Centralisation et décentralisation dans la formation des élites en France et en Grande-Bretagne à l'époque contemporaine

Centralisation and decentralisation in the training of elites in current France and Great-Britain

Zentralisation und Dezentralisation in der Ausbildung der Eliten in Frankreich und Großbritannien im 19. Jahrhundert

Centralización y descentralización en la formación de las élites en Francia y en Gran Bretaña

Robert D. Anderson

Traducteur : Philippe Savoie

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2495>

DOI : 10.4000/histoire-education.2495

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2012

Pagination : 39-58

ISBN : 978-2-84788-363-1

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Robert D. Anderson, « Centralisation et décentralisation dans la formation des élites en France et en Grande-Bretagne à l'époque contemporaine », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 134 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2495> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2495>

Centralisation et décentralisation dans la formation des élites en France et en Grande-Bretagne à l'époque contemporaine

Robert D. ANDERSON

Dans une étude comparée de la formation des élites dans l'Europe contemporaine, la Grande-Bretagne et la France auraient pu passer pour des cas assez analogues¹. Toutes deux sont d'anciens États-nations présentant une diversité sociale et géographique considérable, mais exempts du traumatisme des mouvements de libération ou d'unification qui caractérisent le nationalisme du XIX^e siècle. Elles diffèrent en cela de l'Allemagne et de l'Italie où la création d'une élite d'esprit national a été une préoccupation centrale des États nouvellement unifiés. Elles se distinguent aussi des empires multinationaux des Habsbourg ou des Romanov, dans lesquels l'enseignement a été un lieu de lutte entre des autorités centrales cherchant à susciter une loyauté dynastique et des forces nationalistes visant à fonder leur autonomie politique sur l'identité culturelle². Elles diffèrent encore de pays plus petits – la Norvège, la Finlande, la Grèce, le Portugal – qui ont pu avoir leurs divisions culturelles internes, mais

1 La formation des élites désigne ici, de manière pragmatique, les enseignements secondaire et supérieur, sans poser la question d'une définition de ces élites.

2 Il serait plausible d'appliquer ce modèle à l'Irlande. Mais le cas irlandais est largement exclu ici, le croisement des facteurs religieux et national avec la présence d'un État semi-colonial y ayant créé une situation tout à fait différente de celle de la Grande-Bretagne (Angleterre, Pays de Galles, Écosse).

dans lesquels une université unique – généralement située dans la capitale, mais pas toujours – a clairement favorisé l'homogénéité de l'élite de la nation.

En fait, la tendance dominante a toujours été de voir dans les systèmes français et britannique deux modèles radicalement opposés : le système français hautement centralisé et sous la domination de l'État ; le système britannique décentralisé et pluraliste, l'État y jouant un rôle limité quoique croissant. Cette opposition est un lieu commun des représentations du XIX^e siècle comme des interprétations historiques ultérieures. Dans les années 1970, un travail théorique ambitieux de Margaret S. Archer sur « Les origines sociales des systèmes éducatifs » pouvait prendre la France et l'Angleterre comme les exemples paradigmatiques des systèmes centralisé et décentralisé³. Le propos de cet article est de se demander jusqu'à quel point cette opposition mérite d'être reconsidérée à la lumière de l'historiographie actuelle, et quels aspects au juste faisaient opposition, du côté britannique, avec le modèle centralisé français.

I – Les perceptions traditionnelles

En Grande-Bretagne, la critique de la centralisation de l'enseignement français a participé d'une mise en cause plus large de l'État français et du « despotisme », aussi bien jacobin que bonapartiste. La France était « l'autre » de service dans les discours d'autosatisfaction qui entouraient la tradition constitutionnelle parlementaire⁴. Les citoyens britanniques y étaient représentés comme jouissant de la liberté à l'égard de toute forme de contrôle ou d'intrusion de l'État dans la sphère privée. La continuité et l'évolution pacifique de la Grande-Bretagne faisaient contraste avec la succession des révolutions dans la France du XIX^e siècle, et on l'expliquait couramment par la notion de caractère national, ou par des théories raciales opposant les atavismes germanique et celtique. La France avait certainement ses admirateurs, comme John Stuart Mill et Matthew Arnold – ce dernier, dans ses écrits des années 1860, souhaitait que l'État construise un système d'enseignement des élites sur le

3 Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage, 1979 (version abrégée sous le même titre, Londres, Sage, 1984). Pour une lecture critique, voir R. D. Anderson, « Sociology and history: M. S. Archer's Social origins of educational systems », *Archives européennes de sociologie*, n° 27, 1986, p. 149-161.

4 Voir Stefan Collini (éd.), Donald Winch, John Burrow, *That Noble Science of Politics: a Study in Nineteenth-Century Intellectual History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983 ; et Georgios Varouxakis, *Victorian Political Thought on France and the French*, Basingstoke, Palgrave, 2002.

modèle français⁵ – mais ils pesaient peu face aux préjugés populaires, et face à ceux qui faisaient autorité en matière de politique française, comme Walter Bagehot, ou comme J. E. C. Bodley qui expliquait que la centralisation étatique rendait impossible le fonctionnement d'un système parlementaire. Des années 1850 aux années 1870, période-clé pour les réformes éducatives, le « despotisme » de Napoléon III et ses violentes conséquences dominèrent l'image politique de la France⁶. Après Sadowa et Sedan, en tout cas, c'est le modèle éducatif allemand qui monopolisa l'attention dans les deux pays.

L'état de l'enseignement français était considéré comme la meilleure illustration de l'étouffement de l'esprit d'entreprise, de la diversité et de l'initiative par la centralisation et l'égalitarisme. Le système éducatif était d'ailleurs tenu pour responsable de deux autres travers du mode de vie des français, aux yeux des britanniques : leur passion pour les postes de fonctionnaires et leur goût pour les idées abstraites plutôt que pour les notions empiriques, dispositions incubées dans leurs écoles. Au XX^e siècle, un nouveau clivage apparut : la France était la patrie des intellectuels politiquement engagés, une espèce que l'Angleterre était supposée, par bonheur, de ne pas abriter. Un intellectuel français était par définition un intellectuel parisien, généralement établi dans une des institutions au sommet de la pyramide éducative française – la Sorbonne, l'École normale, le Collège de France, l'École pratique des hautes études, Sciences Po. Si cette vision stéréotypée de la France est difficile à contester, Stefan Collini a récemment mis en cause le cliché selon lequel il n'y aurait pas eu d'intellectuels anglais. Non seulement ces intellectuels ont existé, avance-t-il, mais ils avaient pris Paris pour modèle⁷. Et, alors que l'élite académique pouvait être établie à Oxford, Cambridge, voire plus loin encore de la métropole, pour ce qui concerne l'intelligentsia littéraire et médiatique, Londres était – et

5 À propos d'Arnold et des autres observateurs anglais de l'enseignement français, voir : Sylvaine Marandon, *L'image de la France dans l'Angleterre victorienne, 1848-1900*, Paris, Armand Colin, 1967, p. 423-440; Christophe Campos, *The view of France: from Arnold to Bloomsbury*, Londres, Oxford University Press, 1965, p. 13-48; Frederick Charles Green, *A Comparative View of French and British Civilization (1850-1870)*, Londres, J. M. Dent, 1965, p. 11-38.

