

De l'art gouvernemental du dialogue et de la concertation

La refondation de l'enseignement supérieur français sous la Troisième République

*Catherine Fillon**

- I. Restaurer la confiance : la méthode de l'administration au grand jour
- II. Faire germer l'institution : la méthode des petits pas

A l'heure où, depuis quelques années déjà, sous le nom d'IDEX, le gouvernement français impose à ses universités une politique de mariages forcés, lesquels sont négociés par leurs seuls présidents, alléchés par les belles dotes qu'on promet de leur verser, il n'est peut-être pas inutile de revenir à cet autre temps où cet enseignement supérieur français a été conçu, dans les premières années de la III^e République. Un temps qui fait rêver l'universitaire d'aujourd'hui, en raison précisément de la méthode de réforme qui fut alors employée et qui était aux antipodes de celle – technocratique, brutale, dépourvue de réflexion intellectuelle préalable avec les premiers intéressés – infligée aujourd'hui au corps universitaire français.

L'entreprise à laquelle les pères fondateurs de la III^e République se sont attelés à partir de 1879 était pourtant infiniment complexe. Après la décision prise en 1793 de supprimer les vieilles universités médiévales discréditées, la France du XIX^e siècle n'avait en guise d'enseignement supérieur que des facultés de droit, médecine, lettres et sciences, lesquelles avaient été créées à l'époque napoléonienne. Seules les deux premières catégories, parce qu'elles sont par nature professionnalisantes, attiraient des étudiants relativement nombreux. Les deux autres n'étaient bien souvent que des fantômes de facultés, dont la mission majeure consistait à faire passer le baccalauréat et, accessoirement, pour ce qui est des Facultés de lettres, à dispenser des cours publics, c'est-à-dire faire des conférences destinées à un public cultivé. Ces facultés fantômes n'en étaient pas moins nombreuses puisqu'elles avaient été créées dans chacune des seize académies afin d'assurer localement la certification des bacheliers. Des locaux indignes, des bibliothèques squelettiques quand elles n'étaient pas inexistantes, un personnel peu motivé, des programmes d'enseignement sclérosés, des di-

* Professeure, Université Jean-Moulin Lyon 3.

plômes inadaptés car fixés pour la quasi-totalité d'entre eux au début du XIX^e siècle et non retouchés depuis, et, enfin, une absence remarquable de production scientifique : le tableau était sombre et l'on avait commencé déjà à la fin du Second Empire, sous l'impulsion du ministre Victor Duruy, à réfléchir à la construction d'un enseignement supérieur digne de ce nom. Sans doute l'avènement de la République et, avec lui, l'ancrage du pays dans une culture politique démocratique auraient rendu inéluctable à moyen terme cette rénovation d'un enseignement supérieur, tant les républicains français liaient étroitement depuis 1789 l'exercice de la citoyenneté aux questions scolaires. Cette rénovation fut toutefois accélérée suite au coup de fouet cinglant que représentèrent la défaite militaire de 1870 et la conviction née dans son sillage, selon laquelle l'Allemagne tirait aussi sa puissance et sa cohésion de la vitalité de ses universités.

Recréer des universités qui soient en mesure de porter une conception exigeante et novatrice de l'enseignement supérieur, tel était l'objectif défendu par un groupe réformateur très actif, organisé dans la Société de l'enseignement supérieur. Cette conception reposait sur un postulat d'unité de la science, lequel ne pouvait admettre l'excessif cloisonnement en Facultés éclatées et repliées sur elles-mêmes et l'Université – ce mot qui exprimait alors aussi bien l'universalité que la globalité de la science – devait être tout à la fois le lieu et le moyen du rapprochement des savoirs séparés. La science devait ensuite être mise au centre même de l'enseignement professionnel traditionnellement délivré par les facultés et ce, avec trois objectifs. Le premier était d'élargir les horizons intellectuels et mentaux des futurs professionnels (notamment en médecine et en droit), de leur faire sentir que leur spécialité n'est qu'une infime partie d'un grand tout qui les dépasse et dont ils doivent avoir, aussi bien en leur qualité de futur professionnel que de citoyen, l'existence présente à l'esprit. Le second était d'assurer, au sein de la masse de ces étudiants, la sélection d'une élite composée de ceux qui pourraient consacrer leur vie à la recherche savante dont la pratique elle-même se nourrit. Le troisième, et non des moindres, était la régénération de l'ensemble de l'enseignement public. Conscients de l'extrême solidarité unissant les enseignements primaire, secondaire et supérieur, les réformateurs républicains n'ignoraient pas cette évidence que si « ... des études secondaires mal faites donnent aux Facultés des auditeurs mal préparés ; des Facultés languissantes rendent difficile le recrutement de l'enseignement secondaire. ».

