L'extension universitaire et les universités populaires au XIXe siècle

Christian Verrier (début années 2000)

Dans la deuxième moitié du XIXe siècle, après que sous le Second Empire soient progressivement apparues de nouvelles conceptions de l'enseignement universitaire, la Troisième République, en partie stimulée par l'exemple allemand, agrandit ses universités, tente de les étendre géographiquement, de créer de nouvelles formes pédagogiques à l'intention de publics nouveaux. Dans le cadre de l'éducation populaire apparaissent parallèlement à l'extrême fin de siècle des ambitions renouvelées de mettre au service du « peuple » un enseignement supérieur dont il n'a pu jusqu'alors bénéficier. Traduit par le terme fédérateur d' « Universités populaires », ce mouvement porté par divers courants ouvriers, politiques et idéologiques, après avoir connu une croissance rapide dans le prolongement de l'affaire Dreyfus, s'affaiblira puis disparaîtra à la vieille de la Première Guerre mondiale. Tout comme la rénovation et l'extension de l'université officielle, bien qu'inachevées, deviendront une référence historique, les Universités populaires seront longtemps un exemple à suivre ou à ignorer, selon le point de vue pédagogique adopté.
Ces deux mouvements touchant l'enseignement supérieur sont à peu près simultanés, et il convient de s'interroger sur l'échec du second et la relative stagnation du premier dans les années qui vont suivre. Le fait qu'il n'y ait pas eu de fécondation réciproque en est peut-être la cause. Deux façons d'envisager l'enseignement supérieur ne se sont pas rejointes alors qu'elles auraient pu s'enrichir mutuellement, et des raisons pédagogiques retiendront plus particulièrement notre attention. Une éducation supérieure « nouvelle » se cherchait aussi bien du côté officiel que du celui de l'éducation populaire, la nécessité se faisait jour de repenser l'université.

La reconsidération de l'enseignement universitaire

Depuis longtemps on a pris conscience du retard accumulé par les facultés françaises. En témoigne un rapport de 1833 que Victor Cousin rédige à son retour d'un voyage en Allemagne : « *Il est inouï de voir, en France, les diverses facultés dont se compose une Université allemande séparées les unes des autres, et comme perdues dans l'isolement. En vérité, si l'on se proposait de donner à l'esprit une culture exclusive et fausse, si l'on voulait faire des lettrés frivoles, des savants sans lumières générales, des procureurs ou des avocats au lieu de jurisconsultes, je ne pourrais indiquer un meilleur moyen, pour arriver à ce résultat, que la dissémination des facultés. Hélas ! Nous avons une vingtaine de misérables Facultés éparpillées sur la surface de la France, sans aucun vrai foyer de lumière. Hâtons-nous de substituer à ces pauvres Facultés de province, partout languissantes et mourantes, de grands centres scientifiques rares et bien placés, quelques Universités, comme en Allemagne, avec des Facultés complètes, se prêtant l'une à l'autre un mutuel appui, de mutuelles lumières, un mutuel mouvement »* (Victor Cousin, cité par A. Renaut , 1995, p. 95).
Dans les années 1860, sous l'impulsion de Victor Duruy, plusieurs enquêtes soulignent encore la pauvreté des facultés : bibliothèques nettement insuffisantes,

laboratoires de recherche quasiment inexistants. Les étudiants sont dans l'ensemble rares, les professeurs donnent des cours ouverts à l'adresse du grand public, sans communication entre eux capable de donner une unité à leurs enseignements qui présentent de sérieuses lacunes. Travaillant dans l'isolement les unes des autres, victimes de leur éparpillement, les facultés ne peuvent voir naître un sentiment d'appartenance à une institution commune, aucun « climat universitaire » ne semble pouvoir se développer (Ponteil, 1966, p. 248). Prises dans leur incapacité à innover, elles continuent de sommeiller comme elles le font depuis les réformes du premier Empire. Le ministère Duruy va tenter de rompre avec cette situation : l'enseignement supérieur devrait transmettre aux étudiants la connaissance des méthodes de travail scientifique qui permettent de faire de la science. Ce qui réclame à la fois un apprentissage de la rigueur, un développement réfléchi des différentes étapes à franchir, et un public réellement intéressé et concerné, différent des vagues amateurs éphémères habituels assistant aux cours et conférences. On n'ignore pas que les sciences dorénavant se développent rapidement, et nécessitent une multiplication des lieux d'enseignement ainsi qu'un accroissement du nombre de chaires. Les crédits alloués ne suivant que difficilement le mouvement, Duruy va conseiller l'emploi de professeurs « libres », qui seront recrutés ponctuellement pour donner des conférences hors des facultés.

La fondation de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes en 1868 relève directement de cette politique. Novatrice sur le fond et la forme, cette école ne se situe pas par rapport à une hiérarchie à proprement parler universitaire, puisque Louis Liard cité par Françoise Mayeur rappelait que pour en faire partie, il suffisait « *d'avoir un nom dans la science* ». Des scientifiques reconnus, mais qui n'auraient pas suivi les filières absolument traditionnelles, peuvent ainsi venir délivrer un enseignement supérieur centré sur la recherche. Il y a là de la nouveauté, dans la mesure où la rigidité du système est contournée.

