L'« éducation nationale » dans les îles Britanniques, 1765-1815

Variations britanniques et irlandaises sur un thème européen

Joanna Innes

L'engouement pour la cause de « l'éducation nationale » se diffuse en Europe à la fin du XVIII[e] siècle, et continue à susciter l'intérêt tout au long du siècle suivant quand elle apparaît dans des contextes coloniaux. Aujourd'hui, cette expression reste d'actualité. On peut se demander si son succès ainsi que sa longévité ne sont pas dus à une certaine ambiguïté dans les termes. Quelques années après que Louis René de Caradeuc de La Chalotais l'ait popularisée dans son pamphlet *De l'éducation nationale* (1763), on trouve ces mots dans des contextes très divers. L'adjectif « national » peut ainsi servir à mettre l'accent sur l'institution chargée de structurer l'offre éducative : le gouvernement central, plutôt que l'Église ou une autorité locale. Dans un sens large, les termes désignent aussi le souci d'éduquer la nation tout entière. Enfin, un troisième type d'usage réduit l'éducation nationale au but qu'elle doit servir : préparer les jeunes à devenir de bons citoyens ou de bons sujets [1].

Cet article vise à étudier la manière dont les projets d'éducation nationale ont été débattus et se sont développés dans les îles Britanniques entre 1765 et 1815. 1765 est la date à laquelle apparaît l'expression, au moins dans le sens qu'elle a aujourd'hui dans les pays d'Europe. Au terme de notre étude, un demi-siècle plus

1 - Parmi les études en langue anglaise sur la pratique et la pensée européennes à cette période, voir James A. LEITH (dir.), *Facets of education in the eighteenth century*, Oxford, Voltaire Foundation, 1977 ; James VAN HORN MELTON, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988 ; Mary Jo MAYNES, *Schooling in Western Europe: A social history*, Albany, State University of New York Press, 1985.

Annales HSS, septembre-octobre 2010, n° 5, p. 1087-1116.

tard, s'est élaborée une conception commune de l'éducation nationale dans les trois royaumes des îles Britanniques (l'Angleterre, l'Écosse et l'Irlande). Les mots ont pris corps. Cependant, à ce stade, le projet n'a pas encore pris sa forme définitive, et les décennies suivantes verront des remises en cause radicales. De ce fait, 1815 est une borne chronologique opératoire : à cette date, les premiers projets ont été élaborés, mais on ne les accuse pas encore d'avoir échoué ou d'avoir mal diagnostiqué les besoins de la nation.

Ce travail n'a pas vraiment de précédent. Il existe en effet une bibliographie importante sur les développements de l'éducation en l'Écosse et en Irlande [2]. En Écosse, comme on le verra, la réflexion sur le rôle des différents modes d'éducation sur la formation du caractère de la nation devient une véritable idée fixe à cette époque. Ceci explique que les spécialistes de l'Écosse se soient intéressés à la problématique « nationale ». En Irlande, depuis les années 1830, des écoles nationales *(national schools)*, financées en partie par l'État, sont créées et continuent d'exister sous ce nom jusqu'à la naissance de la République d'Irlande en 1922. Dans ce contexte irlandais, l'objectif assigné à ces écoles ainsi que leurs résultats ont évidemment été source de vifs débats historiographiques. En revanche, sur l'Angleterre, l'historiographie reste fragmentaire et insuffisante. C'est d'autant plus étonnant que l'Angleterre du début du XX^e^ siècle est traversée de vifs débats sur l'« éducation nationale ». Mais le sens à donner à l'adjectif « national » n'a guère suscité l'intérêt des historiens anglais. Il s'agit donc de dépasser ces historiographies spécifiques, à deux niveaux. D'abord, en tentant d'articuler et de comparer les évolutions dans les trois royaumes. Ensuite, en inscrivant ces expériences britannique et irlandaise dans un contexte européen plus large.

Cartographier et interpréter la propagation et le développement du concept d'« éducation nationale » dans les îles Britanniques présentent de multiples défis. Tout d'abord, il faut admettre qu'au plan conceptuel, le sujet tel qu'il vient d'être présenté repose sur un certain nombre d'hypothèses qui peuvent être contestées. Si l'« éducation nationale » ou des expressions apparentées ont fait l'objet de débats dans toute l'Europe, doit-on pour autant en déduire l'existence d'un véritable projet européen commun, prenant des formes variées selon les pays ? Et peut-on vraiment parler d'idées se « diffusant » d'un espace à l'autre ? Bien que cette image semble utile pour décrire certains processus historiques, il faut insister d'emblée sur les problèmes méthodologiques et conceptuels qui en découlent. Il existe, dans toute l'Europe de l'époque, un héritage commun d'idées et d'institutions quant aux politiques sociales ; il semble dès lors assez logique que des individus se trouvant à des endroits différents aient pu répondre d'une manière similaire à des problèmes similaires. De plus, la capacité à susciter le débat, et plus encore à mobiliser un soutien pour des politiques ou des projets, est en général le fait de groupes enracinés dans un contexte culturel et institutionnel spécifique. Une idée générée hors

2 - Voir notamment Robert D. ANDERSON, *Education and the Scottish people 1750-1918*, Oxford/New York, Clarendon Press/Oxford University Press, 1995 ; Donald H. AKENSON, *The Irish education experiment: The national system of education in the nineteenth century*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1970.

de ce contexte, transmise par écrit ou par le bouche à oreille, ne peut avoir un impact significatif qu'en cas de résonance avec les débats locaux, ou encore si le médiateur se situe à un échelon important dans les structures de pouvoir locales.

Dans ce contexte, même s'il y a certainement eu des projets européens communs, on peut penser que leurs *formes*, comme leurs *origines*, sont diverses. C'est en ce sens que l'on peut parler d'« influence » dans le cadre de connaissances mutuelles assez superficielles qui permettent des comparaisons souvent implicites. En effet, la référence à l'étranger reste avant tout opportuniste et tactique.

L'historiographie a jusqu'à présent délaissé ce terrain d'investigation. De nombreuses études ont porté sur la naissance de la « politique sociale » en Europe entre le XVI^e^ et le milieu du XIX^e^ siècle, sur la pauvreté, le vagabondage, le crime et le châtiment, la santé publique, le travail ou encore l'éducation. Toutefois, la manière dont ces politiques peuvent transgresser les frontières étatiques, les transferts et la réception des idées, ou encore la nature et la forme de ces « influences », sont rarement abordés de front dans ces travaux [3]. Au demeurant, l'isolationnisme intellectuel ne touche pas toutes les historiographies de la même manière. À cet égard, les travaux anglais sur le sujet sont souvent autocentrés – y compris, paradoxalement, lorsque l'on évoque les multiples influences étrangères. Les monographies portant sur les politiques sociales en sont un exemple. L'exemple hollandais est censé avoir influencé l'intérêt anglais pour les hospices des pauvres, et celui de la piété allemande la pensée sociale anglicane de la fin du XVII^e^ et du début du XVIII^e^ siècle. De même, les Dames de la Charité parisiennes pourraient avoir inspiré les Anglaises qui lèvent des fonds pour l'hôpital de Westminster vers 1720. De façon similaire, plusieurs exemples européens sont mentionnés par des promoteurs du London Foundling Hospital dans les années 1730. La police française est parfois admirée, plus souvent érigée en contre-modèle par les Anglais. Le traité du marquis de Beccaria sur le crime et le châtiment, traduit de l'italien vers le français puis l'anglais en 1767, est souvent cité, et a pu influencer la pensée pénale anglaise et fournir un modèle pour les premiers traités anglais sur de tels sujets. À partir de la fin du XVIII^e^ siècle, des philanthropes anglais, français et allemands parcourent les prisons et hôpitaux, d'un pays à l'autre [4]. On pourrait multiplier les

3 - James C. RILEY, *The eighteenth-century campaign to avoid disease*, New York, St. Martin's Press, 1987 ; Pieter C. SPIERENBURG, *The prison experience: Disciplinary institutions and their inmates in early modern Europe*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1991 ; Robert JÜTTE, *Poverty and deviance in early modern Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994 ; Hugh CUNNINGHAM et Joanna INNES (dir.), *Charity, philanthropy and reform from the 1690s to 1850*, New York, St. Martin's Press, 1998 ; Clive EMSLEY, *Gendarmes and the state in nineteenth-century Europe*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

4 - Voir Joanna INNES, « The state and the poor: Eighteenth-century England in european perspective », *in* J. BREWER et E. H. HELLMUTH (dir.), *Rethinking Leviathan: The eighteenth-century state in Britain and Germany*, Londres/Oxford, German Historical Institute/ Oxford University Press, 1999, p. 262-266 ; Tim V. HITCHCOCK, « Paupers and preachers: The SPCK and the parochial workhouse movement », *in* L. DAVISON *et al.* (dir.), *Stilling the grumbling hive: The response to social problems in England 1689-1750*, New York, St. Martin's Press, 1992, p. 145-166, ici p. 149-150 ; Ruth K. MCCLURE, *Coram's children: The London Foundling Hospital in the eighteenth century*, New Haven, Yale University Press, 1981, p. 3-7,

exemples du même ordre, et pourtant ces divers emprunts sont presque toujours présentés comme liés à des politiques sociales particulières. Ainsi, cette histoire anglaise reste insulaire : elle n'est jamais inscrite dans un contexte européen plus large, ni même dans son contexte britannique et irlandais.

Le cas de l'historiographie écossaise et irlandaise est différent. Plus particulièrement pour les XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, on considère généralement que les pratiques écossaises et irlandaises prennent l'Angleterre pour modèle. Il est indéniable qu'à cette époque, c'est souvent de façon explicite – mais sélective – que, dans ces deux royaumes, on se réfère à l'exemple anglais pour édicter des lois ou pour imiter certaines pratiques. Ceci tendrait à montrer une certaine acceptation de l'hégémonie culturelle anglaise [5].

J'ai montré ailleurs que, pendant la plus grande partie du XVIII^e^ siècle, cette influence est dirigée dans un seul sens : de l'Angleterre vers l'Écosse et l'Irlande. À partir des années 1770 et 1780, un changement s'amorce. Les Anglais commencent à percevoir les différences de leurs pratiques avec le reste des îles Britanniques. Ils en viennent aussi à penser que le système écossais est, en bien des points, supérieur au leur. Le caractère des Écossais, gens travailleurs et disciplinés, est ainsi expliqué de diverses manières. Certains l'attribuent au fait que le secours aux pauvres est, en Écosse, parcimonieux, et d'autres au système scolaire. Au début du XIX^e^ siècle, c'est l'Église nationale écossaise, dont la pastorale est censée être plus efficace, qui devient la principale clef d'explication [6].

Pendant tout le XVIII^e^ siècle, l'exécutif irlandais reste – au moins en théorie – sous le contrôle de ministres britanniques, mais l'Irlande garde son propre parlement. À partir de 1801, le parlement de Dublin est annexé à celui de Westminster. Dans ce contexte, des membres de l'élite politique écossaise et anglaise s'impliquent activement en Irlande. Toutefois, l'espoir de voir le nouveau corps politique gouverné par un seul ensemble de lois se dissipe très vite. En effet, le parlement du

21 et 37 ; Paul SLACK, *From reformation to improvement: Public welfare in early modern England*, Oxford/New York, Clarendon Press/Oxford University Press, 1999, p. 135-136 ; David PHILIPS, « 'A new engine of power and authority': The institutionalization of law enforcement in England 1780-1830 », *in* V. A. C. GATRELL, B. LENMAN et G. PARKER (dir.), *Crime and the law: The social history of crime in Western Europe since 1500*, Londres, Europa Publications, 1980, p. 155-189, ici p. 167 ; Anthony J. DRAPER, « Cesare Beccaria's influence on English discussions of punishment, 1764-1789 », *History of European Ideas*, 26-3, 2000, p. 177-199 ; Jeroen DEKKER, « Transforming the nation and the child: Philanthropy in the Netherlands, Belgium, France and England c.1780-c.1850 », *in* H. CUNNINGHAM et J. INNES (dir.), *Charity, philanthropy...*, *op. cit.*, p. 136-143, ici p. 137-139.

5 - Rosalind MITCHISON, *The old poor law in Scotland: The experience of poverty, 1574-1845*, Édimbourg, Edinburgh University Press, 2000 ; John W. CAIRNS, « Scottish law, Scottish lawyers and the status of the Union », *in* J. ROBERTSON (dir.), *A union for empire: Political thought and the British Union of 1707*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p. 243-268 ; Patrick FITZGERALD, « Poverty and vagrancy in early modern Ireland », Ph. D. de l'université de Belfast, 1994 ; Sean CONNOLLY, « Albion's fatal twigs: Justice and law in the eighteenth century », *in* R. MITCHISON et P. ROEBUCK (dir.), *Economy and society in Scotland and Ireland, 1500-1939*, Édimbourg, J. Donald, 1988, p. 197-239.

6 - J. INNES, « The state and the poor... », art. cit., p. 266-268.