6 Jonathan P. Parry, « The impact of Napoleon III on British politics, 1851-1880 », *Transactions of the Royal Historical Society*, 6th series, n° 11, 2001, p. 147-175.

7 Stefan Collini, *Absent Minds: Intellectuals in Britain*, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 248-278.

reste – toute aussi dominante que Paris. Les travaux de Collini s'inscrivent dans un courant qui étudie les intellectuels comme un phénomène transnational⁸.

Le critique littéraire Émile Montégut, rendant compte du fameux roman *Tom Brown's School Days* en 1858, remarquait, en comparant la France et l'Angleterre, que « le système d'éducation est en quelque sorte l'abrégé du système de gouvernement »⁹. Les contempteurs français de la centralisation montraient un intérêt particulier pour les *public schools* et universités anglaises. « Le premier sentiment qu'on éprouve en visitant Oxford est un respect involontaire pour l'antiquité qui a fondé de si immenses établissements afin de faciliter les développements de l'esprit humain, et pour les institutions politiques du peuple qui les a préservés intacts à travers les âges », rapportait Alexis de Tocqueville en 1833¹⁰. Un examen plus approfondi montra à Tocqueville qu'Oxford avait grand besoin d'une réforme radicale, mais d'autres étaient moins critiques. Le catholique libéral Montalembert, fait docteur *honoris causa* à Oxford en 1855, fut captivé par son apparence médiévale (alors que Tocqueville nota plus judicieusement qu'une grande partie de cette architecture « gothique » était récente). « Nulle part au monde le moyen âge n'est encore debout et vivant comme à Oxford et à Cambridge », estimait Montalembert¹¹. Les aristocrates libéraux comme lui admiraient les institutions éducatives anglaises, en partie parce qu'elles paraissaient être des survivantes miraculeuses des libertés corporatives de l'Ancien Régime, mais surtout en tant que couveuses de l'esprit individualiste. La liberté donnée aux étudiants forgeait les vertus civiques et l'esprit du « *self-government* » dans la classe dirigeante anglaise, ce qui était le secret de la vie politique britannique¹². L'argument d'Hippolyte Taine était du même ordre¹³. La critique du système d'enseignement napoléonien est en effet au cœur du procès instruit par Taine contre l'État français moderne, et cette critique trouve une partie de ses racines dans ses voyages en Grande-

8 Christophe Charle, *Les intellectuels en Europe au XIX^e siècle. Essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil, 1996; Christophe Charle, Julien Vincent, Jay Murray Winter (éd.), *Anglo-French Attitudes: Comparisons and transfers between English and French intellectuals since the eighteenth century*, Manchester, Manchester University Press, 2007.

9 *Revue des Deux Mondes*, 2^e période, t. XVI, 1858 (livraison du 15 juillet), p. 350.

10 Alexis de Tocqueville, *Œuvres complètes*, t. V, vol. 2, *Voyages en Angleterre, Irlande, Suisse et Algérie*, Paris, Gallimard, 1958, p. 17-18.

11 Charles Forbes de Montalembert, « De l'avenir politique de l'Angleterre », in *Œuvres de M. le Comte de Montalembert*, vol. II, *Œuvres polémiques et diverses*, Paris, J. Lecoffre, 1860, p. 341.

12 Alan Pitt, « A changing Anglo-Saxon myth: its development and function in French political thought, 1860-1914 », *French History*, vol. XIV, 2000, p. 150-173.

13 Hippolyte Taine, *Notes sur l'Angleterre*, Paris, Hachette, 1874 (4^e éd.), p. 135-169.

Bretagne, dans les années 1860, et dans ses réflexions sur le caractère national britannique. Le désir de faire émerger en France une élite d'esprit indépendant est à la base de la création de l'École libre des sciences politiques par Taine et Boutmy – même si, dans les faits, elle devint un organe de recrutement centralisé au même titre qu'une école de l'État¹⁴. Des écrivains d'une génération plus tardive, comme Pierre de Coubertin et Edmond Demolins, à la faveur d'un climat marqué par le darwinisme social et l'impérialisme, admirèrent les *public schools* dans lesquelles ils voyaient la source d'une « énergie morale » armant les hommes en vue de la lutte pour l'existence¹⁵.

II – État, religion et unité nationale

En termes plus modernes, on pourrait reformuler cette opposition comme celle entre les formes universaliste et pluraliste du libéralisme, engendrées par des expériences historiques divergentes. La Révolution de 1789, notamment, détermina le cours pris, sur le long terme, par la sécularisation de l'éducation¹⁶. En France, l'État fut contraint par sa confrontation avec l'Église de chercher à contrôler complètement l'enseignement, ce qui conduisit à un conflit croissant, au XIX^e siècle, entre deux secteurs nettement distincts. En Angleterre, l'Église et l'État pouvaient toujours être considérés comme des partenaires. La présence de minorités religieuses significatives – non-conformistes (ou *dissenters*) aussi bien que catholiques – conduisit à une série de compromis, mais les églises conservèrent une place dans l'enseignement public, et même le secteur public resta formellement chrétien. Cette expérience historique conserve son importance aujourd'hui et influence les réponses de chacune des deux traditions scolaires à la présence d'importantes minorités musulmanes : l'une fondée sur le principe de neutralité, l'autre sur des concessions à la religion qui, en vertu du principe d'égalité de traitement, peuvent être difficilement refusées aux confessions non chrétiennes, même quand le christianisme institutionnel

14 Cf. Christophe Charle, *La République des universitaires, 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994, p. 435-453.

15 Robert D. Anderson, « French views of the English public schools: some nineteenth-century episodes », *History of Education*, vol. II, 1973, p. 159-172 ; Ian Buruma, *Voltaire's Coconuts, or Anglomania in Europe*, Londres, Weidenfeld and Nicholson, 2000, p. 150-179 ; C. Charle, « French intellectuals and the impossible English model (1870-1914) », in Christophe Charle, Julien Vincent, Jay Murray Winter (éd.), *Anglo-French Attitudes...*, *op. cit.*, p. 235-255.

