par les ministres responsables du patrimoine culturel lors de la 4^e Conférence européenne en 1996 à Helsinki selon laquelle «le rôle des organisations bénévoles devrait être effectivement favorisé, utilisé et encouragé en en tenant compte de l'apport important des initiatives et structures volontaires dans la construction d'une société démocratique»;
- considérant le fait que l'année 2001 a été proclamée «Année internationale des volontaires» par les Nations Unies;

– se référant à la Convention des Nations Unies sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement;

– se référant à la Recommandation 1496 (2001) adoptée par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe le 24 janvier 2001 sur l'amélioration du statut et du rôle des volontaires;

– soulignant l'importance des conclusions de la 1^{re} Conférence européenne sur les organisations bénévoles intéressées par le patrimoine culturel, qui s'est tenue du 21 au 24 septembre 2000 à Oslo;

– reconnaissant en même temps que la principale responsabilité en matière de protection du patrimoine culturel incombe aux autorités gouvernementales,

Adoptent la déclaration suivante sur le rôle des organisations bénévoles dans le domaine du patrimoine culturel.

Nous, ministres responsables du patrimoine culturel,

Convenons que les principes généraux valables pour l'ensemble des organisations bénévoles sont aussi valables pour celles qui œuvrent dans le domaine du patrimoine culturel;

Demandons aux autorités publiques des Etats membres de fonder leur action relative au travail bénévole sur les principes suivants:

1. l'existence des organisations bénévoles est importante pour bâtir et consolider les sociétés fondées sur un système démocratique pluraliste;
2. les organisations bénévoles inspirées par les principes démocratiques sont capitales pour l'éducation de la population à une démocratie véritable;
3. le droit de créer des organisations bénévoles est une partie intégrante des droits de l'homme et devrait être encouragé par tous les gouvernements;
4. les organisations bénévoles devraient bénéficier d'une totale liberté d'expression tout en respectant les limitations nécessaires dans une société démocratique;
5. les organisations bénévoles doivent avoir accès à l'information nécessaire en vue de faciliter leurs actions dans le suivi et la critique constructive des politiques de protection du patrimoine conduites par les autorités publiques;
6. les organisations bénévoles devraient être mises en situation de pouvoir participer aux processus de décision en ce qui concerne par exemple la planification physique et l'établissement de listes de protection des monuments et des sites;

7. les organisations bénévoles devraient être incitées à relayer l'action des gouvernements et d'autres institutions publiques en assumant des responsabilités qui ne relèvent pas d'ordinaire ou d'office de ces institutions;
8. les gouvernements devraient inciter les organisations bénévoles à participer activement à la prévention des conflits, en respectant la diversité culturelle et en encourageant la protection de la culture des autres;
9. la création et le travail des organisations bénévoles ne devraient aucunement être gênés par une mauvaise gestion bureaucratique;
10. dans la mesure du possible, les autorités publiques devraient prendre des mesures financières venant encourager et aider le développement des organisations bénévoles;
11. des soutiens financiers devraient être alloués aux organisations bénévoles sans que soit limitée leur possibilité de remplir un rôle de critique constructive des politiques gouvernementales;
12. les systèmes d'aide financière devraient être transparents et aisément accessibles en vue d'assurer un contrôle de l'affectation démocratique des ressources disponibles;
13. les organisations bénévoles sont essentielles pour diffuser auprès du grand public les connaissances dans leur domaine;
14. la coopération entre les organisations travaillant pour le patrimoine culturel et celles intervenant dans d'autres domaines devrait être encouragée afin de favoriser une politique cohérente et intersectorielle visant la conservation de l'ensemble de l'environnement;
15. les organisations bénévoles devraient établir leur crédibilité à travers leurs résultats, leur niveau de qualité et leur aptitude à exercer des responsabilités;
16. les organisations bénévoles doivent respecter la législation dans leur domaine, mais devraient être invitées à proposer, si nécessaire, des améliorations;
17. les organisations bénévoles devraient pouvoir bénéficier de formations afin de renforcer leurs compétences dans une participation active à la protection du patrimoine culturel par la société.

Nous, ministres responsables du patrimoine culturel, invitons le Conseil de l'Europe:

– à mettre sur pied un système de jumelage qui permette aux nouvelles organisations bénévoles voulant s'investir dans le patrimoine culturel d'être mises en relation avec celles déjà bien établies;

– à assurer, par le biais de forums, des contacts réguliers entre organisations bénévoles œuvrant dans le domaine du patrimoine culturel en utilisant, dans toute la mesure du possible, les structures existantes;

– à développer, au sein du Réseau européen du patrimoine (Herein), un portail Internet d'accès à un forum assurant un lien et une communication entre organisations bénévoles.

Résolution finale

Les ministres européens responsables du patrimoine culturel, réunis à Portorož les 6-7 avril 2001 à l'occasion de leur 5^e conférence, expriment leurs remerciements chaleureux au gouvernement de la Slovénie pour les efforts consentis en vue de la bonne tenue de la conférence et leurs félicitations pour la parfaite organisation de l'événement.

Annexe VI

Recommandation n° R (98) 5 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du patrimoine

(adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623^e réunion des Délégués des Ministres)

Le Comité des Ministres, en vertu de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres;

Vu la Convention culturelle européenne signée à Paris le 19 décembre 1954;

Vu la Convention pour la sauvegarde du patrimoine architectural de l'Europe signée à Grenade le 3 octobre 1985;

Vu la Convention pour la protection du patrimoine archéologique (révisée) signée à Malte le 16 janvier 1992;

Vu la déclaration des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe signée à Vienne le 9 octobre 1993;

Vu ses recommandations antérieures:

– concernant la formation spécialisée des architectes, urbanistes, ingénieurs du génie civil et paysagistes (Recommandation n° R (80) 16);

– concernant les langues vivantes (Recommandation n° R (82) 18);

– concernant une meilleure sensibilisation à l'Europe dans les écoles secondaires (Recommandation n° R (83) 4);

– sur le rôle de l'école secondaire dans la préparation des jeunes à la vie (Recommandation n° R (83) 13);

– sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration (Recommandation n° R (84) 18);

– sur l'aide à la création artistique (Recommandation n° R (85) 6);

– sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles (Recommandation n° R (85) 7);

– sur le rôle des musées en matière d'éducation, d'information et de formation à l'environnement (Recommandation n° R (90) 18);

Vu la Résolution n° 2 de la 2^e Conférence européenne des ministres responsables du patrimoine culturel relative à la promotion du patrimoine architectural dans la vie socioculturelle en tant que facteur de qualité de la vie (Grenade, 3-4 octobre 1985);

Vu la Déclaration d'Helsinki de la 4^e Conférence européenne des ministres responsables du patrimoine européen sur la dimension politique de la conservation du patrimoine culturel en Europe (Helsinki, 30-31 mai 1996);

Vu la Résolution de la 18^e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education sur la promotion des liens et échanges scolaires en Europe (Madrid, 23-24 mars 1994);

Vu la Recommandation 1111 (1989) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe relative à la dimension européenne de l'éducation;

Considérant qu'une des missions de l'éducation est de former la jeunesse au respect des cultures dans leur diversité, à la citoyenneté et à la démocratie;

Rappelant que le patrimoine culturel résulte d'apports et d'échanges de différentes origines et de différentes époques;

Vu les expériences déjà réalisées autour du patrimoine, notamment les classes européennes du patrimoine;

Convaincu que le développement des actions européennes de pédagogie du patrimoine nécessite un investissement, une mobilité et une formation adéquate des enseignants et des intervenants culturels;

Prenant en compte les conclusions du Séminaire de Bruxelles (28-30 août 1995) sur le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale;

Affirmant que les actions de pédagogie du patrimoine sont un moyen privilégié de donner un sens à l'avenir par une meilleure compréhension du passé,

Recommande aux gouvernements des Etats membres d'adopter les mesures appropriées, législatives, réglementaires, administratives, financières et autres pour initier et pour développer des actions de pédagogie et de sensibilisation des jeunes au patrimoine, en se référant aux principes énoncés en annexe à la présente recommandation;

Charge le Secrétaire Général de transmettre le texte de la présente recommandation aux Etats non membres parties à la Convention culturelle européenne.

Annexe à la Recommandation n° R (98) 5

I. Champ d'application et définitions

Aux fins de la présente recommandation, on entend:

- i. par «patrimoine culturel» toute trace matérielle et immatérielle de l'œuvre humaine et toute trace combinée de l'homme et de la nature;
- ii. par «pédagogie du patrimoine» une pédagogie fondée sur le patrimoine culturel, intégrant des méthodes d'enseignement actives, un décloisonnement des disciplines, un partenariat entre enseignement et culture, et recourant aux méthodes de communication et d'expression les plus variées;
- iii. par intervenants, associations ou organismes «culturels» les professionnels, associations ou organismes habilités travaillant dans le domaine culturel et de l'environnement, du patrimoine à la création contemporaine;
- iv. par «classe européenne du patrimoine» une forme particulière de la pédagogie du patrimoine impliquant des échanges scolaires internationaux fondés sur un projet commun et sur des thèmes relevant du patrimoine culturel; elle se déroule durant le cursus et suppose une transplantation sur le terrain, hors du cadre habituel; elle permet aux jeunes, de tout niveau et de tout type d'enseignement, de découvrir les richesses du patrimoine dans leur contexte et d'en appréhender la dimension européenne.

II. Mise en œuvre des actions de pédagogie du patrimoine

La pédagogie du patrimoine, interdisciplinaire par nature, devrait être promue dans le cadre des disciplines scolaires à tous niveaux et dans tout type d'enseignement.

a. Organisation

Il y aurait lieu d'encourager et de faciliter les initiatives prises par les établissements scolaires et universitaires, par les professionnels du patrimoine et les associations, ainsi que par leurs autorités de tutelle, pour autant qu'elles répondent aux définitions énoncées au point I.

Il serait nécessaire d'appuyer les efforts des associations et des organismes culturels, notamment dans la constitution de lieux accueillant des classes du patrimoine, et de favoriser l'intervention des professionnels de la culture.

Il s'avérerait souhaitable que les partenaires et/ou les ministères compétents procèdent à l'évaluation des résultats sur les plans pédagogique, culturel, organisationnel et financier de chaque action entreprise.

b. Formation

La pédagogie du patrimoine suppose un lien avec les programmes scolaires et une formation adéquate des enseignants.

Des stages de formation, théorique et pratique, associant le personnel enseignant et les intervenants culturels devraient être, dans la mesure du possible, organisés.

Le personnel en charge du patrimoine, à tous niveaux, devrait être sensibilisé et, si possible, recevoir une formation spécifique à l'accueil des jeunes.

c. Mesures administratives

Des mesures permettant et facilitant la mobilité des élèves et des enseignants devraient être prises par les responsables administratifs.

Les enseignants et intervenants culturels devraient faire l'objet de mesures favorables qui leur permettent d'assurer, dans les meilleures conditions, la préparation, la mise en œuvre et le suivi des projets pédagogiques liés au patrimoine, notamment des classes du patrimoine.

Le développement de services pédagogiques dans les organismes culturels devrait être encouragé.

d. Financement

La participation à des actions de pédagogie du patrimoine devrait être rendue possible pour tous les jeunes, quelle que soit leur situation familiale ou financière.

Un partenariat, qui pourrait comprendre un volet financier, devrait être institutionnalisé entre les ministères intéressés, si possible en utilisant les structures existantes.

Les frais engendrés par l'organisation des classes européennes du patrimoine (déplacement, hébergement, préparation) devraient être assumés, même partiellement, par les autorités compétentes.

L'équipe organisatrice des actions de pédagogie du patrimoine devrait, si nécessaire, être assistée dans l'élaboration des plans financiers qui ne ressortissent pas à ses qualifications.

III. Documentation

Les autorités et ministères compétents, dans chaque pays, devraient être incités à réaliser ou à faire réaliser du matériel pédagogique relatif au patrimoine culturel.

Les actions de pédagogie du patrimoine devraient avoir les moyens de recourir aux nouvelles technologies en matière d'information et de communication.

Un échange de matériel, d'expériences et une meilleure diffusion multilatérale des informations sur les sites patrimoniaux et sur les approches pédagogiques devraient être assurés. Une coordination et une mise en réseau dans ce domaine sont souhaitables.