Royaume-Uni met en œuvre une politique de quasi-décentralisation, au sein d'un seul corps législatif. Même quand la législation des trois pays se développe en parallèle, ce sont trois textes de lois distincts qui sont rédigés : un pour chaque royaume. Chaque loi est élaborée en passant par des comités distincts, qui donnent une importance spécifique aux représentants locaux. En raison de ces traditions législatives et de l'idée de besoins propres à chaque nation, les politiques suivies diffèrent souvent [7]. Le maintien de ces pratiques législatives différenciées est d'autant plus remarquable que l'on pourrait s'attendre à observer une certaine rationalisation au sein du parlement du Royaume-Uni. Il est d'autant moins étonnant d'observer le maintien de différences dans des contextes plus informels. Pour prendre un seul exemple, la sphère d'activité des associations volontaires s'étend rarement sur l'ensemble des îles Britanniques : au mieux se met en place un réseau de sociétés sœurs dans les différents royaumes.

Étudier la mise en place et la diffusion du projet d'« éducation nationale » dans les trois royaumes des îles Britanniques permet ainsi de réécrire et de réévaluer très concrètement les types d'échange et d'influence entre les trois royaumes, ainsi que la manière dont leurs similitudes et leurs différences sont perçues à l'époque [8].

Enfin, un dernier enjeu consiste à démêler les différents sens du mot « national », dont les usages, dans l'Europe du XVIII[e] siècle, sont polyvalents. Le sens du mot dépend en partie des notions contre lesquelles est définie la nation : le local, le groupe d'intérêt ou encore l'appartenance religieuse [9]. Non pas que le terme soit malléable à l'infini. Dans certains contextes, la rhétorique de la nation est une manière d'exprimer la lutte des intérêts, et les partisans d'une éducation « nationale » eux-mêmes n'hésitent pas à affirmer haut et fort que leurs projets visent à renforcer la puissance et le succès ou pour le moins à assurer la survie des nations [10]. Dans cette rhétorique donc, la nation fait référence à l'universel, à la *res publica*, au bien commun. Ainsi, le but proclamé de l'éducation nationale *n'est pas*, en général, d'inculquer aux nouvelles générations une loyauté nationale distincte. On n'insiste guère sur la fidélité envers un souverain particulier ou sur la connaissance des histoires nationales – même si elles peuvent figurer, concrètement, dans le cursus éducatif. L'accent est plutôt mis sur l'espoir de rendre utiles à leurs semblables

7 - Joanna INNES, « Legislating for three kingdoms: How the Westminster Parliament legislated for England, Scotland and Ireland 1707-1830 », *in* J. HOPPIT (dir.), *Parliaments, nations and identities in Britain and Ireland, 1660-1850*, Manchester, Manchester University Press, 2003, p. 15-47.

8 - Puisque les Églises établies sont des acteurs majeurs de cet article, il faut mentionner ici une tentative récente d'écrire leurs histoires croisées et contrastées au début du XIX[e] siècle : Stewart J. BROWN, *The national churches of England, Scotland and Ireland, 1801-1846*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

9 - Ainsi en Autriche, l'accent est mis sur le rôle de l'État ; en Pologne, sur la nécessité de s'unir contre des ennemis extérieurs ; en France, sur les intérêts de la nation contre ceux du catholicisme international.

10 - Voir la discussion dans Joep T. LEERSEN, « Anglo-Irish patriotism and its European context: Notes towards a reassessment », *Eighteenth-Century Ireland/Iris an dá chultúr*, 3, 1988, p. 7-24.

ceux qui ont bénéficié de cette éducation nationale. On veut en faire des membres exemplaires d'une communauté aux limites floues : respectueux de la hiérarchie, disciplinés, rationnels, productifs et généreux. Ainsi, le souci de dépasser les divisions internes à la nation est plus souvent mis en avant que l'alliance contre des ennemis étrangers.

Ceci mérite d'être souligné car dans l'historiographie britannique récente, à la suite du chantier ouvert par Linda Colley, le développement et la propagation de formes particulières de l'identité nationale ont suscité de nombreux travaux. Il ne s'agit pas de prétendre qu'une telle évolution ne s'est jamais produite mais que l'expression « éducation nationale » n'était pas vraiment comprise dans ce sens au XVIII[e] siècle, pas plus dans les îles Britanniques qu'ailleurs [11].

Une autre des conclusions de L. Colley doit aussi être questionnée, à la lumière de cette étude de l'éducation nationale dans les îles Britanniques : l'idée qu'entre 1707 et 1837, une identité « britannique » unifiée se forge, au moins entre les Anglais et les Écossais [12]. On trouve à l'époque assez peu de discussions sur l'éducation « britannique » : en général, on traite plutôt de l'éducation « nationale » anglaise, écossaise ou irlandaise. C'est seulement avec la formation de la British and Foreign School Society, en 1814, que l'on commence à critiquer le maintien de ces distinctions [13].

Dans ce contexte, il faut donc à nouveau préciser quelle est la conception du « national » qui prend corps dans les projets d'« éducation nationale ». Il ne s'agit pas de projets nationalistes, qui menaceraient l'intégrité du Royaume-Uni. Au contraire, ce dernier y est à la fois envisagé comme une puissance unifiée au plan de ses relations extérieures, mais aussi comme un assemblage de communautés nationales historiques et toujours distinctes. Chacune de ces communautés fait face à des problèmes qui lui sont propres, touchant à son intégration dans l'ensemble du Royaume-Uni, et à son développement économique. L'espoir que l'on place dans les programmes d'éducation nationale consiste précisément à remédier à ces difficultés spécifiques [14].

11 - Linda COLLEY, *Britons: Forging the nation 1707-1837*, New Haven, Yale University Press, 1992. Pour une vision différente, voir Laurence W. B. BROCKLISS et David EASTWOOD (dir.), *A union of multiple identities: The British Isles c.1750-c.1850*, Manchester, Manchester University Press, 1997 ; Tony CLAYDON et Ian MCBRIDE (dir.), *Protestantism and national identity: Britain and Ireland, c.1650-c.1850*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998 ; Alexander MURDOCH, *British history 1660-1830: National identity and local culture*, New York, St. Martin's Press, 1998.

12 - Même si certains contemporains expliquent que les Irlandais, à la suite de l'Union de 1801, doivent être renommés « West Britons » : voir Thomas BARTLETT, « Britishness, Irishness and the Act of Union », *in* D. KEOGH et K. WHELAN, *Acts of Union: The causes, contexts and consequences of the Act of Union*, Dublin, Four Courts Press, 2001, p. 243-258.

13 - L'auteur d'un traité sur « l'éducation britannique » est, de façon significative, un Irlandais, Thomas SHERIDAN, *British education*, Menston, Scolar Press, [1756] 1971. The British and Foreign schools Society, fondée pour promouvoir le projet lancastérien, aspire à transcender les différences nationales et sectaires. Son nom fait directement écho à celui de sa société sœur : the British and Foreign Bible Society.

14 - Dans ce qui suit, je limiterai mon propos aux trois royaumes, en laissant de côté la principauté du Pays de Galles. La première raison est l'absence, d'après mes recherches,

L'Angleterre : du rejet à l'acceptation

Par comparaison au standard européen de l'époque, les Anglais sont singulièrement réticents vis-à-vis du projet d'« éducation nationale », et ce jusque vers 1800. À cette date, on décèle un changement d'attitude, en particulier concernant la terminologie. Ainsi les anglicans « classiques », tout en travaillant énergiquement à élargir l'accès à l'éducation, ont tendance à rejeter l'expression « éducation nationale » comme non anglaise et préfèrent utiliser un autre label. Dans l'Angleterre de la fin du XVIII[e] siècle, ce sont les dissidents et les radicaux qui expriment leur intérêt pour « l'éducation nationale » – pour mieux la rejeter après avoir évalué ses mérites [15].

limitées aux sources en anglais, de discours sur « l'éducation nationale » au Pays de Galles pendant cette période. L'ouvrage le plus complet sur le sujet est celui de Jac L. WILLIAMS et Gwilym R. HUGHES (dir.), *The history of education in Wales*, Swansea, C. Davis, 1978. Les écoles itinérantes *(circulating schools)* de Griffith Jones sont plus distinctement galloises car l'on y enseigne dans cette langue : de 1731 à 1761, G. Jones dresse la liste de ces créations dans une publication annuelle, *Welsh Piety*. Ce titre fait sans nul doute écho au *Pietas Hallensis*, la publication classique d'Auguste Francke qui rend compte de l'activité pieuse à Halle, ce qui montre que cette entreprise « nationale » repose parfois, sans sentiment de contradiction, sur l'émulation d'exemples étrangers. Pour des études suggestives sur le contexte du XVIII[e] siècle, voir Philip JENKINS, « Church, nation and language: The Welsh Church 1660-1800 », *in* J. GREGORY et J. S. CHAMBERLAIN (dir.), *The national church in local perspective: The Church of England and the regions, 1660-1800*, Woodbridge, Boydell Press, 2003, p. 265-284, et Robert John W. EVANS, « Was there a Welsh Enlightenment? », *in* R. R. DAVIES et G. H. JENKINS, *From medieval to modern Wales: Historical essays in honour of Kenneth O. Morgan and Ralph A. Griffiths*, Cardiff, University of Wales Press, 2004, p. 142-159. À partir du milieu du XIX[e] siècle, les politiques éducatives et la construction de la nation commencent à différer nettement : voir Prys MORGAN, « From long knives to blue books », *in* R. R. DAVIES *et al.* (dir.), *Welsh society and nationhood: Historical essays presented to Glanmor Williams*, Cardiff, University of Wales Press, 1984, p. 199-215. J'omets également la question, pourtant intéressante, des relations entre genre, éducation et nation, parce qu'à part Mary Wollstonecraft, les commentateurs des projets d'éducation nationale ne traitent pas explicitement de ces questions. Pour des études récentes, voir cependant Mary HILTON, *Women and the shaping of the nation's young: Education and public doctrine in Britain, 1750-1850*, Aldershot, Ashgate, 2007 et Emma MAJOR, « Nature, nation and denomination: Barbauld's taste for the public », *English Literary History* 74-4, 2007, p. 909-930. Enfin, je m'inscrirai dans la lignée des écrits de l'époque qui, pour la plupart, assimilent « éducation » et « scolarisation » – même s'il existe aussi à l'époque, comme aujourd'hui, un débat sur la pertinence d'une éducation non scolaire, par exemple à la maison. Voir sur ce point Michèle COHEN, « Gender and the public/private debate on education in the long eighteenth century », *in* R. ALDRICH (dir.), *Public or private education? Lessons from history*, Londres, Woburn Press, 2004, p. 15-35. De plus, le concept d'« éducation nationale » est parfois élargi de façon métaphorique. Ainsi, les réformateurs pénaux décrivent la cruauté du monde des prisons qui résulte d'une incapacité à éduquer la nation. Voir par exemple [George BEAUMONT], *The Beggar's Complaint against Rack-Rent Landlords, corn factors, great farmers, monopolizers, paper money makers, and war... Also, some observations on the conduct of the Luddites, in reference to the destruction of machinery, &c. &c. By one who pities the oppressed*, Sheffield, 1812, p. 112-123, p. 122 pour « éducation nationale » ; Robert OWEN, *A new view of society*, Londres, [1813] 1816, p. 129-156.

15 - Henrietta C. JENNINGS, *The political theory of state-supported elementary education in England, 1750-1933*, Lancaster, Lancaster Press, 1928, et Richard D. BROWN, *The strength*

Il semble que dans la conception des dissidents, comme chez les anglicans, « l'éducation nationale » sous-entende une forme de gouvernement, ou du moins de tutelle parlementaire : l'adjectif « national » comporte ici une dimension englobante. À l'époque en effet, seuls le gouvernement ou le Parlement sont en mesure de proposer une offre d'éducation d'ensemble ; et ce parce que la société anglaise est profondément divisée en matière religieuse. Même si l'observance religieuse est variable, 90 % de la population peuvent alors être définis comme anglicans. On observe aussi une surreprésentation des dissidents protestants au sein des commerçants et artisans dont un cinquième sont des dissidents actifs. De leur côté, les catholiques constituent une faible minorité [16]. Revendiquant le statut d'« Église nationale », l'Église anglicane aspire aussi, à l'instar des Églises dominantes en Europe, à exercer une véritable tutelle sur l'éducation publique et privée. En vertu des anciens canons ecclésiastiques encore en vigueur à l'époque, les évêques jouissent ainsi du droit d'accréditer les enseignants. En pratique, on trouve des écoles dans la plupart des paroisses, dont l'enseignant exerce souvent en même temps les fonctions pastorales. L'enseignement dans les lycées issus de fondations religieuses, ainsi que l'essentiel de l'enseignement privé, est assuré par des anglicans, hommes d'Église ou non. Le personnel des universités d'Oxford et de Cambridge est aussi, dans sa majorité, composé d'ecclésiastiques dont l'une des tâches est de former leurs successeurs [17]. Néanmoins, et malgré les vœux de certains, l'Église anglicane n'exerce pas de monopole sur l'éducation. Ainsi, défendu au Parlement par une forte mobilisation d'anglicans extrémistes, le *Schism Act* adopté en 1711 ne permet plus aux dissidents d'enseigner que les mathématiques et la navigation ; il engendre une réaction politique brutale. Quand les whigs, en général assez réticents quant aux prétentions de l'Église, arrivent au pouvoir en 1714, ils abrogent cette loi, décision qui s'inscrit dans un train de mesures hostiles à l'Église anglicane. Cet épisode laisse des traces chez les dissidents sur la longue durée. Désormais, le droit d'envoyer ses enfants dans des écoles conformes à sa propre foi s'agrège à leur définition de la liberté civile et religieuse [18]. Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant

of a people: The idea of an informed citizenry in America, 1650-1870, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1996, chap. 2, contiennent des éléments utiles dans notre perspective.