16 Un argument de cet ordre est développé dans : Michalina Vaughan, Margaret S. Archer, *Social Conflict and Educational Change in England and France, 1789-1848*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971, étude à la base du travail théorique de M. Archer cité ci-dessus.

tombe lui-même en ruines. Des histoires religieuses divergentes au sein de la Grande-Bretagne expliquent en partie ce fait intéressant que le rôle de l'État fut significativement plus développé en Écosse, qui avait son propre système d'écoles d'élite et d'universités, qu'en Angleterre.

La différence entre la France et l'Angleterre est à son maximum si nous prenons en compte l'organisation bureaucratique napoléonienne du système public d'éducation. Même l'historien le plus révisionniste serait obligé de convenir que la Grande-Bretagne n'a jamais rien connu de tel. L'État n'y nommait les enseignants à aucun niveau du système éducatif¹⁷. Il ne produisit généralement pas de programmes d'enseignement détaillés. Il n'y eut pas de hiérarchie administrative de l'enseignement dirigée depuis Londres, en tout cas jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Il n'y eut pas de corps enseignant du type de l'Université impériale, ni quoi que ce soit de semblable à l'agrégation. Surtout, il n'y eut pas d'équivalent des grandes écoles, ces bastions de la domination parisienne. Mais, en comparant les deux pays, nous devons regarder au-delà de l'État et de ses attributions, et réfléchir dans le contexte de l'unité et de l'identité nationales, questions qui tendent à dominer les approches historiques du XIX^e siècle aujourd'hui. Nous devons aussi remonter bien plus haut que 1789. Une interprétation possible serait que ce modèle éducatif corporatif et pluraliste était une survivance de l'Ancien Régime, et montrait ce qui se serait passé dans le reste de l'Europe sans la Révolution et Napoléon. Mais les deux systèmes comportaient à la fois des différences et des points communs bien avant 1789.

L'Angleterre et la France avaient toutes deux des systèmes politiques fortement centralisés, qui s'étaient renforcés à l'époque moderne. La monarchie anglaise parvint à détruire le pouvoir « féodal » un peu plus tôt que son homologue française, mais, dans les deux pays, la culture de l'aristocratie avait, depuis le seizième siècle au moins, acquis un caractère national à travers la Cour, l'usage d'une langue commune et la domination de la capitale. Mais l'élite britannique fut profondément divisée par les déchirements politiques et religieux du XVII^e siècle, qui ne furent pas cicatrisés avant le XVIII^e siècle. Dans un ouvrage marquant de 1992, Linda Colley avance que la nation britannique a été forgée dans la période qui va de 1707 à 1837, à la faveur d'un processus incluant la réunion des élites anglaise et écossaise. Elle attribue un rôle explicatif central aux conflits militaires avec la France, qui engendrèrent une

17 Les chaires royales (*Regius chairs*) d'Oxford et Cambridge, et des universités écossaises constituent une exception significative.

nouvelle identité fondée sur le protestantisme et la constitution parlementaire¹⁸. L'opposition entre le despotisme français et la décentralisation britannique était déjà un lieu commun de l'analyse politique.

L. Colley fait moins cas de l'éducation comme force de construction de la nation qu'on aurait pu l'attendre¹⁹. Lawrence Stone a montré depuis longtemps comment l'aristocratie laïque s'était emparée des universités britanniques lors de la « révolution éducative » du XVI^e siècle; dès le XVIII^e siècle, ces universités étaient en état de décadence intellectuelle, mais elles n'avaient pas perdu leur emprise sur la formation de la classe dirigeante²⁰. Entre 1715 et les années 1840, plus de 40 % des membres du Parlement avaient étudié à Oxford ou Cambridge, et cette proportion n'est guère descendue en dessous de 30 % avant les années 1980 – remarquable exemple d'une domination institutionnelle survivant à toutes les révolutions politiques et éducatives²¹. C'est aussi au XVIII^e siècle que s'affirma le rôle de séminaire national de l'aristocratie des *public schools* anglaises comme Eton ou Harrow.

Au moment même où l'élite britannique surmontait ses divisions idéologiques, l'élite française se déchirait dans la Révolution. Elle fut partiellement regroupée par la fusion des élites sous Napoléon, mais pas réunifiée, et le schisme social et politico-religieux qui en résulta s'exprima directement, au cours du XIX^e siècle, à travers les choix éducatifs. D'un côté, l'adhésion à l'État moderne et à ses valeurs commandait la loyauté à l'égard du système éducatif public. De l'autre côté, la dissidence s'exprimait par le choix de l'enseignement catholique et par les campagnes politiques en faveur de la liberté d'enseignement, pour les établissements secondaires dans les années 1830 et 1840 et pour les universités dans les années 1860 et 1870. C'est la conscience de cette division et le désir de restaurer l'unité nationale parmi les élites qui conduisit nombre de gouvernants français, de Napoléon lui-même à Waldeck-Rousseau, en passant par Guizot, Cousin et Jules Ferry, à considérer le contrôle de l'enseignement comme essentiel pour garantir l'unité morale de la nation et pour le « gouvernement des esprits » (Guizot). Ces points de vue reflétaient l'idée que

18 Une thèse largement reprise par Robert et Isabelle Tombs, *That Sweet Enemy: the French and the British from the Sun King to the Present*, Londres, Pimlico, 2007.

19 Linda Colley, *Britons: Forging the Nation, 1707-1837*, Londres, Oxford University Press, 1994 (2^e éd.), p. 167-170.

20 Lawrence Stone, « The educational revolution in England, 1560-1640 », *Past and Present*, vol. XXVIII, 1964, p. 41-80.

21 Michael G. Brock, Mark C. Curthoys (éd.), *The History of the University of Oxford*, vol. VI. *Nineteenth-Century Oxford*, partie 1, Oxford, Clarendon Press, 1997, p. 479.

l'État était le seul porteur authentique de l'identité nationale. Mais les églises aussi pouvaient assumer ce rôle, et il fait peu de doute qu'en France l'Église ait eu elle-même une forte idée de l'identité française et l'ait transmise à la partie significative des élites qu'elle formait.