Ces universités espérées étaient en outre conçues comme des institutions plurielles, chacune devant avoir une physionomie particulière. Car s'il était admis qu'il est des nécessités intellectuelles communes à l'ensemble du territoire national, on commençait à reconnaître qu'il fallait faire place aussi à des besoins scientifiques locaux, plus propres aux entités régionales,

même si cette dernière notion restait évidemment encore bien vague. Ces universités étant donc porteuses d'un idéal de décentralisation intellectuelle, elles devaient en conséquence bénéficier d'une certaine autonomie. Si l'étendue et les modalités pratiques de celle-ci restaient à déterminer précisément, l'autonomie apparaissait en effet fondamentale pour permettre le développement d'une activité véritablement scientifique, adaptée aux besoins locaux.

L'ambitieuse réforme de l'enseignement supérieur que l'on entendait placer sous le signe d'une plus grande liberté intellectuelle autant que matérielle risquait de se heurter à deux obstacles de taille. Le premier était la résistance des professeurs eux-mêmes, peu enclins à changer leurs habitudes, en rien préparés à prendre en main leurs destinées professionnelles parce qu'ils étaient tellement habitués à l'autoritarisme administratif hérité de la période napoléonienne, qu'il y avait bien des chances qu'ils fussent, dans le meilleur des cas, passifs ou, dans le pire des cas, enclins à développer une attitude de résistance.

Le second obstacle qui avait toutes les chances de se dresser sur la route des réformateurs était, au-delà de l'hostilité plus ou moins active du cercle des premiers intéressés, l'incompréhension totale de l'opinion publique. Car l'autonomie des universités et donc la promesse de diversité universitaire que cette dernière notion contenait implicitement risquait fort de heurter une opinion publique volontiers jacobine, très attachée à ce que les droits de l'Etat fussent préservés et à ce qu'il régnât dans le système éducatif public une stricte égalité devant la loi, une parfaite uniformité, autant de passions françaises avec lesquelles il ne faisait pas bon badiner, surtout à quelques années du centenaire de la révolution française.

Ces obstacles, dont ils étaient parfaitement conscients, ont conduit les réformateurs républicains à penser une méthode destinée à les surmonter les uns et à tenter de contourner les autres. Réveiller les professeurs des différentes facultés encroûtés dans leur routine, les convaincre du bien-fondé du projet ambitieux qu'on leur proposait, mais aussi stimuler et tester leurs aptitudes à l'exercice des responsabilités qui ne manqueraient pas de leur incomber si l'on parvenait un jour à progresser dans la voie de l'autonomie a constitué le premier volet de cette méthode que son concepteur avait baptisée « la méthode de l'administration au grand jour », le second volet a consisté à procéder par étapes, de façon progressive et expérimentale tendant à prouver à l'opinion publique et au législateur que le point d'arrivée, à savoir des universités plurielles, n'étaient en rien une dangereuse chimère.