Une autre particularité forte de l'Ecole fut qu'elle n'avait pas de lieu fixe et déterminé, immuable. Ses enseignements pouvaient se dérouler au Muséum, au Collège de France, à l'Ecole normale, à la faculté des Sciences, de Médecine, en fait en tout lieu, nous dit Liard, « *où il y avait des savants et des maîtres* ». Ce qui signifiait structurellement par exemple qu'un directeur de laboratoire ou de tel ou tel dispositif de recherche pouvait être subventionné et rattaché à l'Ecole si cela s'avérait nécessaire et intéressant (Ponteil, 1966, pp. 248-249). Indéniablement il y avait là un effort pour faire jouer la diversité, la souplesse, pour faire tomber les cloisons s'élevant entre les savoirs, pour mettre entre parenthèses les rivalités scientifiques.

Pédagogiquement, cette Ecole innove encore sur plusieurs plans. On peut s'y inscrire sans posséder de diplôme, et l'étudiant se choisit le maître qu'il veut, dans la mesure où il n'existe pas de programme imposé, chacun des enseignants définissant lui-même ce qu'il enseigne, en fonction de ses activités de recherche. Etant donné d'autre part que pour l'apprentissage la seule sanction existante est celle des remarques contradictoires de l'enseignant pour aider à mieux construire une approche satisfaisante des savoirs et de la recherche, les étudiants peuvent idéalement devenir à la fois des « *apprentis* » et des « *compagnons* » (Mayeur, 1981, p. 446). Pour s'engager sur un tel chemin, on peut estimer que Duruy et ses collaborateurs avaient été séduits par le style universitaire d'outre Rhin qui savait mêler le cours magistral le plus classique à des séminaires formés de petits groupes. Signalons ici au passage qu'il devenait certainement clair en cette période sur un plan européen qu'un vrai travail universitaire et scientifique ne pouvait pas s'accommoder de trop grands groupes. En témoigne le *tuitorial système* de

l'université d'Oxford, réalisant une relation à la fois égalitaire et de proximité entre maîtres et étudiants. On peut à cet égard parler d'une individualisation du travail pédagogique, qui requérait des enseignants en grand nombre extrêmement disponibles et à l'écoute de leurs étudiants. Pour fixer les idées, en se décalant dans le temps pour en arriver en un XXe siècle exploitant cette idée dans toute sa logique, Paul Gerbod (1981, p. 312) note qu'en 1948, à Oxford, on compte dix étudiants par professeur, et à Sheffield un enseignant pour sept étudiants.

Avec l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, on constate à la fin des années 1860 qu'une nouvelle fois, en France, le renouvellement de l'enseignement supérieur s'effectue en dehors des facultés, en des formes et fonctions dont elles n'avaient guère conscience, et qu'en tout cas, vu leur épuisement, elles ne pouvaient assurer. Cette nouvelle façon d'envisager l'enseignement supérieur s'avère précieuse, participant à l'émergence de scientifiques d'un nouveau genre œuvrant dans des domaines disciplinaires que les anciennes divisions universitaires n'avaient pas mis en place. Pour Françoise Mayeur (*Ibid*), avis partagé par de nombreux historiens, c'est en partie grâce à l'influence de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes qu'un peu plus tard les facultés s'ouvriront enfin à l'esprit scientifique du temps.

Naturellement, le tableau des facultés du XIXe siècle doit être nuancé. Elles ne sont pas un bloc monolithique de réaction, une crispation absolue sur un passé révolu. En cherchant un peu il serait possible d'y découvrir quelques avancées, mais elles sont d'un ordre mineur, loin d'être en situation de pouvoir répondre aux nouveaux enjeux. Nombreuses sont d'ailleurs les voix s'élevant contre la sclérose, les actes pédagogiques universitaires routiniers, la distorsion « monstrueuse » et « funeste » entre les contenus délivrés par les facultés et ce dont a véritablement besoin le corps social S'il faut faire la part des choses et préciser le regard, il n'en demeure pas moins que ces critiques naissent face à une réalité incontournable. Selon Paul Gerbod (1981, pp. 312-313), les résistances au changement sont très fortes dans les disciplines traditionnelles, en droit, économie politique, en Lettres. Dans l'ensemble, il semble bien que les découvertes scientifiques, qui connaissent des avancées rapides, ne soient que très difficilement relayées par l'enseignement des facultés, d'où une distorsion dommageable à la progression scientifique générale.

La Troisième République, lorsque les républicains occuperont les postes-clés, sera un temps où des réformes vont être engagées, qui seront l'occasion d'une rupture d'avec le modèle napoléonien. Les républicains envisagent et tentent des réformes allant des publics étudiants au corps professoral en passant par l'extension matérielle des universités que l'on reconstitue en regroupant les facultés, le tout inspiré d'une philosophie différente de la science. Comme ce fut le cas pour Victor Duruy, le modèle germanique d'inspiration humboldtienne est certainement présent dans les esprits : il s'agit tout d'abord d'insuffler où d'accélérer la recherche à l'intérieur de l'université, puis de tenter une déconcentration d'une organisation très centralisée (la plupart des étudiants de 1870 font leurs études à Paris), enfin d'offrir une formation ouverte à la démocratie aux étudiants qui composeront les futures élites (Charle, 1997, p. 32).

