

POUR UNE HISTOIRE « PAR EN BAS » DE LA SCOLARISATION RÉPUBLICAINE*

par Antoine PROST

Raymond Grew et Patrick Harrigan sont bien connus des historiens de l'enseignement français. P. Harrigan a commencé par une étude sociale de l'enseignement secondaire au milieu du XIX^e siècle sur laquelle il serait intéressant de revenir (1). Il s'est ensuite attaqué à l'histoire sociale de l'enseignement primaire à partir des données statistiques du XIX^e siècle qu'un programme interuniversitaire américain, en liaison avec l'EHESS, a permis de compiler dans les ordinateurs de l'université d'Ann Arbor (J. Clubb et R. Grew). D'autre part, P. Harrigan a édité avec D. Baker un volume sur l'histoire de l'éducation en France auquel ont participé de nombreux historiens américains et français (2).

* À propos du livre de Raymond Grew and Patrick J. Harrigan, *School, State, and Society, The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France, A Quantitative Analysis*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1991, 324 p.

(1) Patrick J. Harrigan, *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo (Ontario), Wilfrid Laurier University Press, 1980, XV-203 p. Voir aussi les données de base de l'enquête de Victor Duruy publiées avec Victor Neglia, *Lycéens et collégiens sous le second Empire*, Paris, Éd. de la M.S.H., publ. de l'université de Lille III, en coll. avec l'I.N.R.P., 1979, 148 tableaux non paginés. Avant ces livres, les premiers résultats du travail et des éléments sur les collèges catholiques avaient fait l'objet d'articles : « Secondary Education and the Professions in France during the Second Empire », *Comparative studies in Society and History*, vol. 17, July 1975, pp. 349-371 ; « The Social Appeals of Catholic Secondary Education in France in the 1870's », *Journal of Social History*, vol. 8, spring 1975, pp. 122-141, et « Social and Political Implications of Catholic Secondary Education during the Second French Empire », *Societas*, vol. 6, n° 1, winter 1976, pp. 41-60.

(2) Donald N. Baker and Patrick J. Harrigan (eds), *The Making of Frenchmen, Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo (Ontario), Historical Reflections Press, 1980, XVIII-646 p.

Une étude quantitative en longue période

School, State, and Society réunit l'ensemble des résultats de la recherche sur l'instruction primaire qui avaient déjà été publiés par chapitres dans des revues américaines (1) et dans les *Annales ESC* où ils ont été contestés par Jean-Noël Luc (2). Le livre ne s'en impose pas moins à l'attention, comme une tentative systématique d'analyse quantitative – c'est son sous-titre – de la croissance de l'enseignement primaire en France au XIX^e siècle. Il est important, car ces données, impressionnantes par leur ampleur, leur diversité et leur continuité, « n'avaient pas été jusqu'ici exploitées de façon intensive » (p. 55).

L'étude, étoffée de nombreux tableaux, est menée suivant des méthodes statistiques classiques : corrélations linéaires simples et multiples (Pearson), corrélations par rangs (Spearman), coefficients de variation, *cluster analysis*. Relevons au passage les particularismes méthodologiques qui séparent les deux bords de l'Atlantique. Les chercheurs français auraient tout intérêt à pratiquer l'analyse multivariée qu'ils ignorent généralement, alors qu'elle va de soi chez les Anglo-Saxons : c'est en effet la seule méthode qui permette de tester des imputations causales. Elle permet, par exemple, à R. Grew et P. Harrigan d'établir, contre F. Furet et J. Ozouf, le lien qui va de la scolarisation à l'alphabétisation (3). Inversement, les

(1) Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, James B. Whitney, « The Availability of Schooling in Nineteenth-Century France », *Journal of Interdisciplinary History*, vol. 14, n° 1, summer 1983, pp. 25-63 ; Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, « The Catholic Contribution to Universal Schooling in France 1850-1906 », *The Journal of Modern History*, vol. 57, n° 2, June 1985, pp. 211-247.

(2) Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, James B. Whitney, « La scolarisation en France, 1829-1906 », *Annales ESC*, janvier-février 1984, n° 1, pp. 117-157. La critique de Jean-Noël Luc, « L'illusion statistique », *ibid.* juillet-août 1986, n° 4, pp. 887-911, portait sur les sources et les méthodes de cet article. R. Grew et J. Harrigan, l'ont très mal prise : « L'offuscation pédantesque, observations sur les préoccupations de J.-N. Luc », *ibid.* pp. 913-922. Cette polémique aurait-elle laissé des traces ? R. Grew et P. Harrigan, qui connaissent et citent (n. 15, p. 82) l'ouvrage fondamental de J.-N. Luc sur les statistiques scolaires (Jean-Noël Luc, *La statistique de l'enseignement primaire, 19^e-20^e siècles, politique et mode d'emploi*, Paris, INRP et Economica, 1985, 242 p.) ne le mentionnent pas dans la note 17 de la p. 26 consacrée précisément aux problèmes de fond de la statistique scolaire. Sans gravité, mais *unfair* !

(3) P. 72. P. Harrigan place très haut, malgré quelques réserves statistiques qu'il laisse évasives, l'ouvrage de François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 2 vol. (Patrick J. Harrigan, « Historians and Compilers Joined : The Historiography of the 1970s and the French Enquêtes of the Nineteenth Century », in Baker et Harrigan, *op. cit.*, pp. 3-21. Cf. p. 10 : « The book is a remarkable one, deserving of highest prize »). Mais il est trop bon statisticien pour ne pas avoir noté que F. Furet et J.

chercheurs anglo-saxons ne recourent guère à l'analyse factorielle des correspondances (1) que des chercheurs français auraient certainement utilisée ici. Comme elle est d'une grande efficacité pour analyser les structures latentes de données lourdes et complexes, elle aurait probablement donné une analyse des diversités régionales (2) plus souple que les diverses *cluster analysis*.