I. RESTAURER LA CONFIANCE : LA METHODE DE L'ADMINISTRATION AU GRAND JOUR

L'homme qui a pensé et conçu cette méthode est le directeur de l'enseignement supérieur, Albert Dumont.¹ Cet ancien normalien, reçu premier au concours d'agrégation d'histoire en 1861, s'était rapidement spécialisé en archéologie et en épigraphie. Tout aussi profondément patriote que viscéralement républicain, il lui avait été donné de convaincre le gouvernement français au lendemain de la guerre de 1870 d'oser concurrencer l'Allemagne sur le terrain des recherches archéologiques et, à ce titre, il lui fut donné d'être le fondateur de l'École française de Rome. Recteur de l'académie de Grenoble en 1878, il était appelé l'année suivante, par Jules Ferry, au poste de directeur de l'enseignement supérieur. Pendant cinq années il a exercé cette fonction dont il n'est pas exagéré de dire qu'elle est une fonction clef dans un régime politique parlementaire par nature instable : alors que les gouvernements sont susceptibles de se succéder à une cadence relativement rapide, alors que bien souvent les ministres ne font que passer, le directeur de l'enseignement supérieur, lui, reste. En 1884, après son décès, aussi prématuré que subit à l'âge de seulement 42 ans, la fonction-clef de directeur de l'enseignement supérieur a été exercée par l'un des anciens condisciples de Dumont, le professeur de philosophie Louis Liard. Liard a eu l'intelligence et l'humilité de poursuivre fidèlement l'œuvre de son prédécesseur, tant dans ses buts et que dans la méthode retenue pour y parvenir.

Est-ce une conviction tirée de sa formation historique ? Peut-être... En tout cas, Albert Dumont avait eu une conscience aiguë de ce qui, pour les historiens du droit, est une évidence : la loi ou le règlement, si légitimes et volontaristes soient-ils, seront toujours absolument impuissants à faire naître des institutions durables, si ces dernières n'ont pas préalablement trouvé leur raison d'être dans l'esprit et dans le cœur des hommes qui doivent l'incarner, la porter, la faire vivre et prospérer. En somme, une réforme qui n'est ni comprise, ni admise par les premiers intéressés est, inexorablement, vouée à l'échec... De cette conviction première, réaffirmée avec constance jusqu'à la veille de sa mort,² a découlé la méthode de

1 J. M. MAYEUR, Albert Dumont et les transformations de l'enseignement supérieur au début de la Troisième République, *Bulletin de correspondance hellénique* (1976) 7-10.

2 Il l'exprimait encore à la veille de sa disparition dans son ultime grand rapport au Congrès d'éducation de Londres : « Le tout, croyons-nous, est de ne jamais se départir de deux principes : 1° Ne rien réformer dans l'Université qu'avec l'avis même du corps enseignant, qui prendra de plus en plus le sentiment de l'influence prépondérante qu'il doit avoir sur ses destinées ; 2° Se bien persuader que l'avenir

l'administration au grand jour dont il est l'auteur. Intrinsèquement liée au régime parlementaire qui s'installe avec la Troisième République, dont elle est un reflet et une transposition en matière administrative, elle supposait, à l'instar des pratiques politiques nationales, le débat collectif dans l'enceinte compétente. Ce dernier devait en outre être placé sous le regard de l'opinion publique et la réforme qui en résulterait éventuellement n'était dès lors adoptée que parce qu'elle réunissait le sentiment majoritaire.

Il fallait déjà aboutir à ce que

« ... les corps se sentent responsables ; qu'ils aient confiance dans leur autorité ; qu'ils sachent dire ce qu'ils veulent et pourquoi ils le veulent ; qu'ils se connaissent réciproquement ; qu'ils se critiquent et s'apprécient ; qu'il se forme un esprit d'activité et de progrès et que cet esprit soit assez fort pour obliger l'administration à le suivre ».³

A cette fin, il convenait d'instaurer un véritable dialogue à plusieurs niveaux. La discussion devait naître d'abord, horizontalement, au sein de l'ensemble des personnels des différentes facultés et, ensuite, plus verticalement, elle devait s'ouvrir entre ces derniers et l'administration centrale. Albert Dumont tenait tout particulièrement à instaurer une confiance entre le corps enseignant et son administration centrale, de sorte que les professeurs des diverses facultés en viennent à la considérer désormais comme une alliée, un véritable partenaire et non plus comme une autorité lointaine, hostile et stupidement contraignante. L'administration centrale devait donc, elle aussi, accomplir sa révolution mentale et Dumont attendaient des collaborateurs directs du ministre qu'ils se considèrent « comme les exécuteurs de toutes les idées bonnes qui ont l'approbation du corps enseignant. S'ils se regardent comme des maîtres, ils se réserveront une petite autorité qui pourra s'exercer sur les questions de détail, ils auront ce qu'on appelle l'omnipotence des bureaux, ce doit être une chose assez médiocre et ne peut guère, semble-t-il, satisfaire que des sentiments d'ordre moyen. S'ils prennent leur rôle de plus haut, il y aura de bons motifs de croire qu'ils verront s'accomplir de sérieuses réformes moins dans la lettre des règlements que dans l'esprit même qui fait la vie de l'enseignement.»⁴