En tout premier lieu, les républicains ont conscience qu'il faut remédier d'urgence à l'état de misère des facultés. Les universités n'ont toujours pas été reconstituées, et les locaux qui abritent facultés et grandes écoles, selon la vision de l'époque, sont trop petits, mal éclairés, insuffisants. L'exemple de Claude Bernard qui avait officié dans une « *cave humide et malsaine* » est cité en ces termes par Jules Ferry dans un discours. Rassemblement des facultés en universités et constructions de locaux nouveaux sont donc une priorité immédiate. Les grandes villes comme Lyon,

Bordeaux, Toulouse, Marseille ou Lille vont bientôt bénéficier de bâtiments neufs et considérablement agrandis, et Paris voit dans les années 1880 s'élever la nouvelle Sorbonne.

Il allait aussi falloir augmenter considérablement le nombre de chaires, très largement inférieur à ce dont on avait besoin, ce qui impliquait de mettre en place davantage de laboratoires, mais aussi des instruments de recherche et des bibliothèques mieux fournies et en plus grand nombre. Pour ce qui est des étudiants, avant l'arrivée des républicains, leur nombre était très faible (9.600 en 1870). Jacques Minot (1991, pp 46-47) signale à ce propos que le directeur de l'enseignement supérieur de l'époque employait à leur égard la devise utilisée durant la Renaissance au conseil municipal de Rome, « SPQR » : *si peu que rien.* Il allait donc falloir également relancer le mouvement de la venue du public vers les universités reconstituées (on comptera 29.400 étudiants en 1900).

Avec les réformes qui vont être introduites durant la période 1877-1897 - la loi du 10 juillet 1896 fait réapparaître officiellement le terme « université », qui avait disparu sous la Révolution -, c'est presque un dispositif neuf qui est mis en place. L'ambition est considérable, et même si elle connaîtra quelques ratés - comme l'impossibilité de créer de grands centres universitaires en province - il s'agit sans doute d'un effort qui n'aura plus d'équivalent pendant presque un siècle (Karady, 1986, p. 323). Les facultés à nouveau rassemblées en universités doivent aussi tenter de réagir contre un fonctionnement pédagogique qui n'a guère évolué. Le cours magistral, sous forme de « cours publics » ouverts à de larges auditoires, continue d'être en vigueur un peu partout. Le magistrocentrisme, très marqué en lettres, est devenu un système universitaire oratoire, mondain, et s'est installé dans toutes les disciplines (Gerbod, 1981, p. 311). Plutôt que cela, on devine que la formation de l'étudiant dont on a maintenant besoin doit reposer sur des travaux réalisés en groupes restreints, sur des conférences également. C'est dans ce but que seront créés des postes de maîtres de conférences (Charle et Verger, 1994, p. 94 ; Mayeur, 1981, p. 206).

Avec la création des bourses de licence et d'agrégation à la fin des années 1870, une figure moderne de l'étudiant apparaît. Les conférences « fermées » - ainsi qu'en sciences les séances de travaux pratiques et en médecine les travaux de dissection - voient le jour aux alentours de 1880, faisant entrer dans le concret un enseignement se concentrant jadis sur des aspects purement théoriques (Gerbod, *Ibid*). Comme les avancées scientifiques sont nombreuses et importantes, remettant en cause de vieux dogmes, les facultés de médecine par exemple connaissent alors une « rupture épistémologique » selon l'expression de Victor Karady (1986, p. 335), qui les contraint à intégrer des éléments fondamentaux tels que les apports expérimentaux de Claude Bernard ou les travaux de Pasteur. Il ne s'agit plus cette fois de se laisser distancer par le progrès scientifique, l'université se doit maintenant d'en être partie intégrante. Il faut former des praticiens médecins, mais aussi des scientifiques capables de conduire des recherches par les voies de l'observation et de l'expérimentation

Antoine Prost (1968, p. 231) note que même si les vastes amphithéâtres vont continuer à accueillir les cours publics magistraux, des salles plus modestes, à « taille humaine », vont servir à des conférences de licence ou d'agrégation. Cela tendra en fait à devenir la règle, au détriment du cours public, puisque pour la première fois à la rentrée de 1882 on voit apparaître sur l'affichage des cours à la Sorbonne le terme « étudiants » et la mention « cours fermé » à la suite de l'intitulé de certains enseignements. Avec l'appel d'air dû aux réformes, c'est la période où il est possible d'imaginer de nouveaux supports pédagogiques. Le petit groupe devient

un type de formation étudiante dont on a conscience qu'il doit être privilégié. Françoise Mayeur (1981, pp. 564-565) ajoute que le grand amphithéâtre traditionnel semble désuet et que le cours fermé apparaît de plus en plus aux professeurs comme le bon moyen de délivrer un enseignement véritablement supérieur débouchant sur la recherche.

Si par le passé on a pu fréquemment relever des tensions entre les étudiants et l'institution (fraudes, indiscipline), dans les vingt dernières années du XIXe siècle on assiste à une nette amélioration de l'atmosphère universitaire, la nouvelle approche pédagogique n'y étant certainement pas étrangère. Pour Antoine Prost, c'est l'époque où de part et d'autre - professeurs et étudiants - existe un sentiment de participer à la fondation d'un nouvel enseignement, mieux, « *d'inaugurer une tradition* ». Semble s'installer entre eux un esprit tout à fait neuf, puisque les études supérieures les rapprochent. Les conférences et séminaires rassemblent une ou deux dizaines d'étudiants, on éprouve le sentiment d'être « *en famille* ». Les professeurs utilisant une pédagogie se voulant souple, simple, directe, les étudiants peuvent participer aux recherches qui leur sont présentées. Allant plus loin, A. Prost (1968, p. 232) va même jusqu'à penser que cette nouvelle université ne fut pas alors trop éloignée de l'idéale « *Université des maîtres et des étudiants* ».