Annexe VII

Convention européenne pour la protection du patrimoine archéologique (révisée), La Valette, 16 janvier 1992

Préambule

Les Etats membres du Conseil de l'Europe et les autres Etats parties à la Convention culturelle européenne, signataires de la présente convention (révisée),

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres afin notamment de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun;

Vu la Convention culturelle européenne, signée à Paris le 19 décembre 1954, et notamment ses articles 1 et 5;

Vu la Convention pour la sauvegarde du patrimoine architectural de l'Europe, signée à Grenade le 3 octobre 1985;

Vu la Convention européenne sur les infractions visant des biens culturels, signée à Delphes le 23 juin 1985;

Vu les recommandations de l'Assemblée parlementaire relatives à l'archéologie et notamment les Recommandations 848 (1978), 921 (1981) et 1072 (1988);

Vu la Recommandation n° R (89) 5 relative à la protection et mise en valeur du patrimoine archéologique dans le contexte des opérations d'aménagement urbain et rural;

Rappelant que le patrimoine archéologique est un élément essentiel pour la connaissance du passé des civilisations;

Reconnaissant que le patrimoine archéologique européen, témoin de l'histoire ancienne, est gravement menacé de dégradation aussi bien par la multiplication des grands travaux d'aménagement que par les risques naturels, les fouilles clandestines ou dépourvues de caractère scientifique, ou encore l'insuffisante information du public;

Affirmant qu'il importe d'instituer, là où elles n'existent pas encore, les procédures de contrôle administratif et scientifique qui s'imposent, et qu'il y a lieu d'intégrer les préoccupations de sauvegarde archéologique dans les politiques d'aménagement urbain et rural, et de développement culturel;

Soulignant que la responsabilité de la protection du patrimoine archéologique incombe non seulement à l'Etat directement concerné, mais aussi à l'ensemble des

pays européens, afin de réduire les risques de dégradation et de promouvoir la conservation, en favorisant les échanges d'experts et d'expériences;

Constatant la nécessité de compléter les principes formulés par la Convention européenne pour la protection du patrimoine archéologique, signée à Londres le 6 mai 1969, à la suite de l'évolution des politiques d'aménagement dans les pays européens,

Sont convenus de ce qui suit.

Définition du patrimoine archéologique

Article 1^{er}

1. Le but de la présente convention (révisée) est de protéger le patrimoine archéologique en tant que source de la mémoire collective européenne et comme instrument d'étude historique et scientifique.

2. A cette fin, sont considérés comme éléments du patrimoine archéologique tous les vestiges, biens et autres traces de l'existence de l'humanité dans le passé, dont à la fois:

i. la sauvegarde et l'étude permettent de retracer le développement de l'histoire de l'humanité et de sa relation avec l'environnement naturel;

ii. les principaux moyens d'information sont constitués par des fouilles ou des découvertes ainsi que par d'autres méthodes de recherche concernant l'humanité et son environnement;

iii. l'implantation se situe dans tout espace relevant de la juridiction des parties.

3. Sont inclus dans le patrimoine archéologique les structures, constructions, ensembles architecturaux, sites aménagés, témoins mobiliers, monuments d'autre nature, ainsi que leur contexte, qu'ils soient situés dans le sol ou sous les eaux.

Identification du patrimoine et mesures de protection

Article 2

Chaque Partie s'engage à mettre en œuvre, selon les modalités propres à chaque Etat, un régime juridique de protection du patrimoine archéologique prévoyant:

i. la gestion d'un inventaire de son patrimoine archéologique et le classement de monuments ou de zones protégés;

ii. la constitution de zones de réserve archéologiques, même sans vestiges apparents en surface ou sous les eaux, pour la conservation de témoignages matériels à étudier par les générations futures;

iii. l'obligation pour l'inventeur de signaler aux autorités compétentes la découverte fortuite d'éléments du patrimoine archéologique et de les mettre à disposition pour examen.

Article 3

En vue de préserver le patrimoine archéologique et afin de garantir la signification scientifique des opérations de recherche archéologique, chaque Partie s'engage:

i. à mettre en œuvre des procédures d'autorisation et de contrôle des fouilles, et autres activités archéologiques, afin:

a. de prévenir toute fouille ou déplacement illicites d'éléments du patrimoine archéologique;

b. d'assurer que les fouilles et prospections archéologiques sont entreprises de manière scientifique et sous réserve que:

– des méthodes d'investigation non destructrices soient employées aussi souvent que possible;

– les éléments du patrimoine archéologique ne soient pas exhumés lors des fouilles ni laissés exposés pendant ou après celles-ci sans que des dispositions convenables n'aient été prises pour leurs préservation, conservation et gestion;

ii. à veiller à ce que les fouilles et autres techniques potentiellement destructrices ne soient pratiquées que par des personnes qualifiées et spécialement habilitées;

iii. à soumettre à autorisation préalable spécifique, dans les cas prévus par la législation interne de l'Etat, l'emploi de détecteurs de métaux et d'autres équipements de détection ou procédés pour la recherche archéologique.

Article 4

Chaque Partie s'engage à mettre en œuvre des mesures de protection physique du patrimoine archéologique prévoyant suivant les circonstances:

i. l'acquisition ou la protection par d'autres moyens appropriés, par les pouvoirs publics, d'espaces destinés à constituer des zones de réserve archéologiques;

ii. la conservation et l'entretien du patrimoine archéologique, de préférence sur son lieu d'origine;

iii. l'aménagement de dépôts appropriés pour les vestiges archéologiques déplacés de leur lieu d'origine.

Conservation intégrée du patrimoine archéologique

Article 5

Chaque Partie s'engage:

i. à rechercher la conciliation et l'articulation des besoins respectifs de l'archéologie et de l'aménagement en veillant à ce que des archéologues participent:

a. aux politiques de planification visant à établir des stratégies équilibrées de protection, de conservation et de mise en valeur des sites présentant un intérêt archéologique;

b. au déroulement dans leurs diverses phases des programmes d'aménagement;

ii. à assurer une consultation systématique entre archéologues, urbanistes et aménageurs du territoire, afin de permettre:

a. la modification des plans d'aménagement susceptibles d'altérer le patrimoine archéologique;

b. l'octroi du temps et des moyens suffisants pour effectuer une étude scientifique convenable du site avec publication des résultats;

iii. à veiller à ce que les études d'impact sur l'environnement et les décisions qui en résultent prennent complètement en compte les sites archéologiques et leur contexte;

iv. à prévoir, lorsque des éléments du patrimoine archéologique ont été trouvés à l'occasion de travaux d'aménagement et quand cela s'avère faisable, la conservation *in situ* de ces éléments;

v. à faire en sorte que l'ouverture au public des sites archéologiques, notamment les aménagements d'accueil d'un grand nombre de visiteurs, ne porte pas atteinte au caractère archéologique et scientifique de ces sites et de leur environnement.

Financement de la recherche et conservation archéologique

Article 6

Chaque Partie s'engage:

i. à prévoir un soutien financier à la recherche archéologique par les pouvoirs publics nationaux, régionaux ou locaux, en fonction de leurs compétences respectives;

ii. à accroître les moyens matériels de l'archéologie préventive:

a. en prenant les dispositions utiles pour que, lors de grands travaux d'aménagement publics ou privés, soit prévue la prise en charge complète par des fonds provenant de manière appropriée du secteur public ou du secteur privé du coût de toute opération archéologique nécessaire liée à ces travaux;

b. en faisant figurer dans le budget de ces travaux, au même titre que les études d'impact imposées par les préoccupations d'environnement et d'aménagement du territoire, les études et les prospections archéologiques préalables, les documents scientifiques de synthèse, de même que les communications et publications complètes des découvertes.

Collecte et diffusion de l'information scientifique

Article 7

En vue de faciliter l'étude et la diffusion de la connaissance des découvertes archéologiques, chaque Partie s'engage:

- i.* à réaliser ou actualiser les enquêtes, les inventaires et la cartographie des sites archéologiques dans les espaces soumis à sa juridiction;
- ii.* à adopter toutes dispositions pratiques en vue d'obtenir, au terme d'opérations archéologiques, un document scientifique de synthèse publiable, préalable à la nécessaire diffusion intégrale des études spécialisées.

Article 8

Chaque Partie s'engage:

- i.* à faciliter l'échange sur le plan national ou international d'éléments du patrimoine archéologique à des fins scientifiques professionnelles, tout en prenant les dispositions utiles pour que cette circulation ne porte atteinte d'aucune manière à la valeur culturelle et scientifique de ces éléments;
- ii.* à susciter les échanges d'informations sur la recherche archéologique et les fouilles en cours, et à contribuer à l'organisation de programmes de recherche internationaux.

Sensibilisation du public

Article 9

Chaque Partie s'engage:

- i.* à entreprendre une action éducative en vue d'éveiller et de développer auprès de l'opinion publique une conscience de la valeur du patrimoine archéologique pour la connaissance du passé et des périls qui menacent ce patrimoine;

ii. à promouvoir l'accès du public aux éléments importants de son patrimoine archéologique, notamment les sites, et à encourager l'exposition au public de biens archéologiques sélectionnés.

Prévention de la circulation illicite d'éléments du patrimoine archéologique

Article 10

Chaque Partie s'engage:

i. à organiser l'échange d'informations entre les pouvoirs publics compétents et les institutions scientifiques sur les fouilles illicites constatées;

ii. à porter à la connaissance des instances compétentes de l'Etat d'origine partie à cette convention (révisée) toute offre suspecte de provenance de fouilles illicites ou de détournements de fouilles officielles, et toutes précisions nécessaires à ce sujet;

iii. en ce qui concerne les musées et les autres institutions similaires dont la politique d'achat est soumise au contrôle de l'Etat, à prendre les mesures nécessaires afin que ceux-ci n'acquièrent pas des éléments du patrimoine archéologique suspectés de provenir de découvertes incontrôlées, de fouilles illicites ou de détournements de fouilles officielles;

iv. pour les musées et autres institutions similaires, situés sur le territoire d'une Partie, mais dont la politique d'achat n'est pas soumise au contrôle de l'Etat:

a. à leur transmettre le texte de la présente convention (révisée);

b. à n'épargner aucun effort pour assurer le respect par lesdits musées et institutions des principes formulés dans le paragraphe 3 ci-dessus;

v. à restreindre, autant que possible, par une action d'éducation, d'information, de vigilance et de coopération, le mouvement des éléments du patrimoine archéologique provenant de découvertes incontrôlées, de fouilles illicites ou de détournements de fouilles officielles.

Article 11

Aucune disposition de la présente convention (révisée) ne porte atteinte aux traités bilatéraux ou multilatéraux qui existent ou qui pourront exister entre des Parties, visant la circulation illicite d'éléments du patrimoine archéologique ou leur restitution au propriétaire légitime.

Assistance technique et scientifique mutuelle

Article 12

Les Parties s'engagent:

- i. à se prêter une assistance technique et scientifique mutuelle s'exprimant dans un échange d'expériences et d'experts dans les matières relatives au patrimoine archéologique;
- ii. à favoriser, dans le cadre des législations nationales pertinentes ou des accords internationaux par lesquels elles sont liées, les échanges de spécialistes de la conservation du patrimoine archéologique, y compris dans le domaine de la formation permanente.

Contrôle de l'application de la convention (révisée)

Article 13

Aux fins de la présente convention (révisée), un comité d'experts, institué par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en vertu de l'article 17 du Statut du Conseil de l'Europe, est chargé de suivre l'application de la convention (révisée) et en particulier:

- i. de soumettre périodiquement au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe un rapport sur la situation des politiques de protection du patrimoine archéologique dans les Etats parties à la convention (révisée) et sur l'application des principes qu'elle énonce;
- ii. de proposer au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe toute mesure tendant à la mise en œuvre des dispositions de la convention (révisée), y compris dans le domaine des activités multilatérales et en matière de révision ou d'amendement de la convention (révisée), ainsi que d'information du public sur les objectifs de la convention (révisée);
- iii. de faire des recommandations au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, relatives à l'invitation d'Etats non membres du Conseil de l'Europe à adhérer à la convention (révisée).