En Grande-Bretagne, en l'absence d'un « 1789 » pour diviser les élites, l'État pouvait toujours compter sur la religion comme sur un partenaire naturel. Celle-ci était également considérée – la loi Guizot de 1833 sur l'instruction primaire procède d'ailleurs de la même vision – comme essentielle pour maintenir la stabilité et la moralité dans une société industrielle et urbanisée. Il y avait beaucoup de réticence en Grande-Bretagne à admettre que l'éducation puisse divorcer de la religion, et l'idée d'une offre éducative réglée par les seules lois du marché était suspecte, en raison de l'absence de garanties morales que cela comportait. Bien qu'il fût de plus en plus difficile pour l'État de soutenir une seule confession, surtout après que les non-conformistes et les catholiques eussent obtenu les pleins droits civiques en 1828-1829, l'Église d'Angleterre n'abandonna pas volontiers ses privilèges. Un cas précoce se présenta avec la controverse sur l'« université de Londres » (aujourd'hui *University College*), fondée en 1828 sous la forme d'un collège purement séculier. Cette fondation suscita une forte opposition des anglicans, qui fondèrent leur propre *King's College*. Le conflit ne fut surmonté que lorsque l'État fonda une nouvelle université de Londres, en 1836, pour délivrer les grades de manière impartiale²². De même, les tentatives pour transformer Oxford et Cambridge d'universités confessionnelles en institutions modernisées au service de toute la nation se heurtèrent à une âpre contestation interne, au point qu'un procès commencé en 1850 ne se termina qu'en 1871, quand les épreuves de religion auxquelles étaient soumis les professeurs furent abolies.

Le problème, dans les deux pays, était que les gouvernants auraient aimé qu'un christianisme rassembleur et non dogmatique domine, ou, à défaut, une forme de philosophie idéaliste conciliable avec la religion. Mais le renouveau religieux du début du XIX^e siècle – ultramontanisme dans l'Église catholique, évangélisme dans les églises protestantes – produisit des tendances intransigeantes qui rejetèrent de tels compromis. En France, l'Université impériale fut d'abord conçue pour être catholique d'esprit, un catholicisme de type gallican et subordonné à l'État, comportant des facultés de théologie d'État. Le rejet de

22 Une analogie est à noter avec la loi belge de 1835 créant un « jury » central pour les examens universitaires.

ce modèle par les catholiques et la tentative de catholicisation totale de l'Université sous la Restauration soulignèrent l'incompatibilité des revendications religieuses et laïques et lui aliénèrent durablement les libéraux. L'éclectisme de Victor Cousin devint la philosophie officielle de l'Université ; il se voulait compatible avec les croyances religieuses mais fut incapable de créer un nouveau consensus. Néanmoins, des ecclésiastiques de tendance gallicane, professeurs ou administrateurs, se trouvaient encore dans l'Université sous le Second Empire. Il fallut attendre les réformes de Ferry, voire 1905, pour que la doctrine de la neutralité de l'État, et une laïcité d'un anticléricalisme militant, s'installent réellement.

Cette histoire n'est pas sans parallèles en Grande-Bretagne. Le parti *Broad Church* ou « libéral anglican » voulait maintenir le rôle national de l'Église d'Angleterre et son alliance avec l'État à travers la tolérance doctrinale, en passant éventuellement par la réintégration des non-conformistes. Mais la plupart des non-conformistes étaient hostiles à toute idée d'église d'État, alors que, au sein de l'Église établie, les néo-catholiques tractariens du « mouvement d'Oxford » des années 1830-1840 voulaient une alliance avec l'État, mais à leurs conditions exclusives. L'intolérance anti-libérale du mouvement d'Oxford, à l'université d'Oxford même, stimula en fait l'intervention de l'État dans la réforme universitaire. C'est aussi dans les années 1840 que l'État créa un système universitaire laïc en Irlande dans l'espoir de surmonter les divisions religieuses ; son rejet par l'Église catholique inaugura l'interminable feuilleton de la « question universitaire irlandaise ». On peut relever d'intéressants parallèles entre les événements des années 1840 et les controverses françaises sur l'enseignement secondaire qui enfermèrent les libéraux orléanistes dans une défense intransigeante de « l'État enseignant »²³. En France, les catholiques défièrent le monopole de l'État ; en Grande-Bretagne, l'État libéral démantela le monopole des églises dominantes, notamment dans les universités, seul secteur où ce monopole avait été réellement établi.

En Écosse, les espoirs d'un partenariat durable entre l'Église et l'État furent ruinés par le schisme de l'Église d'Écosse, la *Disruption* de 1843, qui obligea l'État à se transformer en arbitre impartial entre les confessions et à abolir les épreuves de religion pour les professeurs d'université en 1853. De toute

23 Cette question a été revisitée par Lucien Jaume, *L'individu effacé, ou le paradoxe du libéralisme français*, Paris, Fayard, 1997, p. 237-262 ; et par Jean-François Chanet, « Instruction publique, éducation nationale et liberté d'enseignement en Europe occidentale au XIX^e siècle », *Paedagogica Historica*, vol. XLI, 2005, p. 9-29.

façon, les divisions religieuses, en Écosse, étaient plus organisationnelles que théologiques ou socio-culturelles, et quand l'État prit le contrôle de l'enseignement élémentaire, en 1872, celui-ci fut organisé dans une optique unitaire qui tranchait avec la rivalité entre l'Église et un État sans affiliation religieuse que perpétua la mesure anglaise correspondante en 1870. À l'intérieur des frontières écossaises, cette mesure fut suivie par la construction, sous le contrôle de l'État, d'« un des systèmes éducatifs les plus centralisés du monde »²⁴. L'unité culturelle héritée des traditions religieuses, la cohésion du pays et le fait que l'éducation était considérée comme un marqueur essentiel de l'identité nationale écossaise contribuent à expliquer ce phénomène.

III – Une Grande-Bretagne plus centralisée qu'attendu ?

L'exemple des *public schools* et des universités anglaises illustre le fait que les institutions n'ont pas besoin d'être dirigées par l'État pour être uniformes à l'échelle nationale. À partir des années 1830, les *public schools* se développèrent en un système assumé comme tel, avec ses formes et valeurs communes, particulièrement après l'œuvre réformatrice de Thomas Arnold, chef de file « libéral anglican », en tant que directeur de Rugby entre 1828 et 1842. Il y eut peu d'intervention de l'État dans ce processus. En outre, les *public schools* devinrent des « institutions déterminantes », pour reprendre l'expression heureuse de Hilary Steedman, influençant fortement le curriculum et l'*ethos* de l'enseignement secondaire public développé par la suite²⁵. Un phénomène de reproduction institutionnelle peut aussi être observé dans le cas des universités, où l'exemple d'Oxford et Cambridge exerça une influence capitale sur les nouvelles universités fondées au tournant des XIX^e et XX^e siècles – dans l'Empire britannique aussi bien qu'en Grande-Bretagne même.