Tout cela va bien générer un élan scientifique indéniable, mais qui ne sera peut-être finalement que de courte durée, et Victor Karady (1986, p. 352) fait ainsi remarquer que l'effort de recherche des jeunes universitaires semble marquer le pas dès les années 1900. Toutefois, on ne saurait nier que les réformes souhaitées par les républicains ont rénové la vieille institution universitaire. Elles lui ont donné un nouveau souffle, un nouvel idéal, la possibilité de se placer sur le devant de la scène scientifique, de ne plus être dans cette cruelle prise de distance avec les savoirs contemporains qui avait été une des caractéristiques dangereuses des siècles passés. Mais les décennies à venir vont montrer que l'élan, s'il fut considérable, n'était pas suffisant pour que les républiques suivantes l'intègrent comme une donnée essentielle. Même si évidemment l'université va continuer de produire de nombreux intellectuels éminents, elle va à nouveau lentement se placer en décalage avec le monde contemporain. L'innovation pédagogique indispensable aura tendance à se rigidifier là où elle n'aurait pas dû se contenter des initiatives de la fin du XIXe siècle. Le cours magistral, qu'on avait tenté de limiter, aura même tendance à revenir sur le devant de la scène.

En dépit du fait décisif que désormais les universités ne sont plus aux mains ni des ecclésiastiques ni des dogmes religieux, aspect absolument majeur dans la mesure où cela n'avait jamais été le cas depuis leur naissance au Moyen Age, elles ne vont pas parvenir à se hisser durablement à la hauteur des besoins nouveaux. Le profil universitaire ne se voyant plus modifié ensuite que par quelques retouches passagères et sans grande envergure, il faudra attendre la deuxième moitié du XXe siècle pour connaître des réformes d'importance.

Les Universités populaires

Un autre écueil se fait jour au vu des chiffres, le recrutement des étudiants demeure socialement très élitiste. Si les effectifs étudiants augmentent, leur assise sociale est très largement bourgeoise, situation qui durera : en raisonnant à partir de chiffres plus tardifs (1939), Christophe Charle pointe que 49% des étudiants appartiennent à la bourgeoisie économique ou libérale, 39% aux classes moyennes (enfants de fonctionnaires ou d'employés), 7% sont fils d'artisans, d'ouvriers ou d'agriculteurs

(avec 7% de non-réponses) (Charle et Verger, 1994, p. 95). De fait, la majeure partie de la population continue d'être tenue à l'écart de l'enseignement supérieur, après l'avoir été de l'enseignement secondaire. L'absence du monde ouvrier dans l'université repensée par la Troisième République est marquée, les publics appartiennent aux classes favorisées, l'autre partie de la population, le peuple, n'y accède pas. Sur une base associative les Universités populaires, parallèles à l'université officielle, vont tenter de répondre à ce manque.

Le plus souvent grâce à des initiatives locales militantes, les premières universités populaires naissent dans le sillage de l'Affaire Dreyfus, durant ces années charnières de l'histoire politique de la France, qui furent, comme l'écrira Edouard Dolléans (1936, p. 18) - qui fit partie de ces intellectuels allant à la rencontre des ouvriers -, une « *période critique, marquée par une crise de conscience des intellectuels qui leur aura permis de connaître une commune expérience, un élan commun qui a fait dans le mur de notre intellectualisme, clos aux réalités, une brèche par laquelle ont pu pénétrer lumière et plein air.* »

Même si des tentatives antérieures sont connues, le mouvement des UP est d'une importance majeure dans l'histoire de l'éducation des adultes et de l'éducation populaire. En un temps où malgré les efforts de renouvellement rappelés ci-dessus l'université officielle demeure marquée par l'élitisme social, des centaines d'UP vont être fondées en quelques années. De 1899 à 1908, en l'espace de dix ans, il en naîtra 230, en province comme en région parisienne. En 1901 et 1902, elles regrouperont 50.000 auditeurs dans tout le pays, dont 6.000 à Paris en 1900. Du côté des enseignants, des centaines d'intellectuels - écrivains, savants, artistes, enseignants, universitaires - vont décider d'aller s'adresser aux ouvriers, dans une période de déchirements politiques laissant entrevoir une République en péril.