Clauses finales

Article 14

1. La présente convention (révisée) est ouverte à la signature des Etats membres du Conseil de l'Europe et des autres Etats parties à la Convention culturelle européenne.

Elle sera soumise à ratification, acceptation ou approbation. Les instruments de ratification, d'acceptation ou d'approbation seront déposés près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

2. Un Etat partie à la Convention européenne pour la protection du patrimoine archéologique, signée à Londres le 6 mai 1969, ne peut déposer son instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation s'il n'a pas déjà dénoncé ladite convention ou s'il ne la dénonce pas simultanément.

3. La présente convention (révisée) entrera en vigueur six mois après la date à laquelle quatre Etats, dont au moins trois Etats membres du Conseil de l'Europe, auront exprimé leur consentement à être liés par la convention (révisée) conformément aux dispositions des paragraphes précédents.

4. Dans le cas où, en application des deux paragraphes précédents, la prise d'effet de la dénonciation de la convention du 6 mai 1969 et l'entrée en vigueur de la présente convention (révisée) ne seraient pas simultanées, un Etat contractant peut déclarer, lors du dépôt de son instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation, qu'il continuera à appliquer la Convention du 6 mai 1969 jusqu'à l'entrée en vigueur de la présente convention (révisée).

5. La présente convention (révisée) entrera en vigueur à l'égard de tout Etat signataire qui exprimerait ultérieurement son consentement à être lié par elle six mois après la date du dépôt de l'instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation.

Article 15

1. Après l'entrée en vigueur de la présente convention (révisée), le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe pourra inviter tout autre Etat non membre du Conseil ainsi que la Communauté économique européenne à adhérer à la présente convention (révisée), par une décision prise à la majorité prévue à l'article 20.d du Statut du Conseil de l'Europe, et à l'unanimité des représentants des Etats contractants ayant le droit de siéger au Comité.

2. Pour tout Etat adhérent ou pour la Communauté économique européenne, en cas d'adhésion, la convention (révisée) entrera en vigueur six mois après la date de dépôt de l'instrument d'adhésion près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Article 16

1. Tout Etat peut, au moment de la signature ou au moment du dépôt de son instrument de ratification, d'acceptation, d'approbation ou d'adhésion, désigner le ou les territoires auxquels s'appliquera la présente convention (révisée).

2. Tout Etat peut, à tout autre moment par la suite, par une déclaration adressée au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, étendre l'application de la présente convention (révisée) à tout autre territoire désigné dans la déclaration. La convention

(révisée) entrera en vigueur à l'égard de ce territoire six mois après la date de réception de la déclaration par le Secrétaire Général.

3. Toute déclaration faite en vertu des deux paragraphes précédents pourra être retirée, en ce qui concerne tout territoire désigné dans cette déclaration, par notification adressée au Secrétaire Général. Le retrait prendra effet six mois après la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

Article 17

1. Toute Partie peut, à tout moment, dénoncer la présente convention (révisée) en adressant une notification au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

2. La dénonciation prendra effet six mois après la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

Article 18

Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe notifiera aux Etats membres du Conseil de l'Europe, aux autres Etats parties à la Convention culturelle européenne, ainsi qu'à tout Etat et à la Communauté économique européenne ayant adhéré ou ayant été invité à adhérer à la présente convention (révisée):

- i. toute signature;
- ii. le dépôt de tout instrument de ratification, d'acceptation, d'approbation ou d'adhésion;
- iii. toute date d'entrée en vigueur de la présente convention (révisée) conformément à ses articles 14, 15 et 16;
- iv. tout autre acte, notification ou communication ayant trait à la présente convention (révisée).

En foi de quoi, les soussignés, dûment autorisés à cet effet, ont signé la présente convention (révisée).

Fait à La Valette, le 16 janvier 1992, en français et en anglais, les deux textes faisant également foi, en un seul exemplaire qui sera déposé dans les archives du Conseil de l'Europe. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe en communiquera copie certifiée conforme à chacun des Etats membres du Conseil de l'Europe, aux autres Etats parties à la Convention culturelle européenne, ainsi qu'à tout Etat non membre ou à la Communauté économique européenne invités à adhérer à la présente convention (révisée).

Annexe VIII

Convention pour la sauvegarde du patrimoine architectural de l'Europe, Grenade, 3 octobre 1985

Les Etats membres du Conseil de l'Europe, signataires de la présente convention,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres, afin notamment de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun;

Reconnaissant que le patrimoine architectural constitue une expression irremplaçable de la richesse et de la diversité du patrimoine culturel de l'Europe, un témoin inestimable de notre passé et un bien commun à tous les Européens;

Vu la Convention culturelle européenne signée à Paris le 19 décembre 1954 et notamment son article 1^{er};

Vu la Charte européenne du patrimoine architectural adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 26 septembre 1975 et la Résolution (76) 28, adoptée le 14 avril 1976, relative à l'adaptation des systèmes législatifs et réglementaires nationaux aux exigences de la conservation intégrée du patrimoine architectural;

Vu la Recommandation 880 (1979) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe relative à la conservation du patrimoine architectural;

Compte tenu de la Recommandation n° R (80) 16 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant la formation spécialisée des architectes, urbanistes, ingénieurs du génie civil et paysagistes ainsi que la Recommandation n° R (81) 13 du Comité des Ministres adoptée le 1^{er} juillet 1981 concernant les actions à entreprendre en faveur de certains métiers menacés de disparition dans le cadre de l'activité artisanale;

Rappelant qu'il importe de transmettre un système de références culturelles aux générations futures, d'améliorer le cadre de vie urbain et rural et de favoriser par la même occasion le développement économique, social et culturel des Etats et des régions;

Affirmant qu'il importe de s'accorder sur les orientations essentielles d'une politique commune qui garantisse la sauvegarde et la mise en valeur du patrimoine architectural,

Sont convenus de ce qui suit.

Définition du patrimoine architectural

Article 1^{er}

Aux fins de la présente convention, l'expression «patrimoine architectural» est considérée comme comprenant les biens immeubles suivants:

1. les monuments: toutes réalisations particulièrement remarquables en raison de leur intérêt historique, archéologique, artistique, scientifique, social ou technique, y compris les installations ou les éléments décoratifs faisant partie intégrante de ces réalisations;
2. les ensembles architecturaux: groupements homogènes de constructions urbaines ou rurales remarquables par leur intérêt historique, archéologique, artistique, scientifique, social ou technique et suffisamment cohérents pour faire l'objet d'une délimitation topographique;
3. les sites: œuvres combinées de l'homme et de la nature, partiellement construites et constituant des espaces suffisamment caractéristiques et homogènes pour faire l'objet d'une délimitation topographique, remarquables par leur intérêt historique, archéologique, artistique, scientifique, social ou technique.

Identification des biens à protéger

Article 2

Afin d'identifier avec précision les monuments, ensembles architecturaux et sites susceptibles d'être protégés, chaque Partie s'engage à en poursuivre l'inventaire et, en cas de menaces pesant sur les biens concernés, à établir dans les meilleurs délais une documentation appropriée.

Procédures légales de protection

Article 3

Chaque Partie s'engage:

1. à mettre en œuvre un régime légal de protection du patrimoine architectural;
2. à assurer, dans le cadre de ce régime et selon des modalités propres à chaque Etat ou région, la protection des monuments, des ensembles architecturaux et des sites.

Article 4

Chaque Partie s'engage:

1. à appliquer, en vertu de la protection juridique des biens considérés, des procédures de contrôle et d'autorisation appropriées;

2. à éviter que des biens protégés ne soient défigurés, dégradés ou démolis. Dans cette perspective, chaque Partie s'engage, si ce n'est pas déjà fait, à introduire dans sa législation des dispositions prévoyant:

a. la soumission à une autorité compétente des projets de démolition ou de modification de monuments déjà protégés ou faisant l'objet d'une procédure de protection, ainsi que de tout projet qui affecte leur environnement;

b. la soumission à une autorité compétente des projets affectant tout ou partie d'un ensemble architectural ou d'un site, et portant sur des travaux:

– de démolition de bâtiments;

– de construction de nouveaux bâtiments;

– de modifications importantes qui porteraient atteinte au caractère de l'ensemble architectural ou du site;

c. la possibilité pour les pouvoirs publics de mettre en demeure le propriétaire d'un bien protégé d'effectuer des travaux ou de se substituer à lui en cas de défaillance de sa part;

d. la possibilité d'exproprier un bien protégé.

Article 5

Chaque Partie s'engage à proscrire le déplacement de tout ou partie d'un monument protégé, sauf dans l'hypothèse où la sauvegarde matérielle de ce monument l'exigerait impérativement. En ce cas, l'autorité compétente prendrait les garanties nécessaires pour son démontage, son transfert et son remontage dans un lieu approprié.

Mesures complémentaires

Article 6

Chaque Partie s'engage:

1. à prévoir, en fonction des compétences nationales, régionales et locales et dans la limite des budgets disponibles, un soutien financier des pouvoirs publics aux travaux d'entretien et de restauration du patrimoine architectural situé sur son territoire;

2. à avoir recours, le cas échéant, à des mesures fiscales susceptibles de favoriser la conservation de ce patrimoine;

3. à encourager les initiatives privées en matière d'entretien et de restauration de ce patrimoine.

Article 7

Aux abords des monuments, à l'intérieur des ensembles architecturaux et des sites, chaque Partie s'engage à susciter des mesures visant à améliorer la qualité de l'environnement.

Article 8

Chaque Partie s'engage en vue de limiter les risques de dégradation physique du patrimoine architectural:

1. à soutenir la recherche scientifique en vue d'identifier et d'analyser les effets nuisibles de la pollution et en vue de définir les moyens de réduire ou d'éliminer ces effets;
2. à prendre en considération les problèmes spécifiques de la conservation du patrimoine architectural dans les politiques de lutte contre la pollution.

Sanctions

Article 9

Chaque Partie s'engage, dans le cadre des pouvoirs qui sont les siens, à faire en sorte que les infractions à la législation protégeant le patrimoine architectural fassent l'objet de mesures appropriées et suffisantes de la part de l'autorité compétente. Ces mesures peuvent entraîner, le cas échéant, l'obligation pour les auteurs de démolir un nouvel édifice construit irrégulièrement ou de restituer l'état antérieur du bien protégé.

Politiques de conservation

Article 10

Chaque Partie s'engage à adopter des politiques de conservation intégrée qui:

1. placent la protection du patrimoine architectural parmi les objectifs essentiels de l'aménagement du territoire et de l'urbanisme et qui assurent la prise en compte de cet impératif aux divers stades de l'élaboration des plans d'aménagement et des procédures d'autorisation de travaux;
2. suscitent des programmes de restauration et d'entretien du patrimoine architectural;
3. fassent de la conservation, de l'animation et de la mise en valeur du patrimoine architectural un élément majeur des politiques en matière de culture, d'environnement et d'aménagement du territoire;
4. favorisent, lorsque c'est possible, dans le cadre des processus d'aménagement du territoire et de l'urbanisme, la conservation et l'utilisation de bâtiments dont l'importance propre ne justifierait pas une protection au sens de l'article 3,

paragraphe 1, de la présente convention, mais qui présenterait une valeur d'accompagnement du point de vue de l'environnement urbain ou rural ou du cadre de vie;

5. favorisent l'application et le développement, indispensables à l'avenir du patrimoine, des techniques et matériaux traditionnels.

Article 11

Chaque Partie s'engage à favoriser, tout en respectant le caractère architectural et historique du patrimoine:

- l'utilisation des biens protégés compte tenu des besoins de la vie contemporaine;
- l'adaptation, lorsque cela s'avère approprié, de bâtiments anciens à des usages nouveaux.

Article 12

Tout en reconnaissant l'intérêt de faciliter la visite par le public des biens protégés, chaque Partie s'engage à faire en sorte que les conséquences de cette ouverture au public, notamment les aménagements d'accès, ne portent pas atteinte au caractère architectural et historique de ces biens et de leur environnement.

Article 13

Afin de faciliter la mise en œuvre de ces politiques, chaque Partie s'engage à développer, dans le contexte propre de son organisation politique et administrative, la coopération effective aux divers échelons des services responsables de la conservation, de l'action culturelle, de l'environnement et de l'aménagement du territoire.