Le plan de l'ouvrage traduit logiquement le parti des auteurs. D'abord la mise en place du réseau d'écoles (ch. 2), puis la scolarisation (ch. 3). Viennent ensuite deux chapitres étroitement liés sur la contribution catholique et la scolarisation des filles, puis un chapitre sur les instituteurs et institutrices (3), un autre sur les cours d'adultes, les écoles maternelles, les cours complémentaires et les EPS, pour finir par un chapitre sur les dépenses d'enseignement.

La thèse du livre est celle d'une croissance « systémique » (*systemic growth*), dans le double sens d'un développement vers un système national et, localement, d'un enchaînement continu, simplement décalé dans le temps, de plus d'écoles à plus d'élèves, puis à

Ozouf tirent des conclusions abusives de coefficients de corrélation particulièrement élevés. Alors que $r = 0,9$ entre l'alphabétisation et la scolarisation, ce qui est un résultat exceptionnel, ils concluent, avec un zèle de statisticiens néophytes, à moins que l'esprit de 1968 et d'Illich ne les ait saisis, que 20 % de la variance restant inexplicables, « le phénomène d'alphabétisation échappe, pour 20 % au moins, à l'école » (*op. cit.*, tome 1, p. 306). Ici, nos auteurs affirment le contraire, à juste titre : « Few other correlations are so consistently high, and the fact that this correlation is higher from enrollment to later literacy than from literacy to later enrollment implies that the schools did indeed foster some of the basic skills they were intended to impart ». Mais ils se gardent de dire qu'ils « révisent » F. Furet et J. Ozouf.

(1) À distinguer de l'analyse factorielle en composantes principales, fréquemment utilisée aux États-Unis, mais qui ne traite pas dans le même espace les individus et les variables.

(2) L'étude géographique est desservie par des cartes médiocres. Très souvent, elles comprennent en effet deux classes qui diffèrent seulement par l'orientation des hachures, la densité étant identique. Le comble est, fig. 6, p. 75, une carte sur laquelle un pointillé mal encré apparaît si peu qu'on croirait un blanc : le pointillé signifie « constamment élevé », et le blanc « département qui ne fait pas partie de la France pendant toute la période ». Gare au lecteur pressé...

(3) Le lecteur français trouvera dans ce chapitre des informations sur les salaires et les diplômes des instituteurs, issues de la thèse non publiée (Rutgers University, 1972) de Peter V. Meyers, *The French Instituteur 1830-1914 : A Study of Professional Formation*, informations moins bien utilisées par ce chercheur dans ses propres articles : cf. Peter V. Meyers, « Professionalization and Societal Change. Rural teachers in Nineteenth-Century France », *Journal of Social History*, vol. 9, summer 1976, pp. 542-558 ; « From Conflict to Cooperation : Men and Women Teachers in the Belle Époque », in D. Baker and P. Harrigan, *The Making of Frenchmen*, *op. cit.*, pp. 493-505 ; « Primary Schoolteachers in Nineteenth Century France : A Study of Professionalization Through Conflict », *History of Education Quarterly*, vol. 25, spring-summer 1985, pp. 21-40.

une meilleure fréquentation et à des normes qualitatives plus élaborées. Il y a là sans doute un schéma très général, que l'on retrouverait dans l'histoire de la diffusion de l'électricité ou de la médecine, et l'éducation n'est pas le seul domaine où les départements retardataires évoluent suivant les mêmes lignes que ceux qui les ont devancés.

Incontestable, cette thèse ne bouleverse pas l'historiographie. On savait déjà – il suffisait d'une lecture superficielle des statistiques – que « la création d'écoles est constamment suivie d'une forte croissance de la scolarisation » qui [...] « conduit à son tour à une fréquentation plus régulière durant une plus grande partie de l'année scolaire, à des instituteurs plus qualifiés » (p. 207), ceci de façon systématique. Le mérite des auteurs n'est pas d'établir cette conclusion (1), mais de l'affiner sur plusieurs points.

Le premier est l'analyse des écarts géographiques. À l'exception de F. Furet et J. Ozouf (2), les analyses antérieures n'avaient guère dépassé la cartographie. Celle-ci mettait en relief la ligne Saint-Malo Genève dont la constance suscitait les commentaires. R. Grew et P. Harrigan confirment la force de cette ligne, mais ils la nuancent en faisant apparaître, de part et d'autre, des regroupements intéressants : au sud, les deux zones déprimées de la Bretagne et du Centre-Limousin, au nord, une zone champenoise qui se particularise par des résultats inférieurs à la moyenne sauf pour la fréquentation (fig. 7, p. 76).

Ils mesurent également avec précision – c'était déjà l'article des *Annales* – la réduction des écarts entre départements, l'homogénéisation finalement rapide des indicateurs de scolarisation. Ils y voient le signe d'un système centralisé et uniforme : il y aurait, pour eux, un modèle français de scolarisation et il n'y en aurait qu'un seul, qui s'impose en fait dès la fin du second Empire. On peut cependant se demander si, même dans des pays où l'intervention de l'État central est moins forte, comme l'Allemagne, la Suisse ou l'Italie, la scolarisation se développe suivant un schéma très différent : des comparaisons seraient nécessaires pour établir l'originalité du modèle français.