Un élément important du rôle national qu'ont joué les *public schools* et les anciennes universités anglaises tient à ce qu'elles étaient des internats, détachées de toute fonction locale et offrant l'occasion d'une socialisation intense à des étudiants venant de toutes les parties de l'Angleterre, des autres nations britanniques et, plus tard, de l'Empire. D'ailleurs, quand des *public schools* se

24 Tom M. Devine, *The Scottish Nation, 1700-2000*, Londres, Penguin, 1999, p. 398.

25 Hilary Steedman, « Defining institutions: the endowed grammar schools and the systematisation of English secondary education », in D. K. Müller, F. Ringer et B. Simon (éd.), *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 111-134.

développèrent à partir de *grammar schools* locales, ce qui fut souvent le cas, elles ne manquèrent pas de couper les liens qu'elles avaient sur place et d'écarter les élèves du cru – Rugby elle-même en est un exemple. De manière encore plus frappante, plusieurs anciennes écoles de Londres, qui en d'autres circonstances auraient joué le même rôle que les lycées parisiens, déménagèrent à la campagne pour devenir des pensions à recrutement national²⁶. Les lycées, bien que hautement centralisés du point de vue organisationnel, avaient des racines dans les élites urbaines locales que les *public schools* n'avaient pas. Londres n'eut pas le même rôle éducatif que Paris en France, mais il y eut néanmoins une culture éducative nationale, et l'élite britannique se signala par l'homogénéité de ses valeurs. Au XIX^e siècle, ce rôle national fut étendu à la nouvelle bourgeoisie à travers un programme délibéré d'assimilation et d'intégration.

Un des produits de cette assimilation fut une sorte de christianisme culturel peu exigeant, qui bénéficia d'un large agrément comme idéologie nationale mais qui était compatible avec la sécularisation de fait des universités et des établissements scolaires. Un autre produit fut l'émergence d'une culture humaniste libérale se substituant à l'autorité religieuse, et proposant une force stabilisatrice et civilisatrice en mesure de concilier la nouvelle richesse avec les valeurs de l'ancienne élite – un problème peut-être plus urgent dans la Grande-Bretagne industrielle qu'en France. Cette idée est particulièrement associée à la figure de Matthew Arnold, et pourrait être interprétée comme une version laïque de l'idéal libéral anglican de son père. Oxford et Cambridge, après leur réforme de l'époque victorienne, restèrent vouées à l'éducation libérale comme lien commun à l'élite dirigeante, et cette idéologie se répandit plus tard à tout le système universitaire en pleine expansion. Quand l'État commença à recruter ses propres hauts fonctionnaires à travers des concours, les matières privilégiées furent les lettres classiques, la philosophie, l'histoire et la science pure, et non pas le droit comme dans la plupart des pays européens. Même dans les années 1940, les réflexions sur l'enseignement universitaire de figures littéraires comme le poète T. S. Eliot et le critique F. R. Leavis se concentraient sur la préservation d'une culture humaniste uniforme, et, dans le rapport Robbins de 1963, le document-clé de la politique universitaire de l'après-guerre, un des quatre objectifs essentiels était « la transmission d'une culture commune

26 Par exemple Christ's Hospital, Charterhouse, Merchant Taylors'.

et de normes communes de citoyenneté »²⁷. En ce qui concerne la France, Pierre Bourdieu et Christophe Charle ont montré que les élites étaient segmentées verticalement en termes de valeurs et de culture, phénomène auquel les grandes écoles ont apporté une large contribution. En Grande-Bretagne, l'accent a toujours été mis sur la formation commune de toute l'élite dans les mêmes universités, permettant le partage des valeurs intellectuelles aussi bien que sociales, et les institutions spécialisées ont échoué à se développer²⁸. Il est remarquable, par exemple, que la Grande-Bretagne, plus grande puissance impériale, n'ait jamais créé l'équivalent de l'École coloniale, mais ait préféré que ses fonctionnaires impériaux soient des *gentlemen* ayant reçu une éducation générale.

Les comparaisons nécessitent aussi de prendre en compte les décalages chronologiques. En Grande-Bretagne, c'est dans l'enseignement élémentaire que l'État développa d'abord un appareil de régulation central et d'inspection, et il ne tourna son attention vers l'enseignement secondaire qu'à partir de la fin des années 1860, quand il devint clair que le système des *public schools*, même en expansion, ne pourrait remplir les besoins grandissants des classes moyennes. En France, d'un autre côté, l'enseignement secondaire concentrait déjà l'attention dans les années 1790, voire depuis 1762, à la suite de l'expulsion des jésuites. Ce sont les lycées de Napoléon qui ont le plus symbolisé la hiérarchie et la centralisation, avec leurs enseignements contrôlés d'en haut et leur corps enseignant uniforme. Les lycées avaient un rôle central dans les objectifs de Napoléon, pas seulement pour des raisons pratiques mais aussi en tant qu'institution-clé pour créer un esprit national parmi les classes moyennes : Thiers en fit état dans un discours fameux de 1844, et pour des raisons analogues les écoles secondaires furent le foyer de la construction nationale en Italie après 1861²⁹. Ils touchaient une clientèle bien plus large que celle des facultés, lesquelles étaient de toute façon protégées dans une

27 Frank Raymond Leavis, *Education and the University: a Sketch for an "English School"*, Londres, Chatto and Windus, 1943; Thomas Stearns Eliot, *Notes towards the Definition of Culture*, Londres, Faber and Faber, 1948; *Higher Education: Report of the Committee appointed by the Prime Minister*, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1963, p. 7.

28 R. D. Anderson, *European Universities from the Enlightenment to 1914*, Oxford, Oxford University Press, 2004, p. 145-149.

29 R. Anderson, « The idea of the secondary school in nineteenth-century Europe », *Paedagogica Historica*, vol. XL, 2004, p. 93-106 (voir p. 103-104); Ester De Fort, « La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi », in Pier Luigi Ballini et Gilles Pécout (dir.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'ottocento: modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venise, IVSLA, 2007, p. 207-245.

certaine mesure du contrôle centralisé par les traditions de liberté académique et d'autonomie disciplinaire.