Participation et associations

Article 14

En vue de seconder l'action des pouvoirs publics en faveur de la connaissance, la protection, la restauration, l'entretien, la gestion et l'animation du patrimoine architectural, chaque Partie s'engage:

1. à mettre en place, aux divers stades des processus de décision, des structures d'information, de consultation et de collaboration entre l'Etat, les collectivités locales, les institutions et associations culturelles et le public;
2. à favoriser le développement du mécénat et des associations à but non lucratif œuvrant en la matière.

Information et formation

Article 15

Chaque Partie s'engage:

1. à valoriser la conservation du patrimoine architectural dans l'opinion publique aussi bien en tant qu'élément d'identité culturelle que comme source d'inspiration et de créativité pour les générations présentes et futures;
2. à promouvoir à cette fin des politiques d'information et de sensibilisation notamment à l'aide de techniques modernes de diffusion et d'animation, ayant en particulier pour objectif:
 - a. d'éveiller ou d'accroître la sensibilité du public, dès l'âge scolaire, à la protection du patrimoine, à la qualité de l'environnement bâti et à l'expression architecturale;
 - b. de mettre en évidence l'unité du patrimoine culturel et des liens existant entre l'architecture, les arts, les traditions populaires et modes de vie, que ce soit à l'échelon européen, national ou régional.

Article 16

Chaque Partie s'engage à favoriser la formation des diverses professions et des divers corps de métiers intervenant dans la conservation du patrimoine architectural.

Coordination européenne des politiques de conservation

Article 17

Les Parties s'engagent à échanger des informations sur leurs politiques de conservation en ce qui concerne:

1. les méthodes à définir en matière d'inventaire, de protection et de conservation des biens, compte tenu de l'évolution historique et de l'augmentation progressive du patrimoine architectural;
2. les moyens de concilier pour le mieux l'impératif de protection du patrimoine architectural et les besoins actuels de la vie économique, sociale et culturelle;
3. les possibilités offertes par les technologies nouvelles, concernant à la fois l'identification et l'enregistrement, la lutte contre la dégradation des matériaux, la recherche scientifique, les travaux de restauration et les modes de gestion et d'animation du patrimoine architectural;
4. les moyens de promouvoir la création architecturale qui assure la contribution de notre époque au patrimoine de l'Europe.

Article 18

Les Parties s'engagent à se prêter chaque fois que nécessaire une assistance technique mutuelle s'exprimant dans un échange d'expériences et d'experts en matière de conservation du patrimoine architectural.

Article 19

Les Parties s'engagent à favoriser, dans le cadre des législations nationales pertinentes ou des accords internationaux par lesquels elles sont liées, les échanges européens de spécialistes de la conservation du patrimoine architectural, y compris dans le domaine de la formation permanente.

Article 20

Aux fins de la présente convention, un comité d'experts institué par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en vertu de l'article 17 du Statut du Conseil de l'Europe est chargé de suivre l'application de la convention et en particulier:

1. de soumettre périodiquement au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe un rapport sur la situation des politiques de conservation du patrimoine architectural dans les Etats parties à la convention, sur l'application des principes qu'elle a énoncés et sur ses propres activités;
2. de proposer au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe toute mesure tendant à la mise en œuvre des dispositions de la convention, y compris dans le domaine des activités multilatérales et en matière de révision ou d'amendement de la convention ainsi que d'information du public sur les objectifs de la convention;
3. de faire des recommandations au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe relatives à l'invitation d'Etats non membres du Conseil de l'Europe à adhérer à la convention.

Article 21

Les dispositions de la présente convention ne portent pas atteinte à l'application des dispositions spécifiques plus favorables à la protection des biens visés à l'article 1 contenues dans:

- la Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel du 16 novembre 1972;
- la Convention européenne pour la protection du patrimoine archéologique du 6 mai 1969.

Clauses finales

Article 22

1. La présente convention est ouverte à la signature des Etats membres du Conseil de l'Europe.

Elle sera soumise à ratification, acceptation ou approbation. Les instruments de ratification, d'acceptation ou d'approbation seront déposés près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

2. La présente convention entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date à laquelle trois Etats membres du Conseil de l'Europe auront exprimé leur consentement à être liés par la convention conformément aux dispositions du paragraphe précédent.

3. Elle entrera en vigueur à l'égard de tout Etat membre qui exprimerait ultérieurement son consentement à être lié par elle, le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date du dépôt de l'instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation.

Article 23

1. Après l'entrée en vigueur de la présente convention, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe pourra inviter tout Etat non membre du Conseil ainsi que la Communauté économique européenne à adhérer à la présente convention, par une décision prise à la majorité prévue à l'article 20.d du Statut du Conseil de l'Europe, et à l'unanimité des représentants des Etats contractants ayant le droit de siéger au Comité.

2. Pour tout Etat adhérent ou pour la Communauté économique européenne en cas d'adhésion, la convention entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date de dépôt de l'instrument d'adhésion près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Article 24

1. Tout Etat peut, au moment de la signature ou au moment du dépôt de son instrument de ratification, d'acceptation, d'approbation ou d'adhésion, désigner le ou les territoires auxquels s'appliquera la présente convention.

2. Tout Etat peut, à tout autre moment par la suite, par une déclaration adressée au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, étendre l'application de la présente convention à tout autre territoire désigné dans la déclaration. La convention entrera en vigueur à l'égard de ce territoire le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date de réception de la déclaration par le Secrétaire Général.

3. Toute déclaration faite en vertu des deux paragraphes précédents pourra être retirée, en ce qui concerne tout territoire désigné dans cette déclaration, par notification adressée au Secrétaire Général. Le retrait prendra effet le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de six mois après la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

Article 25

1. Tout Etat peut, au moment de la signature ou au moment du dépôt de son instrument de ratification, d'acceptation, d'approbation ou d'adhésion, déclarer qu'il se réserve le droit de ne pas se conformer en tout ou en partie aux dispositions de l'article 4, paragraphes *c* et *d*. Aucune autre réserve n'est admise.

2. Tout Etat contractant qui a formulé une réserve en vertu du paragraphe précédent peut la retirer en tout ou en partie en adressant une notification au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe. Le retrait prendra effet à la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

3. La Partie qui a formulé la réserve au sujet de la disposition mentionnée au premier paragraphe ci-dessus ne peut prétendre à l'application de cette disposition par une autre Partie; toutefois, elle peut, si la réserve est partielle ou conditionnelle, prétendre à l'application de cette disposition dans la mesure où elle l'a acceptée.

Article 26

1. Toute Partie peut, à tout moment, dénoncer la présente convention en adressant une notification au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

2. La dénonciation prendra effet le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de six mois après la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

Article 27

Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe notifiera aux Etats membres du Conseil de l'Europe, à tout Etat ayant adhéré à la présente convention et à la Communauté économique européenne adhérente:

a. toute signature;

b. le dépôt de tout instrument de ratification, d'acceptation, d'approbation ou d'adhésion;

c. toute date d'entrée en vigueur de la présente convention conformément à ses articles 22, 23 et 24;

d. tout autre acte, notification ou communication ayant trait à la présente convention.

En foi de quoi les soussignés, dûment autorisés à cet effet, ont signé la présente convention.

Fait à Grenade, le 3 octobre 1985, en français et en anglais, les deux textes faisant également foi, en un seul exemplaire qui sera déposé dans les archives du Conseil de l'Europe. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe en communiquera copie certifiée conforme à chacun des Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi qu'à tout Etat ou à la Communauté économique européenne invités à adhérer à la présente convention.

Annexe IX

Recommandation Rec(2005)13 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la gouvernance et la gestion du patrimoine universitaire

*(adoptée par le Comité des Ministres le 7 décembre 2005,
lors de la 950^e réunion des Délégués des Ministres)*

Préambule

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, en vertu de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres et qu'il peut être poursuivi notamment par une action commune dans les domaines de l'éducation et de la culture;

Vu la Convention culturelle européenne de 1954 (STE n° 18);

Vu la Convention pour la sauvegarde du patrimoine architectural de l'Europe (Convention de Grenade) (STE n° 121) et la Convention européenne pour la protection du patrimoine archéologique (révisée) (Convention de La Valette) (STE n° 143);

Vu la Déclaration finale et le Plan d'action adoptés lors du 2^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe (octobre 1997);

Vu la campagne sur le thème «L'Europe, un patrimoine commun», réalisée de 1999 à 2000 sur décision du 2^e Sommet, et notamment le projet concernant les universités européennes élaboré dans le cadre de cette campagne;

Vu la Déclaration commune des ministres européens de l'Education, qui a été signée le 19 juin 1999 à Bologne et qui a lancé le processus de Bologne de réforme de l'enseignement supérieur, visant à créer d'ici à 2010 un Espace européen de l'enseignement supérieur;

Considérant que le patrimoine des universités européennes comprend des composantes ayant aujourd'hui une importance essentielle pour l'enseignement supérieur, comme l'autonomie universitaire et institutionnelle, la capacité de s'adapter et de se renouveler tout en préservant les grandes valeurs de l'indépendance du savoir, et la liberté de l'enseignement et des études, et que celles-ci sont pleinement compatibles avec les valeurs du Conseil de l'Europe;

Considérant que l'autonomie universitaire fait partie intégrante du patrimoine des universités européennes et qu'elle est un des grands principes de l'enseignement supérieur en Europe;

Considérant que cette autonomie même a confirmé l'unicité du patrimoine des universités;

Considérant que le patrimoine culturel fait l'objet d'instruments juridiques internationaux comme les Conventions de Grenade et de La Valette, qui portent sur les questions générales du patrimoine culturel sans traiter spécifiquement du patrimoine des universités;

Considérant que la responsabilité de la gouvernance et de la gestion du patrimoine universitaire est partagée entre les gouvernements, les pouvoirs publics aux niveaux national, régional et local, et les établissements d'enseignement supérieur;

Considérant le rôle joué dans la gouvernance et la gestion du patrimoine universitaire par les organisations non gouvernementales aux niveaux régional, national et international;

Considérant que les textes normatifs les plus récents sur le patrimoine culturel élaborés dans le cadre du Conseil de l'Europe prévoient une définition plus large de la notion de patrimoine culturel en mettant davantage l'accent sur les croyances, les perceptions, les traditions et les concepts qui se rapportent au patrimoine intellectuel;

Vu la Convention de La Haye du 14 mai 1954 pour la protection des biens culturels en cas de conflit armé et son deuxième protocole du 26 mars 1999, la Convention de l'UNESCO sur la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel du 17 octobre 2003 et les textes normatifs de l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle qui portent directement sur le patrimoine intellectuel, comme la Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques;

Considérant que le patrimoine culturel est régi par la législation nationale, qui, dans la plupart des cas, traite du patrimoine en termes généraux sans s'intéresser à des aspects spécifiques de celui-ci comme le patrimoine universitaire, et que, dans certains pays, la législation de l'enseignement supérieur peut contenir des dispositions qui concernent aussi le patrimoine universitaire, mais qu'il n'y a guère de synergie entre ces deux catégories de lois;

Considérant qu'aucune norme internationale ne régit spécifiquement le patrimoine universitaire, que les politiques et stratégies de protection de ce patrimoine sont très variées et qu'elles vont de structures pleinement développées à l'absence de définition claire de la responsabilité de gestion, à l'exception de précédent informel;

Considérant que les établissements d'enseignement supérieur ont une double mission s'agissant de la formation en matière de patrimoine: d'une part, ils ont pour vocation de former des spécialistes de haut niveau dans tous les domaines liés au patrimoine et, d'autre part, il faut qu'ils assurent une formation dans le domaine spécifique du patrimoine des universités à la fois aux spécialistes du patrimoine et aux membres du corps universitaire ayant d'autres spécialités;

Considérant que la dimension européenne fait partie intégrante du patrimoine universitaire et que, à l'inverse, les universités sont, de par leur histoire, leur patrimoine et leur activités actuelles, des institutions européennes et internationales par excellence, et que la dimension européenne devrait orienter l'ensemble des activités liées au patrimoine universitaire,

1. Recommande aux gouvernements des Etats membres:

a. de prendre des mesures pour mettre en œuvre, dans leur politique, dans leur législation et dans leur pratique, les principes énoncés en annexe de la présente recommandation;

b. de promouvoir la mise en œuvre des principes et mesures figurant à l'annexe, lorsque ce n'est pas de la responsabilité directe des gouvernements;

c. de promouvoir la mise en œuvre de ces mesures par les autorités publiques compétentes à tous les niveaux et au sein des établissements d'enseignement supérieur;

d. de veiller à ce que la présente recommandation soit diffusée aussi largement que possible à l'ensemble des personnes et organismes intéressés.

