



# SORBONNE UNIVERSITÉ

## ÉCOLE DOCTORALE 2

Centre de Recherche en Histoire du XIX<sup>ème</sup> siècle

### THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SORBONNE UNIVERSITÉ

Discipline : Histoire moderne et contemporaine

Présentée et soutenue par :

**Clémence PILLOT**

le : 12 novembre 2018

**“A cause for readjustment of values?” English  
public schools and social inclusion (1914-1951)**

**« A l’origine de nouvelles valeurs ? »  
*Public schools* anglaises et inclusion sociale  
(1914-1951)**

#### **Sous la direction de :**

M. Fabrice BENSIMON – Professeur, Sorbonne Université

#### **Membres du jury :**

Mme Emmanuelle AVRIL – Professeur, Université Sorbonne Nouvelle

M. Fabrice BENSIMON – Professeur, Sorbonne Université

Mme Claire CHARLOT – Professeur, Sorbonne Université

Mme Christina DE BELLAIGUE – Professor, University of Oxford

M. Michel PRUM – Professeur, Université Paris-Diderot

## POSITION DE THESE

Souvent établies dans le courant du 16<sup>ème</sup> siècle avec l'objectif d'offrir une éducation gratuite à des élèves d'origine modeste, les neuf principales *public schools* anglaises, définies par la commission Clarendon de 1861, comptent Westminster, St Paul's, Harrow, Eton, Merchant Taylors', Charterhouse, Rugby, Shrewsbury et Winchester. Les *public schools* ouvrent progressivement leur recrutement à des élèves payant leurs frais de scolarité et s'établissent, dès le 18<sup>ème</sup> siècle, comme les écoles des élites britanniques, réalisant la fusion entre valeurs aristocratiques et valeurs bourgeoises. Comme l'a rappelé François-Charles Mougel, dans les années 1930, environ 80% des élites britanniques sont encore passés par une de ces *public schools*.<sup>1</sup> Au début du vingtième siècle, ces institutions très stables connaissent néanmoins des changements majeurs, confrontées à deux conflits mondiaux, aux réformes éducatives du milieu des années 1940, ainsi qu'aux critiques de plus en plus vives formulées à l'encontre de leur recrutement élitiste.

Alors qu'aucune étude collective n'avait précédemment été réalisée des neuf *public schools* de la première moitié du vingtième siècle, cette recherche mesure donc l'étendue des changements ayant affecté les écoles, en portant une attention particulière aux aspects d'inclusion sociale. Elle documente ainsi l'expérience de la Seconde Guerre mondiale telle qu'elle fut vécue dans les écoles, en insistant sur les moments de coopération et de solidarité nationale, afin de nuancer l'image, parfois inexacte, des *public schools* comme communautés au fonctionnement quasi-autarcique. Elle s'attache également à mettre en évidence les différentes raisons pour lesquelles les réformes des années 1940, en fait appelées dès l'entre-deux-guerres, ont échoué à rapprocher de manière significative les systèmes privé et public, et partant, à favoriser plus d'inclusion sociale.

Ce travail est basé sur les archives des écoles (rapports des directeurs, comptes rendus des conseils d'administration, journaux scolaires, comptes rendus des clubs de débats mais aussi plus d'une centaine de témoignages essentiellement écrits d'anciens élèves, recueillis entre février et octobre 2014) ainsi que sur des fonds d'archives spécifiques tels que les Tawney Papers (University College London) et la correspondance de R. A. Butler aux Conservative Party Archives (Bodleian Library, Oxford). Il considère les écoles sur la période 1914-1951,

---

<sup>1</sup> Mougel F-C., *Les Elites britanniques de la Glorieuse Révolution à Tony Blair*, Paris: Ellipses, 2005, p. 100.