L'« État » n'est pas que le pouvoir exécutif, mais l'ensemble d'institutions à travers lesquelles l'élite gouvernante exprime ses valeurs et exerce son hégémonie. Dans la Grande-Bretagne du XIX^e siècle, cet ensemble était centré sur le Parlement, et les politiques évoluaient en fonction de la législation qui suivait les rapports de commissions d'enquête, les discussions parlementaires et la conciliation des intérêts rivaux. On a qualifié ce système de « centralisme représentatif »³⁰. Le Parlement était réticent à dépenser l'argent des contribuables pour l'éducation de la classe moyenne, ce qui, au moins, était en cohérence avec le libéralisme orthodoxe, mais il fut tout à fait disposé à imposer la réforme sur les fondations charitables (*endowments*), qui avaient un rôle majeur dans l'enseignement secondaire. Les institutions dotées (*endowed institutions*) avaient leurs propres revenus, mais leur statut quasi public donnait au Parlement le droit de les remodeler dans l'intérêt public. C'était aussi le statut des anciennes universités en Angleterre et en Écosse. Si l'Angleterre n'avait pas une corporation enseignante unique comme l'Université, elle en avait une multitude de petites. Le résultat fut que les anciennes institutions furent modernisées et dotées d'instances dirigeantes à l'écoute de l'opinion publique, et qu'on les laissa ensuite conduire leurs propres affaires dans un cadre réglementaire peu contraignant. C'est la forme que prirent la réforme d'Oxford et Cambridge entre les années 1850 et les années 1870, celle des universités écossaises en 1858 puis en 1889, et la recherche, à partir de 1869, d'un système efficace d'écoles secondaires à travers la réorganisation des fonds charitables. Cette recherche produisit des résultats peu satisfaisants, mais ce n'est qu'en 1902 que l'État accepta finalement la responsabilité d'uniformiser l'offre d'enseignement secondaire en Angleterre. Même à ce moment-là, comme pour l'enseignement élémentaire en 1870, la bureaucratie centrale resta limitée et l'offre de *grammar schools* fut confiée à des instances locales élues. Le pluralisme et l'autonomie (*self-government*) étaient d'authentiques caractéristiques du paysage éducatif anglais, mais elles étaient pour partie une création délibérée de l'État se conformant aux principes du libéralisme victorien, et pas seulement le résultat de la survivance et du développement d'organismes indépendants comme les *public schools*.

30 David Eastwood, *Making Public Policy in 19th Century Britain*, Swansea, University of Wales, 1997, p. 21.

Oxford et Cambridge finirent par perdre leur monopole sur l'enseignement universitaire anglais, bien que la première concurrence soit venue de collèges londoniens, ce qui n'était pas vraiment une mesure de décentralisation. Les universités provinciales ne se développèrent pas réellement en Angleterre avant les années 1870 et 1880, et pour certains de leurs champions, la France était un modèle. Matthew Arnold, appelant en 1868 à la fondation de telles universités nouvelles, estimait que « du fait de ce manque, Liverpool et Leeds ne sont que des villes provinciales qui ont trop poussé, alors que Strasbourg et Lyon sont des cités européennes »³¹. Une fois établies, quoi qu'il en soit, les nouvelles universités ne rivalisèrent jamais avec le prestige d'Oxford et de Cambridge, et le développement de l'université de Londres au XX^e siècle créa un « triangle d'or » de domination métropolitaine au sud-est de la Grande-Bretagne. En le désignant comme « l'axe Oxford-Cambridge-Londres » (et ces trois universités représentaient encore alors près de la moitié de tous les étudiants anglais³²), Edward Shils expliquait que les cultures provinciales, quoique vigoureuses quand les universités victoriennes furent fondées, avaient ensuite capitulé devant la culture de classe de l'élite dirigeante nationale³³. Oxford et Cambridge étaient les aberrations intellectuelles d'une « métropole décentralisée »³⁴.

Au moment de leur fondation, les universités municipales anglaises furent sans doute des exemples d'initiative locale. L'État ne joua aucun rôle dans ce mouvement. C'est une opinion courante en Grande-Bretagne que l'intervention de l'État dans les affaires universitaires est un phénomène récent, mais bien qu'elle soit attirante pour les dirigeants et administrateurs d'université qui rêvent à la restauration d'un âge d'or de l'autonomie, elle n'est pas cautionnée par les historiens de la question³⁵. Ceux-ci peuvent invoquer le rôle actif de l'État en Écosse et en Irlande, la fondation de l'université de Londres en 1836

31 Matthew Arnold, *Schools and Universities on the Continent*, in R.H. Super (éd.), *The Complete Prose Works of Matthew Arnold*, vol. IV, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1964, p. 322.

32 66 % en 1911, 45 % en 1962. Cf. *University Grants Committee, Report for the period 1929-1930 to 1934-1935*, p. 52-53 ; *Higher Education: Report of the Committee*, op. cit., p. 14.

33 Edward Shils, « British Intellectuals in the Mid-Twentieth Century », in E. Shils, *The Intellectuals and the Powers, and other essays*, Chicago, University of Chicago Press, 1972, p. 135-153 (reprise, avec des modifications mineures d'un article publié dans *Encounter*, avril 1955, p. 5-16).

34 Christopher Harvie, *A Floating Commonwealth: Politics, Culture, and Technology on Britain's Atlantic Coast, 1860-1930*, Oxford, Oxford University Press, 2008, p. 18.

35 Keith Vernon, *Universities and the State in England, 1850-1939*, Londres, Routledge/Falmer, 2004 ; Sheldon Rothblatt, « State and market in British university history », in S. Collini et al. (dir.), *Economy, Polity and Society: British intellectual history, 1750-1950*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 224-242.

et la réforme des dotations, promue par l'État, à Oxford et Cambridge. À partir de 1889, l'État versa des subventions aux universités provinciales anglaises, et vers 1914 environ la moitié de leurs recettes venaient des autorités publiques, nationales ou locales – même si Oxford et Cambridge furent assez riches pour se débrouiller sans ce genre de subventions jusqu'aux années 1920. Les conditions liées à ces subventions, et aux privilèges royaux (*royal charters*) qui étaient nécessaires aux collèges pour devenir des personnes morales ou pour délivrer leurs propres grades, conduisirent à un système de normes uniformes. Les collèges qui ne les remplissaient pas furent exclus des statuts universitaires³⁶. Le contrôle direct de l'État était ainsi en essor bien avant 1914.

L'uniformité universitaire fut aussi promue à travers des mécanismes plus informels. En 1858, le rôle de l'université de Londres en matière d'évaluation fut étendu à l'échelle nationale, et, de cette époque aux années 1950, les nouveaux collèges suivirent les examens et les programmes de Londres, jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur propre habilitation à conférer les grades. L'uniformité fut aussi encouragée par le système spécialement britannique de « l'examineur externe » (qui exigeait des bureaux d'évaluation qu'ils incluent des membres d'autres universités) et par le fait qu'Oxford, Cambridge et Londres fournirent une grande proportion des professeurs quand de nouvelles universités ou de nouveaux champs académiques se développèrent. Il a été courant d'avancer que les finalités pratiques d'origine des universités provinciales, ainsi que leur caractère municipal et régional, avaient été sacrifiés au XX^e siècle au prestige social et académique du modèle d'Oxford et de Cambridge³⁷. Que ce soit vrai ou pas, le pouvoir des « institutions déterminantes », la force culturelle des traditions nationales, la création d'un marché unique des carrières académiques et la transmission d'un *ethos* savant de génération en génération font que l'évolution d'un système homogène n'a pas dépendu du contrôle administratif central.