Conçues en application de ces principes nouveaux, toutes les réformes concernant l'enseignement supérieur entreprises à la fin du XIX^e siècle – qu'il s'agisse de la rénovation des diplômes déjà existants, de la création de nouveaux diplômes et, bien sûr, du projet de résurrection des universités –

de l'enseignement supérieur en France dépend de l'idée plus ou moins juste que les maîtres, les élèves et le public auront de ses méthodes et des services de premier ordre qu'il doit rendre au pays », A. DUMONT, Notes sur l'enseignement supérieur en France, *Revue internationale de l'enseignement* (1884) 233–234.

3 A. DUMONT, Notes et Discours 1874–1884 (Paris 1885) 153.

4 DUMONT, *supra* note 3, 154.

ont suivi un identique processus de gestation et de maturation. Avant de rédiger un projet réglementaire ou législatif, le ministère, par voie de circulaire, établissait une liste souvent très longue de questions ouvertes⁵ qu'il adressait aux facultés pour connaître leurs opinions respectives et leurs suggestions. Contrairement aux pratiques contemporaines qui, si elles affectent parfois la consultation, méprisent presque toujours les enseignements qu'elles pourraient en retirer et poursuivent dès lors sans sourciller leur objectif premier, la méthode d'Albert Dumont reposait sur une écoute attentive et sincère, nécessaire à la restauration qu'il ambitionnait de la relation de confiance devant unir le corps enseignant et son administration centrale. Dans le cas précis de la reconstitution des Universités, il avait d'ailleurs pris l'engagement solennel de ne pas passer en force s'il s'avérait que la proposition du ministère de l'instruction publique rencontrait trop de résistances ou d'hostilités auprès des professeurs.

« La constitution d'universités, s'administrant elles-mêmes sous la haute autorité de l'Etat, est certainement un idéal qu'il faut s'efforcer d'atteindre, mais il importe de tenir

-
- 5 Le questionnaire relatif à la recréation des universités était ainsi conçu :
- « I/ Des Universités – Y aurait-il avantage à réunir les facultés d'un même ressort en une université ? Quels services rendrait cette mesure ?
 - II/ Quelle autonomie serait à souhaiter pour chaque faculté dans l'université ?
 - III/ Quelle devrait être l'administration de cette université ? Devrait-il y avoir un conseil composé des doyens et d'un délégué annuel élu par chaque faculté ? Ce conseil devrait-il être composé d'autre sorte ?
 - IV/ Le doyen devrait-il être élu ? Devrait-il être annuel ? Y aurait-il avantage à adopter d'autres règles ?
 - V/ Quelles seraient les attributions du conseil de l'université ? Attributions d'ordre scientifique, attributions d'ordre administratif ?
 - VI/ Quel serait le chef de cette université ? Que faudrait-il penser d'un chef élu et annuel qui pourrait être appelé président de l'Université ? Comment serait-il nommé ? Quelles seraient ses attributions ?
 - VII/ Du rôle du recteur actuel, représentant le pouvoir central
 - VIII/ Quelle partie du budget actuel des facultés devrait être à l'entière disposition de l'université ? Pourrait-on admettre que l'on constituât une dotation annuelle, calculée d'après la moyenne des budgets des Facultés, dans chaque ressort, durant les cinq dernières années ?
 - IX/ La personnalité civile accordée aux facultés leur assurerait-elle des avantages importants, en rendant les dotations plus faciles, en engageant plus encore qu'aujourd'hui toutes les municipalités à considérer les universités comme des institutions à la prospérité desquelles elles doivent contribuer ?
 - X/ Quels devraient être le maximum et le minimum des droits de l'État ?
 - XI/ Quels sont les moyens les plus propres à développer dans les universités la vie et l'esprit de progrès ? »
- MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS, Enquêtes et Documents relatifs à l'Enseignement supérieur, Tome XVI (Paris 1886) 2-3.

