

Universités et grandes écoles Perspectives historiques sur une singularité française

Guillaume Tronchet

Agrégé d'histoire, Docteur en histoire de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Au sein de l'espace universitaire mondial, même si aucun système universitaire national n'est tout à fait identique à l'autre, l'enseignement supérieur français est souvent l'objet d'étonnements, tant sont nombreuses ses singularités. L'existence, dès le niveau premier cycle, en dehors des universités, de classes préparatoires et de grandes écoles autonomes, fait partie de ces curiosités, *typically french*, dont l'origine remonte au XVIII^e siècle et qui a su résister au temps, en dépit des réformes ayant modifié le paysage universitaire français depuis deux siècles. Au point qu'il est désormais coutume de dire que l'enseignement supérieur en France repose sur un système dual – voire à deux vitesses –, composé de filières de formation à la fois complémentaires et concurrentes : les universités et les grandes écoles, ces dernières étant davantage perçues comme le lieu par excellence de la formation des élites.

Les choses sont cependant plus complexes, et un détour par l'histoire – aussi court soit-il – peut être ici utile pour restituer les dynamiques sociales et politiques à l'œuvre dans la production de cette représentation duale de notre système d'enseignement supérieur.

Les universités et le reste : évolutions institutionnelles et logiques compensatoires

S'il fallait représenter par une image l'histoire de l'enseignement supérieur français, cette image pourrait être celle d'une valse à trois temps, alternant les moments de regroupement, les moments de fragmentation et les moments d'éclatement des structures d'enseignement supérieur et de recherche.

De regroupement, il en est question dès l'origine, entre la fin du XII^e siècle et le premier quart du XIII^e siècle, quand les maîtres des écoles du Quartier latin – dont l'enseignement (dit *scolastique*) comprend les « arts » du *trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et du *quadrivium* (arithmétique, musique, géométrie, astronomie) –, décident de se réunir pour faire naître l'Université de Paris (le terme *universitas* signifiant, en latin, une totalité, un ensemble, une communauté), autour de quatre facultés (droit, théologie, médecine, arts libéraux). Une dizaine d'universités voit le jour en province à sa suite : Toulouse (1229), Montpellier (1289), Orléans (1306), etc. Leur création s'étale principalement jusqu'au XV^e siècle. Les étudiants qui y travaillent sont regroupés en

nations (normande, picarde, française, anglaise) en fonction de leur provenance, les plus pauvres d'entre eux étant accueillis dans des collèges, lieux de vie et, bientôt, de plus en plus, lieux d'enseignement parallèles, à l'exemple du Collège fondé par Robert de Sorbon (future Sorbonne).

En dépit de quelques évolutions, les collèges et les universités de France demeurent tout au long du Moyen Âge le lieu de la tradition scolastique, ignorant les innovations disciplinaires et pédagogiques. Pour être en phase avec ces dernières et le mouvement de renaissance des savoirs antiques qui traverse l'Europe du XVI^e siècle, François I^{er} crée, en 1530, à l'instigation de son maître de librairie, Guillaume Budé, une nouvelle institution, le Collège de France, qui a vocation à accueillir les disciplines ignorées par les universités (études du grec, de l'hébreu, des mathématiques, de l'éloquence latine, des langues orientales, etc.), tandis qu'en parallèle, les Jésuites, alors protégés par les rois de France, fondent des institutions d'enseignement concurrentes de l'Université de Paris (à l'image du Collège de Clermont, futur Lycée Louis-le-Grand, fondé en 1563). Premières fragmentations du paysage universitaire français.