Annexe à la Recommandation Rec(2005)13

Portée

1. La présente recommandation vise à définir les lignes directrices et les bonnes pratiques en matière de gouvernance et de gestion du patrimoine des universités européennes.

2. Les dispositions de cette recommandation sont applicables aux organismes et établissements d'enseignement supérieur qui cherchent à adhérer aux traditions et valeurs que ce patrimoine représente, comme le définit la présente recommandation, et qui assument la responsabilité de la protection et du renforcement de ces traditions et valeurs en tant que patrimoine européen commun, indépendamment de l'ancienneté de ces établissements.

3. Cette recommandation s'adresse aux gouvernements. Cependant, étant donné la responsabilité partagée en matière de gouvernance et de gestion du patrimoine universitaire, ses dispositions peuvent être mises en œuvre non seulement par les gouvernements, mais également par d'autres pouvoirs publics aux niveaux local, régional et national, par les établissements d'enseignement supérieur et les organismes publics responsables de la gestion et de la protection du patrimoine culturel, selon le cas.

Définitions

Université/Etablissement d'enseignement supérieur

4. Aux fins de la présente recommandation, les termes «université» et «établissement d'enseignement supérieur» désignent un établissement assurant un enseignement supérieur et étant reconnu par l'autorité compétente comme faisant partie du système d'enseignement supérieur. Les deux termes seront employés indifféremment aux fins du présent texte, bien que, dans certains systèmes d'enseignement supérieur, une distinction juridique et/ou officielle soit faite entre différents types d'établissements d'enseignement supérieur et que le droit d'utiliser le qualificatif d'«université» soit protégé par la loi.

Patrimoine des universités

5. Aux fins de la présente recommandation, le «patrimoine des universités» désigne l'ensemble du patrimoine matériel et immatériel lié aux établissements, organismes et systèmes d'enseignement supérieur, ainsi qu'à la communauté des universitaires et des étudiants, et à l'environnement social et culturel dans lequel s'inscrit ce patrimoine. On entend par «patrimoine des universités» l'ensemble des vestiges matériels et immatériels d'activités humaines liées à l'enseignement supérieur. C'est un réservoir de richesses accumulées qui intéresse directement la communauté des universitaires et des étudiants, leurs croyances, leurs valeurs, leurs résultats et leur fonction sociale et culturelle, ainsi que le mode de transmission du savoir et la faculté d'innovation.

Politique institutionnelle en faveur du patrimoine

6. Le patrimoine des universités européennes intéresse chaque établissement d'enseignement supérieur comme la communauté des universitaires et des étudiants dans son ensemble, et la société européenne en général. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être invités à adopter des politiques institutionnelles transparentes pour protéger leur patrimoine et le valoriser au sein des établissements et de toute la société. Ce faisant, les établissements pourraient présenter clairement la perception qu'ils ont de leur patrimoine, la conservation et l'accroissement de celui-ci, le but de sa conservation et de la sensibilisation à ce sujet, ainsi que la structure, les instruments et les moyens par lesquels l'établissement souhaite mettre en œuvre ces politiques, notamment ses structures de décision et un processus de planification clair.

Cadre législatif

7. Il faut encourager les autorités publiques compétentes et les établissements d'enseignement supérieur à tirer pleinement parti des lois existantes et de la réglementation externe et interne afin de protéger et de préserver le patrimoine des universités.

8. Les autorités publiques compétentes et les établissements d'enseignement supérieur doivent cependant être invités à examiner leur législation et/ou leur réglementation interne afin d'adopter des dispositions appropriées pour protéger leur patrimoine lorsqu'ils ne disposent pas d'un cadre à cette fin. Dans leur règlement interne, les universités doivent être encouragées à tenir compte de mesures éventuelles de protection et de sensibilisation au patrimoine universitaire comme le souligne la présente recommandation, par le biais de la législation et de lignes directrices adoptées par les organisations professionnelles.

9. Le statut du patrimoine universitaire et de ses composantes doit être précisé par la loi ou, le cas échéant, par un règlement interne.

Gouvernance et gestion du patrimoine dans les établissements d'enseignement supérieur

10. La direction des universités doit être encouragée à considérer l'ensemble du patrimoine de l'établissement d'enseignement supérieur comme relevant de sa responsabilité ultime, morale, administrative et juridique.

11. Les universités doivent être encouragées à définir, comme il convient dans le contexte de chaque établissement, la responsabilité politique et administrative du patrimoine de l'université, ainsi que les mécanismes appropriés d'information.

12. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être encouragés à énoncer clairement leurs objectifs et politiques en matière de patrimoine universitaire, par exemple par l'adoption d'une charte du patrimoine intéressant l'établissement ou un plan spécifique concernant le patrimoine.

13. Les établissements et unités gérant des éléments de patrimoine universitaire, comme des musées, des collections, des bibliothèques, des archives, des services du bâtiment ou des instituts de l'université, doivent être encouragés à arrêter clairement leurs objectifs et leurs politiques s'agissant du patrimoine universitaire qui en dépend, en tenant dûment compte de la politique globale du patrimoine poursuivie par l'établissement d'enseignement supérieur dont ils font partie.

14. La gestion du patrimoine universitaire et de ses composantes doit tendre à se conformer aux meilleures normes nationales et internationales fixées en la matière par les organismes ou autorités compétentes en matière de patrimoine au sein de l'université ou en dehors.

15. Etant donné les grands développements et décisions d'ensemble, notamment les plans stratégiques pour l'établissement, les plans d'utilisation des bâtiments et des abords, et d'autres plans de développement, les organes élus et l'administration des établissements d'enseignement supérieur doivent être encouragés à tenir explicitement compte de l'effet de ces plans et décisions sur le patrimoine universitaire.

16. Il faut encourager les universités à faire en sorte que les acquisitions, legs, prêts, dépôts et cessions fassent partie intégrante de la politique de l'établissement, et leur permettre de bénéficier de mesures de conservation appropriées, ainsi que des garanties administratives et financières, notamment en matière d'assurance.

Financement

17. Le financement de la politique du patrimoine universitaire relève de la compétence conjointe du gouvernement et des établissements d'enseignement supérieur. Dans les systèmes où l'enseignement supérieur est financé – en totalité ou en partie – par les pouvoirs publics, l'administration compétente doit prévoir des dispositions pour le financement de ces mesures en faveur du patrimoine universitaire dans les budgets alloués aux établissements d'enseignement supérieur. Ceux-ci doivent, à leur tour, être incités à prévoir le financement de leur politique du patrimoine dans leur propre budget, qu'il soit alimenté par des fonds publics ou privés, et chercher à obtenir des ressources supplémentaires à l'extérieur.

18. Il convient d'inciter les établissements et organismes d'enseignement supérieur à prévoir et à entretenir des installations adaptées pour leur patrimoine en prévoyant un financement raisonnable et équilibré pour protéger et améliorer le patrimoine universitaire.

19. Dans la mesure où l'entretien et la protection du patrimoine universitaire sont financés au titre du budget général de l'université plutôt que par des crédits affectés provenant de sources publiques ou autres, les établissements d'enseignement supérieur doivent être encouragés à établir leur budget de manière à indiquer les crédits affectés aux actions liées au patrimoine.

20. Le cas échéant, les établissements doivent être incités à rechercher des financements supplémentaires externes pour renforcer leur patrimoine et mettre en œuvre leur politique en la matière. Ces financements peuvent provenir de sources locales, régionales, nationales ou internationales.

Accès

21. Pour autant que ce soit compatible avec les principales missions de l'université et avec les règles déontologiques nationales et internationales, les universités doivent être encouragées à rendre leur patrimoine accessible aux membres du corps universitaire et/ou, le cas échéant, au grand public.

22. Dans certains cas, il peut être nécessaire de restreindre l'accès au patrimoine pour en protéger et en conserver certaines parties ou pour des motifs liés à la recherche et à l'enseignement au sein de l'établissement. Dans ces cas, les établissements doivent être incités à trouver un équilibre raisonnable entre les besoins de conservation du patrimoine, les besoins de la recherche et de l'enseignement, et l'intérêt d'offrir un large accès au grand public. Cependant, la conservation du patrimoine universitaire ne doit à aucun moment être mise en péril par les mesures prises par l'établissement en matière d'accès au patrimoine.

23. Les établissements doivent être encouragés à assurer l'accès du grand public au patrimoine universitaire à un prix abordable et à des heures d'ouverture raisonnables.

24. Il faut inciter les organes et établissements d'enseignement supérieur à prendre des mesures appropriées pour assurer la sécurité et la protection de leur patrimoine.

25. Il faut que les universités soient invitées à prendre autant que possible des mesures appropriées conformément à leur politique générale du patrimoine et à développer des méthodes pour promouvoir la valeur, la nature et l'intérêt de ce patrimoine aujourd'hui.

Professionnalisation

26. Il faut inciter les établissements d'enseignement supérieur à envisager, en collaboration avec les ministères et institutions responsables de l'enseignement supérieur et du patrimoine culturel et/ou, le cas échéant, les organisations professionnelles intéressées, des critères de qualification, des structures de carrière et des plans de développement professionnel pour les différentes catégories de personnel intéressé par le patrimoine universitaire. En particulier, ils doivent être encouragés à reconnaître le travail du personnel universitaire dans les musées, collections, archives, bibliothèques et toute autre activité universitaire liée au patrimoine universitaire comme une activité universitaire à part entière.

27. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être incités à envisager l'élaboration de règles spécifiques pour les postes liés au patrimoine, en mettant l'accent sur des exigences professionnelles spécifiques.

28. Ils doivent être encouragés à publier au niveau international les avis de vacances pour des postes liés au patrimoine qui requièrent des connaissances spécialisées approfondies afin de pouvoir offrir au moins certains postes à des spécialistes étrangers. Les gouvernements doivent prendre des mesures pour abolir tout texte de loi encore en vigueur qui réserve aux nationaux certains postes des établissements d'enseignement supérieur ou des institutions intéressées par le patrimoine.

29. Les établissements et organes d'enseignement supérieur et les ministres responsables de l'enseignement supérieur et/ou du patrimoine culturel doivent s'attacher à créer un cadre et des réseaux, à l'échelle nationale et internationale, pour permettre les échanges entre les professionnels du patrimoine œuvrant dans le domaine du patrimoine universitaire et le développement professionnel de ceux-ci.

Formation

30. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être incités à établir des programmes de formation dans les domaines liés au patrimoine visant à donner des compétences et des capacités correspondant à une approche équilibrée conciliant, d'une part, un aperçu et des connaissances générales sur le patrimoine et, d'autre

part, un enseignement plus spécifique ainsi que des compétences «pragmatiques» et, dans la mesure du possible, intégrés dans les structures existantes de l'établissement intéressées par le patrimoine et tirant parti de leurs expériences.

31. Les étudiants intéressés par les disciplines liées au patrimoine doivent être vivement encouragés à suivre pendant un semestre au moins une formation dans une université étrangère, et les universités doivent être incitées à faire tout leur possible pour reconnaître cette période passée dans un établissement étranger comme faisant partie du cycle mis en place par l'établissement d'origine de l'étudiant. Les établissements d'enseignement supérieur doivent aussi être incités à coopérer avec d'autres établissements pour offrir des cours conjoints de niveau avancé sur le patrimoine en faisant appel au personnel et aux étudiants de plusieurs universités.

Recherche

32. Tout en tenant dûment compte du principe d'autonomie institutionnelle et de la liberté du personnel universitaire de sélectionner les thèmes de ses propres recherches, les établissements d'enseignement supérieur doivent encourager leur propre personnel, tout comme d'autres chercheurs qualifiés, à mener des recherches sur le patrimoine dans une perspective d'analyse comparée et interdisciplinaire, et, le cas échéant, chercher à coordonner de tels travaux de recherche.