L'âge d'or du pluralisme britannique s'est étendu de 1900 environ aux années 1980. Les écoles étaient essentiellement gérées par les autorités locales – un « service public national administré localement » en était la description traditionnelle – et les grandes villes développèrent des formes d'enseignement technique supérieur qui obtinrent des statuts quasi universitaires dans les

36 Voir en particulier K. Vernon, « Calling the tune: British universities and the state, 1880-1914 », *History of Education*, n° 30, 2001, p. 251-271.

37 Cf. R. Anderson, *British universities Past and Present*, Londres, Continuum, 2006, p. 78-80.

années 1960. À partir de 1919, les universités bénéficièrent d'une remarquable autonomie sous l'égide du Comité des subventions aux universités (*University Grants Committee*), une instance partageant leurs valeurs et chargée de répartir les subventions de l'État à l'enseignement supérieur sans intervention politique quant au détail de cette répartition. Dans les années 1970, les observateurs de l'enseignement britannique pouvaient encore célébrer cette tradition essentiellement décentralisée. Mais tout a changé depuis. L'adoption d'une politique économique néolibérale n'a pas eu pour effet la résurgence des principes du laissez-faire, mais au contraire un contrôle beaucoup plus minutieux du sommet ; le libéralisme pluraliste a été victime de la démocratie consumériste. En 1988, le Comité des subventions universitaires a été aboli et les autorités locales démisées de leur rôle en matière d'enseignement supérieur. Leur contrôle des établissements scolaires a été progressivement sapé, à mesure que l'État s'est engagé dans un management beaucoup plus direct. Les politiciens britanniques, depuis Margaret Thatcher, sont devenus les nouveaux jacobins et bonapartistes.

IV – Une France moins centralisée qu'attendu ?

Ainsi, en dépit de son pluralisme organisationnel et du développement tardif de la bureaucratie centralisée, la formation des élites britanniques a affiché une bonne dose d'uniformité et favorisé l'unité nationale. Les fonctions sociales changeantes de l'éducation dans les deux pays, la fusion des élites anciennes et nouvelles et celle des valeurs aristocratiques et bourgeoises, se sont exprimées à travers des structures institutionnelles et des compositions de forces politiques et religieuses différentes, mais elles ont présenté beaucoup de caractères communs³⁸. Et si le stéréotype d'un État britannique inactif demande à être révisé, du côté français aussi, des travaux savants récents ont mis en question l'idée reçue de la centralisation. Peut-être même, à certains égards, la France a-t-elle été un pays moins centralisé que la Grande-Bretagne.

Dans *La Fin des terroirs (Peasants into Frenchmen)*, son classique de 1977 sur la construction de la nation, l'historien américain Eugen Weber a souligné la survivance d'identités régionales et locales dans la France du XIX^e siècle, et

38 Pour une approche en ce sens, voir R. Anderson, « Aristocratic values in elite education in Britain and France », in Didier Lancien et Monique de Saint-Martin (dir.), *Anciennes et nouvelles aristocraties de 1880 à nos jours*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'Homme, 2007, p. 261-278.

a fait valoir que la scolarisation avait constitué une des principales instances du changement (*agencies of change*). Les écoles de la Troisième République, et le zèle de leurs instituteurs et institutrices, réussirent finalement l'alphabétisation universelle, instillèrent les idées modernes dans la paysannerie et détruisirent les vestiges de la culture orale. Les historiens ont mis en question différents aspects de la thèse de Weber, particulièrement son cadre chronologique, mais il a depuis été contesté sous un angle assez différent par l'ouvrage de Jean-François Chanut, *L'École républicaine et les petites patries* (1996), qui apporte des preuves de ce que les langues, l'histoire et les traditions locales ont été souvent valorisées et cultivées à l'école élémentaire, et non prises pour cible dans une entreprise de destruction. Ceci pourrait être interprété comme une facette du culte des mémoires locales qui a été associé de façon complexe, mais pas nécessairement antagoniste, à la politique nationale³⁹ ou à ce discours spécifique du nationalisme français qui célébrait dans l'identité nationale le mélange harmonieux des identités régionales fusionnées à travers les siècles par les dirigeants français – un discours qu'on trouve notamment dans le *Tableau de la France* de Michelet (1833), et dans le célèbre livre de lectures *Le Tour de la France par deux enfants*, en 1877. Il est difficile de trouver quelque équivalent de ces phénomènes en Grande-Bretagne, partiellement, sans doute, parce que l'urbanisation précoce et l'élimination rapide de la paysannerie ont fait que les cultures populaires avaient déjà pour la plupart disparu. L'*ethos* des écoles britanniques était homogène et national, et les dialectes anglais n'étaient pas plus les bienvenus en classe que les patois en France. L'Angleterre n'avait pas de langues minoritaires, mais même en Écosse et au Pays-de-Galles les demandes nationales, linguistiques et culturelles se heurtèrent à l'hostilité du système éducatif officiel⁴⁰. Weber et Chanut se sont intéressés à l'éducation populaire plutôt qu'à la formation des élites, comme Anne-Marie Thiesse dans son étude du régionalisme dans les manuels scolaires⁴¹ ; mais la survivance de loyautés régionales était-elle limitée à la paysannerie ? Peut-être l'insistance des gouvernants français sur la centralisation de la formation des élites et sur

39 Stéphane Gerson, *The Pride of Place: Local Memories and Political Culture in Nineteenth-Century France*, Ithaca, Cornell University Press, 2003.

40 R. D. Anderson, *Education and the Scottish People, 1750-1918*, Oxford, Clarendon Press, 1995, p. 212-220 ; Robert Smith, *Schools, Politics and Society: Elementary Education in Wales, 1870-1902*, Cardiff, University of Wales, 1999, p. 179-212.

41 Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'Homme, 1997.

le gouvernement des esprits était-elle une reconnaissance de ce que l'unité culturelle aussi bien qu'idéologique des classes éduquées était encore en jeu.