Naturellement la tâche à accomplir est immense, générant nombre de difficultés, et le succès sera de courte durée. Le mouvement s'essoufflera rapidement face aux difficultés financières et pédagogiques, aux divergences idéologiques au sein des associations, et la retombée de la passion soulevée par l'affaire Dreyfus sera fatale. L'échec le plus marquant sera, paradoxalement, l'impossibilité de parvenir au but que s'étaient fixé les Universités populaires : atteindre le peuple, ce peuple qui ne fut jamais majoritaire, il s'en faut de beaucoup, dans le public venant assister aux cours et conférences. On a longtemps réfléchi à l'impact social de l'expérience, également à l'idéologie qui la sous-tendait. Ou bien les UP sont envisagées sans détour comme un moyen de cohésion sociale, et ainsi Gabriel Séailles rappelle lors d'une inauguration l'inspiration libérale du projet qui était de « *favoriser la concorde sociale pour empêcher à la fois la révolution et la réaction* » (Poujol, p. 169), ou bien on considère qu'il s'agit d'une œuvre libératrice à destination du monde du travail, et que l'éducation dispensée permettra l'émancipation ouvrière. Cette opposition, présente bien que diffuse dès le départ, va aller en s'amplifiant au fil des mois. En 1901 Charles Guieysse (1901 a, pp. 60-61), devenu secrétaire général de la Société des UP modifie la définition antérieure de celles-ci. Une UP est maintenant « *Une association ouvrière* (auparavant '*'association laïque''*), *qui se propose de déterminer l'enseignement convenant aux travailleurs libres, qui poursuit l'éducation de la classe ouvrière pour la rendre apte à concevoir et à réaliser la liberté.* » Dessein humaniste porté par le socialisme, mais la réalité va faire obstacle à sa réalisation. La classe ouvrière ne viendra en fait jamais massivement aux cours et conférences, et même s'en détournera assez rapidement pour des raisons multiples. Mais on peut d'ores et déjà avancer que l'omniprésence et le comportement des intellectuels au sein de la

plupart des UP, ainsi que les contenus délivrés, ne sont pas étrangers à cette désaffection.
Bien que voulant idéalement développer l'enseignement supérieur et pensées comme des lieux ouverts à une éducation mutuelle des citoyens de toute condition, peu d'UP auront à leur tête des représentants du monde ouvrier. Même s'il faut affiner le regard en fonction des implantations géographiques, les responsables sont le plus fréquemment des notables ou des enseignants. De nombreuses monographies attestent de leur présence massive dans les rangs des organisateurs et des conférenciers. Ainsi à Roanne, sur quarante-trois orateurs on dénombre plus de la moitié d'enseignants. A Montpellier puis à Toulouse, Célestin Bouglé interviendra à plusieurs reprises, donnant des conférences sur la science. A Lyon ce sera Edouard Herriot qui viendra parler de Victor Hugo et de l'œuvre sociale des écrivains du XVIIIe siècle. Le corps enseignant, à tous les degrés, contribue considérablement à l'entreprise, aidé par des artistes, des scientifiques, des avocats, des médecins. A Rouen, l'UP *La Coopération des Idées* est présidée par deux professeurs de lycée, et la moitié des membres inscrits sont des enseignants, auxquels viennent s'ajouter quelques étudiants. Emile Chartier, dit Alain, qui participa à la fondation de l'UP *L'Education sociale de Montmartre* a enseigné à l'U.P de Rouen. De cette expérience il écrira en 1933 : « *Nous n'avions pas à simplifier, à multiplier, à abaisser nos idées. Par exemple la philosophie des « Misérables » n'est pas une philosophie au rabais. Ce que j'y trouve de clair, d'obscur, de fraternel, de sublime, je puis le communiquer à tout homme pourvu qu'il soit curieux de l'homme.* » Si la plupart des conférences semblaient au début convenir aux adhérents, Alain note tout de même que « *la science, la mathématique communément rebutaient* », avant de poursuivre en ajoutant - et cette remarque sonne déjà comme un avertissement pédagogique - : « *c'est peut-être que la science ne sait pas redescendre. Que les grands esprits s'envolent à perte de vue, je le veux bien. Toujours est-il qu'ils abandonnent la grande société des esprits (…). Il est triste de penser que la plus haute raison se met hors de la portée de presque tous*. » (cité par Cacérès, 1954, p. 211). Cette critique du philosophe relative à l'attitude pédagogique des intervenants dans les UP va s'avérer particulièrement pertinente pour le futur. Le trop grand hermétisme de bien des conférences sera en effet l'une des causes principales du départ des publics populaires.
Somme toute, si les militants des partis politiques, des syndicats, les employés et les ouvriers jouent un rôle important dans le développement rapide des UP, leur influence n'est pas suffisante pour desserrer l'emprise des intellectuels qui dès le début du mouvement se sont accaparé les principaux postes de responsabilité ainsi que la plupart des tâches d'animation. Ils vont très rapidement dominer les structures internes et les assemblées générales, pourtant ouvertes à tous les upistes, qui seront peu à peu désertées par les autres composantes du public. Pour des raisons de fonctionnement, les adhérents ne sont généralement pas consultés sur le contenu et l'organisation de l'enseignement, le choix en revenant aux intellectuels dans la grande majorité des cas. Il va en résulter de graves écarts entre les thèmes proposés et l'attente des auditeurs employés et ouvriers.
Effectivement, après avoir connu un essor rapide, le mouvement connaît un net ralentissement entre 1904 et 1914. Edouard Dolléans (1936, p. 22) écrira : « *Ephémères, les universités populaires disparaissent après 1902 ; quelques-unes seules survivent* ». Lucien Mercier (1986, p. 128) précise qu'entre 1904 et 1914, on n'assiste qu'à 10% de l'ouverture des 230 U.P qui seront recensées de 1899 à 1914. De multiples facteurs sont à prendre en compte pour expliquer cet affaiblissement

puis cette quasi disparition. Pour Noël Terrot (1997, pp. 142-143) les causes de l'échec s'enracinent dans une absence d'interrogations véritables sur les méthodes employées, dans un décalage grandissant entre les programmes proposés et les demandes confusément formulées par les auditoires ouvriers, la question des finalités de l'entreprise demeurant quant à elle fondamentale.