33. Les conseils et les programmes internationaux de recherche, les fondations et autres organismes qui financent la recherche doivent être incités à soutenir les programmes et les projets de recherche complémentaire sur le patrimoine en général et sur le patrimoine des universités en particulier, notamment les programmes et les projets associant des spécialistes de diverses disciplines (conservation, restauration, inventaires, bases de données fondamentales et technologie appliquée de pointe) et/ou issus d'un large éventail d'établissements d'enseignement supérieur de différents pays.

34. Il faut encourager les établissements et organismes d'enseignement supérieur à s'efforcer de rendre tous les éléments de leur patrimoine disponibles aux fins de la recherche, pour autant que cela ne mette pas en danger la conservation de ce patrimoine. Dans ce dernier cas, ils doivent être encouragés à rechercher des solutions de rechange pour utiliser à bon escient ce patrimoine aux fins de la recherche.

Sensibilisation

35. Il faut inciter les établissements d'enseignement supérieur à cibler leurs efforts pour sensibiliser davantage à leur patrimoine la communauté des universitaires et des étudiants, les collectivités locales, les décideurs politiques et la société civile au sens large.

36. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être encouragés à inclure dans leur effort de sensibilisation des activités pour faire mieux connaître et comprendre leur patrimoine aux élèves et aux enseignants d'écoles, en particulier les

écoles locales, de manière à leur permettre de s'identifier à ce patrimoine et de le considérer comme faisant partie de leur localité et de leur région, aussi bien que du patrimoine commun européen.

37. Il faut inciter les établissements d'enseignement supérieur à développer des politiques et des stratégies de coopération régulière avec les médias afin de favoriser une sensibilisation au patrimoine universitaire. Ils doivent aussi être encouragés à préparer des publications sur leur histoire et leur patrimoine. Certaines de ces publications devraient s'adresser au grand public et être d'un prix abordable.

38. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être incités à offrir aux membres du personnel responsables de la communication, des relations extérieures et des activités de sensibilisation des informations générales sur leur patrimoine et sur celui des universités européennes dans leur ensemble.

Relations avec la population locale

39. Fidèles à leur mission d'enseignement, de recherche et de sensibilisation, les établissements d'enseignement supérieur doivent, en général, être incités à chercher à développer et à entretenir des relations étroites avec les collectivités locales dont ils font partie et à mettre à leur disposition, comme il convient, leurs services et leur savoir-faire.

40. Il faut encourager les établissements d'enseignement supérieur à chercher à développer des relations étroites avec les pouvoirs locaux et avec la société civile des localités où ils sont situés. De leur côté, les collectivités locales et régionales doivent aussi être invitées à développer et à entretenir des relations étroites avec les établissements d'enseignement supérieur implantés sur leur territoire.

Coopération internationale

41. Les gouvernements doivent inciter les universités et les pouvoirs publics intéressés à étudier et à utiliser l'ensemble des possibilités offertes par les activités de coopération européenne et internationale dans les domaines liés au patrimoine, notamment, le cas échéant, les programmes d'organisations et institutions internationales, comme le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, l'Union européenne, la Fondation européenne de la science, le Comité international pour les musées et les collections universitaires (l'UMAC), le Conseil international des musées (l'ICOM) ou le Conseil international des archives (l'ICA), les programmes de coopération régionale, les réseaux universitaires et la coopération universitaire bilatérale.

42. De même, il faut inviter les universités à promouvoir des projets de recherche sur le patrimoine qui comprennent une dimension d'analyse comparée et/ou une perspective européenne, notamment les projets qui supposent une collaboration entre le personnel de diverses universités européennes.

43. Les gouvernements doivent encourager les établissements d'enseignement supérieur et les autorités compétentes à utiliser pleinement les possibilités offertes pour renforcer la coopération internationale dans le cadre d'un espace européen de l'enseignement supérieur et des conventions et autres instruments juridiques du Conseil de l'Europe.

Annexe X

Rapport explicatif à la Recommandation Rec(2005)13 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la gouvernance et la gestion du patrimoine universitaire

Introduction et contenu

En 1999-2000, le Conseil de l'Europe a réalisé une campagne sur le thème «L'Europe, un patrimoine commun». La décision de lancer la campagne a été prise au plus haut niveau – lors du 2^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe (Strasbourg, octobre 1997). La campagne a englobé finalement un grand nombre de projets et manifestations nationaux et transnationaux.

Cinq projets transnationaux ont été réalisés dans le cadre de la campagne, conformément à un accord entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, et ont été financés par les deux institutions. L'un d'eux était un projet transversal relevant de deux secteurs du Conseil de l'Europe, le secteur du patrimoine culturel, qui a assuré le secrétariat de la campagne, et le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que des deux comités chargés de ces domaines.

Axé sur le patrimoine des universités européennes, il associait 12 universités¹. Il a été réalisé par le biais de quatre réunions thématiques, dont chacune a fait intervenir un certain nombre d'experts invités, outre les représentants des universités participantes et, pour les réunions finales, le CRE²:

- i. Alcalá de Henares (lancement du projet, les 9 et 10 décembre 1999);
- ii. Montpellier (patrimoine intellectuel des universités européennes, les 13 et 14 mars 2000);
- iii. Bologne (vestiges matériels du patrimoine des universités européennes, du 28 au 29 juillet 2000);
- iv. Cracovie (dimension européenne du patrimoine universitaire, les 23 et 24 octobre 2000).

Le projet visait à sensibiliser davantage au rôle clé des universités dans le patrimoine culturel de l'Europe et à encourager les universités à collaborer au niveau européen pour définir une approche conjointe de leurs problèmes et faiblesses communs en

1. Les universités d'Alcalá, de Bologne, de Cluj-Napoca, de Coimbra, d'Istanbul, de Cracovie, de Louvain/Leuven, de Montpellier, de Saint-Jacques-de-Compostelle, de Tartu, de Vilnius et de Zagreb.

2. Le 31 mars 2001, le CRE (Conférence des recteurs européens) a fusionné avec la Confédération de la Conférence des recteurs de l'Union européenne pour former l'EUA, l'Association européenne de l'université.

matière de patrimoine. Il poursuivait donc un double objectif: le patrimoine des universités européennes et l'université européenne en tant que patrimoine. La transmission, la création et la mise en œuvre des connaissances humaines, l'attitude des universitaires et les valeurs sociales étaient des facteurs clés du projet, qui était destiné à sensibiliser l'université à son rôle en tant qu'espace multiculturel d'enseignement et d'apprentissage, et qui devait émaner de la société et être réalisé dans l'intérêt de celle-ci.

Sur le plan interdisciplinaire, le projet a cherché à trouver un équilibre entre les préoccupations des décideurs institutionnels tels que les recteurs et les doyens, et les spécialistes du patrimoine œuvrant dans ces universités. Bien que les experts associés au projet aient compris deux des grands spécialistes de l'histoire des universités européennes, le projet s'est attaché à faire la distinction entre histoire et patrimoine, et à mettre l'accent sur la fonction de transmission, qui est une dimension essentielle de la notion de patrimoine.

Pendant la première phase, le projet a donné lieu à une publication³, a servi de cadre de discussion et d'échange d'expériences et a permis de recenser quatre domaines où les universités, traditionnelles et récentes, pouvaient coopérer afin de sensibiliser à leur patrimoine à la fois la communauté des universitaires et étudiants et la société dans son ensemble:

- la collecte de **renseignements sur le patrimoine universitaire** disponibles actuellement et la mise à disposition des nouvelles informations sous un format commun, par le recours aux nouvelles technologies de l'information et à la création d'un portail web commun;
- l'élaboration de **normes européennes** en matière de préservation et de sensibilisation s'agissant du patrimoine culturel des universités européennes;
- l'offre de **cours européens** qui encouragent la mobilité des étudiants et des enseignants, et le lancement de programmes sur le patrimoine à tous les niveaux d'étude et de programmes de formation à la pédagogie du patrimoine dans sa dimension européenne, sans oublier les réformes préconisées dans la Déclaration de Bologne;
- la création d'un **réseau** d'universités européennes intéressées par leur patrimoine. Ce réseau servirait à rassembler les universités souhaitant s'engager en faveur de leur patrimoine et à sensibiliser à ce patrimoine un public plus large, notamment les élèves d'âge scolaire.

C'était là, sans doute, un programme assez ambitieux. Il a été décidé d'axer la deuxième phase du projet sur l'étude de normes européennes envisageables.

3. Nuria Sanz et Sjur Bergan (sous la direction de): *Le patrimoine des universités européennes*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

De plus, il a été convenu de faire porter ce travail sur les normes de gouvernance et de gestion du patrimoine universitaire, car la première phase avait révélé des lacunes considérables en matière de politiques institutionnelles dans ce domaine. En fait, peu d'universités semblent disposer de politiques propres concernant leur patrimoine, à l'inverse de celles qui concernent des éléments spécifiques de ce patrimoine, comme les différents musées ou collections. Les normes doivent tenir compte du fait que l'autonomie universitaire est partie intégrante du patrimoine des universités européennes et qu'elle est un des principes clés de l'enseignement supérieur en Europe.

Dimensions du patrimoine universitaire

Le travail sur les normes de gouvernance du patrimoine universitaire reposait sur une conception claire de ce qui constitue ce patrimoine, dont la première phase du projet a fait ressortir certains des éléments principaux.

Premièrement, les universités historiques ont adopté une **approche globale** en matière de patrimoine, qu'on ne trouve guère ailleurs. En ce sens, elles constituent des laboratoires globaux et pertinents pour le patrimoine. Tout au long de leur histoire, les universités ont été confrontées à un grand nombre de difficultés qu'elles ont pu surmonter en faisant preuve d'une grande souplesse. La place que le patrimoine occupe à leurs yeux aidera les universités à régler les problèmes auxquels elles sont confrontées actuellement en tant que centres d'enseignement, d'apprentissage et de développement de nouveaux savoirs dans des sociétés en mutation rapide.

Deuxièmement, l'université fonctionne comme un **laboratoire** d'idées, de politiques et de pratiques s'agissant de l'ensemble des aspects du patrimoine culturel: archives, bibliothèques, bâtiments, parcs historiques et collections mobiles. Elle constitue donc un ensemble patrimonial bien plus complet que toute autre institution. Ce contexte général mérite une approche particulière.

Troisièmement, les politiques intéressant le **patrimoine immatériel** des universités étaient un aspect important du projet. En ce sens, l'université constitue un point de référence essentiel dans l'entreprise visant à définir et à valoriser le patrimoine intellectuel de l'Europe en tant que patrimoine immatériel commun. Le caractère unique du patrimoine intellectuel ressort du pouvoir intégrateur et de la liberté de l'apprentissage et de la recherche scientifique en ce qui concerne les entreprises linguistiques, esthétiques, mythiques, religieuses et historiques. Le patrimoine immatériel suppose une pratique éthique, une façon de penser et d'appréhender les choses, qui façonne les bases de la vie universitaire commune, transmise par le biais de la tradition et des rites, coutumes, valeurs et principes de celle-ci.

Cependant, alors que nous avons jusqu'ici trouvé utile la distinction entre patrimoine matériel et immatériel⁴ à des fins opérationnelles, il convient de souligner que cette distinction n'est pas nette et qu'elle est, dans une certaine mesure, artificielle, car de nombreux éléments du patrimoine – voire la plupart d'entre eux – englobent les

4. En anglais *tangible* et *intangible*.

deux. Nous avons jusqu'ici conservé la distinction entre aspects matériels et immatériels pour attirer l'attention sur le patrimoine intellectuel.

Quatrièmement, l'université est, par sa nature même, une institution européenne. La **dimension européenne** du patrimoine intellectuel des universités s'impose en raison de l'hétérogénéité d'une expérience nationale multiple. Cependant, le patrimoine des universités européennes se caractérise notamment par le fait que cette diversité s'est développée dans le contexte d'un patrimoine commun. La conceptualisation et les perceptions de la tradition européenne commune comprennent la souplesse, le respect, la préservation, la responsabilité, l'acceptation de la diversité et la conscience de la transmission. Néanmoins, les universités ne devraient pas limiter leur horizon à l'Europe: conformément à leur mission, elles doivent aussi être ouvertes sur le monde dans son ensemble. Ce point a été tout particulièrement souligné pendant la première phase du projet par les universités de Coimbra et d'Istanbul⁵, en raison des liens particuliers de l'une avec l'Amérique latine et l'Afrique, et des attaches de l'autre avec le Moyen-Orient et de sa position de «passerelle entre l'Orient et l'Occident».