soit du début de la Première Guerre mondiale, expérience déterminante s'il en est pour les *public schools* attachées aux valeurs de la masculinité chrétienne, à la fin de l'expérience travailliste du Premier Ministre Clement Attlee, nommé suite aux élections générales de 1945. La première partie (chapitres 1-3) envisage d'abord l'héritage culturel de la Grande Guerre dans les *public schools* des années 1920-1930, au moment où elles sont également confrontées aux critiques de plus en plus virulents formulées à l'encontre des valeurs qu'elles promeuvent et de leur élitisme social. La seconde partie (chapitres 4-6) revient ensuite sur l'expérience des *public schools* en guerre, à l'heure des bombardements et des restrictions, de l'effort de guerre et des plans d'évacuation, au cours de cinq années difficiles mais formatrices, qui donnent parfois de nouvelles priorités et de nouvelles valeurs. Enfin, la troisième partie (chapitres 7-9) est plus spécifiquement consacrée aux réformes éducatives introduites à l'initiative de Richard Austen Butler, le Président du Board of Education de juillet 1941 à mai 1945, qui donne son nom au Butler Education Act de 1944.

Les trois premiers chapitres montrent que l'expérience de la Grande Guerre, première guerre industrielle moderne, a constitué un tournant majeur pour les *public schools* dont les anciens élèves s'engagent en nombre avec un taux de mortalité atteignant 18% là où il est de 11% à l'échelle nationale. Les valeurs de la masculinité chrétienne introduites par Thomas Arnold à Rugby School dans les années 1830 puis popularisées par Thomas Hughes dans la fiction pour enfants *Tom Brown's Schooldays* (1857), mettent en exergue une association de ferveur religieuse et de vigueur physique au service de causes justes et contribuent à expliquer, au même titre que l'entraînement militaire offert par le Junior Training Corps (JTC), l'engagement massif des anciens élèves. 539 anciens élèves ayant quitté Winchester College entre 1909 et 1915 se portent ainsi volontaires au début du conflit de sorte que, pour la première fois en cinq cents ans, pas un seul ancien de Winchester n'intègre Oxford à la rentrée 1914 ; à Eton College, 1157 anciens élèves sont tués au combat, un nombre de victimes supérieur à l'effectif total de l'école au début de la guerre. En raison du très lourd tribut humain payé par les écoles, la Grande Guerre contribue donc à une réévaluation des valeurs autrefois clés de la masculinité chrétienne : là où la guerre avait été assimilée à l'expérience athlétique ultime, le sport est de nouveau perçu comme un simple loisir propre au temps de paix.<sup>2</sup> Dans les années 1920 et 1930, les *public schools* sont par ailleurs la cible de critiques de plus en plus violentes à l'égard des valeurs patriotiques et volontiers militaristes qu'elles diffusaient, mais également

---

<sup>2</sup> Bateman, A., *Cricket, Literature and Culture: Symbolizing the Nation, Destabilizing the Empire*, Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2009, p. 56.

de leur recrutement élitiste en décalage avec les aspirations démocratiques de l'après-guerre. Bertrand Russell, R. H. Tawney et William Temple dénoncent ainsi le fait que le recrutement des *public schools* soit basé sur les ressources financières des parents plus que sur le niveau académique des élèves et affirment avec force que « le système éducatif anglais ne sera jamais digne d'une société civilisée tant que les enfants de toutes les classes sociales de la nation n'iront pas ensemble à l'école. »<sup>3</sup> Pour autant, les réformes envisagées peinent à aboutir dans l'entre-deux-guerres, à la fois parce que le Trades Union Congress (TUC) se concentre à ce moment-là davantage sur les questions relatives à l'enseignement élémentaire, que le Labour ne dispose que d'une marge de manœuvre assez limitée au sein des gouvernements d'union nationale des années 1930, et que de nombreux politiques, y compris au sein des libéraux et des travaillistes, ont eux-mêmes été formés dans les *public schools*. Dans le même temps, plusieurs directeurs d'écoles dont John Christie à Westminster, Walter Oakeshott à St Paul's ou Robert Birley à Charterhouse, souvent eux-mêmes formés dans le Balliol College progressiste des années 1920, tentent de réformer les institutions, introduisant plus de flexibilité au niveau des horaires, des méthodes d'enseignement et du contenu des programmes, motivés par leurs convictions personnelles comme par la conscience qu'ils ont de devoir faire évoluer leurs établissements.