Plaçons l'accent sur la première raison avancée par Noel Terrot, depuis longtemps pointée par d'autres auteurs, à savoir les obstacles pédagogiques. Une distance inquiétante s'était peu à peu installée entre les contenus délivrés lors des conférences, les attitudes pédagogiques des intervenants et les attentes des auditeurs. Les conférences académiques surchargées de termes abstraits que les enseignants apportent inchangées des chaires où ils enseignent habituellement finissent par lasser. Louis Guilloux cité par Noel Terrot (1997, p. 144) fait dire à l'un des personnages de *La Maison du peuple* : « *Qu'est-ce que tu veux que les ouvriers aillent s'intéresser à des conférences sur le costume des femmes, sur l'éducation anglaise ou sur l'Indochine ? C'est ce qu'ils appellent éduquer le peuple… Ils ne nous connaissent pas (…)* ». Les publics ouvriers sont de plus épuisés par leur journée de travail, et, écrira Charles Guieysse (1901 b, p. 5) « *Quoi de plus étonnant que dans ces conditions ils délaissent l'université populaire ? (…) ils ne méritent point de reproches ; ce sont les conférenciers qui ne font pas ce qu'ils doivent. On n'enseigne pas des ouvriers qui finissent tard leur journée de travail comme on enseigne des jeunes gens obligés de venir en classe ; on ne conférencie pas devant un auditoire d'ouvriers comme devant un auditoire de petits bourgeois* ».

Les enseignants rejoignant les U.P, dans l'ensemble, enseignaient leur science, celle qui comptait pour eux et correspondait à leurs préoccupations habituelles, appliquant les méthodes dont ils étaient coutumiers tout en ignorant les aspirations, les tournures d'esprit des publics vers lesquels ils avaient décidé d'aller, leur supposant d'emblée des possibilités d'assimilation qu'ils ne pouvaient posséder : « *La question de l'enseignement dans les universités populaires n'a pas été considérée en effet comme une question à résoudre, mais comme une question résolue. L'on ne s'est pas demandé comment il convenait d'enseigner à des ouvriers* » (Guieysse, *ibid*). La question principale posée, qui ne trouva pas de réponse pratique à l'époque, consistait à savoir si le projet initial de délivrer un enseignement supérieur à des ouvriers faiblement pourvus en savoirs initiaux était viable. Le problème se voyait compliqué du fait que les auditeurs, comme tout public d'adultes, avaient déjà une solide expérience de la vie, contrairement aux étudiants habituellement côtoyés à l'université. Selon Charles Guieysse (I*bid*), très clairvoyant pour ce qui est de l'éducation des adultes, « *Les universités populaires présentent la difficulté pédagogique suivante : il faut qu'elles fassent de l'enseignement primaire à des auditeurs qui ont déjà reçu l'enseignement supérieur de la vie même. Ailleurs les hommes reçoivent l'enseignement primaire durant l'enfance et l'adolescence, puis ils passent normalement à l'enseignement supérieur, s'ils y passent. Mais dans les universités populaires les auditeurs (…) ne sont plus pour la plupart des enfants ni des adolescents. Ils ont tous reçu le maître enseignement de la pauvreté. Ils en savent, en un sens, autant que leurs instituteurs et professeurs, ils connaissent comme eux le monde et le réel (…). L'instituteur a sur l'élève cet avantage que son avance de savoir est doublée, autorisée par une avance de vie. Dans l'université populaire, le professeur a l'avance du savoir, mais il n'a plus l'avance de la vie* ».

Pour palier ces difficultés et afin de tenter d'ôter à l'enseignement son aspect trop professoral, vont être organisées ici et là des « causeries » ayant pour but de faciliter la discussion entre intellectuels et ouvriers. En plusieurs endroits, comme à Nancy,

les ouvriers seront chargés quelques mois d'exposer eux-mêmes les problèmes rencontrés dans leur existence quotidienne, les évènements qu'ils pouvaient être amenés à vivre. Dans d'autres UP, comme le notent les travaux du congrès des universités populaires de 1904, des ouvriers firent des exposés sur des domaines qui étaient leur spécialité : « *Un boulanger a intéressé au plus haut point en racontant l'histoire de sa profession ; tel secrétaire de la Fédération du livre a expliqué la fabrication du papier et tel délégué du syndicat des typographes comment est préparé un journal, leurs exposés ont été suivis de discussions fécondes : des hommes ont fort simplement parlé de leur métier sans rechercher les succès oratoires* » (Denitzer, Robin, Greland, 1961, p. 13). Lors du même congrès, un délégué déclare : « *C'est une erreur grave et un sot orgueil de penser que seuls les intellectuels sont à même d'instruire tandis que les manuels n'ont qu'à s'instruire… il faut réaliser la coopération des idées par la discussion ouverte, à laquelle le plus possible d'auditeurs doit prendre part* » (Terrot, 1997, p. 134).