16 - Ces estimations sont très vagues. Pour des discussions sur les données statistiques, voir Alan D. GILBERT, *Religion and society in industrial England: Church, chapel, and social change, 1740-1914*, Londres, Longman, 1976, en particulier p. 59-67 ; Michael R. WATTS, *The Dissenters*, Oxford, Clarendon Press, 1985-1995, vol. II, p. 22-29 ; K. D. M. SNELL et Paul S. ELL, *Rival Jerusalems: The geography of Victorian religion*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

17 - Rosemary O'DAY, *Education and society, 1500-1800: The social foundations of education in early modern Britain*, Londres, Longman, 1982, chap. 10-14 ; John CAFFYN, *Sussex schools in the 18th century: Schooling provision, schoolteachers and scholars*, Lewes, Sussex Record Society, 1989, s'appuie sur les registres des visites paroissiales, des annonces et d'autres sources pour donner un aperçu significatif de l'offre scolaire.

18 - Sur les académies dissidentes, voir David L. WYKES, « The contribution of the dissenting academy to the emergence of rational dissent », *in* K. HAAKONSSEN (dir.) *Enlightenment and religion: Rational dissent in eighteenth-century Britain*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 99-139. Sur le *Schism Act* et son abrogation, voir David

que les dissidents se méfient des projets d'« éducation nationale », qui contiennent toujours en germe une menace pour cette liberté fondamentale. Mais de leur côté, les anglicans eux-mêmes n'ont aucune certitude quant à la volonté du Parlement de défendre leurs intérêts, par rapport à ceux de leur électorat dissident.

Au milieu du siècle un débat majeur, qui cristallise la dissidence religieuse et plus généralement les perspectives réformiste et radicale sur le sujet, est ouvert par l'homme d'Église anglican et littérateur John Brown. Ce dernier devient d'abord célèbre grâce à son *Estimate of the manners and principles of the times (Estimation des manières et des principes du temps)* (1757), dans lequel il fustige la décadence britannique et prédit une catastrophe nationale au début de la guerre de Sept Ans. Comme on sait, la Grande-Bretagne sort victorieuse de ce conflit, qui la consacre en tant que grande puissance mondiale. Sans se démonter, Brown continue pourtant, après le retour de la paix, à se déchaîner contre la décadence de la vie publique et privée anglaise. Peut-être parce qu'il a lu Montesquieu, cet auteur commence aussi à réfléchir à des projets de lois capables de répondre aux besoins d'une nation qui se délite. Dans un pamphlet de 1765, *Thoughts on civil liberty, licentiousness and faction (Pensées sur la liberté civile, la licence et la faction)*, il défend l'idée d'un code d'éducation qui pourrait servir de cadre à la régénération de la jeunesse nationale [19].

Brown semble s'être inspiré, de façon déterminante, de sa lecture des classiques pour formuler l'argument que les systèmes politiques dans la Grèce antique ont mieux su organiser l'éducation de leur jeunesse. En revanche, il ne tente pas réellement de donner une forme politique concrète à ses idées. Peut-être parce que ses pensées sont assénées dans un style abstrait et vigoureux, ses écrits suscitent l'attention jusqu'en Russie. Catherine II, comme tant de grandes figures européennes de l'époque, s'intéresse au potentiel régénérateur de l'éducation. De façon caractéristique, elle cherche conseil à l'étranger. Le chapelain anglais de Saint-Pétersbourg est ainsi chargé de trouver des collaborateurs potentiels en Angleterre. Catherine Talbot, nièce de l'archevêque de Canterbury, et membre du « cercle des bas-bleus » *(bluestocking circle)*, lui transmet alors le nom de Brown, en notant que ce dernier a récemment écrit sur « l'éducation nationale » – une expression que Brown n'utilise pas lui-même. Le réformateur anglais se montre en tout cas très enthousiasmé – et même, d'après certains contemporains, surexcité –, par ce qu'il interprète comme une invitation officielle de l'impératrice à devenir « le législateur de la Russie », qui va modeler le caractère de la société russe par le biais de l'éducation. En fait, cet épisode ne débouche sur rien et Brown, sans doute maniaco-dépressif, se suicide peu de temps après [20]. Cet exemple est en tout cas exemplaire des

L. WYKES, « Religious dissent and the penal laws: An explanation for business success? », *History*, 243, 1990, p. 39-62, ici p. 52.

19 - William BLACKSTONE, *Commentaries on the laws of England*, Oxford, Clarendon Press, 1765-1769, t. I, chap. 16, regrette de même, dans un chapitre inspiré des idées de Pufendorf et de Montesquieu, que la loi anglaise ne force pas les parents à éduquer leurs enfants – il ne va toutefois pas jusqu'à suggérer un programme obligatoire.

20 - Pour une vision des contemporains : Andrew KIPPIS et Joseph TOWERS (dir.), *British biography; An accurate and impartial account of the lives and writings of eminent persons in Great Britain and Ireland*, Londres, R. Goadby, 1778-1780, t. X, p. 430-438. Sur le contexte et

connexions pouvant s'établir entre des Européens engagés dans des projets similaires.

Le même Brown est aussi à l'origine de l'entrée dans la discussion de Joseph Priestley, alors jeune pasteur dissident, qui se prononce contre un tel « code d'éducation [21] ». L'intérêt de Priestley pour la question émane sans nul doute en partie de son propre rôle d'éducateur dissident : à l'époque, il enseigne à la prestigieuse et puissante académie dissidente de Warrington, près de Liverpool [22]. Toutefois, Priestley ne centre pas son argumentation sur des bases religieuses traditionnelles, c'est-à-dire sur la nécessité de protéger la liberté de conscience, mais privilégie une philosophie générale de la liberté civile. De fait, ses idées sur les questions éducatives seront retravaillées dans son traité sur la liberté civile. En ce qui concerne l'éducation, Priestley affirme que les pères ont le droit de choisir la manière dont leurs enfants sont élevés. Il considère aussi que la diversité de l'offre d'éducation est fondamentale pour le progrès de la connaissance. Enfin, il montre qu'une telle diversité est parfaitement conforme aux principes de la constitution britannique prévue pour préserver l'équilibre entre différents courants religieux et politiques.

Ni Brown, ni Priestley ne choisissent de formuler la discussion en termes d'« éducation nationale ». Pendant les vingt ou trente années suivantes, alors que le syntagme s'impose dans les discours sur l'éducation, un courant de pensée qui se revendique de Priestley continue à dominer le champ du débat sur ces thèmes. Il est ainsi frappant de voir que jusqu'en 1800, la plupart des écrits sur l'« éducation nationale » – revendiquée comme telle – se trouvent sous la plume de dissidents et de radicaux, comme Catherine Macaulay, l'historienne radicale ; George Dyer, maître d'école formé à Cambridge, qui évolue dans des cercles religieux et politiques radicaux ; Thomas Cooper, radical de Manchester ; Henry Redhead Yorke, radical et farouchement prosélyte ; ou encore le philosophe anarchiste William Godwin et son épouse Mary Wollstonecraft, qui défend le droit des femmes [23]. Tout

sur une analyse moderne, voir Roger BARTLETT, « Educational projects in the first decade of the reign of Catherine II », *in* G. LEHMANN-CARLI (dir.), *Russische Aufklärungsrezeption im Kontext offizieller Bildungskonzepte (1700-1825)*, Berlin, Verl. Spitz, 2001, p. 109-124. Merci à Simon Dixon pour cette référence.

21 - Joseph PRIESTLEY, *An essay on the first principles of government and on the nature of political, civil, and religious liberty*, Londres, J. Johnson, 1771, section IV. Pour une vue d'ensemble récente de la vie et des préoccupations de Priestley, voir Isabel RIVERS et David L. WYKES (dir.), *Joseph Priestley, scientist, philosopher and theologian*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

22 - Les académies sont alors les équivalents dissidents des universités.

23 - George DYER, *The complaints of the poor people of England*, Londres, J. Ridgway, 1793, chap. 6 ; Thomas COOPER, *A reply to Mr. Burke's invective against Mr. Cooper and Mr. Watt*, Londres, J. Johnson, [1792] 1793, p. 78-80 ; *Id.*, *Some information respecting America*, Londres, J. Johnson, 1794, p. 78 ; Henry Redhead YORKE, *Thoughts on civil government addressed to the disfranchised citizens of Sheffield*, Londres, printed for D. I. Eaton, 1794, p. 11-17 ; *Id.*, *A letter to the Reformers*, Dorchester/Londres, T. Lockett/H. D. Symonds, 1798, p. 21 ; *Id.*, *Elements of civil knowledge*, Dorchester, T. Lockett, 1800 ; William GODWIN, *Enquiry concerning political justice, and its influence on morals and happiness*, Londres, G. G. et J. Robinson, 1793, chap. 8 ; Mary WOLLSTONECRAFT, *A vindication of the rights of woman, with strictures on political and moral subjects*, Londres, J. Johnson, 1792, dédicace et

comme Priestley, ces écrivains condamnent en général l'idée de mettre en place une éducation nationale, qu'ils jugent incompatible avec la liberté civile. Cependant, alors même qu'ils cherchent à lui résister, l'idée les gagne peu à peu. Ceci n'est guère surprenant dans la mesure où, durant ces années, les penseurs radicaux, dissidents et autres, affirment de plus en plus souvent que le gouvernement et la société peuvent et doivent être réformés. L'éducation, pensent-ils, est un outil de réforme en puissance. Dans cette logique, il n'est pas souhaitable de confier à un gouvernement non réformé le soin de veiller sur l'éducation ; mais à l'inverse, un gouvernement réformé *doit* se voir confier cette tâche. L'issue des révolutions américaine, puis française, vient bientôt démontrer avec éclat qu'il n'est pas utopique d'espérer un nouveau type de gouvernement.

On le voit, la modification du contexte global est à l'arrière-plan de changements dans la pensée dissidente et radicale, sur le thème de ce que l'on appelle, de plus en plus souvent, « l'éducation nationale ». Dans un second temps, devenue un véritable slogan dans la France de la Révolution, l'expression se trouve par là même confortée en Angleterre. Le même contexte a des effets exactement inverses sur la majorité du clergé et sur les groupes les plus conservateurs politiquement.

Au cours des dernières décennies du XVIII[e] siècle, en Angleterre comme dans d'autres parties du monde, l'extension et l'amélioration de l'éducation, en particulier au niveau élémentaire, suscitent un grand intérêt. Dans une moindre mesure, le niveau secondaire, celui des lycées publics et privés, et les universités, font aussi l'objet d'une grande attention. Comme toujours en Angleterre pour ce qui touche aux politiques sociales, l'impulsion n'est pas donnée par le gouvernement central ou même, ici, par des parlementaires, mais par des magistrats locaux et les élites locales. Depuis le début des années 1780, ces groupes sont séduits par l'idée que l'accès à l'éducation pourrait être étendu aux enfants et jeunes travailleurs, en créant des « écoles du dimanche ». Ces *Sunday schools* ne seraient ouvertes que le seul jour non travaillé, et le personnel éducatif constitué de volontaires bénévoles. Les journaux popularisent ensuite l'idée, qui se répand comme une traînée de poudre : en quelques années à peine, des écoles du dimanche apparaissent un peu partout dans les provinces anglaises. Dans les villes les plus grandes, elles sont souvent, au moins à l'origine, interconfessionnelles et gérées par des comités mixtes d'hommes

chap. 12. Si elle n'utilise pas l'expression, l'historienne radicale Catherine MACAULAY, *Letters on education with observations on religious and metaphysical subjects*, Londres, 1790, est dans la même lignée. De même pour le dissident hétérodoxe David Williams, sur lequel on peut lire James DYBIKOWSKI, *On burning ground: An examination of the ideas, projects and life of David Williams*, Oxford, Voltaire Foundation, 1993, p. 123-124. M. Wollstonecraft aborde de façon explicite le problème du genre dans « l'éducation nationale » : elle y critique en particulier le *Rapport sur l'instruction publique*, rédigé en septembre 1791 par Talleyrand au nom du Comité de Constitution, qui limite l'éducation nationale aux seuls garçons. C'est aussi à partir de cette notion qu'elle formulera sa très polémique défense des droits de la femme. Les autres auteurs sur le sujet considèrent en général que les filles, tout comme les garçons, peuvent en bénéficier mais ne tirent pas de là des arguments sur la relation différentielle que chaque sexe devrait avoir à la nation.

d'Église, de dissidents et même, dans un cas précis, par un prêtre catholique. Dans les villages, elles ont plus de chances d'être intimement liées à l'église de la paroisse, et peuvent même être dirigées par la femme ou les filles du titulaire [24].