Les chapitres 4 à 6, plus spécifiquement consacrés à la Seconde Guerre mondiale, montrent que les *public schools* partagent, à l'arrière, les difficultés rencontrées par l'ensemble des écoles britanniques, à l'heure où environ 2000 écoles sont réquisitionnées et une sur cinq affectée par les bombardements à l'échelle nationale. Les *public schools* sont en effet confrontées aux raids aériens et aux bombardements (Westminster, St Paul's, Harrow et Eton sont ainsi touchées entre septembre et décembre 1940 au moment du Blitz), aux diverses restrictions qui s'appliquent alors aux vêtements, à l'alimentation, au charbon et au papier, ainsi qu'à l'annonce du décès des anciens élèves tombés au front dont les noms sont lus lors de messes d'intercession hebdomadaires. D'un point de vue plus strictement scolaire, les établissements doivent composer avec la mobilisation des jeunes enseignants mais les résultats restent bons au cours de la guerre. A Eton College, les élèves obtiennent ainsi vingt prix à Oxford et Cambridge en 1940 et la période 1944-45 est particulièrement faste puisque vingt-quatre prix sont alors remportés, signe de l'investissement des enseignants mais aussi des élèves, chez lesquels revient souvent l'idée que la meilleure façon de servir et de résister est de

---

<sup>3</sup> Tawney R. H., *Equality*, London: George Allen and Unwin Ltd, 1964, [1931], p. 144, "The English educational system will never be one worthy of a civilized society until the children of all classes in the nation attend the same schools."

continuer à étudier. Ces chapitres suggèrent que ce sont les années de guerre, bien plus que les réformes éducatives du milieu des années 1940, qui permettent aux *public schools* d'être – temporairement – plus en phase avec la communauté nationale et que l'idée de coopération nationale a effectivement rendu compte de la réalité de l'époque. Pendant la guerre, les élèves ont de nouveau l'occasion de s'engager dans les JTC des écoles qui rejoignent rapidement les sections locales de la Home Guard, chargée de missions de patrouille et de protection de sites stratégiques. Ils prennent également toute leur part dans l'effort de guerre agricole et industriel, et s'impliquent de manière régulière dans divers fermes et camps de récolte à travers le pays. En 1945, les élèves de Merchant Taylors' résumant ainsi : « Il y a cinq ans, [...] les habitants de Olney ont été un peu perplexes lorsqu'ils ont vu arriver une bande de cyclistes essoufflés et ébouriffés. [...] En réalité, [aujourd'hui] nous sommes si bien établis à Olney que nous en faisons désormais partie intégrante, et que cela leur paraîtrait difficile d'envisager une récolte sans nous. »<sup>4</sup> Deux exemples, ponctuels mais significatifs, sont ceux de Harrow School où le professeur de musique M. Havergal avait emmené des élèves pour une série de concerts dans des écoles, instituts et usines des Midlands – les jeunes musiciens se souvenaient ainsi: « Dans chaque école, nous trouvions un public éprouvé par les nuits passées dans les abris [...] Nous leur jouions du Bach, du Mozart, du Haendel [...] Il y avait quelque chose d'émouvant dans la résilience de ces garçons et de ces filles. De retour à Harrow, c'est avec une humilité nouvelle que nous pouvions dire avec le poète : « Il existe un monde ailleurs. »<sup>5</sup> Et à Rugby School au moment du Blitz de Coventry qui devait causer la mort de plus de cinq cent habitants dans la nuit du 14 au 15 novembre 1940, les élèves écrivaient de la même façon : « Pour Rugby, la guerre est maintenant bien réelle. Nous aimerions profiter de cette occasion pour dire la très grande compassion que nous éprouvons à l'égard des citoyens de Coventry, qui ont tellement souffert des bombardements ennemis. Nos modestes efforts pour les aider dans leur malheur semblent tout à fait dérisoires au regard de leur détermination héroïque à résister. »<sup>6</sup> Ces expériences nouvelles permettent donc de confirmer que les années de guerre ont bien contribué à « des affinités plus larges, de nouveaux centres d'intérêt et davantage d'humilité » comme l'avait espéré, en novembre 1940, un élève de Charterhouse School de retour de récoltes à

---

<sup>4</sup> *The Taylorian*, juillet 1945, "Five years ago, [...] the inhabitants of Olney viewed with some perplexity a stream of panting and ruffled cyclists [...]. In fact, [today] we have so established ourselves at Olney that we are now quite part of it, and they would find it difficult to imagine a harvest without us."