Cependant, de telles initiatives restèrent éparses, ne durèrent pas. Suivant les lieux, les discussions dégénéraient parfois en polémiques, voire tournaient à l'affrontement si idéologie et politique entraient en jeu, les auditeurs n'étant pas tous enclins à se laisser contredire au-delà de certaines limites. De plus ces « robustes auditoires » n'étaient pas toujours d'une docilité exemplaire, comme le raconte Pierre Hamp qui fut permanent à l'UP *La fondation universitaire de Belleville* et qui, parfois, était contraint d'expulser certains en quête d'autre chose que de savoirs savants : un punching-ball fut même installé « *pour occuper les grands nerveux et liquider leur hypertonicité* » (Hamp,1935, p. 282). Autant d'éléments ne favorisant pas la discussion, l'échange d'idées et d'expériences. Charles Guieysse (1901 a, p. 51) se montre d'ailleurs assez réservé à l'égard de ces exposés assurés par les auditeurs : « *il est excellent que des travailleurs fassent des conférences à leurs camarades dans les universités populaires, leur enseignant les réalités de la lutte, leur parlant des syndicats, des coopératives qu'ils dirigent, mais il serait déplorable que ce fut à des travailleurs seuls que revinssent les idées générales. A chacun son métier* ».

Sur le terrain pédagogique, ces tentatives d'organisation de causeries ne parvinrent pas à redonner un élan nécessaire à l'enseignement upiste, et on tenta de le régénérer d'une autre façon, en apportant des corrections à l'aspect disparate des conférences montées le plus souvent dans l'improvisation générale, au gré des propositions d'enseignants. Certaines UP, aidées de professeurs éminents, parvinrent à organiser des cycles de conférences cohérents et suivis. Ce fut le cas à Paris de *La solidarité du 5^{e} arrondissement* qui bénéficiait d'un environnement intellectuel particulièrement favorable pour l'histoire, la littérature, la philosophie, les sciences physique, l'économie politique. Pour Emile Durkheim, cette volonté d'organisation rationnelle des enseignements va dans le bon sens, puisque le principal défaut des U.P est de manquer d'unité de vues sur le plan pédagogique, la diversité ne pouvant qu'augmenter la confusion des idées. Lors du Congrès International de l'Education sociale de 1900, au système de conférences isolées, il préconise de « *substituer des leçons méthodiquement enchaînées pour éviter la transmission de demi-savoirs, de constituer une homogénéité intellectuelle et morale des enseignements* ». Afin de parvenir à ce résultat, il propose d'annexer l'université populaire à l'université officielle, ce qui ne sera jamais réalisé (Mercier, 1986, p. 110).

Ces considérations éducatives n'étaient pas partagées par tous les dirigeants d'UP. Nombreux étaient ceux qui, comme Georges Deherme, l'un des premiers initiateurs du mouvement, se montraient partisans d'une sorte de spontanéisme pédagogique : *« Plus on remue de sujets plus on a de chances de révéler des aptitudes et de*

stimuler la curiosité qui est toujours plus frappée par quelque chose qu'on ne peut savoir à l'avance (…) Le parti pris de se refuser à tout plan et à dire tout de toute façon est donc réfléchi, et les résultats que nous venons d'esquisser valent bien ceux des réglementations pédantes et des chapelles où l'on ressasse constamment la même messe » (Pelisson,1903). Malgré des ébauches d'aménagement des enseignements, qui ne faisaient pas l'unanimité, l'éloignement des salles de cours des ouvriers se poursuivit sans que l'on réussisse à inverser le mouvement. Pour beaucoup, ce déclin a pour cause une non prise en compte des besoins véritables, et Francis Delaisi pourra écrire : « *Que demandait l'ouvrier ? La connaissance précise et pratique de la société où il peine. Que lui a offert l'universitaire ? La connaissance des métaphysiques, des littératures, des arts du passé : en somme des distractions, une culture d'oisifs. Comme d'ordinaire le peuple attendait du pain, comme d'habitude on lui a offert de la brioche »* (Mercier, 1986, p. 109).

Le mouvement des UP, pour diverses raisons, n'aura vu se concrétiser qu'imparfaitement le rapprochement intellectuels-ouvriers et l'éducation mutuelle souhaitée ne sera advenue qu'épisodiquement. Situées dans un contexte historique très particulier, les UP seront longtemps l'objet de débats idéologiques et politiques, et elles seront également confrontées à des problèmes financiers, autant de difficultés entraînant à terme leur disparition. Elles ont été et demeurent néanmoins encore aujourd'hui une référence en terme d'éducation populaire, tant comme exemple que comme contre-exemple. En cette fin de XIXe siècle, tentative aura été faite de dispenser un enseignement supérieur aux ouvriers, aux employés, aux artisans, qui n'avaient bénéficié ni de l'enseignement secondaire ni des facultés.

Ce qui frappe de nombreux observateurs est l'insuffisante attention apportée à la pédagogie qu'il aurait été nécessaire de mettre en œuvre. Une réflexion approfondie sur une éducation nouvelle des adultes s'avérait indispensable, ce dont avaient toutefois conscience certains acteurs des UP. Sans doute les intervenants universitaires, les intellectuels en général, n'étaient-ils pas encore prêts à un saut qualitatif leur autorisant une reconsidération de leur style pédagogique, ce qui en partie aurait entraîné une reconfiguration d'eux-mêmes en situation d'enseignants devant des adultes différents de leurs auditoires habituels.