La période qui court du XVII^e au XVIII^e siècle complexifie davantage encore ce paysage, avec la création des académies royales (Académie française en 1635, Académie des inscriptions et belles-lettres en 1663, Académie des sciences en 1666 – dont dépend une nouvelle institution, l'Observatoire de Paris), auxquelles il convient d'ajouter le Jardin royal des plantes médicinales, créé en 1635. Destinées à encadrer et à contrôler, sous l'autorité du Roi, les activités savante, intellectuelle et artistique (en archéologie, en philologie, en botanique, en chimie, en physique, etc.) qui se développent en dehors de la sclérose intellectuelle régnant dans les universités, les académies royales tendent à se substituer peu à peu à ces dernières comme « conseillères du prince et instances légitimatrices du savoir » (Charle, Verger, 1994, p. 61). En matière d'enseignement, l'État inaugure par ailleurs les premières écoles spéciales, afin de professionnaliser la formation des cadres civils et militaires du royaume. Ainsi naissent, parmi d'autres, l'École des Ponts-et-Chaussées (1743), l'École du Génie de Mézières (1749), l'École des Mines (1783) et l'École des Arts et Métiers (1783).

Avec la Révolution française, ce paysage morcelé vole en éclat, pour se refondre sur de nouvelles bases, nationales et sécularisées. Si quelques institutions subsistent (Collège de France, Observatoire de Paris, Jardin des plantes, qui devient le Muséum d'histoire naturelle), la Convention nationale décide en 1793 la suppression des collèges, des universités et des académies royales, institutions perçues comme l'incarnation des corporations et privilèges d'Ancien Régime. Dès l'année suivante, introduisant pour la première fois une distinction entre les enseignements secondaire et supérieur, la Convention substitue aux universités un système à deux niveaux, composé des écoles centrales (ancêtres des lycées) – dont, à Paris, l'École centrale du Panthéon (actuel Lycée Henri-IV) – et des écoles spéciales pour la formation des grands corps de l'État, dans la continuité de la dynamique institutionnelle impulsée à la fin de l'Ancien Régime : l'École centrale des travaux publics

(1794), renommée École Polytechnique en 1795, est destinée à renforcer la formation des ingénieurs, en amont de l'École des Ponts et de celle des Mines, que les élèves peuvent rejoindre ensuite pour se spécialiser ; le Conservatoire national des arts et métiers (1794) détermine la vocation industrielle de ses élèves ; l'École normale (1795), ancêtre de l'École normale supérieure, s'occupe de la formation des professeurs ; l'École spéciale des langues orientales (1795), futur INALCO, doit fournir à la France des interprètes pour ses négociations avec les puissances du Levant ; des écoles de santé, pour la formation du personnel médical, sont créées à Paris, Strasbourg et Montpellier (1794). Enfin, pour le progrès des recherches dans les sciences, les lettres et les arts, la Convention inaugure en 1795, en lieu et place des académies, un Institut national des sciences et des arts (l'Institut de France).

Au début du XIX^e siècle, Napoléon entérine la logique de la formation des élites au sein des écoles spéciales. Le Consulat et le Premier Empire ont besoin de cadres (officiers, ingénieurs, administrateurs, professeurs) dotés d'une solide formation générale reçue dans les lycées (créés en 1802, en référence au Lycée d'Aristote, ils remplacent les écoles centrales), et pourvus d'une formation professionnelle, dispensée dans les écoles spéciales. Le nombre de ces dernières augmente (notamment avec la création des écoles de droit, en 1802, pour la formation des juristes) et certaines sont militarisées (comme l'École Polytechnique, ou la nouvelle École spéciale militaire de Saint-Cyr, créée en 1802). Pour sanctionner le passage du secondaire au supérieur par l'obtention d'un grade d'État, le baccalauréat est créé en 1808 en droit, médecine, lettres, sciences et théologie. L'Empire rétablit à cette occasion les facultés d'Ancien Régime dans ces cinq disciplines. Réforme cosmétique cependant : les facultés de droit et de médecine ne font que se substituer aux écoles de droit et de santé et, malgré leur nouvelle appellation, demeurent fidèles à leur vocation professionnelle. Quant aux facultés de lettres, de sciences et de théologie, elles sont moins des lieux d'enseignement supérieur que des centres d'examens où les élèves des lycées passent leur baccalauréat, voire un an plus tard une licence (en lettres, l'examen se limite cependant à une composition latine) puis un doctorat (quelques dizaines de pages pour une thèse). Hors périodes d'examens, ces facultés sans liens entre elles ni moyens, n'ont presque pas d'étudiants, encore moins de professeurs (lesquels enseignent d'ailleurs en lycées), et les cours se résument pour la plupart à des conférences mondaines. L'enseignement facultaire est alors assurément le parent pauvre de ce système éducatif français regroupé, baptisé Université impériale, et placé aux ordres du pouvoir d'État¹.