compte de l'esprit public, du passé de notre pays, des différences d'habitudes que l'on remarque entre les diverses facultés, de traditions déjà anciennes parmi les professeurs et dans l'opinion. (...) Nous n'avons pas le droit de faire des expériences dont le résultat serait douteux ; si la moindre incertitude peut subsister sur le succès des changements que je sou mets à l'examen des Facultés, elles ont le devoir de le dire ; ajourner une réforme, pour les esprits qui n'ont en vue que le bien public, est souvent le meilleur moyen d'en rendre le triomphe complet quelques années plus tard. »⁶

Les débuts de cette politique de consultation avaient pourtant été décevants. Dans les mois qui avaient suivi son entrée en fonction, Dumont avait lancé, à titre de test, les premières enquêtes. Elles avaient été encore très ponctuelles quant à leur objet et la toute première portait sur l'opportunité de créer un doctorat de sciences médicales. Dumont devait convenir dans un article paru à la *Revue internationale de l'enseignement*, publié sous le pseudonyme du Docteur Gauthier,⁷ que les résultats avaient été médiocres. Bien souvent, les réponses avaient été lapidaires, peu étayées, guère motivées et elles donnaient surtout l'impression que les intéressés s'étaient débarrassés rapidement du problème à eux posé par l'administration centrale. C'est précisément cette médiocrité même des réponses qui l'a conduit à réserver une surprise aux enseignants, sous la forme d'une publication des résultats de cette première enquête. Albert Dumont inaugurerait, en effet, en 1883, avec les réponses à cette consultation la collection des *Enquêtes et Documents sur l'enseignement supérieur*, collection qui, victime de la Première Guerre mondiale, s'est éteinte en 1913 pour le plus grand regret de l'historien de l'enseignement supérieur français qui perd à compter de cette date une source remarquable. En 1883, cette publication de résultats décevants poursuivait manifestement un double but : le premier était de stimuler un peu plus vigoureusement la réflexion les enseignants des facultés, en comptant bien sur la susceptibilité d'une corporation et sur son orgueil intellectuel qui n'aime guère être pris en défaut. Nul doute que des enseignants désormais avertis que leurs réflexions – ou leur absence de réflexion – pourraient être portées sur la place publique, auraient à cœur de se montrer un peu plus concernés, un peu plus inventifs, un peu plus brillants. La publication présentait encore un avantage : elle offrait, au sein du monde universitaire en gestation, l'opportunité d'élargir le débat et de le placer au niveau national. Chacun était désormais en mesure d'avoir une vision d'ensemble, c'est-à-dire de connaître les positions et arguments des autres établissements, et pouvait alimenter de la sorte ses propres réflexions.

6 MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS, *supra* note 5, 3–4.

7 Cet article intitulé « A propos de l'enquête sur le doctorat ès sciences médicales » a été reproduit dans l'ouvrage : *Notes et Discours 1874–1884* (Paris 1885).