Ce qu'il aurait certainement fallu percevoir pour délivrer un enseignement supérieur pertinent et d'un type inédit, dans le creuset d'une éducation des adultes renouvelée, c'est qu'il est primordial, tout andragogue le sait aujourd'hui, de construire un enseignement en partant de l'expérience des individus, de leur vécu, plutôt que de proposer des contenus dont l'intérêt ni l'utilité ne sont immédiatement perçus. Ce n'est qu'après cette prise en compte et la compréhension de cette inscription possible dans le savoir de chacun qu'une « rupture cognitive » peut être favorisée, qui ouvre à l'adulte le chemin vers une nouvelle conscientisation d'où le politique ne serait pas absent, comme le souhaitaient les fondateurs des premières UP.

L'enseignement supérieur à l'intention du peuple se trouve donc dans l'impasse à la fin du XIXe siècle : l'université reconstruite sous la Troisième République demeure élitiste, et les universités populaires ne parviennent pas à trouver leur public. La démocratisation universitaire a de beaux jours à inventer devant elle, ainsi que la pédagogie qu'elle devra déployer.

Le besoin de repenser l'enseignement universitaire sur un plan institutionnel et organisationnel, de promouvoir une éducation populaire supérieure à destination de couches sociales exclues auparavant de tels enseignements, se fait fortement sentir au tournant du siècle, mais ne parvient pas à se concrétiser. Le XX^{e} siècle va encore devoir cheminer pour qu'advienne une université revisitée, une éducation mieux

pensée pour des adultes, dans la mesure où auparavant celle-ci était généralement déduite de la pédagogie habituellement délivrée dans les écoles et universités traditionnelles.
En même temps qu'une tradition de l'universitaire impliqué politiquement est inaugurée (Charle, 1994, p. 96), qu'on verra se développer dans la période suivante, est mise en exergue l'exigence d'une véritable pédagogie s'adressant à des adultes engagés dans la vie professionnelle, dans leur vie d'homme tout simplement, chose qui n'avait visiblement été qu'insuffisamment prise en compte.
Le temps était à la reconsidération des finalités, des méthodes, tout autant pour l'université officielle que pour les universités populaires. On peut remarquer que si du côté de l'université voulue par la République on échoue dans la constitution de pôles universitaires conséquents en province, on réussit mieux, pour un temps, à produire des approches pédagogiques renouvelées en phase avec les nouveaux besoins. En revanche les universités populaires, tout en réussissant provisoirement le pari d'ouvrir des structures d'enseignement supérieur d'un genre inédit aux couches populaires, n'en échouent pas moins, globalement, sur le terrain pédagogique. Mais ces velléités d'innovation montrent que l'on sent que les temps changent, qu'une université et un enseignement supérieur plus démocratiques deviennent vitaux, qu'il est indispensable de les réévaluer si l'on souhaite qu'ils deviennent un instrument de renouveau scientifique, culturel et social.

C. Verrier, Paris VIII, 2003

Bibliographie

Cacérès (B), 1964, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 251 p.

Charle (C), Verger (J), 1994, *Histoire des universités,* Paris, PUF, 126 p.

Charle (C), *Des modèles, pas de solutions,* Le Monde de l'éducation, n° 252, octobre 1997, pp. 30-32.

Denitzer (L), Robin (F), Greland (L), « Le mouvement des Universités populaires », Le mouvement social, avril-juin 1961, pp. 3-16.

Dolléans (E), « Pour une culture vivante et libre » Etude sur l'Education ouvrière, , n° 21, 1936, Institut supérieur ouvrier, pp. 18-25

Gerbod (P), 1981, *L'enseignement supérieur et la recherche scientifique,* in Mialaret (G) et Vial (J) (dir), *Histoire mondiale de l'éducation,* tome 3 : *de 1815 à 1945,* Paris, PUF, pp. 307-319.

Guieysse (C),, 1901 a, « Les Universités populaires et le mouvement ouvrier », Les Cahiers de la Quinzaine, octobre 1901, pp. 14-71

Guieysse (C), 1901 b, « Départements 1900-1901, Préface », Les Cahiers de la Quinzaine, 20e cahier, 1901, pp 3-6.

Hamp (P), 1935, *La peine des hommes, il faut que vous naissiez de nouveau*, Paris, NRF

Karady (V), 1986, *Les universités de la Troisième République,* in Verger (P) (Dir), *Histoire des universités en France,* Toulouse, Privat, pp. 323-367.

Mayeur (F), 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France,* Tome 3 : *De la révolution à l'école républicaine,* Paris INRP, 683 p.

Mercier (L), 1986, *Les universités populaires 1899-1914*, Paris, Les Editions Ouvrières, 188 p.

Minot (J), 1991, *Histoire des universités françaises,* Paris, PUF, 126 p.

Pelisson (M), 1903, « Les universités populaires », Revue pédagogique, n° 12

Poujol (G), 1980, *Education populaire, histoire et pouvoirs*, Paris, Editions Ouvrières, 225 p.

Prost (A), 1968, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Paris, A. Colin, 498 p.

Renaut (A), 1995, *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture,* Paris, Calman-Levy, 281 p.

Terrot (N), 1997, *Histoire de l'éducation des adultes en France,* Paris, L'Harmattan, 345 p.