(1) On me pardonnera de renvoyer à mon livre, vieux déjà de 25 ans : Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris A. Colin, 1^{re} éd. 1968, pp. 97-102. Le plan du développement sur « les progrès de la scolarisation » est le suivant : « première phase : la multiplication des écoles » ; « deuxième phase : la scolarisation générale » ; « troisième phase : une scolarité plus longue et plus régulière ».

(2) Michel Fleury et Pierre Valmary, « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo 1877-1879 », *Population*, 1957, pp. 71-93 ; et naturellement, F. Furet et J. Ozouf, *op. cit.*

Dans sa diffusion – c'est le second point d'intérêt de l'ouvrage – les auteurs insistent sur le rôle de l'enseignement congréganiste. La collaboration des catholiques avec le gouvernement impérial qui leur était favorable a contribué à établir plutôt un système national qu'un système pluraliste à la manière belge ou anglaise. En s'implantant dans des zones défavorisées, en encourageant la scolarisation des filles, en dispensant un enseignement gratuit et en contribuant à imposer l'image de l'enseignement comme profession spécifique et qualifiée, avec ses propres normes, les congrégations ont œuvré efficacement à la généralisation de l'instruction primaire.

Le troisième point d'intérêt est l'analyse de la professionnalisation des institutrices, trait essentiel d'un véritable système d'enseignement. La norme professionnelle est établie au début de la troisième République où tous les instituteurs titulaires des écoles laïques et presque tous ceux des écoles privées détiennent le brevet. R. Grew et P. Harrigan signalent que les institutrices sont plus nombreuses que les instituteurs dès 1863 et ils montrent comment le brevet se répand, notamment parmi les filles. On pourrait regretter que l'analyse ne soit pas poussée plus loin. Il n'y a rien, par exemple, sur la taille des classes (1) : à partir de quand des classes d'une certaine taille cessent-elles d'être acceptables ? À Paris, en 1871, l'administration retient comme norme pour les constructions, 120 élèves par cours élémentaire, 80 pour le cours moyen et 60 pour le cours supérieur (2). Comment ces normes ont-elles évolué ? De même pour les dotations en livres scolaires, dont on sait l'importance pour un enseignement efficace (3). Mais il serait injuste de reprocher à nos

(1) Nos auteurs donnent bien des ratios nombre d'élèves par maître (43 en 1837, 45 en 1840, 34 en 1901), mais ce sont des moyennes, non des normes.

(2) Anne-Marie Chatelet, *Les écoles primaires à Paris, 1870-1914. Définition et création d'un équipement*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg II, 1991, 3 vol., p. 512.

(3) Il est imprudent de conclure des pays actuellement en voie de développement à la France du XIX^e siècle, mais il faut du moins poser le problème. Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat, *L'École primaire en Afrique, fonctionnement, qualité, produits. Le cas du Togo*, Dijon, IREDU, 1992, le font de façon décapante. Ces économistes sociologues, qui utilisent l'analyse multivariée, ont chiffré la contribution des différents facteurs qualitatifs à l'efficacité des écoles primaires du Togo. Leur analyse explique 50 % de la variance des résultats des élèves. Dans la variance expliquée, 70 % tiennent à des facteurs liés à l'élève (famille, milieu), 30 % à l'école. La construction de l'école (en dur ou pas), l'équipement en bancs et armoires, la préscolarisation ne jouent aucun rôle. La taille de la classe a un effet limité. Les classes à cours multiples sont un peu plus efficaces que celles à cours unique. Le diplôme du maître ne joue pas, ou dans le mauvais sens (les bacheliers moins efficaces que les non-bacheliers). Le facteur le plus efficace est la disponibilité d'un livre de lecture individuel par chaque élève en classe.

auteurs de ne pas nous éclairer sur des points sur lesquels les statistiques sont lacunaires : de telles études n'entraient pas dans leur projet. On ne leur reprochera pas davantage la faiblesse de l'étude des dépenses : les chiffres qu'ils ont collationnés (p. 210) rendront déjà de grands services. Ils montrent en effet une croissance annuelle des dépenses pour l'instruction primaire de 6, 1 % de 1872 à 1881, avant les lois Ferry, et de 7 % au moment des lois Ferry, de 1881 à 1884 (1). Manifestement, l'intendance a accompagné, et même précédé les affichages politiques.

La périodisation de la croissance scolaire au XIX^e siècle

R. Grew et P. Harrigan se veulent révisionnistes. Ils estiment que l'historiographie « républicaine » accorde trop d'importance aux « grandes lois scolaires ». On ne les contredira pas sur ce point, tout en notant que cette historiographie n'a plus de défenseurs depuis un quart de siècle (2). Mais, dans leur volonté d'établir que le système scolaire était déjà en place à l'époque des Ferry et Buisson, pour ramener leur œuvre à de plus justes proportions, peut-être vont-ils trop loin.