Dans une période de forte croissance démographique, qui met à l'épreuve les structures éducatives existantes, le mouvement des *Sunday schools* semble aussi initier l'intérêt croissant pour d'autres formes d'éducation élémentaire. La Society for Promoting Christian Knowledge ou Société pour promouvoir le savoir chrétien (SPCK), fondée en 1698, milite au début du siècle pour la création d'écoles pour les pauvres *(charity schools)*. Revivifiée par la demande de matériel éducatif religieux bon marché engendrée par les écoles du dimanche, la société supervise aussi la création de nouvelles *charity schools* dans les dernières décennies du siècle. À la fin des années 1780 et 1790, le problème du paupérisme passe au premier plan dans le sillage de la Révolution française et de crises de subsistance récurrentes : c'est dans ce contexte que sont créées des écoles industrielles *(schools of industry)*, qui enseignent les techniques de fabrication de base aux enfants les plus pauvres [25].

Pendant la même période, l'hypothétique réforme des lycées, des collèges privés et des universités fait l'objet de débats mais ceux-ci restent circonscrits à l'échelon local, sans qu'aucun consensus général n'émerge. Certains défendent l'idée d'une éducation plus moderne et libérale, tandis que d'autres militent pour la défense des lettres classiques [26]. Dans de nombreux pays, y compris en Irlande comme nous le verrons, la réflexion sur l'« éducation nationale » se concentre presque exclusivement sur la nécessité d'améliorer l'enseignement secondaire et universitaire. Il est notable de voir qu'en Angleterre, au contraire, cet aspect de la discussion est atténué. On peut sans doute l'expliquer par un attachement fort aux principes de gouvernement local et d'autogestion qui restent fondamentaux pour des établissements possédant souvent leurs propres chartes et des droits seigneuriaux. Plus fondamentalement, ceci reflète sans doute la croyance assez répandue que l'enseignement pour les classes moyennes et supérieures ne pose pas vraiment problème. Dans ce siècle qui s'achève, l'Angleterre s'est élevée au statut de puissance mondiale. Par

24 - Sur les *Sunday schools*, voir Thomas W. LAQUEUR, *Religion and respectability: Sunday schools and working-class culture, 1780-1850*, New Haven, Yale University Press, 1976 ; Malcolm M. DICK, « English conservatives and Schools for the Poor, c.1780-1833 », Ph. D. University of Leicester, 1979 ; Philip B. CLIFF, *The rise and development of the Sunday School Movement in England*. Nutfield, National Christian Education Council, 1986 ; Stephen ORCHARD et John H. Y. BRIGGS (dir.), *The Sunday School Movement: Studies in the growth and decline of Sunday schools*, Milton Keynes, Paternoster, 2007. Pour une vision plus globale de leurs conséquences, Richard A. SOLOWAY, *Prelates and people: Ecclesiastical social thought in England, 1783-1852*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1969, p. 356-357.

25 - Mary G. JONES, *The Charity School Movement: A study of eighteenth century puritanism in action*, Cambridge, University Press, 1938, chap. 1-5, sur tous ces types d'écoles. Sur la revivification de la SPCK, voir ses procès-verbaux à la Cambridge University Library.

26 - Sur les lycées, voir Richard S. TOMPSON, *Classics or charity? The dilemma of the 18th century grammar school*, Manchester, Manchester University Press, 1971. Je remercie Will van Reyk et Heather Ellis d'avoir partagé avec moi leurs recherches non publiées sur les mouvements de réforme dans les écoles privées et les universités.

leur énergie et leur engagement, les classes possédantes participent activement au gouvernement local et central et entretiennent le dynamisme de l'économie [27].

Finalement, le débat sur l'accès à l'éducation en Angleterre suscite une véritable créativité intellectuelle – même si les projets se concentrent surtout sur le niveau élémentaire. S'ils avaient choisi de se définir par un label englobant, leurs auteurs se seraient peut-être regroupés derrière la défense d'une « éducation nationale ». Le fait est que l'expression n'apparaît pas, sans doute parce que l'adjectif « national » est trop connoté par rapport à l'intervention du gouvernement central que l'on rejette. D'autres raisons doivent être avancées. Au début des années 1790 en effet, l'Église anglicane et les conservateurs refusent un terme de plus en plus associé à des valeurs venues de la France révolutionnaire, l'utopisme et l'hostilité à la religion [28].

Pourtant après 1800, et surtout après 1805, c'est au sein des mêmes groupes que l'on trouve les principaux avocats de la cause de l'« éducation nationale ». Pour expliquer cette évolution, il faut prendre en compte un changement important dans le climat politico-religieux dans l'Angleterre de l'époque : l'attention du clergé « loyaliste », jusqu'alors focalisée sur l'exemple extérieur, se tourne vers les menaces intérieures. Les changements de régime en France après 1795 puis l'accession de Bonaparte au pouvoir, qui a pour effet de tarir la sympathie des réformateurs et des radicaux anglais pour la France, créent un environnement propice à une réinterprétation des problèmes d'éducation.

La peur d'une sédition et d'une révolution, qui seraient déclenchées au sein de l'Angleterre puis attisées par une invasion française, atteint son apogée en 1792-1795. Si les menaces d'invasion venues de France continuent à faire souffler un vent de panique en 1797-1798 et surtout en 1803, à ces dates le gouvernement et ses partisans ne doutent plus vraiment du loyalisme de la population anglaise [29]. En revanche, à la fin des années 1790, l'Église établie vacille, à la grande surprise des Anglais qui se revendiquent de l'anglicanisme, pilier de l'ordre traditionnel. On assiste d'abord à une véritable prolifération de pasteurs évangéliques itinérants. Ensuite, une campagne massive de poursuites judiciaires contre le clergé non résident est déclenchée, au nom d'une loi du XVI^e siècle, par des dénonciateurs dont la motivation est, en partie au moins, le profit [30].

27 - Henry Brougham, qui tente de faire adopter une loi sur les écoles élémentaires publiques en 1820, aurait aimé poursuivre ses réformes, mais il échoue sur tous les fronts. Voir Peter JUPP, *Lord Grenville, 1759-1834*, Oxford, Clarendon Press, 1985, p. 459.

28 - *The Antigallican or strictures on the present form of government established in France*, Londres, R. Faulder, 1793, p. 42-43 ; Arthur YOUNG, *The example of France, a warning to Britain*, Bury St Edmunds, J. Rackham/W. Richardson, 2^e éd., 1793, p. 139-140.

29 - L. COLLEY, *Britons...*, *op. cit.*, chap. 7 ; John E. COOKSON, *The British armed nation, 1793-1815*, Oxford, Clarendon Press, 1997.

30 - Deryck W. LOVEGROVE, *Established church, sectarian people: Itinerancy and the transformation of English dissent, 1780-1830*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988 ; sur les procès, voir *The parliamentary register, or history of the proceedings and debates of the House of Common*, Londres, J. Debrett, 1797-1802, t. XV, p. 254-258 et 498-502.

Cette crise, perçue comme telle par les leaders religieux les plus proches de l'Église anglicane, conduit rapidement à une nouvelle manière de formuler le problème. Trois de ses effets nous intéressent particulièrement. En premier lieu, des tensions apparaissent entre ceux qui, tout au long des années 1790, se sont rassemblés derrière le premier ministre William Pitt et la Constitution. Tandis qu'un groupe parfois nommé *High Churchmen* [31], particulièrement bien représenté au sein des membres de la SPCK, défend la cause de l'Église anglicane, beaucoup d'autres restent relativement indifférents à ce problème, voire se rangent du côté des critiques, arguant que l'Église ne s'étant pas réformée, elle mérite les difficultés qu'elle rencontre [32]. En outre, confrontée à ce défi, la *High Church* entreprend de développer le pouvoir culturel et institutionnel de l'Église, y compris contre l'État [33]. Enfin, ce haut clergé tente de s'emparer une fois pour toutes du dossier de l'éducation, pour une double raison : la crainte de l'usage que les évangélistes itinérants pourraient faire des écoles, notamment des *Sunday schools* érigées en véritables fronts de propagande religieuse non orthodoxe ; et la volonté de couper l'herbe sous le pied de certains anglicans qui transgressent les clivages religieux en collaborant avec d'autres Églises. Pour parvenir à ses fins, ce groupe met donc un terme aux accords interconfessionnels qui avaient constitué la base du mouvement des écoles du dimanche, et entreprend de développer le nombre d'écoles totalement contrôlées par l'Église [34].

Si les premiers pamphlets proclamant la nécessité d'un clair leadership de l'Église en matière éducative sont publiés vers 1800 [35], la cause passe vraiment au

31 - La *High Church* est un courant politique et ecclésiologique de l'Église anglicane, qui refuse la subordination ecclésiastique à l'État. Ce courant tend à s'affaiblir au milieu du XVIII^e siècle, les whigs refusant le principe d'une Église indépendante de l'État.

32 - Parmi les articles utiles sur cette période, on peut lire William R. WARD, *Religion and society in England, 1790-1850*, Londres, Batsford, 1972 ; S. J. BROWN, *The national churches of England...*, *op. cit.*, chap. 1 ; Ford K. BROWN, *Fathers of the Victorians: The age of Wilberforce*, Cambridge, Cambridge University Press, 1961 ; Peter B. NOCKLES, *The Oxford movement in context: Anglican High churchmanship, 1760-1857*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

33 - Voir par exemple Peter B. NOCKLES, « The waning of Protestant unity and waxing of anti-Catholicism? Archdeacon Daubeny and the reconstruction of 'Anglican' identity in the later Georgian church, c.1780-c.1830 », *in* W. GIBSON et R. G. INGRAM (dir.), *Religious identities in Britain, 1660-1832*, Aldershot, Ashgate, 2005, p. 179-230. Sur les problèmes de concurrence : Ursula Q. R. HENRIQUES, *Religious toleration in England, 1787-1833*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1961 ; Geoffrey BEST, *Temporal pillars: Queen Anne's bounty, the ecclesiastical commissioners and the Church of England*, Cambridge, Cambridge University Press, 1964.

34 - R. A. SOLOWAY, *Prelates and people...*, *op. cit.*, chap. 10 ; Anne STOTT, *Hannah More: The first Victorian*, Oxford, Oxford University Press, 2004, chap. 11 ; Alfred P. WADSWORTH, « The first Manchester Sunday schools », *Bulletin of the John Rylands Library*, 33-2, 1951, p. 299-326.

35 - *Report from a meeting of clergy in the diocese of Lincoln, convened to consider the state of Religion in the said district...*, Londres, 1800, p. 7 et 22 ; William M. A. SHAW, *Suggestions respecting a plan of national education, with conjectures on the probable consequences of nondescript Methodism and Sunday Schools*, Bath, 1801 : sur W. Shaw, voir A. STOTT, *Hannah More...*, *op. cit.*, p. 238 et 250-252.

premier plan en 1805 grâce aux initiatives de Sarah Trimmer, une riche veuve aux liens familiaux avec la cour royale. Très dévote, « Mrs Trimmer », son nom d'auteur, attire d'abord l'attention du public dans les années 1780, quand elle écrit un guide pour les activistes en herbe du secteur caritatif, s'appuyant notamment sur sa propre expérience de gestion d'une *Sunday school*. À partir de 1802, elle lance et édite *The Guardian of Education*, un périodique dédié à la critique de livres sur et pour les enfants [36]. Le titre du journal est transparent : il s'agit de protéger les éducateurs et les parents en les alertant sur les livres pouvant transmettre de mauvais principes. *The Guardian* publie des comptes rendus de travaux en plusieurs langues, ainsi que des traductions. À travers son travail d'éditeur, ainsi que grâce à ses connexions et ses divers centres d'intérêts, Mrs Trimmer suscite un flux d'information régulier sur les développements ayant cours sur le continent. À cet égard, l'évolution de la situation en Allemagne l'inquiète tout autant que le cas français, sans doute parce que l'expérience allemande montre que même des États protestants peuvent être « corrompus ». Ainsi, elle pointe du doigt une institution allemande bien connue, le *Philanthropinum* de Dessau créé par Johann Bernhard Basedow, une école fondée selon des principes rousseauistes. D'après elle, cette école fonctionne comme un ferment de jacobinisme : beaucoup d'enseignants y ayant eux-mêmes été formés disséminent ensuite ces faux principes à travers la Suisse et l'Allemagne.