Un aspect de la célébration victorienne de la décentralisation britannique portait sur la vigueur supposée des institutions locales. Les historiens anglais de l'école orthodoxe « whig » qui croyaient en l'origine teutonique de la constitution, faisaient remonter le pouvoir des municipalités aux communes médiévales et à l'administration rurale des communautés de comté de l'Angleterre anglo-saxonne. Mais en fait, il n'y eut pas de conseils municipaux élus par le peuple avant les années 1830 dans les villes, ni avant 1888-1889 dans les campagnes, et, quand ces instances apparurent, elles n'avaient pas de pouvoirs en matière d'éducation. Quand l'État souhaita placer l'éducation sous contrôle politique local en 1870 en Angleterre et en 1871 en Écosse, il fut obligé de créer des instances élues à cet effet, les bureaux des écoles (*school boards*), et ce n'est pas avant 1902 (1929 en Écosse) que l'éducation fut transférée à des autorités locales généralistes. Cette situation contrastait avec celle de la France, où les conseils locaux élus remontaient à la Révolution, eurent des pouvoirs réels dès les années 1830 et furent élus au suffrage universel masculin à partir de 1848. Jusqu'aux mesures centralisatrices de la Troisième République, les communes rurales prenaient une grande partie des décisions significatives concernant les écoles primaires. Il en allait de même des conseils municipaux urbains, qui étaient aussi responsables des collèges communaux, qui furent longtemps plus nombreux que les lycées d'État, et avaient l'initiative dans des domaines où l'État s'investissait peu comme l'enseignement industriel et commercial. C'est le thème d'une publication sur « l'offre locale d'enseignement » qui met l'accent sur l'interaction entre la politique nationale et les politiques locales⁴². L'État français centralisé et uniforme était en fait une carapace cachant une foule de diversités.

Les conseils municipaux, et d'autres institutions locales comme les chambres de commerce, eurent aussi un rôle actif dans le développement des universités provinciales sous la Troisième République, comme George Weisz le montre dans son étude de cette période⁴³. Le récit traditionnel sur l'enseignement supérieur français insiste sur la domination de Paris et le caractère fantomatique des facultés provinciales. Mais, au moins, la quinzaine de centres

42 Gérard Bodé, Philippe Savoie (dir.), *L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et inter-médiennes*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 66, 1995.

43 George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, Princeton University Press, 1983.

universitaires étaient là, quand l'Angleterre n'avait que les deux universités nationales d'Oxford et Cambridge. Le système napoléonien ne reconnaissait que des facultés sans liens entre elles, mais des villes comme Toulouse ou Strasbourg abritaient des communautés universitaires comparables à bien des égards aux universités de taille moyenne en Italie ou en Allemagne, qui étaient en relation étroite avec la communauté locale et ses besoins⁴⁴. La plupart des étudiants se trouvaient dans les facultés de droit, et ceci reflétait certainement la survivance des traditions parlementaires dans les principales cités provinciales. En Angleterre, en revanche, la formation des avocats du barreau, sommet des professions juridiques, était entièrement concentrée dans les écoles de droit (*Inns of Court*) de Londres, en général après des études générales préalables à Oxford ou Cambridge. Aujourd'hui encore, alors que l'enseignement du droit est largement accessible, le barreau reste essentiellement une profession londonienne, et 82 % des avocats ont étudié à Oxford ou Cambridge⁴⁵.

V – Un rappel : l'éducation des femmes

Un dernier point à relever est que les stéréotypes sur l'éducation française et anglaise, et la plupart des descriptions historiques, font de l'enseignement masculin la norme et de l'éducation féminine une exception ou un supplément – si encore il en est question. Mais les filles de l'élite étaient éduquées de manière différente des garçons et l'action de l'État y a suivi une chronologie distincte. Comme les ouvrages de Rebecca Rogers et de Christina de Bellaigue l'ont récemment montré, les écoles privées étaient majoritaires au début du XIX^e siècle dans l'enseignement féminin des deux pays, même si, en France, les établissements laïcs étaient concurrencés par les couvents⁴⁶. En Grande-Bretagne, l'État ne montra aucun intérêt pour ce secteur, mais en France il y eut une certaine réglementation des écoles privées et des maîtresses d'écoles. À partir du milieu du siècle, quoi qu'il en soit, le développement divergea, avec plus d'uniformité en Grande-Bretagne. En France, la loi Falloux de 1850

44 John M. Burney, *Toulouse et son université : facultés et étudiants dans la France provinciale du 19^e siècle*, Paris, CNRS, 1989; Georges Livet, *L'université de Strasbourg de la Révolution française à la guerre de 1870 : la rencontre avec l'histoire*, Presses universitaires de Strasbourg, 1996.

45 Carole Cadwalladr, « It's the clever way to power », *The Observer*, 16 March 2008.

46 Rebecca Rogers, *From the Salon to the Schoolroom: Educating Bourgeois Girls in Nineteenth-Century France*, Philadelphia, Pennsylvania State University Press, 2005; Christina de Bellaigue, *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, 2007.

conduisit au développement rapide des écoles conventuelles, qui tendirent à exclure les écoles privées laïques, et finalement à une compétition entre l'État et l'Église à l'intérieur de la sphère séparée que constituait l'enseignement féminin. Les lycées de jeunes filles de 1880 suivirent l'idéal des couvents et des écoles privées d'une préparation au mariage excluant l'enseignement classique, et, jusqu'aux années 1920, il exista des curriculums séparés et des qualifications professorales distinctes pour les femmes.

Mais en Angleterre, bien que les écoles purement privées aient également décliné, elles commencèrent à être remplacées, là encore autour de 1850, par des *proprietary schools* plus organisées institutionnellement, qui visaient à donner une éducation académique complète : la plupart des pionnières de l'enseignement féminin en Grande-Bretagne insistèrent sur le besoin de prouver l'égalité intellectuelle avec les hommes. Quand l'État intervint, à travers la réforme des écoles dotées, puis en créant des *grammar schools* en 1902, il imposa pour l'essentiel le même modèle à l'enseignement des garçons et des filles. Les écoles étaient généralement séparées selon le genre (quoique beaucoup moins en Écosse – une exception intéressante à la norme européenne), mais avec des variations mineures dans les curriculums. Ces différences entre la Grande-Bretagne et la France ont eu un impact marquant sur l'histoire de l'admission des femmes dans les universités dans les deux pays, et sur la forme qu'y a pris le féminisme au XX^e siècle. En raison de l'importance de l'éducation conventuelle en France, qui influença elle-même fortement l'éducation laïque, une histoire transnationale de la formation de l'élite féminine en France et en Grande-Bretagne devrait certainement mettre l'accent sur la différence entre un pays catholique et un pays protestant plutôt qu'entre un pays centralisé et un pays décentralisé. Mais cette histoire reste à écrire, comme celle de bien d'autres aspects de la réalité qui se cache derrière les institutions éducatives officielles.

Robert D. ANDERSON

Université d'Édimbourg

R.D.Anderson@ed.ac.uk

(Traduit de l'anglais par Philippe Savoie)