Dernier point et non des moindres, il faut souligner qu'à l'origine le projet devait se fonder sur un petit nombre d'universités ayant une longue tradition, mais, fait important, **le patrimoine universitaire est une valeur commune de l'ensemble des universités**, qu'il s'agisse des universités de longue tradition ou des nouveaux établissements d'enseignement supérieur qui veulent adhérer à une tradition durable d'une manière prospective. Pour prendre un exemple parmi bien d'autres, s'agissant des universités de Serbie, l'époque du régime de Milošević et notamment la loi de 1998 sur les universités ont entraîné une rupture et un éloignement du patrimoine des universités européennes, du moins sur le plan institutionnel, car les responsables universitaires nommés par le régime jouaient un rôle politique plutôt qu'éducatif ou culturel. Cependant, le patrimoine universitaire européen a été préservé à la fois par certains enseignants et étudiants et par le Réseau alternatif d'enseignement universitaire (AAEN – *Alternative Academic Education Network*). Ce réseau et différents enseignants et étudiants ont préparé le retour des universités serbes dans la tradition du patrimoine universitaire européen à la suite des bouleversements politiques d'octobre 2000.

Il convient aussi de préciser explicitement que le patrimoine universitaire européen n'est pas le domaine exclusif des universités les plus anciennes. Beaucoup d'universités qui ont été créées ces vingt-cinq dernières années ont contribué notablement au patrimoine universitaire européen, avant tout en tentant d'organiser des programmes de formation pour faire face à une demande des professionnels du patrimoine. C'est pourquoi l'étude des normes de gestion du patrimoine universitaire comprend non seulement l'ensemble des aspects de ce patrimoine, mais aussi la totalité des établissements universitaires qui en font partie, quelle que soit l'année où ils ont été créés.

5. Dans leur réponse au questionnaire pour la quatrième réunion du projet (Cracovie, 23-24 octobre 2000).

Préambule

Le préambule donne le contexte de la recommandation en renvoyant aux textes traitant du même sujet adoptés par le Conseil de l'Europe et d'autres institutions. Il attire notamment l'attention sur le fait que la présente recommandation constitue le premier ensemble de normes internationales et intergouvernementales qui s'intéressent spécifiquement au patrimoine universitaire.

Portée (paragraphe 1 à 3)

Cette partie du texte définit la portée, l'objectif et l'ambition de la recommandation. Il faut noter que, vu l'extrême diversité des modèles actuels de gouvernance du patrimoine universitaire et la probabilité que cette diversité persiste étant donné les différentes traditions – qu'il s'agisse des pouvoirs centraux, de l'organisation et de l'autonomie des facultés, des systèmes budgétaires, de l'organisation des musées et des collections, de la place des bibliothèques et archives universitaires, etc. –, la présente recommandation vise à aborder les éléments essentiels dont il convient de tenir compte dans la gouvernance et la gestion du patrimoine universitaire plutôt que de préconiser un seul modèle spécifique, valable en toutes circonstances.

La notion de patrimoine universitaire s'entend au sens large de ce terme (voir aussi les définitions ci-après). Elle s'applique à l'ensemble des établissements et organismes d'enseignement supérieur qui, d'une part, cherchent à adhérer aux traditions et valeurs incarnées par ce patrimoine, et, d'autre part, assument la responsabilité de la protection et de la valorisation de ce patrimoine.

Comme la responsabilité en matière de gouvernance et de gestion du patrimoine universitaire est partagée entre le gouvernement, les pouvoirs publics aux niveaux local, régional et national, les établissements d'enseignement supérieur et les organes publics responsables de la gestion et de la protection du patrimoine culturel, et que la compétence précise dans ce domaine varie selon les Etats auxquels s'adresse la recommandation, les dispositions de ce texte intéressent l'ensemble de ces organes, comme il conviendra selon le cas.

Définitions (paragraphe 4 et 5)

La qualification «université/établissement d'enseignement supérieur» a été définie dans son acception usuelle. En effet, les définitions précises diffèrent selon les Etats auxquels la recommandation est destinée. La définition, adaptée, est tirée de la Convention Conseil de l'Europe/Unesco sur la reconnaissance des qualifications concernant l'enseignement supérieur dans la région européenne (STE n° 165). Dans ce contexte est mentionnée la portée du concept de patrimoine universitaire, comme décrit ci-dessus.

La définition du «patrimoine des universités» est globale. Elle met l'accent sur la communauté des universitaires et étudiants et sur leurs croyances, leurs valeurs, leurs résultats et leur fonction sociale et culturelle, ainsi que sur les modes de transmission du savoir et d'innovation en la matière. Pour des raisons pratiques, on

évoque souvent le patrimoine matériel et immatériel, sachant que ces deux notions sont liées et qu'elles forment un tout indissociable, où l'une ne peut exister sans l'autre. Le patrimoine des universités européennes comprend les éléments suivants:

- i. transmission de l'expérience humaine, des aspirations et des résultats, et développement du savoir au sein des établissements et organismes d'enseignement supérieur ou en lien avec eux;
- ii. concept d'identité des enseignants et étudiants en tant que communauté universitaire;
- iii. traditions, méthodes et résultats de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche au sein des établissements et organismes d'enseignement supérieur;
- iv. liberté de l'enseignement et de la recherche universitaires;
- v. autonomie des universités;
- vi. liberté de pensée, de croyance et d'expression;
- vii. valeurs et éthique des établissements et organismes d'enseignement supérieur et des milieux universitaires, notamment ouverture, tolérance, respect, acceptation de l'autre et attitude critique;
- viii. recherche de nouvelles connaissances, découvertes intellectuelles et développement intellectuel en tant que devoir incombant aux membres des milieux universitaires;
- ix. traditions, coutumes, règles et règlements des établissements et organismes d'enseignement supérieur et des milieux universitaires, qui émanent de ces valeurs;
- x. tradition universitaire de dialogue public et ouvert, et de discours critique;
- xi. production de valeur sociale et responsabilité sociale des établissements et organismes d'enseignement supérieur et des milieux universitaires;
- xii. protection des bâtiments utilisés par les établissements ou organismes d'enseignement supérieur aux fins liées aux fonctions de ces institutions;
- xiii. environnement culturel dont l'établissement ou l'organe d'enseignement supérieur fait partie, tels une ville universitaire, des vestiges urbains ou un campus;
- xiv. musées, collections et biens meubles, d'origine publique ou privée, utilisés actuellement à des fins universitaires ou autres, de caractère artistique, archéologique, historique, éducatif, scientifique, naturel ou technique;
- xv. bibliothèques et fonds de bibliothèque historiques;

- xvi. archives universitaires, administratives et documentaires historiques;
- xvii. jardins botaniques et parcs historiques, stations de recherche et réserves naturelles;
- xviii. biens historiques et cérémoniels, tels les robes et les insignes;
- xix. autres vestiges d'activité humaine liée à l'enseignement supérieur.

Politique institutionnelle en faveur du patrimoine (paragraphe 6)

Le présent paragraphe souligne la triple orientation de la recommandation: établissements d'enseignement supérieur, communauté des universitaires et étudiants, et société dans son ensemble. Il met aussi l'accent sur la nécessité pour les établissements d'arrêter des politiques du patrimoine, ce qui est apparu comme l'une des principales carences dans les enquêtes réalisées pendant la première phase du projet sur le patrimoine des universités européennes.

Comme avec les autres parties de la recommandation qui sont adressées aux établissements d'enseignement supérieur et à leur direction, les recommandations sont exprimées sous forme d'encouragement et essayent d'éviter les détails inutiles. D'une façon générale, on pourrait dire que les politiques institutionnelles devraient chercher à faire ressortir la façon dont les universités comprennent, conservent et développent leur patrimoine, et les buts poursuivis pour sa conservation et pour la sensibilisation à son importance, et à préciser les structures, les instruments et les moyens utilisés par l'établissement pour mettre en œuvre ces politiques, y compris les structures de décision et un processus de planification clair.

Cadre législatif (paragraphe 7 à 9)

La recommandation souligne la nécessité de prévoir une protection légale du patrimoine universitaire, en faisant appel dans la mesure du possible aux lois existantes. Elle encourage les pouvoirs publics compétents et les établissements d'enseignement supérieur à passer en revue à cet effet la législation et la réglementation existantes.

Le paragraphe 10 souligne qu'il est souhaitable de clarifier les relations entre l'université et les différentes entités qui constituent le patrimoine, comme les musées, les collections, les bibliothèques, les archives et les édifices. Cette tâche est particulièrement urgente dans les systèmes où les facultés et autres entités jouissent d'une large autonomie face aux organes de décision centraux de l'université et où la portée des politiques institutionnelles du patrimoine s'en trouve amoindrie. Tel serait le cas, par exemple, dans la plupart des Etats de l'ex-Yougoslavie, où les facultés sont des personnes juridiques autonomes.

Gouvernance et gestion du patrimoine dans les établissements d'enseignement supérieur (paragraphe 10 à 16)

C'est la direction de l'établissement d'enseignement supérieur qui est responsable en dernier ressort du patrimoine universitaire. Cette responsabilité doit s'étendre à une définition explicite des objectifs s'agissant du patrimoine universitaire et des politiques nécessaires pour atteindre ces objectifs, et à l'étude de l'effet des politiques institutionnelles menées dans d'autres domaines sur le patrimoine universitaire. Dans ce contexte, les établissements devraient également être encouragés à préciser les moyens par lesquels ils projettent d'atteindre leurs objectifs.

Il est aussi important que ceux qui sont spécifiquement chargés du patrimoine universitaire, qu'il s'agisse d'élus, d'administrateurs ou d'organes collectifs, comme les comités consultatifs, aient directement accès, dans la mesure du possible, aux responsables de l'établissement.

Alors que cette responsabilité peut être confiée à un organe ou une administration centraux, ou être répartie selon le type de biens patrimoniaux (édifices, musées, collections, bibliothèques, archives, patrimoine intellectuel, par exemple) ou la situation géographique (au niveau des facultés ou entre diverses subdivisions universitaires si elles se trouvent à l'écart), l'établissement d'enseignement supérieur devrait être incité à assurer une certaine coordination au niveau central dans un souci de cohérence et d'offre d'informations transparentes et aisément accessibles. Il peut le faire par le biais d'un service administratif chargé de la politique du patrimoine de l'établissement, d'un représentant élu ayant les mêmes responsabilités, d'un comité consultatif composé de spécialistes du patrimoine et d'autres représentants des milieux universitaires, voire d'experts extérieurs à l'établissement et/ou de représentants de la société au sens large.

La recommandation souligne aussi qu'il faut que la gestion du patrimoine universitaire soit conforme aux règles nationales et internationales les plus appropriées, adoptées par des organes ou autorités compétents, et qu'elle s'en inspire.

Financements (paragraphe 17 à 20)

Le budget est un instrument clé pour mettre en œuvre la politique des établissements d'enseignement supérieur. Celle-ci restera lettre morte si elle ne repose pas sur des engagements financiers. Les choix budgétaires doivent donc être un élément essentiel des politiques du patrimoine universitaire. Les établissements devraient être incités à organiser leurs systèmes financiers afin d'y faire apparaître les ressources budgétaires destinées au patrimoine et de permettre la recherche de ces ressources conformément à leur politique institutionnelle du patrimoine. La structure du budget et les systèmes d'information donnent aussi une indication des activités qui sont considérées comme importantes, c'est-à-dire que ce sont celles pour lesquelles le système peut souvent donner des renseignements détaillés, alors que les activités moins importantes peuvent aisément être regroupées dans la catégorie

«divers». Dans la mesure du possible, les établissements et les pouvoirs publics devraient pouvoir indiquer les fonds affectés au patrimoine universitaire.