<sup>5</sup> *The Harrovian*, 1er octobre 1940, "In school after school we found an audience tired after nights spent in the shelters, but eager to hear and quick to respond to the exhilaration of music. We gave them Mozart, Bach, Handel [...] There was something heart-stirring in the resilient spirit of these boys and girls. Back at Harrow, it was with a new sense of humility that one echoed the poet's words: 'There is a world elsewhere.'"

<sup>6</sup> *The Meteor*, 2 décembre 1940, "For Rugby, the war has gained reality. We should like to take this opportunity of recording our deepest sympathy to the citizens of Coventry, who have suffered so severely from enemy bombing. Our feeble attempts to help them in their distress seem very puny in the light of their heroic determination not to be defeated." <sup>SEP</sup>

Bentley dans le Hampshire. La question de l'évacuation qui voit 673 000 écoliers partir vers des zones neutres et de réception entre le 1<sup>er</sup> et le 3 septembre 1939 dans le cadre de l'opération Pied Piper, se pose, elle, en des termes quelque peu différents pour les *public schools*. De nombreux directeurs s'appuient en effet sur le « old boys' network », réseau des anciens élèves, pour organiser le départ de leurs élèves. Au total, presque la moitié des écoles est concernée par l'évacuation puisque les établissements londoniens de Westminster et St Paul's sont respectivement évacués vers le Herefordshire (pour la plus longue des trois évacuations de Westminster) et le Berkshire, alors que les *public schools* provinciales de Malvern College et Cheltenham College sont elles reçues par Harrow et Shrewsbury. Si les évacuations successives de Westminster furent particulièrement difficiles à gérer pour l'école (dont les effectifs ne comptaient plus que 146 élèves en 1942 comparés à 293 au début de la guerre), enseignants et élèves reconurent inversement que les années d'évacuation avaient été à bien des égards formatrices.

Les chapitres 7-9 montrent enfin que de nouvelles préoccupations égalitaires liées au contexte de la guerre émergent dans les années 1940, lorsque les élèves de Harrow se demandent si « les *public schools* encouragent les divisions entre classes sociales » (mai 1940) et ceux de Rugby School réfléchissent à la motion « cette résidence demande que l'aptitude soit le seul critère d'admission dans cette école. » (février 1941).<sup>7</sup> De la même façon, les directeurs d'école se déclarent prêts à accueillir des élèves issus de l'enseignement public, un recrutement élargi susceptible, selon eux, de bénéficier à tous. Les conditions semblaient donc réunies, vers la fin de la guerre, pour établir de nouvelles passerelles entre *public schools* et système public et c'est R. A. Butler, ancien de Marlborough College et conservateur progressiste, qui met en place les réformes éducatives du milieu des années 1940, sans le soutien actif de Winston Churchill qui craignait qu'elles ne détournent l'attention du public, ainsi que des moyens financiers conséquents, de l'effort de guerre. Le comité Fleming, établi en juillet 1942 sous la présidence du juge écossais David Fleming, se charge donc de la question des *public schools* et préconise que les écoles réservent 25% de leurs places à des écoliers venus du système public, recrutés sur leurs dossiers scolaires, et dont les frais de scolarité seraient payés par un système national de bourses. Le Butler Education Act, souvent considéré comme le principal texte législatif du vingtième siècle relatif à l'éducation, rendait quant à lui la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans, et l'éducation secondaire gratuite pour tous. Il laissait en revanche de côté la question des *public schools*, ne prévoyant que l'enregistrement et l'inspection de ces

---

<sup>7</sup> *The Harrovian*, 28 mars 1940, "public schools encourage class distinction" et *The Meteor*, 10 mars 1941, "This house demands that ability be the only criterion for entry into this school."