Les différents régimes qui se succèdent au cours du XIX^e siècle ne modifient que peu ce visage, voire accentuent encore le décalage entre écoles et facultés au détriment de ces dernières, considérées comme des repères de l'idéologie libérale par les régimes monarchiques et autoritaires. De nouvelles écoles spéciales, à caractère public ou privé, voient le jour (l'École spéciale de commerce

¹ « Sous ces mots, que de mensonges ; dans ce cadre, que de fantômes », écrit Louis Liard à propos de ces facultés impériales (Louis Liard, *Universités et facultés*, Paris, A. Colin, 1890, p. 6).

et d'industrie de Paris, en 1819 ; l'École des chartes, en 1821 ; l'École centrale des arts et manufactures de Paris, dite Centrale Paris, en 1829, etc.), et les liens se densifient avec les lycées, à travers la création des classes préparatoires à ce qu'on nomme de plus en plus couramment les « grandes écoles » : les premières du genre à voir le jour sont les classes de mathématiques spéciales, où se prépare le concours d'entrée à l'École Polytechnique et à plusieurs autres écoles scientifiques (Belhoste, 2001). La préparation au concours de l'ENS s'effectue en classe de rhétorique, avant que ne soient créées les classes de lettres supérieures et de première supérieure à la fin du XIX^e siècle.

Les années 1860-1900 amorcent un tournant. Stimulées par l'électrochoc des batailles de Sadowa et de Sedan (perçues comme des manifestations de puissance de la science prussienne²), et pour donner à la France toute sa place dans la compétition internationale des savoirs qui s'installe, notamment avec l'Allemagne et la Grande-Bretagne (Charle, 1994), les élites de la fin du Second Empire et de la III^e République s'attachent à développer de nouvelles institutions d'enseignement et de recherche (création de l'École pratique des hautes études en 1867, création de l'École libre des sciences politiques en 1872), avant de converger vers la nécessité de reconstruire des universités républicaines et d'en démocratiser l'accès. Des bourses de licence (1877) puis d'agrégation (1880) sont créées pour attirer les étudiants, tandis que les facultés de droit, de médecine, de lettres et de sciences d'une même ville sont regroupées en 1896 sous l'appellation d'« université ». La plus puissante est l'Université de Paris, au point qu'elle absorbe en 1903 l'École normale supérieure. Organisées pour l'essentiel autour de la préparation aux concours de l'enseignement et aux professions traditionnelles, les universités n'ont cependant que peu d'activités de recherche ou d'enseignement à caractères technique et commercial. C'est donc à nouveau en dehors des universités que l'innovation se développe, dans des instituts et des organismes de recherche (dont l'aboutissement est la création du Centre national de la recherche scientifique, CNRS, en 1939), et à travers l'éclosion d'une nouvelle génération d'écoles professionnelles (comme l'École du Louvre, 1882), dont les plus nombreuses sont les écoles de commerce (l'École des hautes études commerciales, HEC, est ainsi créée en 1881) et les écoles d'ingénieurs (telle que l'École de physique et de chimie industrielles de la Ville de Paris, ESPCI, 1882). Parce que ces dernières pullulent, une Commission nationale des titres d'ingénieurs est instituée en 1934 afin de protéger par un label d'État le diplôme d'ingénieur délivré par quelques-unes d'entre elles. Par ce développement concomitant des universités et des grandes écoles, la III^e République représente assurément une période décisive au cours de laquelle se fige pour longtemps la légitimité des formations supérieures extra-universitaires et une forme de dualité au sein du paysage académique français.