Dans son pamphlet de 1805, Mrs Trimmer mentionne un équivalent anglais du *Philanthropinum* : la *Borough Road School* de Joseph Lancaster [37]. Lancaster, jeune quaker, n'a rien, à première vue, d'un agitateur – il est même soutenu par plusieurs pairs du royaume. Son titre de gloire est un système de monitorat, où la supervision de l'apprentissage des plus jeunes enfants est confiée à leurs aînés. Ceci permet à un enseignant de s'occuper de beaucoup plus d'enfants à la fois, ce qui n'est pas indifférent dans un contexte où le nombre d'enseignants augmente moins vite que celui des élèves. L'école fondée par Lancaster dans le faubourg londonien de Southwark, sur la rive sud de la Tamise, est à la fois une école et un institut de formation des maîtres : les futurs enseignants y apprennent la méthode du monitorat. Nombreux sont ceux, parmi ces derniers, qui iront jusqu'à fonder ensuite leurs propres écoles. Et, au sein de cet effectif, les plus doués enseignent à leur tour le monitorat, ce qui contribue à diffuser cette méthode, par une réaction en chaîne. Aux yeux de Trimmer, tout ceci représente une véritable menace, notamment parce que Lancaster n'est pas anglican. En outre, elle juge sévèrement sa méthode, qu'elle trouve trop mécanique et peu propice au développement de l'esprit critique. Elle compare ainsi cette école à une machine, à l'instar des nouvelles machines conçues pour atteindre des taux de productivité inégalés.

36 - Barbara B. SCHNORRENBERG, « Trimmer, Sarah (1741-1810) », *in* H. C. G. MATTHEW et B. HARRISON (dir.), *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford, 2004, [dorénavant *ODNB*] : www.oxforddnb.com/view/article/27740 ; Andrea IMMEL, *Revolutionary reviewing: Sarah Trimmer's 'Guardian of Education' and the politics of juvenile literature: An index to 'the Guardian'*, Los Angeles, University of California, 1990.

37 - G. F. BARTLE, « Lancaster, Joseph (1778-1838) », *ODNB* : www.oxforddnb.com/view/article/15963.

En réponse au défi incarné par Lancaster, Trimmer choisit de prendre fait et cause pour un autre promoteur de l'enseignement par monitorat : Andrew Bell, homme d'Église épiscopalien et écossais, qui a développé ses méthodes en enseignant aux garçons anglo-indiens pour le compte de l'East India Company [38]. À son retour en Angleterre en 1797, Bell avait publié un pamphlet et tenté de susciter l'intérêt pour sa méthode, avant de se retirer dans un presbytère du Dorset. Selon Trimmer, il représente le parfait antidote à Lancaster. Elle loue son œuvre, le persuade de quitter sa paroisse pour propager sa méthode d'enseignement par monitorat à Londres et ailleurs, sous l'aile protectrice de l'Église officielle. Si elle ne réussit pas à mettre au chômage Lancaster et ses supporters, nommés les lancastériens, elle parvient en revanche à mettre en place un dispositif d'éducation alternatif, fortement soutenu par la SPCK et la hiérarchie de l'Église. Le nouvel archevêque de Canterbury, nommé en 1805, la soutient. Pendant toute la décennie suivante et même au-delà, les deux formes d'école par monitorat croissent et se multiplient. Dans des villes petites et grandes, les supporters de ces deux systèmes rivaux se disputent le terrain.

Tout comme au début du XVIII^e^ siècle lorsque l'Église, en particulier par le biais de la SPCK, a encouragé les écoles charitables, l'Église outrepasse les vœux de ses membres les plus audacieux en s'engageant à ouvrir à tous l'accès à l'école élémentaire. N'est-il pas dangereux d'apprendre à lire et à écrire au peuple, s'interrogent les critiques ? N'est-ce pas une perte de temps que de transmettre des compétences à des enfants dont la perspective est une vie de labeur, manuel de surcroît ? Face à de telles objections, les partisans d'une éducation contrôlée par l'Église considèrent que la boîte de Pandore est ouverte. Ainsi, le problème est formulé de la façon suivante : à qui confier la tâche d'enseigner la lecture et l'écriture aux enfants pauvres, sachant que de telles mesures seront de toute façon mises en place. Pour illustrer les dangers possibles de l'éducation du peuple, on cite de nombreux exemples étrangers, comme le *Philanthropinum*. Mais ces modèles servent parfois aussi à rassurer les sceptiques. Ainsi, depuis le début du XVIII^e^ siècle, la SPCK organise un sermon annuel à la cathédrale Saint-Paul, afin de célébrer l'œuvre éducative de l'Église. Dans son sermon de 1811, Herbert Marsh, professeur de théologie à Cambridge, s'appuie sur ses propres observations collectées au cours de ses années d'étude en Allemagne : le cas de la Saxe, affirme-t-il, montre que l'éducation populaire, bien conduite, peut servir de soutien à l'Église et à l'État [39].

Ces projets ecclésiastiques sur l'éducation sont, de la conception à la réalisation et jusqu'à la défense publique, l'œuvre d'individus frottés de cosmopolitisme, bien informés et disposant de réseaux. Lorsqu'ils commencent, pendant ces années,

38 - Le meilleur ouvrage sur Andrew Bell reste celui de Charles C. SOUTHEY, *The life of the Rev. Andrew Bell, comprising the history of the rise and progress of the system of mutual tuition*, Londres, J. Murray, 1844. Les archives utilisées par ces auteurs ont été perdues depuis.

39 - Herbert MARSH, *The national religion the foundation of national education*, Londres, 1811, p. 6.

à s'approprier le slogan « éducation nationale », ils ont évidemment conscience que l'expression est déjà d'usage commun en Europe. Toutefois, leur but, en reprenant le terme à ce stade, n'est pas de s'associer à ces entreprises européennes sur lesquelles, on l'a vu, leurs opinions sont très ambivalentes. Au contraire, ils cherchent plutôt à exploiter à leur avantage, comme ils l'ont fait avec les *pratiques* éducatives, une expression qui pourrait autrement être utilisée à d'autres fins.

Dans un pamphlet publié pour la première fois en 1803, Lancaster observe, sans beaucoup y insister, que l'éducation est un sujet d'« intérêt national ». En 1805, Mrs Trimmer s'empare de cette phrase et déclare que si l'on veut mettre en place une éducation nationale, on peut se passer des innovations douteuses de Lancaster[40]. En effet, il existe déjà d'après elle une véritable tradition nationale, clairement définie dans les canons de l'Église relatifs à l'instruction : c'est cette définition qui doit servir de base à l'élaboration d'une éducation nationale. Par la suite, les partisans de la cause développent cette problématique : une « éducation nationale » peut-elle signifier autre chose qu'une éducation selon les principes de l'Église « nationale » ? La promotion de l'unité sociale est à ce prix, car la dissidence religieuse entraîne par nature la division et le schisme. Permettre à l'éducation, comme le souhaitent les lancastériens, d'être le terreau qui permettra à toutes les sectes de fleurir, revient à semer les graines de la discorde, voire à labourer le terrain de la guerre civile. Le sujet est lourdement connoté et s'inscrit dans la suite des débats du début du XVIII^e siècle. N'oublions pas que la loi de 1711, qui interdit l'enseignement aux dissidents, est adoptée pour empêcher un « schisme ». Le titre du sermon prononcé en 1811 par Herbert Marsh résume tout le débat : *La religion nationale comme pilier de l'éducation nationale*. Peu après ce sermon, la SPCK met officiellement en place une nouvelle institution qui va servir de cadre à son œuvre éducative : la National Society for Organising the Children of the Poor in the Principles of the Established Church. Les écoles créées sous les auspices de cette organisation, qui bénéficie de l'appui des deux archevêques et de l'ensemble des évêques, sont appelées « écoles nationales[41] ».

Cette réinterprétation du concept d'« éducation nationale » est à la fois surprenante et audacieuse, pour trois raisons. Tout d'abord, parce que l'Église souligne sa détermination à incarner « la nation » contre le Parlement ou le gouvernement.

40 - Joseph LANCASTER, *Improvements in education, as it respects the industrious classes of the community, containing a short account of its present state, hints towards its improvement, and a detail of some practical experiments conducive to that end*, Londres, 1803, p. 4 ; Sarah TRIMMER, *A comparative view of the new plan of education promulgated by Mr. J. Lancaster, in his tracts concerning the instruction of the children of the labouring part of the community ; and of the system of Christian education founded by our pious forefathers for the initiation of the young members of the established church in the principles of the reformed religion*, Londres, 1805, p. 8-17.

41 - Elles existent d'ailleurs toujours. L'association qui les fédère s'appelle aujourd'hui The National Society for Promoting Religious Education : www.natsoc.org.uk/society. Henry J. BURGESS, *Enterprise in education: The story of the work of the established Church in the education of the people prior to 1870*, Londres, National Society, 1958, reste la seule histoire générale sur le sujet.

Le fait n'est pas totalement nouveau, car l'Église se donne depuis fort longtemps le nom d'« Église nationale ». En revanche, en entrant dans le débat de façon polémique, les ecclésiastiques redéfinissent l'espace de la discussion. En un sens, ceci est un symptôme des relations de plus en plus tendues entre l'Église et l'État qui vont marquer les décennies suivantes [42]. Deuxième point, une telle initiative représente une sorte de putsch au sein même de l'Église. De nombreux hommes d'Église, parmi lesquels certains évêques, auraient préféré traiter le problème de la dissidence de façon plus irénique. Cependant, ils se trouvent marginalisés par l'alliance entre l'archevêque de Canterbury et la faction *High Church* [43]. Troisième point, vouloir faire de l'Église une institution nationale va, en soi, au-delà de ce que de nombreux ecclésiastiques sont prêts à accepter ; pour les dissidents, la tolérance est encore moindre. Ainsi, la nouvelle « Société Nationale » se voit rapidement contestée sur deux fronts, par les anglicans et par les lancastériens dissidents qui défendent au contraire la cause alternative des « Écoles pour tous ». En quelques années, les lancastériens lancent une société concurrente, la « Société des Écoles Britanniques et Étrangères » qui, malgré son nom, est entièrement basée en Angleterre [44].

Cette analyse de l'évolution du débat en Angleterre éclaire un certain nombre des thèmes mentionnés au début de cet article. Il est à présent évident que cette évolution est principalement *sui generis* et reflète des besoins locaux, modelée par un contexte national et des traditions spécifiques. Toutefois, l'originalité du cas anglais par rapport au reste de l'Europe ne saurait être exagérée, comme l'illustre le fait que les acteurs de ces débats établissent souvent des comparaisons. Ainsi, les meneurs ont souvent connaissance des développements en cours ailleurs, ce qui, en retour, peut influer sur leur propre réflexion quant aux options possibles et leurs avantages.

Le concept « d'éducation nationale » reste ambigu. À la fin du XVIII^e siècle, les auteurs anglais la voient avant tout comme synonyme de contrôle de l'éducation par le gouvernement ou toute autre institution. Toutefois, au début du XIX^e siècle, un groupe déterminé de *High Churchmen* donne à l'expression un sens nouveau et polémique, celui de contrôle de l'éducation par « l'Église nationale ».

À ce stade, il est possible d'apporter quelques éléments de réponse à la question de la variété des sens donnés à « l'éducation nationale » dans les trois royaumes britanniques. Comme nous l'avons vu, les débats anglais sur ce problème sont intrinsèquement liés à la question des relations entre l'Église établie et les sectes dissidentes. Dès lors que le cadre politico-religieux diffère dans les autres royaumes, on peut s'attendre à des différences sur ce plan.

42 - Voir note 32.

43 - Voir *The diary and correspondence of Charles Abbot, Lord Colchester*, Londres, John Murray, 1861, p. 352-366.

44 - Alice PROCHASKA, « The practice of radicalism: Educational reform in Westminster », *in* J. STEVENSON (dir.), *London in the age of Reform*, Oxford, Blackwell, 1977, p. 102-116 ; Henry B. BINNS, *A century of education: Being the centenary history of the British and Foreign Schools Society, 1808-1908*, Londres, J. M. Dent & Co., 1908.