La consultation sur la recréation des universités, qui a été lancée à la fin de l'année 1883 et dont les résultats ont été publiés en 1885 au fil des 640 pages formant le volume XVI de la collection *Enquêtes et documents*, a été d'une bien meilleure tenue que celles qui l'avaient précédée. L'enquête révélait des positions contrastées, non pas tant d'ordre disciplinaire que d'ordre géographique : subodorant que le gouvernement envisageait de créer de grandes universités provinciales seulement là où existait déjà une armature facultaire complète, les groupes de facultés qui ne possédaient pas encore de faculté de médecine, mais seulement des écoles préparatoires manifestaient de grandes inquiétudes. Les facultés de Caen, Dijon, Grenoble, Rennes, Toulouse et Poitiers redoutaient d'être sinon appelées à disparaître, du moins réduites à végéter. En revanche, les facultés qui étaient déjà au complet à Lyon, Bordeaux, Nancy, Montpellier, Douai, Paris, ou bien encore Alger se montraient extrêmement enthousiastes. La consultation avait encore confirmé une intuition de l'administration centrale. Qu'ils fussent très favorables ou bien réticents à la réforme proposée, les divers enseignants, toutes spécialités confondues, avaient en commun une culture facultaire très forte dont il allait très difficile de les extraire. Il était manifestement inconcevable pour eux de renoncer à ce cadre facultaire familier. Aussi, même dans les réponses les plus positives à la consultation Ferry, il ressortait nettement que les futures universités, pour être acceptables, devraient être conçues sur le mode d'un Etat fédéral dont les facultés seraient des états fédérés qui entendaient bien conserver une certaine liberté. « Des facultés libres dans des universités libres », tel était, en somme, le mot d'ordre. A quelles libertés les enseignants de 1885 aspiraient-ils ? La première des libertés réclamée était une liberté d'organisation. L'on souhaitait massivement que le doyen soit élu par ses pairs et non plus nommé par le gouvernement, que le futur Conseil de l'Université, si Conseil de l'Université il devait y avoir un jour, comprenne à part égale des représentants de chaque faculté, élus par leurs collègues, qu'il soit présidé, non pas par le recteur, mais un président, c'est-à-dire un enseignant élu par le conseil. Une plus grande liberté pédagogique ensuite même s'il n'était certes pas question d'atteindre à la liberté pédagogique à l'allemande la une simple raison que, contrairement aux diplômes délivrés par les universités allemandes, les diplômes français ouvraient immédiatement la porte à des carrières professionnelles. La communauté enseignante en était parfaitement consciente et elle admettait le corollaire naturel qui en découlait, à savoir le principe du contrôle de l'Etat sur ses enseignements. Toutefois, cela ne signifie pas qu'elle ne souhaitait pas des changements sur le terrain strictement pédagogique. Elle les concevait à la marge soit pour créer des enseignements adaptés aux besoins spécifiques de la région dans laquelle les établissements étaient implantés, soit pour tester des enseignements pionniers qui n'avaient pas encore droit de cité dans les programmes

officiels, soit enfin pour faire bénéficier professeurs et étudiants de bourses d'études ou de bourses de recherche. Pour toutes ces innovations, les facultés consultées n'envisageaient pas de s'en remettre à l'Etat, elles entendaient trouver des fonds elles-mêmes et elles demandaient donc que la personnalité civile fût reconnue tant au niveau des facultés, qu'à celui de la future université, de manière à pouvoir recevoir des dons et legs dont elles décideraient de l'usage. Elles souhaitaient encore qu'une partie des ressources qu'elles procuraient à l'Etat par le biais des droits d'inscription et d'examen lui fussent reversées de manière, là encore, à pouvoir en disposer librement.

Le mouvement de réflexion avait été lancé, il avait trouvé un écho, certes contrasté, et des demandes précises s'étaient faites jour. On allait donc passer aux actes, mais de façon très prudente et très progressive.

II. FAIRE GERMER L'INSTITUTION : LA METHODE DES PETITS PAS

Les deux obstacles majeurs précédemment énoncés – résistance et apathie du corps professoral- mais aussi incompréhension d'une opinion publique éprise d'une rigoureuse uniformité ont également conduit à mettre en œuvre une méthode marquée du sceau de l'expérimentation progressive qui a pris la forme d'une série de décrets pris entre 1885 et 1893, lesquels tirent les leçons de la grande consultation de l'année 1884. Au fil de ces décrets, les facultés recevaient les embryons d'institutions universitaires devant les fédérer à l'avenir, mais aussi les moyens d'action très raisonnables qu'elles avaient réclamés. Cette méthode qu'Antoine Prost qualifie de « réforme à petits pas »,⁸ c'est à dire une série de réformes ponctuelles, graduelles, était parfaitement adaptée à cette conviction qui avait prévalu depuis le départ de l'entreprise: les institutions doivent impérativement commencer à poindre dans les faits et dans le désir des hommes, avant que de recevoir le grand baptême législatif. Cette méthode graduelle permettait en effet de tester, non plus les aptitudes intellectuelles des professeurs à la réflexion sur leur avenir collectif et sur les finalités de leur mission, mais cette fois-ci leur capacité à commencer à passer des discours aux actes, dans un cadre qui, assoupli par étapes, les conduisait sur la voie d'une plus grande autonomie. En somme, ces réformes ponctuelles et progressives constituaient une sorte d'apprentissage pratique de cette liberté à laquelle on souhaitait parvenir et que l'on ne pouvait pas prendre le risque de donner sans avoir préalablement vérifié que ses bénéficiaires sauraient en faire un usage constructif.