² « C'est l'université allemande qui a triomphé à Sadowa », écrit en 1871 Émile Boutmy, le fondateur de Sciences Po (cité par Dominique Damamme, « D'une école libre des sciences politiques », *Politix*, n° 3-4, 1988, p. 6).

« Grandes écoles » : les dynamiques sociales de légitimation d'un label unificateur

Les multiples débats et évolutions institutionnelles qu'a connus l'enseignement supérieur français au cours des périodes suivantes auraient pu constituer autant d'occasions de remettre en question cet éclatement hérité de l'histoire. Certains s'y sont d'ailleurs essayés. En 1944, face à la compromission de certaines élites administratives et financières issues des grandes écoles (dont l'École libre des sciences politiques ou Polytechnique) avec le régime de Vichy (Baruch, 1997), le Plan d'Alger du ministre René Capitant envisage de supprimer les grandes écoles, dénonçant « l'esprit de caste » qui y règne et leur « double emploi » avec les universités³. L'idée est reprise dans le Plan Langevin-Wallon en 1947, qui prévoit de fusionner les classes préparatoires et les premiers cycles universitaires, et de faire des grandes écoles des instituts spécialisés rattachés aux universités. Ces mesures ne seront pas appliquées. L'École libre des sciences politiques est certes nationalisée en 1945 et, sous le nom d'Institut d'études politiques de Paris, rattachée à l'Université de Paris. D'autres instituts du même type sont créés en région. Mais c'est à une nouvelle école, l'École nationale d'administration (ENA), créée en 1945 et rattachée au gouvernement, qu'est confiée la formation des grands corps administratifs de l'État. De son côté, l'ENS s'émancipe de l'Université de Paris pour retrouver son autonomie en 1953, tandis que les radicaux-socialistes, Pierre Mendès-France en tête, plaident, en vain, pour « abattre ou, tout au moins, réduire les séparations qui isolent les enseignements de base des universités et des écoles, et transformer ces dernières en instituts de spécialisation » (Mendès-France, 1985, p. 517-525). Avec le processus de massification de l'enseignement supérieur que connaît la France des années 1960, les débats autour de la sélection à l'université, la montée des critiques – on pense notamment aux travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron – à l'égard de la place des grandes écoles dans les stratégies de reproduction des élites, l'université française héritée de la III^e République vole en éclat après Mai-68 et la réforme d'Edgar Faure. Mais les grandes écoles demeurent, De Gaulle ayant, in extremis, fait retirer du projet de loi Faure en 1968 un article pour leur rattachement aux universités (Prost, 2013). Au début des années 1970, si le « Programme commun » de la gauche réactive la proposition⁴, celle-ci ne figure pas, *in fine*, parmi les 110 propositions de François Mitterrand en 1981, pas plus qu'elle ne figurera dans le projet de François Hollande en 2012, malgré le souhait formulé à ce sujet en 2010 par son futur ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon⁵.

³ *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, 16 novembre 1944.

⁴ « Le regroupement des formations post-baccalauréat s'effectuera par étapes aussi rapprochées que possible, en tenant compte de la spécificité de chacune de ces formations et en utilisant tout le potentiel existant. Cela vaut, en particulier, des actuelles grandes écoles et de leurs classes préparatoires, qui seront progressivement intégrées à l'enseignement supérieur en préservant leurs qualités » (*Bulletin socialiste*, supplément, juin 1972, p. 5).

⁵ « C'est une injustice », *Libération*, 3 février 2010.