dernières sur des critères spécifiques comme les bâtiments, l'hébergement proposé, l'enseignement dispensé et le personnel enseignant. Le rapport Fleming publié par le comité échoue donc à modifier en profondeur le système privé et, si les premiers élèves venus du public arrivent dès 1944 dans les écoles, la situation a été correctement décrite par un ancien élève de Winchester College, « Il me semble que le plan Fleming n'a pas duré. Cela n'a pas marché ni fait de réelle différence parce que le plan n'était pas assez radical mais c'était au moins une très modeste initiative qui allait dans la bonne direction. »<sup>8</sup> Il apparaît en effet clairement que le coût de la scolarité dans les *public schools*, dans leur immense majorité des internats, le déracinement impliqué par ce même système, le fossé qu'une scolarité en *public school* pouvait progressivement creuser entre les élèves et leur milieu social d'origine, la réticence des écoles publiques à laisser partir leurs meilleurs élèves et, enfin, les réserves des *public schools* elles-mêmes par rapport à un degré accru de contrôle étatique, sont autant de raisons qui éclairent sur l'échec relatif de ces dispositions. Aussi radicales qu'aient pu être les prises de position de ministres travaillistes comme Ellen Wilkinson, députée associée à la célèbre « marche de Jarrow » d'octobre 1936, les moyens limités de l'après-guerre ainsi que la difficile mise en place du Butler Education Act permettent d'expliquer le modeste bilan des travaillistes sur la question spécifique des *public schools*. S'appuyant sur les registres de Charterhouse School, Shrewsbury School et Winchester College pour la période 1930-1951, le dernier chapitre montre aussi que la reproduction sociale reste alors élevée dans les écoles bien que toujours inférieure à 50%, que la proportion d'élèves intégrant Oxbridge décline légèrement au profit des élèves issus des *grammar schools*, de 49,8% en moyenne en 1930 dans les trois écoles à 42,2% en 1951. Si leur représentation est en baisse dans les effectifs de l'Eglise, de l'Armée et de la haute fonction publique, les anciens élèves restent très présents dans les secteurs industriels et financiers, de même que dans les professions entendues au sens anglo-saxon du terme. De rapides parallèles avec la situation française montrent qu'en dépit des différences d'âge de leur public, la place centrale des *public schools* dans la formation des élites peut être comparée à celles des grandes écoles françaises puisque 5% des élèves français vont aujourd'hui dans une grande école mais que l'ENA et Polytechnique forment à elles seules 40% des patrons du CAC-40 et 60% de la haute fonction publique.<sup>9</sup> Si les *public schools* et Oxbridge forment aux 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles l'ensemble des élites, du secteur public au privé en passant par les professions, les grandes écoles françaises très compétitives sont davantage marquées par l'influence de l'Etat et contribuent à recruter, au sein de la bourgeoisie, une nouvelle « aristocratie d'Etat », faisant apparaître des différences notables dans la sociologie des élites

---

<sup>8</sup> Mr Turner's reply to the Old Wykehamist Survey, octobre 2014, "I think the Fleming experiment faded out. It wasn't radical enough to survive or make a difference, but it was at least a tentative, very small step in the right direction."

<sup>9</sup> Willsher K., "French 'old boys' network far worse than Britain's, book claims," *The Guardian*, 14 mai 2013.

britanniques et françaises.

Il semble donc que les années de guerre aient effectivement offert aux écoles de nouvelles perspectives, dans la mesure où celles-ci étaient confrontées aux expériences, difficiles mais formatrices, des bombardements, de la mobilisation et de l'évacuation, loin des privilèges qui leur sont habituellement associés. Si la guerre encourage des formes de coopération (plus que d'inclusion) sociale, l'impact des réformes des années 1940 comme le Butler Education et le rapport Fleming, est beaucoup plus limité en ce qui concerne *les public schools*, de sorte que la sociologie des écoles demeure relativement inchangée dans l'après-guerre. Si des réformes majeures sont initiées à partir des années 1960, comme l'attention plus grande portée aux matières scientifiques, la préparation du *A Level* introduit en 1951 à l'échelle nationale, ou encore la mixité de certains établissements à l'image de Marlborough College à partir de 1969, les différentes tentatives des gouvernements travaillistes comme conservateurs d'après-guerre échouent à rapprocher les systèmes public et privé. Conscientes des remarques d'élitisme social qui leur sont toujours adressées, et portées par les initiatives de certains directeurs eux-mêmes issus de milieux modestes, les *public schools* mettent aujourd'hui en place différents dispositifs visant à développer l'accueil d'élèves issus de milieux moins privilégiés (Arnold Foundation, Rugby School, 2003).