Pour R. Grew et P. Harrigan, la scolarisation a connu très rapidement des niveaux considérables. Dès 1837, plus de la moitié des départements atteignaient 50 % de scolarisation ; en 1867, la moi-

(1) Taux moyens annuels de croissance calculés par nous, à partir des chiffres des auteurs : 68 millions en 1872, 116 en 1881, 142 en 1884 (dépenses de l'État), 171 en 1885, 182 en 1891, 202 en 1896 (dépenses de l'État et des communes). R. Grew et P. Harrigan donnent, dans leur tableau Ex. 1., p. 309, des taux annuels de croissance de ces dépenses normalisés par la population qui me semblent surprenants : 50 % de 1872 à 1882, c'est beaucoup, et je ne vois pas comment la normalisation par la population fait passer de 2,1 à 8 % le chiffre pour 1891-1896.

(2) A. Prost, *Histoire de l'enseignement...* : « Quand est votée la loi du 28 mars 1882, qui rend obligatoire l'école primaire, tous les enfants de France passent pratiquement par l'école » (pp. 102 sq.). La conclusion : « le législateur républicain hérite en réalité de l'effort de tout un siècle. Un vaste mouvement de scolarisation qu'aucun ministre n'aurait pu susciter a presque recouvert la France entière. Ni les Guizot, ni les Duruy, ni les Ferry n'ont « fondé » l'école primaire ; tous ont su, et même Falloux, reconnaître, encourager et organiser une croissance que portait la volonté – et l'espoir – de tout un peuple » (p. 105). Détail piquant, J. Ozouf, qui n'avait pas encore écrit *Lire et écrire*, rendant compte du livre dans *France-Observateur* trouva qu'il malmenait un peu les pères fondateurs... R. Grew et P. Harrigan critiquent à juste titre F. Ponteil, qui date de 1966 et P. Gruson (1970), mais ni Compayré (1879) ni Léaud et Glay (1934) ne peuvent être invoqués comme représentants d'un courant historiographique actuel. Quant au livre de P. Gerbod sur la vie quotidienne dans les lycées et collèges, on se demande pourquoi ils l'ont mis dans cette charrette...

tié ; en 1881, plus de neuf sur dix atteignaient 100 %. D'où la périodisation en trois phases qu'ils proposent : 1821-1837, croissance rapide ; 1837-1867, universalisation ; 1876-1901, amélioration qualitative (pp. 60 et 78) (1).

À ce niveau de généralité, la controverse entre nos auteurs et J.-N. Luc n'est pas décisive. Les critiques de J.-N. Luc sont de deux ordres. Il reproche d'abord à R. Grew et P. Harrigan de ne pas tenir compte des changements du territoire national, ce qui les conduit à surestimer la croissance entre 1850 et 1861 (adjonction du comté de Nice et de la Savoie) et, inversement, à la sous-estimer entre 1866 et 1876 (perte de l'Alsace-Lorraine). R. Grew et P. Harrigan répondent que l'essentiel de leur raisonnement repose sur les taux départementaux de scolarisation, ce qui est vrai, mais pas pour le tableau précis qui avait motivé cette critique et qu'il est un peu irritant de les voir reprendre sans la moindre mise en garde ou correction (2).

Si l'on reprend ce tableau pour obtenir des chiffres plus précis, les résultats sont peu différents (cf. tableau I). Il est clair que R. Grew et P. Harrigan ont calculé leurs taux à partir de l'effectif des élèves et non du ratio élèves/population. Le calcul après déflation par la population (3), aurait donné des résultats différents, pour peu qu'on ne les arrondisse pas (4), par exemple 1,6 % de croissance annuelle entre 1866 et 1872 au lieu de 0,7 % quand on calcule sur l'effectif d'élèves sans tenir compte de la perte de l'Alsace-Lorraine. Mais le ratio élèves/population conduit, en raison du vieillissement progressif de la population, à sous-estimer la croissance scolaire. C'est sans doute pourquoi R. Grew et P. Harrigan ne l'ont pas retenu. Mieux vaut calculer des ratios élèves/population scolarisable, ce qui suppose, pour la période antérieure à 1851, des évaluations de la population scolarisable dont on aurait aimé savoir comment R. Grew et P. Harrigan les ont faites.

(1) Notons ici une indécision : la date charnière entre les deuxième et troisième périodes est-elle 1867 ou 1876 ? Où les auteurs placent-ils la période 1867-1876 ?

(2) Le tableau E.1., p. 262 du livre est exactement le tableau I de l'article des *Annales*, p. 117. Nos auteurs n'ont même pas rapporté à l'année 1846 les chiffres dont J.-N. Luc a prouvé qu'ils étaient attribués à tort à 1847. Calculer un taux annuel de croissance sur trois ou sur quatre ans donne pourtant des résultats très différents (3,7 % au lieu de 3 %). Ils n'ont pas jugé bon, non plus, d'intégrer à leur analyse la statistique de 1868-69 découverte par J.-N. Luc à l'état d'épreuves avec bon à tirer (AN F¹⁷ 10360), dont la guerre de 1870 a arrêté la publication et qui fournit un point de repère intéressant.

(3) Nous avons recalculé ces taux à partir de la population « au milieu de l'année » donnée par le tableau IC, Mouvement naturel de la population, de l'*Annuaire statistique rétrospectif* 1966. Quand les élèves sont dénombrés par année scolaire, la population prise en compte est la moyenne de celle des deux années.

(4) On ne voit pas pourquoi R. Grew et P. Harrigan arrondissent ces taux de croissance, sauf en 1840.