L'Écosse : un sujet de fierté nationale

Bien que l'Écosse perde son propre conseil privé et son Parlement en 1707-1708, ce qui la conduit à être directement gouvernée depuis Whitehall et Westminster, une partie de l'accord noué au moment de l'Union subsiste : les autres institutions écossaises sont préservées, au premier chef l'Église presbytérienne. Rappelons que le caractère presbytérien de cette Église nationale n'est réaffirmé que dans le sillage de la révolution de 1688. Ceci a pour principales conséquences la réinstauration de structures presbytériennes de gouvernement paroissial, et la reconstruction d'un système de synodes régionaux couronné par un organe représentatif, l'Assemblée générale de l'Église d'Écosse. Pendant cette période originelle, bien qu'elle soit en théorie nationale, dans les faits son emprise est sensiblement moindre au nord de la ceinture des basses terres (les Lowlands). Ainsi, le long de la côte nord-orientale, dans les Highlands et dans les îles, l'épiscopalisme reste fort et ses adeptes encadrés par le clergé renégat. La foi catholique se maintient aussi dans de nombreuses zones des Highlands. Au plan institutionnel, en revanche, le pouvoir de l'Église écossaise reste incomparable : jusqu'aux années 1790, l'épiscopalisme comme le catholicisme ne sont guère protégés par la loi. Le système électoral écossais, à la base étroite, ne leur donne pas le pouvoir politique dont jouissent les dissidents anglais. De plus, pour autant que l'on puisse en juger – il n'existe pas de recensement religieux à l'époque –, la proportion des adeptes de l'Église nationale semble avoir augmenté au cours du siècle. À la fin du XVIII[e] siècle, le nombre des épiscopaliens est dérisoire, tandis que le presbytérianisme évangélique a commencé à pénétrer les régions jusqu'alors catholiques, comme les Highlands et les îles. L'aile radicale de ce mouvement presbytérien connaît bien des schismes au cours du siècle, mais au bout du compte, l'Église écossaise termine le siècle plus puissante qu'elle ne l'a commencé [45].

Dans ce contexte, la position centrale dans le système éducatif écossais des écoles paroissiales et des cinq universités – Édimbourg, Glasgow, St. Andrews, et les deux collèges d'Aberdeen – n'est pas fondamentalement contestée. Le rétablissement du presbytérianisme va de pair avec une tentative de développer l'offre éducative : une loi de 1696 stipule ainsi que chaque paroisse doit être munie d'un bâtiment scolaire et que les « héritiers » – les gens possédant des terres au nom d'un titre féodal « supérieur » – sont chargés du salaire du maître d'école. En réalité, ces clauses restent parfois lettre morte. Les régions les plus isolées ne disposent pas toujours d'une école paroissiale et dans ce cas l'éducation est souvent assurée par les missionnaires de la Scottish Society for Promoting Christian Knowledge (Société écossaise pour promouvoir le savoir chrétien ou SSPCK). Un autre problème se présente dans les plus grandes des paroisses rurales : même quand il y a une

45 - Callum G. BROWN, *The people in the pews: Religion and society in Scotland since 1707*, Édimbourg, Economic and Social History Society of Scotland, 1997 ; S. J. BROWN, *The national churches of England...*, *op. cit.*

école, la distance est trop importante pour pouvoir s'y rendre. Dans ce cas, l'enseignement peut être assuré par des maîtres itinérants. Les gros villages, en revanche, sont généralement munis d'écoles auxquelles s'ajoutent diverses formes d'initiatives privées, par exemple un enseignement avancé dispensé contre des droits d'inscription supplémentaires par les maîtres d'école paroissiaux. Dans les villes, les enfants des classes moyennes et supérieures vont communément à l'école municipale [46].

En bons humanistes chérissant l'héritage littéraire et savant de leur pays, les savants et érudits écossais ont fait l'éloge de la culture et de l'enseignement national. Pourtant, jusqu'à la fin du XVIII[e] siècle, l'Écosse n'était pas particulièrement renommée pour son éducation. Les choses changent dans les dernières décennies du siècle des Lumières : il devient alors commun d'affirmer la supériorité manifeste du système des écoles élémentaires écossaises. L'évolution de l'enseignement supérieur permet sans doute d'expliquer ce discours. Les « Lumières écossaises », portées par des gens de lettres comme David Hume et Adam Smith, disposent alors d'une réputation européenne. De plus, les universités écossaises, grâce à des réformes modernisant les cursus et surtout grâce à la qualité de l'enseignement médical et scientifique, commencent alors à attirer les étudiants anglais [47]. Toutefois, l'attention des Anglais, au moins à l'origine, se focalise surtout sur l'enseignement élémentaire écossais et l'idée s'impose communément que ces écoles sont très supérieures à leurs homologues anglaises – l'observation devient même tellement banale qu'elle sert d'article bouche-trou dans les journaux. Cette idée semble en fait trouver son origine chez le réformateur des prisons John Howard, qui note qu'il y a moins de prisonniers en Écosse qu'en Angleterre en raison d'un système éducatif plus performant [48]. Apparaissant sous sa plume au moment même où l'enthousiasme pour les écoles du dimanche commence à se manifester, cette notion sert à la fois d'inspiration et d'aiguillon pour les activistes anglais. De toute évidence, un tel discours n'aurait pas eu un tel écho s'il n'avait pas résonné avec leurs propres préoccupations.

De leur côté, les élites écossaises sont très heureuses de renforcer cette croyance anglaise qui est en parfait accord avec leur propre interprétation de leur succès récent. Si les premières années après l'Union n'ont pas été faciles au plan économique, la côte occidentale prospère très vite grâce aux profits du commerce atlantique. L'industrie cotonnière croît dans la région de Glasgow. L'Écosse peut

46 - R. D. ANDERSON, *Education and the Scottish people...*, *op. cit.* ; Robert A. HOUSTON, *Scottish literacy and Scottish identity: Illiteracy and society in Scotland and northern England 1600-1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986 ; M. G. JONES, *The Charity School Movement...*, *op. cit.*, chap. 6. Charles W. J. WITHERS, « Education and anglicisation: The policy of the SSPCK towards the education of the Highlander 1709-1825 », *Scottish Studies*, 26, 1982, p. 37-56, pour l'aspect le plus tranchant de ce programme éducatif.

47 - Peter JONES, « The Scottish professoriate and the Polite Academy, 1720-46 », *in* I. HONT et M. IGNATIEFF (dir.), *Wealth and virtue: The shaping of political economy in the Scottish Enlightenment*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983 ; Anand C. CHITNIS, *The Scottish Enlightenment: A social history*, Londres, Croom Helm, 1976.

48 - John HOWARD, *The state of the prisons in England and Wales, with preliminary observations, and on account of some foreign prisons*, Warrington, 1777-1780, p. 163.

aussi prétendre être la terre natale d'un inventeur important, en la personne de James Watt. Sans parler du prestige croissant des principaux intellectuels. Smith lui-même explique que l'éducation est l'un des rares domaines où l'interventionnisme gouvernemental est souhaitable, afin d'aider le développement économique et social et de compenser les problèmes entraînés par une division du travail accrue. Dans ce contexte, les pratiques éducatives écossaises sont présentées comme exemplaires. Smith, qui a étudié à Édimbourg et à Oxford, compare aussi l'enseignement universitaire des deux pays en faveur de l'Écosse. Dugald Stewart, l'un des professeurs écossais les plus influents au tournant du siècle, attribue quant à lui le progrès humain en général au progrès du savoir et de l'intelligence [49].

Il n'est pas étonnant de voir le concept d'« éducation nationale » s'imposer sans difficulté dans l'usage écossais à la fin du XVIII[e] siècle, pour deux raisons. D'abord parce que le système des écoles paroissiales est défendu par principe et rendu obligatoire par la loi. Ensuite parce que l'idée s'impose de l'excellence de l'éducation écossaise qui a permis l'essor de la richesse et du prestige de la nation. Ainsi, l'« éducation nationale » en vient à exprimer non plus seulement une aspiration, mais une réussite écossaise [50].

En apparence, les Lumières écossaises sont indiscutablement cosmopolites. Pourtant, lorsqu'il s'agit d'évaluer, le plus souvent pour le célébrer, le système éducatif écossais, c'est avant tout vers l'exemple anglais que regardent les Écossais. En revanche, les écrits français et allemands sur l'éducation ne sont que rarement cités [51].

Cette attitude est parfois critiquée. Ainsi, lorsque la guerre et les mauvaises récoltes augmentent le coût de la vie dans les années 1790, les maîtres d'école s'organisent pour se plaindre de l'insuffisance de leurs salaires qui sont alors fixés par la loi. Le supposé soutien « public » à l'éducation revient en pratique, comme le regrette amèrement l'un d'entre eux, à voir l'instituteur errer dans la paroisse

49 - Pour une approche générale, voir Thomas M. DEVINE, *The Scottish nation, 1700-2000*, Londres, Allen Lane, 1999. Sur les aspects politiques et économiques, voir Thomas M. DEVINE et John R. YOUNG (dir.) *Eighteenth-century Scotland: New perspectives*, East Linton, Tuckwell, 1999 ; David ALLAN, *Scotland in the eighteenth century: Union and identity*, Harlow, Longman, 2002, sur la vie intellectuelle et culturelle. D'Adam Smith, voir le livre V, section « Of the expense of institutions for the education of youth », dans les éditions successives de sa *Richesse des nations*. Sur D. Stewart, voir Michael P. BROWN, « Stewart, Dugald (1753-1828) », *ODNB* : http://www.oxforddnb.com/view/article/26471. Voir aussi Alexander CHRISTISON, *The general diffusion of knowledge one great cause of the prosperity of North Britain. With an appendix containing a proposal for improving the present mode of teaching the Greek language*, Édimbourg, Peter Hill, 1802.

50 - Voir par exemple Thomas PAINE, *Considerations on Mr Paine's pamphlet on the rights of man*, Édimbourg, 1791, p. 69 ; Thomas HARDY, *The importance of religion to national prosperity. A sermon, preached in the High Church of Edinburgh, May 15. 1794, at the opening of the General Assembly of the Church of Scotland*, Édimbourg, D. Willison, 1794, p. 46-48.

51 - Sir John SINCLAIR, *The statistical account of Scotland*, Édimbourg, William Creech, 1791-1799, t. 21, p. 317. Voir la manière dont Dugald Stewart dénigre systématiquement tous les systèmes éducatifs qui ne sont ni écossais ni anglais, dans ses conférences sur l'économie politique des années 1800-1810 : Sir William HAMILTON (éd.), *The collected works of Dugald Stewart*, Édimbourg, T. Constable and Co., 1854-1860, t. IX, p. 327-349.

pour essayer de glaner quelques pennies de la part de pauvres tenanciers. L'« éducation nationale » tant vantée repose ainsi, en pratique, sur les efforts d'hommes socialement marginalisés [52].

Comme en Angleterre, c'est à la fin de la décennie 1790 qu'un sérieux blocage du système se matérialise lorsque des missionnaires évangéliques, non liés à la SSPCK, commencent à parcourir le pays pour organiser des prières collectives et des écoles du dimanche. L'Église écossaise est toutefois bien mieux placée pour juguler cette menace que son homologue anglicane. L'Assemblée générale de l'Église réaffirme ainsi la position centrale et les droits des écoles paroissiales, interdit totalement les écoles du dimanche et en appelle aux shérifs pour empêcher tous les conventicules illégaux, qui se font passer pour des écoles. De plus, l'Église écossaise essaie d'accentuer son contrôle sur le réseau des écoles paroissiales, en établissant un système d'inspection et de rapports. En dépit de sa difficulté à le mettre en pratique, car les églises locales comme les maîtres n'obéissent pas toujours aux directives d'en haut, le fait même qu'un tel programme ait pu être formulé, et partiellement mis en œuvre, est révélateur : il existe alors en Écosse, bien plus qu'en Angleterre, un système d'« éducation nationale [53] ».

Toutefois, notons que l'instance chargée de la supervision est une Église et non pas une institution d'État. Ceci nous renvoie au point de départ de cette section : l'hypothèse selon laquelle, si l'Écosse, plus que l'Angleterre, dispose d'un embryon de système éducatif « national », ceci est grandement lié à la position privilégiée qu'occupe son Église « nationale ». Ceci n'échappe d'ailleurs pas à l'attention des membres du courant *High Church*, qui entreprennent, au début du XIX^e^ siècle, d'accentuer l'emprise de l'Église d'Angleterre sur l'« éducation nationale ». À la fin du XVIII^e^ et au début du XIX^e^ siècle, la plupart des descriptions de l'offre éducative écossaise, lorsqu'elles cherchent à comprendre les raisons de son excellence, pointent le rôle directif du Parlement et le soutien des élites locales. Au contraire, Bell, au nom des pédagogues *High Church*, insiste sur son solide ancrage dans les structures de l'Église nationale, qui est la clef de son succès [54].

La situation écossaise rencontre ensuite des défis plus sérieux. Au cours des années 1810, l'immigration venue des Highlands vers les villes, la conscience croissante, en partie entretenue par les pasteurs évangéliques, de la misère des pauvres des villes et surtout les résultats troublants de l'enquête parlementaire sur l'éducation des pauvres convergent : les Écossais sont contraints d'agir [55].

Il est clair à présent que le cas écossais diffère, en certains points, du cas anglais. D'ailleurs, tout « britanniques » qu'ils aient pu se sentir dans certains contextes,

52 - J. SINCLAIR, *The statistical account...*, *op. cit.*, p. 308-311.

53 - Deryck LOVEGROVE, « 'A set of men whose proceedings threaten no small disorder': The Society for Propagating the Gospel at Home, 1798-1808 », *Scottish Historical Review*, 79-1, 2000, p. 61-81 ; *Acts of the General Assembly of the Church of Scotland 1738-1842*, Édimbourg, Edinburgh Printing and Publishing Co., 1843, p. 870-875, 880-881, 886, 890-891, 914, 923 et 937.