Si l'existence, de plus en plus *dualisée* (on va y revenir), de ces filières parallèles de formation supérieure n'a ainsi jamais été remise en cause en pratique⁶, c'est qu'elle s'ancre dans des dynamiques sociales profondes ayant, au fil des décennies, contribué à asseoir la légitimité des grandes écoles au sein du système français d'études supérieures, comme filière de qualité pour le recrutement des élites.

Une première dynamique, bien connue, tient au poids – croissant au fil des XIX^e et XX^e siècles – des anciens élèves des grandes écoles (principalement de Polytechnique, de l'ENA et de HEC) au sein des classes dirigeantes françaises (Joly, 2010) et à l'existence d'un esprit de corps, intégré dès leurs premières années d'étude et prolongé dans la vie professionnelle. Cette configuration tend à créer les conditions au sein de cette « noblesse d'État » (Bourdieu, 1989) d'un entre-soi propre à favoriser les dynamiques de gratification par l'appartenance à une filière commune de formation et, ce faisant, à légitimer *ex-post* l'existence de ces filières au sein du paysage académique.

Une deuxième dynamique, moins étudiée, relève d'un certain corporatisme professionnel. En amont, celui-ci s'enracine dans les classes préparatoires aux grandes écoles où, dès la première moitié du XX^e siècle, les corps enseignants s'organisent en associations de défense de leurs intérêts afin de mieux faire prévaloir leurs spécificités, notamment parce qu'ils ne sont pas dotés d'un statut distinct de celui de leurs collègues de l'enseignement secondaire (en dehors d'un système de décharge horaire et d'heures supplémentaires fixé peu à peu par décret à partir des années 1930). Le premier groupement du genre est l'Union des professeurs de spéciales (UPS), créée en 1927 (et devenue Union des professeurs de classes préparatoires scientifiques en 2013), afin de regrouper des professeurs de classes préparatoires scientifiques soucieux de distinguer leurs voix de celles de leurs collègues scientifiques du secondaire (Belhoste, 2003). D'autres vont suivre, accompagnant le mouvement d'institutionnalisation des classes préparatoires, d'abord en lettres⁷, avec l'Association des professeurs de première supérieure et de lettres supérieures en 1958, puis dans la filière économique et commerciale, avec la création, en 1972, de l'Association des professeurs des classes préparatoires au haut enseignement commercial. Produit de logiques sociales internes aux corps enseignants, cette dynamique corporatiste participe également d'une entreprise de défense et de légitimation face à des remises en causes externes, les multiples projets de réformes des CPGE avancés depuis les années 2000 par les pouvoirs publics (à l'exemple des débats en 2013 autour du calcul des rémunérations des professeurs de CPGE) ayant redynamisé, par des créations nouvelles ou des rénovations statutaires, la nébuleuse des associations de proviseurs et de professeurs de CPGE.

⁶ Encore que les frontières ne soient aujourd'hui plus si étanches, beaucoup d'expériences visant à établir des passerelles entre les filières ayant été menées à bien depuis plus de dix ans.

⁷ Consacré par la création d'un corps de professeurs de chaires supérieures par le décret Pompidou du 30 mai 1968.