Tableau 1 :
Taux de croissance de R. Grew – P. Harrigan et taux recalculés

Années	Élèves	Élèves 1 000 p.	Taux R. Grew et P. Harrigan	Taux recalculés	
				Élèves	ratio
1829	1357934	42,1			
1829a	1556340	48,2			
1832	1937582	59,2	8	7,6 %	7,1 %
1833	1654328	50,3			
1833a	1987101	60,4	3	2,6 %	2,1 %
1837	2690105	79,8	8	7,9 %	7,2 %
1840	2896934	85,0	2,5	2,5 %	2,1 %
1843	3164297	91,3	3	3,0 %	2,4 %
1846	3530135	99,7	3	3,7 %	3,0 %
1850	3322423	93,2	-2	-1,5 %	-1,7 %
1861	4286641	114,6	2	2,3 %	1,9 %
1863	4336368	115,0	1	0,6 %	0,2 %
1865	4436470	116,7	1	1,1 %	0,7 %
1866	4515967	118,6	2	1,8 %	1,6 %
1872	4722754	130,7	1	0,7 %	1,6 %
1875	4809728	131,2	1	0,6 %	0,1 %
1877b	4918890	132,9	1	1,1 %	0,7 %
1868-69	4667703	121,7			
1876-77b	4716935	127,8	-2	-1,9 %	-2,6 %
1881-82	5341211	142,0	2	2,5 %	2,1 %
1883-84	5468681	144,2	1	1,2 %	0,8 %
1886-87	5526365	144,5	1	0,4 %	0,1 %
1891-92	5471402	142,6	0	-0,2 %	-0,3 %
1896-97	5427211	140,5	0	-0,2 %	-0,3 %
1901-02	5433302	139,3	0	0,0 %	-0,2 %
1906-07	5451094	138,8	0	0,1 %	-0,1 %

a – Chiffres corrigés par R. Grew et P. Harrigan.

b – La différence entre l'effectif de l'année civile 1877 et celui de l'année scolaire 1876-77 fournit une indication sur la surévaluation entraînée par le premier mode de décompte.

La seconde critique de J.-N. Luc porte sur la nature même des effectifs d'élèves considérés comme inscrits. Jusqu'en 1850, il s'agit d'un effectif d'hiver, de 1861 à 1875, des inscrits au cours de l'année civile, et à partir de 1876-1877, des inscrits de l'année scolaire. Le décompte effectué sur une année civile donne des effectifs supérieurs, puisque les élèves qui rentrent en octobre s'ajoutent aux

inscrits de l'année scolaire antérieure, sans déduction des départs. Il en résulte une surestimation de la croissance du second Empire (d'autant plus que le point de départ, 1850, est manifestement sous-évalué), et une sous-estimation de celle du début de la troisième République. R. Grew et P. Harrigan ne le nient pas, mais pensent que les biais ainsi introduits sont faibles. En supposant une surestimation de 17 %, comme cela est le cas à Paris en 1859, ils réduisent leur estimation de la croissance de l'Empire autoritaire (1850-1861) de 2 à 0,9 % par an (1). Ce qui est moitié moins, mais ne clôt pas le débat.

La véritable question est, en effet, de savoir si les observations de J.-N. Luc conduisent à des estimations très différentes et à une autre périodisation de la croissance scolaire du XIX^e siècle. Pour tenter de répondre, nous avons calculé des taux de croissance annuels et globaux par grandes périodes à partir des effectifs totaux (dans le territoire de l'époque) d'une part, et des ratios élèves/population d'autre part, pour corriger l'effet des variations du territoire national. Pour éviter d'utiliser la statistique de 1850 qui enregistre à la fois un recul momentané de la scolarisation, contre-coup de la Révolution, et une saisie de données déclarée défectueuse au moment même, nous prenons 1846 comme frontière de la monarchie de Juillet. Le tableau 2 ci-après présente les résultats de ces calculs.

La croissance de la Monarchie censitaire apparaît très forte, mais elle se ralentit, de 6,5 % par an (déflaté par la population suivant la suggestion de nos auteurs) pour la période 1829-1837 à 3,5 % pour 1833-1846 et même seulement 2,5 % pour 1837-1846. Nous ne saurons jamais, dans cette très forte croissance des années 1829-1837 ce qui est imputable à un essor effectif de la scolarisation et ce qui est l'effet d'une amélioration de la saisie des informations ou du désir des exécutants de satisfaire des autorités qui attachent tant d'importance à l'école.

Sous le second Empire, la croissance se ralentit. Si nous effectuons les deux corrections suggérées par J.-N. Luc et reprises par nos auteurs (double déflation, par la population pour tenir compte de l'annexion de Nice et de la Savoie, et de 17 % pour tenir compte de

(1) R. Grew et P. Harrigan, p. 82, n. 15, donnent ce taux de 0,9 %, suivi, curieusement, d'une série corrigée pour tenir compte de ces 17 %, avec entre parenthèses les taux de leur tableau 1. Mais si deux chiffres successifs sont tous deux déflatés de 17 %, cela ne change rien à leur rapport ($A/B = 0,83A/0,83B$). Le calcul donne de 1863 à 1875 des résultats différents de ceux qu'ils ont publiés uniquement parce qu'ils ont arrondi ceux-ci. Enfin, dans cette note, c'est à tort qu'ils déflètent de 17 % le chiffre de 1876-77, puisque celui-ci est calculé sur une année scolaire. Le taux de 5,8 % qu'ils obtiennent de 1876-77 à 1881-82 est donc sans signification.