54 - Andrew BELL, *Sketch of a national institution for training up the children of the poor in moral and religious principles, and in habits of useful industry*, Londres, J. Murray, 1808.

55 - R. D. ANDERSON, *Education and the Scottish people...*, *op. cit.*, p. 35-37.

par exemple lorsqu'ils vantent auprès des Irlandais les avantages de l'Union, les Écossais gardent un fort sentiment de distinction en tant que communauté nationale. Les Anglais, de leur côté, partagent mais aussi entretiennent ce même sentiment de différence, en prenant pour modèles ces institutions et ces pratiques sociales présentées comme « écossaises ».

Le fait que les Écossais disposent d'un système éducatif original – et, plus important encore, qu'ils croient en une telle originalité – repose sur deux fondements. En premier lieu, d'anciennes lois écossaises continuent, malgré l'Union avec l'Angleterre, à structurer les institutions internes du pays. En second lieu, l'Église nationale écossaise reste indépendante et originale. Contrairement aux autres royaumes des îles Britanniques, il existe en Écosse un étroit ajustement entre l'État, l'Église et la communauté nationale : ceci rend possible le brouillage de la question de savoir à quelle « nation » fait référence « l'éducation nationale ». Soutenir des institutions « nationales » ne soulève pas vraiment de difficulté. L'identité de la « nation » n'étant pas perçue comme problématique, l'éducation nationale n'est pas chargée d'un rôle défensif qui viserait à dépasser des divisions qui n'existent pas. Son rôle est davantage de servir à déterminer le *type* de nation que l'Écosse est et aspire à être. Pour ce faire, il suffit que l'éducation subsiste. Pendant ces années, la perception de l'identité écossaise devient indissolublement liée à la croyance que l'Écosse dispose d'une longue, solide et exceptionnelle tradition éducative [56].

L'Irlande : assimilation et progrès

Alors qu'en Écosse, la tâche de former et de conserver la nation semble à l'époque bien engagée, c'est l'inverse en Irlande. La formation d'une nation irlandaise qui intégrerait les principaux éléments de la population – Anglo-Irlandais, presbytériens et catholiques – commence à peine. Les Anglo-Irlandais, qui font partie de l'Église anglicane d'Irlande, représentent environ 10 % de la population totale, dont presque toute la classe des grands propriétaires terriens, et se perçoivent traditionnellement comme une communauté anglaise en Irlande. Les presbytériens, qui constituent également 10 % du total, conservent des liens avec l'Écosse. La majorité catholique, qui comprend des propriétaires terriens, des professions libérales, marchands, manufacturiers et boutiquiers, mais surtout des paysans propriétaires, est parfois regroupée sous l'appellation de « simples Irlandais ». Les membres de l'Église d'Irlande disposent d'un accès privilégié aux positions de pouvoir, car le simple fait de pratiquer sa foi catholique fait l'objet de nombreuses restrictions légales. La société n'est pas seulement divisée au plan religieux : dès le troisième quart du XVIII[e] siècle, l'inadaptation de ses institutions politiques et l'incapacité à exploiter

56 - Ceci reste une thématique récurrente dans les discussions sur l'identité écossaise contemporaine : voir par exemple Craig BEVERIDGE et Paul TURNBULL, *Scotland after Enlightenment: Image and tradition in modern Scottish culture*, Édimbourg, Polygon, 1997, chap. 8.

son potentiel économique sont des arguments récurrents. En un mot, les problèmes que les projets d'« éducation nationale » doivent résoudre sont très nombreux [57].

En Irlande comme ailleurs, les initiatives en matière religieuse sont indigènes, au sens où elles émanent en premier lieu des tentatives des représentants du gouvernement britannique de résoudre le problème irlandais. Les projets irlandais ressemblent d'ailleurs davantage à ce qui est tenté dans certains États d'Europe continentale, plutôt qu'à d'autres initiatives britanniques. Toutefois, nos recherches ne nous ont pour l'instant pas permis de voir si les promoteurs initiaux de ces réformes ont connaissance de projets similaires en Europe. En revanche, une fois éveillé l'intérêt local pour une réforme de l'éducation, il semble y avoir eu en Irlande une indéniable curiosité pour ce qui était tenté ailleurs. On peut sans doute y voir la prise de conscience de la gravité du problème.

Le contexte de ce premier train de mesures en matière éducative s'inscrit plus généralement dans un ensemble de lois qui visent, dans les années 1770 et 1780, à remédier aux principaux problèmes qui semblent freiner l'Irlande d'alors. Le parlement de Westminster élargit ainsi l'ouverture des marchés britanniques aux produits irlandais, et supprime certaines restrictions à « l'indépendance législative » irlandaise ; le parlement de Dublin assouplit les lois qui compliquaient l'accès des catholiques à la location des terres. Les concessions économiques et politiques sont proprement extorquées à une Grande-Bretagne alors sous pression. Dans ce contexte, certains membres de la communauté anglo-irlandaise rejoignent explicitement la cause de l'« Irlande ». C'est du même enthousiasme pour la « construction de la nation » que viennent les mesures visant à améliorer les relations avec les catholiques [58]. Cette phase de formation de la nation anglo-irlandaise par en haut ne peut guère aller très loin, et au cours des décennies suivantes, ses fondements sont de plus en plus passionnément et radicalement contestés. Pourtant, elle annonce des tentatives de construction de la nation plus inclusives socialement.

La réforme éducative est pour la première fois mise à l'ordre du jour par le Lord Lieutenant, représentant de la Couronne britannique, et son principal ministre, Thomas Orde [59]. En 1787, suite à des discussions et des enquêtes préliminaires,

57 - Pour des études générales, voir David DICKSON, *Ireland: New foundations, 1660-1800*, Dublin, Irish Academic Press, 1999 ; Robert B. MCDOWELL, *Ireland in the age of imperialism and revolution, 1760-1801*, Oxford/New York, Clarendon Press/Oxford University Press, 1979.

58 - R. B. MCDOWELL, *Ireland...*, *op. cit.*, part. II ; voir aussi *Id.*, *Grattan: A life*, Dublin, Lilliput Press, 2001 ; Vincent MORLEY, *Irish opinion and the American Revolution, 1760-1783*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002. Cette notion de « formation de la nation » est la mienne et est contestée par les historiens irlandais : voir cependant J. T. LEERSEN, « Anglo-Irish patriotism... », art. cit. Pour une vision critique du bilan de cette phase, voir Ann C. KAVANAUGH, *John Fitzgibbon, Earl of Clare: Protestant reaction and English authority in late eighteenth-century Ireland*, Dublin, Irish Academic Press, 1997, et Danny MANSERGH, *Grattan's failure: Parliamentary opposition and the people in Ireland, 1779-1800*, Dublin, Irish Academic Press, 2005.

59 - Sur l'offre éducative, voir Robert E. WARD, *An encyclopedia of Irish schools, 1500-1800*, Lampeter, Edwin Mellen Press, 1995 ; Raymond GILLESPIE, « Church, state and education in early modern Ireland », *in* M. R. O'CONNELL (dir.), *Education, church and*

Orde présente au Parlement irlandais des mesures pour une réforme globale de l'éducation. Celles-ci touchent l'ensemble des institutions éducatives, de l'université à l'enseignement secondaire privé *(public schools)* jusqu'aux écoles paroissiales et créent un nouvel ensemble d'« académies » professionnelles. Le tout est financé par des subventions parlementaires pour le haut de la pyramide – les institutions d'élite étant elles-mêmes soumises à un système d'inspection – et par des impôts pour la base. Afin d'améliorer et d'étoffer l'offre éducative, Orde suggère ainsi de créer un réseau d'institutions pourvoyant aux besoins de tous les élèves et étudiants, au-dessus du niveau élémentaire – à l'exception, bien entendu, de l'éducation religieuse catholique. Le système, ainsi conçu par Orde, vise à fournir une échelle d'opportunités aux jeunes hommes de talent issus de toutes les confessions religieuses. Les écoles élémentaires seraient ainsi accessibles à tous les jeunes gens. Pour les garçons les plus doués mais aux moyens modestes, des bourses permettraient de continuer les études à condition de se conformer à « la religion d'État ». Même si le système est particulièrement complet, l'attention portée à l'amélioration des études avancées est frappante. Cette différence avec la discussion anglaise ou écossaise reflète sans aucun doute une manière anglaise de diagnostiquer le problème irlandais : l'idée que les classes possédantes et les classes moyennes anglo-irlandaises ne sont pas capables de relever le défi de l'amélioration du gouvernement, de la société et de l'économie. De plus, on note que la priorité est clairement donnée à une meilleure intégration des minorités religieuses au plus haut niveau, afin de former une classe dirigeante plus représentative de l'ensemble de la société. Ce pari résolu, espère-t-on, l'étape suivante consistera à améliorer les conditions de vie du reste de la population.

Émanant des principaux représentants des différents courants religieux, les réactions à ce plan sont pour le moins mitigées et révèlent l'importance de la méfiance réciproque. Un sentiment est partagé par tous : un système plus intégré coûtera davantage qu'il ne rapportera. Le remplacement du Lord Lieutenant et celui d'Orde, pour d'autres raisons, viennent encore ajouter une strate de difficultés qui entravent le progrès souhaité – et ce même si le nouveau *Chief Secretary* parvient à obtenir la création d'une commission d'enquête sur les écoles nées de fondations [60]. À l'époque, le projet monté par Orde n'est pas décrit comme un projet d'« éducation nationale », mais dans leur rapport de 1791, les commissaires qui le mentionnent

state, Dublin, Institute of Public Administration/Daniel O'Connell Association Ltd, 1992, p. 40-59 ; Antonia McManus, *The Irish hedge school and its books, 1695-1831*, Dublin, Four Courts, 2002 ; Kenneth Milne, *Irish charter schools, 1730-1830*, Dublin, Four Courts, 1997 ; D. H. Akenson, *The Irish educational experiment...*, *op. cit.*, p. 24-60 ; Niall Ó Ciosáin, *Print and popular culture in Ireland, 1750-1850*, Basingstoke/New York, Macmillan/St Martin's Press, 1997. Sur les mesures proposées par Orde : Thomas Orde, *Mr. orde's Plan of an improved system of Education in Ireland; submitted to the House of Commons, April 12, 1787; with the Debate which arose thereon. Reported by J. Giffard, Esq*, Dublin, 1787. La meilleure analyse se trouve dans James Kelly, « The context and course of Thomas Orde's plan of education of 1787 », *Irish Journal of Education*, 20-1, 1986, p. 3-26.

60 - J. Kelly, « The context and course... », art. cit., p. 17-24 ; K. Milne, *Irish charter schools...*, *op. cit.*, chap. 12 ; A. McManus, *Irish hedge school...*, *op. cit.*, p. 36-40.

utilisent l'expression [61]. Par contraste avec l'Angleterre, mais comme en Écosse, l'usage du mot semble s'imposer presque naturellement dans le lexique des réformateurs irlandais. En 1792-1793, l'Académie royale d'Irlande, elle-même issue de cette phase de construction de la nation, et suivant les volontés d'un donateur, valide symboliquement l'idée que « l'éducation nationale » pourrait guérir certains des maux de la nation. Un sujet est ainsi mis au concours : « Quel est le meilleur système d'éducation nationale ? » La dissertation gagnante, œuvre d'un certain Stephen Dickson, se veut « adaptée à l'Irlande » et se focalise surtout sur des améliorations possibles des cursus. À cet égard, assouvir la faim de savoir des latinistes en herbe n'est pas une priorité de l'auteur. Implicitement, Dickson déconsidère ce type de formation qui ne saurait servir qu'à former de futurs prêtres. En revanche, il insiste sur l'importance de créer une réserve de travailleurs qualifiés dans les domaines de l'agriculture, des manufactures et des mines, citant des modèles étrangers à l'envi, comme les écoles paroissiales danoises, les académies provinciales françaises qui donnent des prix aux agronomes ou encore le Collège russe d'agriculture. Pour améliorer les connaissances minières, il est aussi proposé d'envoyer les étudiants en Allemagne, en Hongrie ou en Suède [62].

La rébellion irlandaise avortée de 1798 suscite des adeptes dans toutes les confessions religieuses et déclenche de nouvelles discussions en Irlande sur la manière de faire face aux problèmes du pays [63]. Le parlement de Dublin choisit d'ignorer les recommandations d'un comité dirigé par Richard Lovell Edgeworth, auteur d'écrits sur l'éducation et alors député, qui propose d'aller plus loin que jamais en soutenant l'éducation temporaire. À la place, les parlementaires irlandais se contentent d'allouer une faible somme à la Société pour le Découragement du Vice [64]. En effet, cette dernière institution est alors l'aile bénévole de l'Église d'Irlande, disposant du patronage de la plupart de ses évêques et animée par un mélange de clercs et de laïcs [65]. Toutefois, le parlement de Dublin vit alors ses

61 - Le rapport des commissaires est publié un demi-siècle après : *Parliamentary Papers*, 1857-1858, t. XXII, p. 345-385. La référence à l'« éducation nationale » se trouve p. 370. Voir aussi Anthony KING, *Thoughts on the expediency of adopting a system of National Education, more immediately suited to the policy of this country*, Dublin, 1793 ; Richard GRAVES, *A sermon preached before the Association, for discountenancing vice and promoting virtue*, Dublin, 1794 ; John DONOVAN, *Thoughts on the necessity and means of educating the poor of Ireland, and attaching them to their country*, Dublin, 1795, et sur l'usage du terme dans les débats parlementaires par Henry GRATTAN : *The parliamentary register, or history of the proceedings and debates of the House of Commons of Ireland*, Dublin, 1784-1795, t. XV, p. 196-197.