La réclamation relative à la reconnaissance solennelle d'une personnalité civile possédée par les Facultés a été ainsi rapidement satisfaite par les deux décrets du 25 juillet 1885. Quand le premier en rappelait le principe, le se-

8 A. PROST, Les universités françaises de 1808 à 1968, Commentaire (2012/1) 157.

cond, sans encore aller jusqu'à donner aux facultés un budget propre,⁹ organisait de façon très concrète l'administration et la gestion des fonds provenant des dons, legs et autres subventions locales dont les facultés pouvaient être les bénéficiaires. Il était clair, toutefois, qu'il n'était en rien question à ce stade de donner aux Facultés la pleine et entière liberté d'utilisation de ces fonds qu'elles revendiquaient. Aussi les créations de chaires locales et de cours complémentaires financées par ce type de ressources devaient-elles faire l'objet d'un décret et, avant lui, d'un avis positif du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique. Toutefois, ce rappel de la reconnaissance de la personnalité civile des facultés a été le cheval de Troie permettant de faire apparaître pour la première fois, dans le paysage des institutions d'enseignement supérieur, un organe de liaison entre les diverses facultés qui prit alors le nom de Conseil général des facultés. En effet, il fallait bien qu'une instance opérât la répartition dans le cas probable où des libéralités indivises seraient faites aux diverses facultés d'une même ville.

L'étape suivante fut franchie quelques mois plus tard. Le décret du 28 décembre 1885 venait préciser tant la composition Conseil général des Facultés, lequel demeurerait toutefois toujours présidé par le recteur, que les attributions qui lui étaient désormais dévolues. Pour ne pas heurter les facultés réfractaires au projet, et donc pour réserver l'avenir, la nouvelle institution était instaurée partout, y compris dans les lieux où n'existaient pas les quatre facultés, mais où il n'y en avait seulement que trois, plus une école de médecine, qu'elle fût préparatoire ou de plein exercice. Le décret du 28 décembre 1885 était encore un texte essentiel d'abord en ce qu'il organisait la vie des Facultés autour de leurs institutions rénovées, à savoir le conseil de la Faculté, l'assemblée générale de la Faculté, le doyen désormais élu pour une durée de trois ans, mais encore parce qu'il allait fixer pour plusieurs décennies le statut des professeurs de l'enseignement supérieur.

Le très long exposé des motifs de ce décret du 28 décembre 1885¹⁰ n'avait toutefois pas caché que si ce dernier texte n'était qu'une étape, celle-ci serait décisive. Peut-être les pouvoirs publics avaient-ils été un peu échaudés par la vigueur de l'attachement facultaire qui éclatait au travers des réponses faites au questionnaire Ferry. Ils avertissaient qu'ils ne poursuivraient le processus conduisant à la recréation des universités que s'ils étaient convaincus que le monde des enseignants des facultés, désormais muni de divers outils et instruments, était prêt à jouer le jeu et donc à manifester par divers moyens, laissés à son imagination, sa volonté d'instaurer

9 Il faudra pour cela attendre l'article 51 de la loi de finances 1889 et surtout le décret du 22 février 1890 organisant le budget et la comptabilité des facultés.

10 Il est reproduit dans l'ouvrage de L. LIARD, *Universités et Facultés* (Paris 1890) 229–259.

un véritable vivre ensemble universitaire. Le message fut parfaitement reçu par plusieurs des potentielles universités, lesquelles démontrèrent leur capacité d'innovation et plus encore leur aptitude à mobiliser dans leur région respective les soutiens du monde socio-économique local¹¹ autour du projet de création d'une université régionale.

Cette méthode des petits pas présentait encore un indéniable avantage qui était de permettre à l'administration centrale d'agir encore à ce stade en totale liberté, puisqu'elle réformait les institutions en empruntant une voie réglementaire, laquelle n'impliquant ni contradiction, ni contrariété, lui permettait de s'approcher du but et donc des universités qu'elle souhaitait voir apparaître. Elle savait pertinemment qu'elle ne pouvait pas songer faire l'économie d'une loi et donc d'un débat parlementaire à l'issue toujours incertaine. Mais elle escomptait bien que devant un processus bien amorcé, face aux preuves par les faits que les universités en gestation apporteraient d'elles-mêmes, la démonstration serait faite que l'entreprise n'était en rien ni chimérique, ni dangereuse. Elle pouvait encore espérer, grâce à la mobilisation de l'opinion publique à laquelle elle-même,¹² ainsi que les groupements facultaires les plus résolus travaillaient déjà, qu'il ne resterait finalement aux assemblées législatives qu'une marge de manœuvre réduite et une capacité de blocage restreinte.