Tableau 2 :
Tableau récapitulatif

	Croissance annuelle élèves / ratios		Croissance totale élèves / ratios	
Effectif hiver				
1837-1829	7,1 %	6,5 %	72,8 %	65,6 %
1846-1833	4,5 %	3,9 %	77,7 %	65,1 %
1846-1837	3,1 %	2,5 %	31,2 %	24,9 %
Année civile				
1861-1846	1,3 %	0,9 %	21,4 %	15,0 %
1861-1846a	0,05 %	-0,3 %	0,8 %	-4,6 %
1872-1861	1,1 %	1,5 %	10,2 %	14,0 %
1877-1861	0,9 %	0,9 %	14,7 %	16,0 %
1877-1872	0,8 %	0,3 %	4,2 %	1,7 %
Année scolaire				
1876-1868	0,1 %	0,6 %	1,1 %	5,1 %
1881-1876	2,5 %	2,1 %	13,2 %	11,0 %
1886-1881	0,7 %	0,4 %	3,5 %	1,9 %
1886-1876	1,6 %	1,2 %	17,2 %	13,1 %

a - Taux calculés en corrigeant arbitrairement de 17 % en moins les chiffres de 1861.

la surestimation liée à l'estimation en année civile (1), nous aboutissons même à un taux négatif pour l'Empire autoritaire. En revanche, l'Empire libéral connaît une reprise, avec un taux annuel de 1,5 % (déflaté par la population) de 1861 à 1872.

Les débuts de la troisième République voient une croissance faible. De 1872 à 1877, la croissance annuelle calculée sur les statistiques en année civile est de 0,8 % sur les effectifs absolus et de 0,3 % après déflation par la population (2). La comparaison entre les

(1) Cette estimation, donnée par J.-N. Luc pour Paris en 1859 et adoptée, à titre d'hypothèse, par nos auteurs, est évidemment arbitraire. C'est un simple élément d'appréciation, rien de plus.

(2) La population de 1877 est en effet supérieure de 860 000 habitants à celle de 1872.

années scolaires 1868-1869 et 1876-1877 donne un résultat un peu meilleur (0,6 % après déflation par la population), ce qui suggère un rythme soutenu à la fin du second Empire, cassé par la guerre.

Ces résultats modifient la périodisation de nos auteurs. On retrouve bien une période de croissance rapide, même si elle se ralentit, jusqu'à la fin de la monarchie de Juillet. La seconde République et l'Empire autoritaire marquent un palier, déjà souligné par J.-N. Luc de 1846 à 1861, puis la croissance reprend, à un rythme moindre qu'avant 1846, de 1861 à 1881, avec un coup de frein de 1872 à 1877.

Vers une révision déchirante

Ces remarques nuancent les thèses de nos auteurs, sans les contredire radicalement. Je crains qu'il ne faille aller plus loin et réexaminer leur thèse elle-même. Je pensais jusqu'ici comme eux que la France était globalement scolarisée au moment des lois Ferry parce que, comme eux, j'avais accepté globalement la validité des statistiques scolaires. Je n'en suis plus aussi sûr et c'est une question qui doit, me semble-t-il, être réexaminée.

L'approche quantitative de nos auteurs est, en effet, à certains égards, plus positiviste que le criticisme de J.-N. Luc. Celui-ci part des conditions de fabrication des statistiques pour s'interroger sur leur validité et poser la question de leur rapport à la réalité. R. Grew et P. Harrigan lui répondent que ces données sont validées par leur cohérence interne (1). Or l'argument ne vaut pas : la cohérence est indéniable et elle rend, en effet, secondaire la discussion sur les différences entre élèves inscrits pendant l'année ou pendant un mois, présents en hiver ou en été, etc. Mais cette cohérence même est pour une part le produit de l'administration. Il faut n'avoir aucune expérience administrative pour croire que les inspecteurs transmettaient leurs chiffres annuels sans avoir regardé ceux de l'année précédente. La sociologie nous a appris, au cas où nous ne l'aurions pas su, que les statistiques ont des enjeux institutionnels auxquels leurs auteurs

(1) « The strongest reason for crediting these data comes from the data themselves [...] in each category, the numbers for any one date generally make a neat progression from earlier to later dates, the data for one category correlate at a high level with the data from other categories [...]. Such impressive coherence on so large a scale implies that the numbers printed in all these columns reflect a reality sufficiently clear and well defined that different people in different places and on different dates were in fact counting the same things » (p. 12). Les statistiques économiques de l'administration soviétique, elles aussi, étaient cohérentes...

n'échappent pas. L'administrateur qui produit une statistique n'a pas pour objectif premier d'informer son supérieur, ou les historiens du futur : il rend ses comptes, car son action va être jugée sur les chiffres qu'il produit, et il le sait.

Plus profondément, la statistique est une représentation, socialement construite ; non une photographie. Ni R. Grew et P. Harrigan, ni même J.-N. Luc, à un moindre degré, ne s'interrogent vraiment sur ce point. Elle appartient, elle aussi, à ce regard venu du sommet de l'institution (1), qui soumet les diversités locales au moule unique et uniforme de ses cadres. Il n'est pas surprenant que nos auteurs concluent à un développement « systémique » et homogène de la scolarisation en France : ils saisissent ce développement à travers un ensemble de représentations organisées de façon uniforme et systématique.

Ces conditions de production, qui garantissent la cohérence interne des données et font d'elles un système, laissent entière la question du rapport qu'elles entretiennent avec la réalité. Or c'est précisément à cette question qu'il faudrait répondre si l'on veut, sur la foi de ces chiffres, affirmer que la scolarisation était générale à l'époque des lois Ferry. Il y a là une remise en question dérangeante, mais inévitable.