62 - Stephen DICKSON, « Essay on a system of national education, adapted to Ireland », *Transactions of the Royal Irish Academy*, IV, 1790, p. 15-73.

63 - Sur la rébellion, voir Thomas BARTLETT *et al.* (dir.), *1798: Bicentenary perspectives*, Dublin, Four Courts, 2003 ; Kevin WHELAN dans l'introduction de la section IV, p. 303, met en contexte l'intérêt pour l'éducation.

64 - Edward F. BURTON, « Richard Lovell Edgeworth's Education Bill of 1799: A missing chapter in the history of Irish education », *The Irish Journal of Education*, 13, 1979, p. 24-33. D. H. AKENSON, *The Irish education experiment...*, *op. cit.*, p. 74 ; A. MCMANUS, *Irish hedge school...*, *op. cit.*, p. 40-41.

65 - La meilleure analyse est proposée par Joseph LIECHTY, « Irish evangelicalism, Trinity College Dublin and the mission of the Church of Ireland at the end of the

derniers jours et la rébellion achève de convaincre le gouvernement britannique de la nécessité de prendre le pays en main. S'ensuivront les négociations conduisant à l'union des parlements.

Comme le nouveau parlement « britannique » met en place un système de quasi-dévolution, il n'est guère surprenant que l'Union ne bouleverse pas immédiatement les pratiques irlandaises. Ainsi, des garanties sont même données dans le cadre de cette union pour que le nouveau parlement poursuive, au moins pour vingt années, la pratique irlandaise d'allouer des fonds publics à des sociétés volontaires, ce qui permet aux bourses éducatives de subsister [66]. Ces sociétés, toutefois, se retrouvent rapidement au cœur de controverses lorsque les manières d'envisager l'Union entre catholiques et protestants commencent à diverger. Les protestants, qui espèrent à terme parvenir à convertir l'Irlande, s'engagent dans un prosélytisme militant. Les catholiques, de leur côté, sont déçus par une union qui n'a pas su leur donner l'intégralité des droits civils et regardent avec méfiance ces tentatives [67].

En 1806, un nouveau ministère whig, qui proclame, parmi ses objectifs, le développement d'une politique irlandaise plus imaginative, accepte de mettre en place une énième commission sur l'éducation, afin de collecter toujours plus d'informations sous l'égide du primat d'Irlande, l'archevêque d'Armagh [68]. Parmi ses membres, on retrouve Edgeworth, qui se prépare à la tâche en lisant des rapports anglais, écossais et français [69]. Cette commission, dirigée par des membres conservateurs de l'Église d'Irlande, travaille lentement et se montre réticente à proposer des mesures nouvelles. Après des années de surplace, et suite à la pression du Lord Lieutenant qui exige des propositions, notamment sur l'éducation populaire, les membres du comité soulignent l'importance de l'intégration religieuse. C'est seulement en cessant d'encourager le dogme de l'Église établie, expliquent-ils, que l'école pourra vaincre la réticence des parents catholiques à y envoyer leurs enfants. De même, à moins que les enfants catholiques ne puissent avoir le droit de fréquenter les nouvelles écoles privées, quelle que soit leur forme, rien de significatif ne peut être accompli. Les membres de la commission recommandent aussi de créer des écoles modèles qui se limiteraient à délivrer un enseignement religieux de base, appuyé sur des extraits de la Bible, et qui serviraient d'exemples

eighteenth century », Ph. D. St Patrick's College Maynooth, 1987, particulièrement p. 96-100, 152, 162, 234-240 et 304.

66 - Sir John SINCLAIR, *The history of the public revenue of the British Empire*, Londres, Cadell & Davies, 1803-1804, t. III, p. 197 ; D. H. AKENSON, *The Irish education experiment...*, *op. cit.*, p. 80-85 ; A. MCMANUS, *Irish hedge school...*, *op. cit.*, p. 42-44.

67 - Sur ce sujet, le travail le plus récent est d'Irene WHELAN, *The Bible war in Ireland: The « Second Reformation » and the polarization of Protestant-Catholic relations, 1800-1840*, Madison, University of Wisconsin Press, 2005, chap. 2 et 3.

68 - D. H. AKENSON, *The Irish education experiment...*, *op. cit.*, p. 74-77 ; A. MCMANUS, *Irish hedge school...*, *op. cit.*, p. 44-45 ; K. MILNE, *Irish charter schools...*, *op. cit.*, chap. 13.

69 - Voir la lettre d'Edgeworth à Bell reproduite dans Andrew BELL, *An analysis of the experiment in education, made at Egmore, near Madras...*, Londres, Cadell & Davies, 1807, p. 99-100. Edgeworth avait visité la France lors de la paix d'Amiens de 1802 et mené une enquête sur l'état de l'éducation en France : Richard L. EDGEWORTH, *Essays on professional education*, Londres, 1809, p. 27-36.

pour d'autres écoles. Pourtant, tout en refusant de se désolidariser publiquement de ces propositions, les membres conservateurs du comité font machine arrière, implorant le ministre des Affaires irlandaises, Robert Peel, de ne pas appliquer un plan qu'ils ont ostensiblement défendu. Ce dernier, à la fois réticent à avancer sans le soutien des leaders religieux mais également sous pression pour trouver une porte de sortie, propose un compromis en 1815. À l'avenir, le soutien public sera canalisé par le biais d'écoles prétendument interconfessionnelles sous les auspices d'une nouvelle association : la Kildare Place Society [70].

En Angleterre, une nouvelle approche non confessionnelle des questions éducatives, se développe dans le sillage de Lancaster, un projet que Mrs Trimmer et ses alliés de la *High Church* entreprennent de concurrencer et si possible de défaire. Dans le contexte irlandais qui est très différent, l'exécutif de Dublin nommé par le gouvernement britannique a abouti en 1815, en renâclant, à cautionner des écoles non-confessionnelles comme seul fondement approprié pour un système irlandais d'éducation nationale.

Dans chacun des trois royaumes historiques des îles Britanniques, l'état des lieux est le suivant en 1815. Il existe, à cette date, un discours bien établi sur l'éducation nationale ; toutefois, comme cet article l'a démontré, ces discours diffèrent sensiblement. Deux variables ont émergé au cours de la période, et expliquent ces nuances. D'abord, la situation politico-religieuse, liée au problème de savoir à qui l'on choisit de confier la tâche et la forme que prendra l'éducation dispensée. Ensuite, la confiance plus ou moins grande que l'on accorde à l'efficacité de la notion. Ce second point est peu à peu devenu crucial pour déterminer le *niveau* éducatif (avancé ou élémentaire) sur lequel la discussion se concentre. Résumons la situation dans les trois royaumes à ce stade. Pour les Écossais, la relation entre l'État et l'Église est suffisamment étroite pour que le développement d'une éducation nationale ne soit pas vécu comme problématique, ni par une institution ni par l'autre. L'idée s'impose donc d'une réussite écossaise dans le domaine éducatif à tous les niveaux. En Angleterre, les relations entre l'État, l'Église et les dissidents religieux sont moins aisées, compliquant l'appropriation de l'idée d'une « éducation nationale », ce qui explique aussi l'impossibilité de lui donner un sens univoque et unanime. Les leaders d'opinion anglais semblent ainsi, dans une large

70 - Ce paragraphe s'appuie sur l'important et novateur article de H. J. HISLOP, « The 1806-1812 board of education and non-denominational education in Ireland », *Oidéas*, XL, 1993, p. 48-60. Sur le quatorzième rapport : *Parliamentary Papers*, 1812-1813, VI, p. 221-250. Voir aussi D. H. AKENSON, *The Irish education experiment...*, *op. cit.*, p. 77-79 ; A. MCMANUS, *Irish hedge school...*, *op. cit.*, p. 45-47 ; I. WHELAN, *The Bible war in Ireland...*, *op. cit.*, p. 81-84 et 86. Nombreux sont les auteurs anglais et écossais affirmant l'importance d'un système d'éducation nationale pour l'Irlande, qui permet aussi de comprendre le contexte de l'action des représentants de la Couronne en Irlande : voir par exemple John W. CROKER, *A sketch of the State of Ireland past and present*, Londres, James Carpenter, 1808, chap. 9 ; Daniel DEWAR, *Observations on the character, customs and superstitions of the Irish*, Londres, Gale & Curtis, 1812, chap. 11 ; Edward WAKEFIELD, *An account of Ireland, statistical and political*, Londres, Longman, 1812, chap. 24.

mesure, s'être satisfaits de la manière dont les classes supérieures et moyennes sont éduquées. En revanche, ils considèrent que le peuple ne dispose pas des connaissances et de la capacité à raisonner, ce qui explique leur volonté de concentrer leurs efforts sur l'assistance aux pauvres. Le cas de l'Irlande est atypique. On l'a vu, l'Église établie est minoritaire et les tentatives passées de garantir un monopole effectif de cette Église et de ses adhérents sur l'accès à l'éducation ont échoué. Ceci conduit les principaux hommes d'État, pendant cette période, à penser que toute politique cohérente d'« éducation nationale » doit être intégratrice au plan religieux. Cependant, comme l'Irlande est alors perçue comme assiégée de problèmes à tous les niveaux, une refonte de l'offre éducative élémentaire n'est pas jugée suffisante et l'on décide de prêter une attention accrue à l'amélioration de l'éducation pour les classes moyennes et supérieures.

Cette étude a montré le faible degré d'intégration politique et sociale des îles Britanniques. Les contemporains ont pris en compte cet état de fait en qualifiant, sans hésiter, les trois royaumes de trois « nations » séparées. Ce qui différencie ces « nations » n'est pas tant l'expérience historique que le fait qu'il s'agit, en pratique, de communautés politiques largement autonomes qui font face à des problèmes différents, ce qui est d'ailleurs perçu comme tel à l'époque. Chaque royaume doit chercher des solutions à ces problèmes dans ses ressources propres.

Les initiateurs des réformes, dans chaque nation, suivent leur propre logique sans ignorer ce qui se passe dans les royaumes voisins. Si l'on n'assiste pas véritablement à l'emprunt de modèles extérieurs, les informations circulent sur les pratiques des voisins, qui peuvent à leur tour influencer la manière de formuler les programmes autochtones. Ainsi, la croyance irlandaise que l'éducation à l'échelon local est insuffisante, plus particulièrement pour les classes avancées, est fondée sur une comparaison implicite avec l'Angleterre. Les Anglais, pour leur part, se fustigent de leur incapacité à égaler ce qu'ils voient comme un succès écossais dans l'enseignement élémentaire.

Ces projets britanniques s'inscrivent dans un horizon européen. Les réformes éducatives sur le continent suivent des chronologies diverses, sont administrées de différentes façons et prennent des formes variées. En ce sens, il est sans doute pertinent de les envisager comme des initiatives locales, développées dans le contexte plus général d'un partage global de formes institutionnelles et d'idées. Parfois, certaines vagues de projets sont autant de réponses à un stimulus commun : la dissolution de l'ordre des jésuites entre 1759 et 1773 encourage par exemple une nouvelle manière de penser l'éducation dans les États catholiques. Il existe aussi de nombreux cas d'emprunts et d'imitations, y compris sous la pression extérieure. Les Autrichiens s'inspirent ainsi de la pédagogie et des textes prussiens, Catherine II de Russie fait venir des experts étrangers, tandis que sous la Révolution et l'Empire, la France dirige la reconstruction de l'éducation dans les territoires conquis [71]. Dans les îles Britanniques, les influences de l'extérieur sont relativement ténues, d'autant plus que les textes et les pratiques sont plus aisément partagés

71 - Voir note 1.

dans une même zone linguistique. À cet égard, elles forment à l'évidence une région en soi. Pourtant, comme nous l'avons vu, de nombreux commentateurs britanniques ont connaissance, directement ou non, des projets et des pratiques éducatives à l'étranger. Disposer de ce savoir les aide à formaliser leurs pensées et leurs aspirations, et aussi à comprendre quelles en sont les impasses. Ainsi, ces auteurs se situent souvent, de façon ingénieuse, dans un contexte global, tout en cherchant localement des solutions à des besoins d'abord locaux.

Joanna Innes
Somerville College, Oxford

Traduit de l'anglais par Renaud Morieux