Accès (paragraphe 21 à 25)

L'accès au patrimoine universitaire par le grand public est une question capitale. La recommandation cherche à prendre en considération à la fois l'intérêt de la conservation du patrimoine, de l'enseignement et de la recherche et l'accès du grand public. D'une part, il est essentiel que le grand public puisse accéder au patrimoine universitaire afin qu'il puisse y être sensibilisé, d'autre part, les préoccupations de conservation peuvent imposer des restrictions de cet accès à titre temporaire ou permanent. La recommandation propose d'élargir l'accès autant que possible, sans que cette mesure se fasse au risque de mettre en péril le patrimoine universitaire. Les mesures prises pour sauvegarder le patrimoine universitaire devraient être différenciées selon sa valeur et la menace qui pèse sur les différents éléments qui le composent. Elle souligne aussi la nécessité de rendre l'accès effectif, une fois décidé, en tenant compte des considérations énoncées dans le texte, c'est-à-dire en fixant les heures d'ouverture et le prix d'entrée d'une façon raisonnable par rapport aux normes et conditions locales, par exemple en fonction du coût de la vie.

Professionnalisation (paragraphe 26 à 29)

Ces paragraphes indiquent qu'il est nécessaire de valoriser la compétence professionnelle qui est celle des spécialistes du patrimoine dans le cadre des établissements d'enseignement supérieur. Alors que les résultats de la recherche et, dans une certaine mesure, la capacité d'enseignement sont les facteurs déterminants dans les carrières universitaires, les postes liés au patrimoine devraient être pourvus en tenant véritablement compte des exigences professionnelles de ces postes, qui peuvent comprendre une expérience dans des domaines tels que la gestion, l'organisation et la tenue d'expositions, la conservation et la restauration, etc. En conséquence, une expérience de haut niveau en matière de patrimoine devrait aussi être considérée comme ayant un intérêt scientifique reconnu par l'université dans les domaines qui s'y rapportent. En particulier, il semblerait important d'inclure la connaissance et l'expérience du patrimoine et de la gestion du patrimoine parmi les qualifications exigées pour des positions telles que celles de directeurs de musée, de collection, de bibliothèque, d'archives ou de tout autre unité relié au patrimoine, et de ne pas automatiquement lier de telles responsabilités aux postes de direction dans les départements spécifiques.

Les dispositions du paragraphe 28 correspondent assez bien aux meilleures pratiques d'information sur les postes universitaires, ainsi que les exigences linguistiques. La recommandation d'abolir toute exigence liée à la nationalité a été formulée auparavant de manière générale pour l'ensemble des fonctions universitaires dans la Recommandation n° R (85) 21 du Comité des Ministres sur la mobilité du personnel universitaire.

Formation (paragraphe 30 et 31)

Les établissements d'enseignement supérieur remplissent une mission capitale en matière de formation de futurs spécialistes du patrimoine et de la pédagogie du patrimoine, qu'il s'agisse du patrimoine en général ou de celui qui relève des universités. Les programmes de formation liés au patrimoine doivent donc donner aux étudiants intéressés des compétences et des capacités reposant sur une approche équilibrée des différentes disciplines concernant le patrimoine sans se limiter à une seule, comme l'archéologie ou l'histoire de l'art. Il faut en particulier que les programmes consacrés au patrimoine universitaire offrent aux étudiants l'opportunité d'envisager les choses dans la perspective d'analyses comparées.

Il convient de concevoir les programmes de formation liés au patrimoine de manière à tirer pleinement profit de la réforme des cycles vers une structure à deux cycles (licence/ master) et des autres réformes du processus de Bologne visant à créer d'ici à 2010 un espace européen de l'enseignement supérieur, y compris le développement futur et l'utilisation du Système européen de transfert de crédits (SETC).

Les établissements d'enseignement supérieur devraient être invités à intégrer une expérience internationale dans leurs programmes de formation sur le patrimoine et sur la pédagogie du patrimoine, soit en faisant appel aux programmes d'échange existants comme ERASMUS, ERASMUS Mundus, CEEPUS⁶ ou NORDPLUS, soit en coopérant avec d'autres établissements afin d'offrir des programmes conjoints. Parmi les exemples intéressants d'initiatives lancées en ce sens dans d'autres domaines figure la Communauté des universités méditerranéennes (CUM), qui offre un certain nombre de cours dans divers domaines, sous le nom d'Ecoles CUM, où l'exigence minimale est la participation d'au moins trois établissements de différents pays. Les cours sont dispensés dans l'un des établissements participants, soit dans la langue de celui-ci, soit dans une langue largement employée à l'échelle internationale. L'Université nordique d'agronomie est un autre exemple digne d'intérêt. En effet, il s'agit d'une forme de coopération institutionnalisée (et non d'un établissement indépendant) qui s'appuie sur les cours et ressources des universités d'agronomie des cinq pays nordiques et qui offre des cours à l'ensemble des étudiants qualifiés au titre des cinq établissements intéressés.

Recherche (paragraphe 32 à 34)

Ces paragraphes poursuivent un double objectif: d'une part, ils soulignent la nécessité de stimuler la recherche et la coopération dans les domaines liés au patrimoine, que ce soit entre chercheurs de diverses disciplines universitaires ou entre établissements ou pays. Par ailleurs, ils soulignent que les établissements doivent mettre leur patrimoine à la disposition de la recherche ou, si cela est impossible pour de bonnes raisons, de chercher des solutions de rechange.

6. Programme d'échange centre-européen pour les études universitaires (CEEPUS).

Sensibilisation (paragraphe 35 à 38)

Le patrimoine ne mérite ce nom que dans la mesure où il est transmis, si bien que la sensibilisation est un aspect important de toute politique dans ce domaine. S'agissant du patrimoine universitaire, il est sans nul doute nécessaire de sensibiliser particulièrement la communauté d'universitaires et d'étudiants, mais aussi la société dans son ensemble.

Pour être efficaces, les établissements doivent élaborer des politiques de sensibilisation et différencier leurs actions selon les groupes cibles et les objectifs. La recommandation énonce un certain nombre de mesures envisageables. Il importe que la vulgarisation de l'histoire et du patrimoine de l'université soit conforme aux règles applicables à l'enseignement et à la recherche. Rares sont les ouvrages publiés en grand nombre à l'occasion d'anniversaires d'établissements – et qualifiés donc d'«ouvrages de jubilés» – qui semblent actuellement satisfaire à ces règles. Dans le cadre de leurs actions de sensibilisation, les établissements d'enseignement supérieur devraient être incités à développer des politiques et des stratégies pour coopérer avec les médias de façon régulière et à fournir aux personnels – responsables de la communication, des relations extérieures et des activités de sensibilisation – une solide base de connaissances en matière de patrimoine des universités européennes en général et du patrimoine de l'université où ils sont employés en particulier.

Relations avec la population locale (paragraphe 39 et 40)

L'expression «ville universitaire» indique que l'université est une composante, dans certains cas essentielle, de la collectivité locale. Il en va ainsi à Alcalá, à Bologne, à Coimbra, à Cracovie, à Saint-Jacques-de-Compostelle et à Tartu, pour ne citer que quelques établissements parmi ceux qui participent au projet. Néanmoins, les relations entre l'université et la population locale ne sont pas toujours bien développées ni toujours très faciles. La recommandation souligne que les établissements d'enseignement supérieur doivent s'engager dans le domaine du patrimoine au sein de la collectivité dont ils font partie, que ce soit au niveau institutionnel ou au sein de la société civile. Dans le domaine du patrimoine, les universités pourraient par exemple inviter leurs spécialistes œuvrant dans des secteurs liés au patrimoine à siéger au sein de conseils du patrimoine ou d'autres structures intéressées par le patrimoine des collectivités locales ou à leur offrir leurs conseils. Elles pourraient aussi mettre leur patrimoine à la disposition de la communauté sur une base permanente et par des arrangements spéciaux tels que des journées portes ouvertes – comme les Journées européennes du patrimoine –, des expositions ou des campagnes. Pour leur part, les organes et responsables municipaux devraient s'attacher à développer les relations avec les établissements d'enseignement supérieur situés dans le voisinage et consulter ces établissements au sujet des plans et projets municipaux qui peuvent avoir un effet sur le patrimoine universitaire.

Coopération internationale (paragraphe 41 à 43)

L'université est une institution européenne et internationale par excellence, ce qui se reflète aussi dans son patrimoine et ses valeurs. La recommandation souligne la nécessité de développer cette dimension par des politiques institutionnelles intéressant le patrimoine universitaire, que ce soit par le biais d'organisations et de programmes internationaux, de réseaux universitaires et professionnels, de coopérations bilatérales ou par d'autres moyens. Les établissements devraient envisager réellement de prévoir des programmes liés au patrimoine dans leurs actions de coopération internationale existantes et d'élaborer, si nécessaire, de nouvelles collaborations. Un exemple pourrait être la coopération en matière de technologies appliquées à la conservation. La recommandation mentionne spécifiquement un fait récent qui est d'une pertinence certaine s'agissant de la coopération internationale en matière de patrimoine universitaire: l'émergence d'un espace européen de l'enseignement supérieur, et elle rappelle l'importance des normes juridiques du Conseil de l'Europe.

Les ONG citées au paragraphe 41 sont l'UMAC,⁷ l'ICOM/ICOMOS⁸ ou l'ICA⁹.

7. International Committee for University Museums & Collections/Comité international pour les musées et les collections universitaires.

8. The International Council of Museums/Conseil international des musées.

9. The International Council on Archives/Conseil international des archives.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
B-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: order@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy
Avenue du Roi 202 Koningslaan
B-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

**CANADA and UNITED STATES/
CANADA et ÉTATS-UNIS**
Renouf Publishing Co. Ltd.
1-5369 Canotek Road
OTTAWA, Ontario K1J 9J3, Canada
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: orders@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

**CZECH REPUBLIC/
REPUBLIQUE TCHÈQUE**
Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK
GAD
Vimmelskaffet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: gad@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FIN-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE
La Documentation française
(diffusion/distribution France entière)
124, rue Henri Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail: prof@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Librairie Kléber
1 rue des Francs Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: francois.wolfermann@librairie-kleber.fr
<http://www.librairie-kleber.com>

GERMANY/ALLEMAGNE
AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag GmbH
August-Bebel-Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: +49 (0)228 94 90 20
Fax: +49 (0)228 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE
Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE
Euro Info Service kft.
1137 Bp. Szent István krt. 12.
H-1137 BUDAPEST
Tel.: +36 (06)1 329 2170
Fax: +36 (06)1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE
Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
I-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

MEXICO/MEXIQUE
Mundi-Prensa México, S.A. De C.V.
Río Pánuco, 141 Delegación Cuauhtémoc
06500 MÉXICO, D.F.
Tel.: +52 (01)55 55 33 56 58
Fax: +52 (01)55 55 14 67 99
E-mail: mundiprensa@mundiprensa.com.mx
<http://www.mundiprensa.com.mx>

NETHERLANDS/PAYS-BAS
De Lindeboom Internationale Publicaties b.v.
M.A. de Ruyterstraat 20 A
NL-7482 BZ HAAKSBERGEN
Tel.: +31 (0)53 5740004
Fax: +31 (0)53 5729296
E-mail: books@delindeboom.com
<http://www.delindeboom.com>

NORWAY/NORVÈGE
Akademika
Postboks 84 Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://akademika.no>

POLAND/POLOGNE
Ars Polona JSC
25 Obrońcow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL
Livraria Portugal
(Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70
P-1200-094 LISBOA
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85
Fax: +351 21 347 02 64
E-mail: info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

**RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE**
Ves Mir
9a, Kolpacnyi per.
RU-101000 MOSCOW
Tel.: +7 (8)495 623 6839
Fax: +7 (8)495 625 4269
E-mail: zimar@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SPAIN/ESPAGNE
Mundi-Prensa Libros, s.a.
Castelló, 37
E-28001 MADRID
Tel.: +34 914 36 37 00
Fax: +34 915 75 39 98
E-mail: liberia@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE
Van Diermen Editions – ADECO
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: +41 (0)21 943 26 73
Fax: +41 (0)21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org
<http://www.adeco.org>

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**
Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road
CROTON-ON-HUDSON, NY 10520, USA
Tel.: +1 914 271 5194
Fax: +1 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>