D'une part, en effet, les notations des contemporains ne manquent pas, qui alertent l'historien. La commission Levasseur, elle-même, a formulé des mises en gardes motivées. Voici, par exemple, l'inspecteur d'académie du Nord – un gros département, et pas des pires – qui constate : « En arrivant ici, j'ai trouvé encore cette idée enracinée que la statistique avait pour objet de produire de gros chiffres » (2). Plus inquiétantes sont les monographies de Jean Peneff (3), qui exploite les rapports des inspecteurs d'académie aux conseils généraux et compare les registres matricules des écoles primaires aux listes nominatives des recensements.

Cette histoire faite « par en bas » donne une image plus pessimiste. En 1890, dans le Morbihan, l'arrondissement de Pontivy compte 49 % de non scolarisés, celui de Lorient 31 %, ceux de

(1) « The tendency has been to watch from the top, along with the administrators, as the promises of legislation were unevenly fulfilled » (p. 16), écrivent R. Grew et P. Harrigan sans voir que la critique se retourne contre eux.

(2) *Statistique de l'enseignement primaire*, tome II, *Statistique comparée de l'enseignement primaire 1829-1877*, Paris, Imprimerie nationale, 1880, note p. CXXI.

(3) Jean Peneff, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest 1880-1950*, Paris, L'Harmattan, 1987, critique la confiance de nos auteurs dans les statistiques nationales. Est-ce la raison pour laquelle ils s'abstiennent de le citer, alors que leur bibliographie est remarquablement à jour et que J. Peneff a rencontré l'un d'eux à Ann Arbor ? *Unfair again*.

Vannes et de Ploërmel 17 % (1). En 1889, la première enquête cantonale menée en Loire-Inférieure donne 74 % de scolarisation (2). En 1910, les taux de scolarisation seraient de 85 % en Vendée, 80 % en Loire-Inférieure et moins encore dans le Morbihan (3). Au niveau des villages, les constats sont plus surprenants encore. Voici Soullans (Vendée). Pour l'inspection académique, l'école publique compte 127 garçons de six à treize ans en 1886, pour 144 de cet âge dans la commune, et 135 l'année suivante. Or l'instituteur a été remplacé par un nouveau venu méticuleux qui tient le registre matricule. Cette année-là, il inscrit 26 élèves, et Peneff trouve dans les listes nominatives 191 garçons d'âge scolaire (4). La situation ainsi saisie « par en bas » n'a plus rien à voir avec le tableau tiré de la statistique officielle. En 1930 encore, dans cette commune, la scolarisation n'aurait pas dépassé 80 % (5).

Ce sont, certes, des cas extrêmes, et nous sommes dans l'Ouest. Mais, avant de minimiser la force des résistances locales, comme le tableau d'une scolarisation somme toute précoce, rapide et forte conduit R. Grew et P. Harrigan à le faire (6), il faut se prononcer sur de tels cas. Exceptions, ou effets, localement exagérés, d'habitudes plus générales ? Des phénomènes de même nature, quoique d'ampleur moindre, ne se produisent-ils pas dans d'autres régions ? Un moyen de le savoir est d'examiner de plus près les statistiques officielles pour la période qui suit les lois Ferry (7). Elles suggèrent en effet des évolutions surprenantes.

De 1886 à 1896, non seulement la scolarisation primaire ne progresserait plus, mais elle régresserait, de 3,9 % en moyenne pour les garçons et de 4,4 % pour les filles. L'ampleur de ce recul attire l'attention. Entre 1886 et 1896, les taux de scolarisation des garçons baissent de 10 % ou plus dans 14 départements (1 sur 6), et de 5 à 10 % dans 24 autres. Pour les filles, ces deux catégories regroupent respectivement 15 et 28 départements, soit au total 43 sur 87, ou un sur deux. L'analyse géographique montre certes l'importance du

(1) *Loc. cit.* p. 43, n. 18.

(2) D'après la *Statistique*, elle serait respectivement de 93,3 % pour les garçons et 89,3 % pour les filles en 1886 et, en 1891, de 95,1 % et 91,9 %. La statistique nationale est supérieure de près de 20 points à celle que l'Inspecteur d'académie fournit au Conseil général.

(3) *Ibid.* p. 68, pp. 250-251.

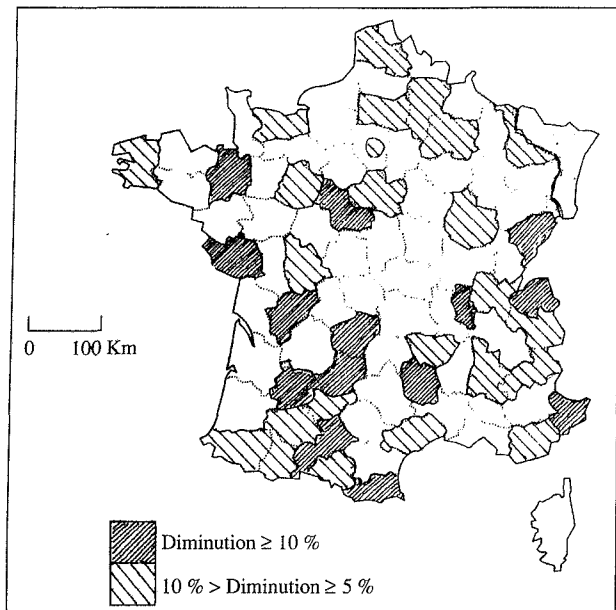
(4) *Ibid.* p. 99.