Cette dernière attente a toutefois été déçue. Les débats parlementaires s'étaient ouverts au début de l'année 1892 devant le Sénat, sur la base du projet Léon Bourgeois qui avait été déposé en 1890. Ils ont été très décevants pour les groupements facultaires provinciaux complets qui caressaient l'espoir de constituer à l'avenir de rares et fortes Universités régionales. Le projet Bourgeois, en reprenant l'exigence de ne créer des Universités que lorsqu'il existait préalablement quatre facultés dans un même lieu, a, en effet, été très vivement combattu par le Sénat. Il est vrai que si l'on admettait comme un préalable d'une université l'existence des quatre facultés réunies dans une même ville, réunissant déjà un minimum de 500 étudiants, une grande partie de l'ouest français aurait été dépourvue

11 C. FILLON, La revendication de l'autonomie universitaire à la fin du XIX^e siècle, l'exemple de Lyon, Cahiers Jean Moulin [En ligne] n°3 (2018), mis à jour le : 16/07/2018, URL : <http://publications-prairial.fr/cjm/index.php?id=476>. A la suite du précédent lyonnais, de multiples Sociétés des amis de l'Université ont vu le jour à l'aube des années 1890. Elles témoignent du rapprochement du monde universitaire avec les élites économiques locales.

12 L'ouvrage précité de Louis Liard est un bon exemple du soin extrême déployé par le successeur d'Albert Dumont à défendre la réforme, tout en essayant aussi de répondre par anticipation aux critiques et aux objections qu'elle pouvait faire naître. Il a persévéré dans cette voie avec un second ouvrage intitulé : *L'enseignement supérieur en France 1789–1893* (Paris 1894).

d'universités, puisque ni Caen, ni Rennes, ni Poitiers, ni Toulouse n'avaient alors de Faculté de médecine, mais seulement des Écoles préparatoires... En outre, le projet Bourgeois avait fait naître l'inquiétude de toutes ces municipalités qui, depuis deux décennies, avaient consenti d'importants sacrifices financiers pour doter leurs facultés de locaux corrects et dont les efforts n'allaient pas être payées de retour par l'Etat ; aussi avaient-elles mobilisé fortement leurs représentants à la chambre haute. Renvoyé en commission, le projet Bourgeois était finalement retiré par le gouvernement le 18 juin 1895 et le ministre de l'instruction publique, Raymond Poincaré, déposait le même jour un nouveau projet de loi qui, tout en recréant les Universités, renonçait désormais à toute idée de concentration provinciale. Chose rare dans les annales, ce projet a été adopté à l'unanimité par la chambre des députés le 5 mars 1896, non sans que plusieurs députés aient manifesté leur regret que l'on permette de la sorte à de petits centres universitaires languissants de se maintenir. La discussion au Sénat fut un peu plus âpre, mais le projet y fut finalement adopté par 223 voix contre 29. Promulguée le 10 juillet 1896, la loi dotait la France officiellement d'universités. Elles n'avaient certes pas pleinement reçu l'autonomie espérée par leurs concepteurs ; tradition jacobine oblige, députés et sénateurs avaient eu peur en donnant trop d'indépendance à ces jeunes institutions d'affaiblir les prérogatives de l'Etat enseignant. Les universités demeureraient donc présidées par le recteur jusqu'en 1968, elles ne pourraient disposer que de la manne financière représentée par les droits d'inscription, mais non des ressources produites par leurs droits d'examen qui continuaient à être versés au budget de l'Etat. Elles étaient donc à ces divers égards décevantes, mais que la déception la plus vive s'exprimât surtout dans le corps enseignant des facultés était le signe qu'un élan avait vu le jour et que le changement des mentalités, espéré naguère par Albert Dumont, s'était opéré, marquant l'avènement d'un enseignement supérieur français enfin digne de ce nom.