En aval, ce processus de légitimation corporatiste a été redoublé par les initiatives de quelques directeurs d'établissements supérieurs qui, au lendemain de Mai-68, ont œuvré pour regrouper sous un label aux accents unificateurs – celui de « grande école » – une diversité d'institutions distinctes des universités, autour de principes communs (sélection des étudiants à l'entrée, faiblesse des effectifs, autonomie de pilotage de l'établissement, etc.). C'est ainsi qu'à la création, en 1970, de la Conférence des présidents d'université (CPU) a répondu, en 1973, la création de la Conférence des grandes écoles (CGE), à l'initiative de Jean-Jacques Baron, alors directeur de Centrale Paris, notamment pour anticiper la possible victoire de la gauche aux élections de 1974 (Fridenson, 2010) et l'application des mesures du « Programme commun ». Si l'appellation de « grande école », on le sait, n'a aucun fondement juridique (puisqu'elle s'applique aujourd'hui en France à plus de deux cents écoles privées d'enseignement supérieur et écoles publiques relevant de ministères, de collectivités territoriales, de chambres de commerce), l'activisme de la CGE, des années 1970 à nos jours, a permis de lui donner une certaine réalité sociale unifiée (une adhésion à la CGE permettant à un établissement d'enseignement supérieur, au terme d'une procédure d'accréditation associative (Nioche, 2007, p. 222), de se prévaloir du label de « grande école »), en dépit des différences importantes qu'il existe entre ces différentes écoles (Polytechnique, l'ENA ou HEC n'ont ainsi certes pas le même statut symbolique que d'autres grandes écoles, plus « petites »). En outre, l'investissement massif de ces écoles, à partir des années 1970, au sein d'une compétition universitaire internationale (Lazuech, 1999) dont s'étaient peu à peu déprises les universités françaises, alors qu'elles y avaient joué un rôle de premier plan entre la fin du XIX^e et le premier XX^e siècle (Tronchet, 2014), a certainement contribué, en renforçant la légitimité internationale des grandes écoles, à accroître en retour leur poids sur la scène nationale.

On pourrait ainsi oser l'hypothèse, en guise de conclusion, que la dualité entre universités et grandes écoles, loin d'être aussi ancienne et tranchée qu'il n'y paraît, pourrait finalement n'être qu'une ressaisie discursive visant à unifier une réalité institutionnelle bien plus fragmentée, comme une fiction institutionnelle, entretenue dans le cadre d'actions de légitimation et de promotion d'établissements supérieurs non-universitaires, juridiquement et socialement différenciés mais dont les intérêts peuvent ponctuellement converger. Ces logiques de différenciation résisteront-elles cependant aux récentes réformes de l'enseignement supérieur et à la volonté des pouvoirs publics d'inciter – une fois encore – les établissements à se regrouper, dans le cadre de ces nouvelles COMUE (Communautés d'universités et d'établissements) instituées par la loi du 22 juillet 2013 ? C'est, en tout cas, une nouvelle page de l'histoire universitaire française qui est en train de s'écrire sous nos yeux.

Bibliographie

- BARUCH MO. (1997), *Servir l'État français. L'administration en France de 1940 à 1944*, Fayard, Paris.
- BELHOSTE B. (2001), « La préparation aux grandes écoles scientifiques au XIX^e siècle : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'éducation*, n°90, p. 101-130.
- BELHOSTE B. (2003), « Une histoire des CPGE », dans Actes du colloque *Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles*.
- BOURDIEU P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- CHARLE C (1994), *La République des universitaires (1870-1940)*, Seuil, Paris.
- CHARLE C et J. VERGER (1994), *Histoire des universités*, PUF, Paris.
- FRIDENSON P. (2010), « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement social*, n°233.
- JOLY H. (2010), « Grandes écoles : la fabrique des dirigeants », dans Jean-Claude Dumas (dir.), *Dictionnaire historique des patrons français*, Flammarion, Paris, Flammarion, p. 789-796.
- LAZUECH G. (1999), *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, PUR, Rennes.
- MENDES-FRANCE P. (1985), « Réflexions d'un homme politique sur l'enseignement supérieur » (juin 1954), *Œuvres complètes*, t.2, Gallimard, Paris, p. 517-525.
- MUSSELIN C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.
- NIOCHE JP. (2007), « La montée en puissance des accréditations non étatiques », *Revue française de gestion*, n°178-179, p. 219-232.
- PROST A. (2013), *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, Paris.
- TRONCHET G. (2014), « Savoirs en diplomatie. Une histoire sociale et transnationale de la politique universitaire internationale de la France (années 1870-années 1930) », thèse de doctorat en histoire, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 701 p.