(5) *Ibid.*, p. 132. 130 inscrits à l'école privée et 18 à l'école publique, soit 148, pour 214 garçons d'âge scolaire, c'est même moins de 70 % !

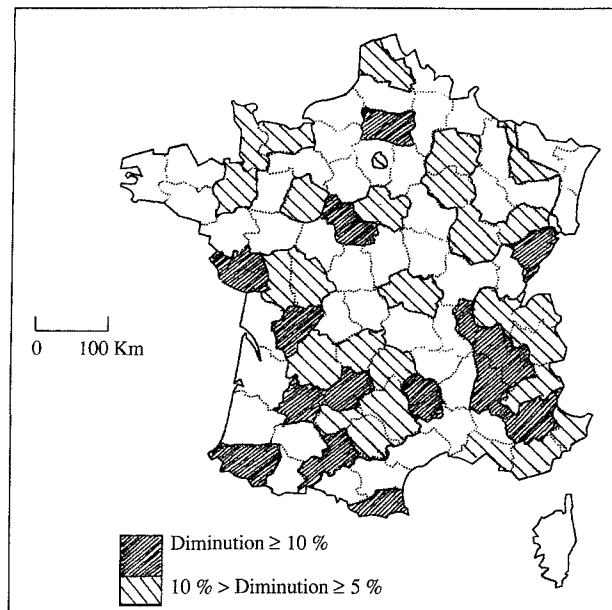
(6) Cf. n. 31, p. 28. « Le grand argument de la force d'inertie »...

(7) Nous avons examiné les effectifs scolarisables et scolarisés de 6 à 13 ans, garçons et filles, par départements, pour 1876, 1881, 1886, 1891, 1896, 1901 et 1906 dans les volumes de la *Statistique de l'enseignement primaire*.

Variation des taux départementaux de scolarisation 1886-1896



Garçons



Filles

recul dans la Vendée et la Charente, le Sud-Ouest, les Pyrénées, les Alpes et le sillon rhodanien, régions en retard. Mais la France précocement scolarisée au nord de la ligne Saint-Malo/Genève n'est pas épargnée : le Calvados, le Pas-de-Calais, le Loiret, la Marne, la Côte-d'Or, le Doubs, la Meurthe-et-Moselle figurent sur les deux cartes.

D'autres départements ont enregistré plus tôt le même accident négatif. La Haute-Marne, par exemple (écart en moins supérieur à 20 % pour les deux taux entre 1881 et 1886), les Landes (19 et 14 %), la Creuse (plus de 13 %), la Seine-et-Oise (plus de 9 %), la Gironde (7 % et 15 % entre 1886 et 1891). Ces reculs se traduisent par des dents de scie sur les courbes départementales de scolarisation, car ils sont rarement durables. Mais ils posent un problème réel.

Ou bien, en effet, on admet que les statistiques sont exactes, et il faut aller plus loin encore dans la révision de l'historiographie républicaine. Il ne suffit plus d'affirmer, comme je l'ai écrit et comme R. Grew et P. Harrigan le soulignent, que la France était scolarisée à l'époque des lois Ferry et que la politique scolaire de 1881-1886 ne peut donc être créditée de la généralisation de la scolarisation primaire. Il faut oser affirmer qu'elle a provoqué dans la moitié des départements français un recul temporaire de la scolarisation, et s'interroger sur les raisons de cet « effet pervers ».

Ou bien cette conclusion paraît trop paradoxale pour être retenue, et l'on impute l'accident statistique à une toilette des données. L'administration aurait pourchassé les chiffres fantaisistes et cette opération-vérité aurait entraîné la production de statistiques moins exagérées qui donnent l'illusion d'un recul de la scolarisation. Mais alors, c'est que les statistiques antérieures la surestimaient. La France n'aurait pas été scolarisée à près de 100 % à l'époque des lois Ferry, et les chiffres doivent être déflatés dans une proportion non négligeable, mais difficile à fixer, sans doute comprise entre 5 et 15 %. Il faut alors réviser l'histoire révisionniste.

Entre ces deux hypothèses, il est impossible de choisir sans recherche complémentaire. Si l'on veut savoir exactement l'état de la scolarisation primaire en France sous la troisième République, il faut aller aux sources, et entreprendre une comparaison systématique des registres matricules et des listes nominatives pour un échantillon significatif de communes. C'est le seul moyen de s'approcher de taux de scolarisation exacts (1). Vaste entreprise, assurément, mais

(1) De s'approcher seulement, car les listes nominatives des recensements ne mentionnent pas toujours la totalité des enfants. J. Peneff a trouvé inscrits des enfants non recensés, et qui habitaient pourtant le village.

qui permettrait peut-être par surcroît d'identifier des modèles locaux de scolarisation que la saisie uniforme des statistiques nationales peut masquer.

Il est clair, en tout cas, que l'histoire de la scolarisation primaire en France au XIX^e siècle est maintenant d'abord une question de sources. Si l'on suit les statistiques nationales, le tableau de R. Grew et P. Harrigan est exact, sous réserve d'en corriger la périodisation. Mais on ne saurait oublier qu'il s'agit là d'une représentation construite à partir des catégories mêmes de l'administration centrale. On peut la retenir, à titre d'hypothèse provisoire, en attendant qu'une histoire « par en bas », qui reste à faire, la confirme, l'invalide ou, plus probablement, précise ses limites chronologiques et géographiques de validité.

Antoine PROST
Université Paris I