

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

mai

1995

n° 66

SNE

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique



Institut National
de Recherche Pédagogique
Centre de
Documentation-Recherche

**L'OFFRE LOCALE
D'ENSEIGNEMENT**
**Les formations techniques
et intermédiaires**
XIX^e-XX^e siècles

sous la direction de Gérard BODÉ
et Philippe SAVOIE

Service d'histoire de l'éducation
INRP
1995

SOMMAIRE

N° 66 — Mai 1995

- Gérard BODÉ, Philippe SAVOIE : L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessité et limites 5
- Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE : *
L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État 15
- Philippe SAVOIE : Offre locale et engagement de l'État.
Les enseignements technique et primaire supérieur à Nancy et les conditions de leur évolution sous la Troisième République 47
- Marc SUTEAU : La politique scolaire de la ville de Nantes, de 1830 à 1870 85
- Gérard BODÉ : État français, État allemand : l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940 109
- Philippe MARCHAND : Une expérience professionnelle d'adultes. Le Cours municipal des chauffeurs-mécaniciens de Lille, 1858-1939 137
- Jean-Pierre BRIAND : Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIX^e - milieu XX^e siècle) 159

Actualité scientifique

- Constitution d'un atlas-répertoire des établissements
d'enseignement technique de 1789 à 1945 (G. Bodé) ;
L'enseignement technique en Lorraine, XIX^e-XX^e siècles ... 201
-

Comptes rendus

- G. AVANZINI (Dir.) : *Éducation et pédagogie à Lyon* (S. Chassagne) ;
F. ANGIOLINI, D. ROCHE (Dir.) : *Cultures et formations négociantes dans
l'Europe moderne* (S. Chassagne) ; P. BEAUJARD : *La politique scolaire
dans la Loire de 1800 à 1815* ; G. VIARD : *L'enseignement élémentaire en
pays langrois aux XVIII^e et XIX^e siècles* ; H. BUCHER : *Installer des écoles
pour tous depuis la Révolution à Angers* (A.-M. Chartier) ; R. HOFSTET-
TER : *Histoire des écoles privées à Genève au 19^e siècle* (P. Caspard) ;
G. SAUVÉ : *Le Collège Stanislas* (M.-M. Compère) ; V. CAPPELLI,
S. SOLDANI (Dir.) : *Storia dell' Istituto d'arte di Firenze (1869-1989)*
(M. Ostenc) ; J.-F. GARCIA : *L'École unique en France* (Ph. Savoie) ;
C. MORACCHINI : *Les Collèges dans les montagnes d'Auvergne*
(J.-P. Briand) ; F. BOSMAN : *Patrimoine archivistique contemporain
des ministères sociaux* (G. Bodé) ; ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DE
L'AUDE : *Répertoire de la série T* (G. Bodé) 209
-

- Résumés – Summaries – Zusammenfassungen** 239
-

Illustration de la couverture :
Les visages de l'enfance. Paris, 1937

Directeur de la Publication : J.-F. Botrel

Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole Pellicux

L'APPROCHE LOCALE DE L'HISTOIRE DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES ET INTERMÉDIAIRES : NÉCESSITÉ ET LIMITES

par Gérard BODÉ et Philippe SAVOIE

L'histoire de l'enseignement technique, un chantier déserté : ce constat de Pierre Caspard (1), en 1989, constituait la postface d'une publication collective qui, avec le recul, apparaît justement comme le signal d'une (re ?)naissance, par les nouvelles recherches et les nouvelles approches qu'elle révélait et par la qualité du regard critique qu'elle portait sur la discipline (2). On aurait pu ajouter que la disgrâce touchait aussi les enseignements dits intermédiaires, ces formes scolaires post-élémentaires mêlant enseignement général et enseignement pratique, situées, donc, entre les études classiques et la formation directe au métier, auxquelles l'État a conféré au XIX^e siècle deux statuts distincts : celui de l'enseignement spécial, proposé dans les établissements secondaires, et celui de l'enseignement primaire supérieur, attaché à l'ordre primaire. Les travaux menés depuis plus de quinze ans par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie ont sorti de l'ombre l'enseignement primaire supérieur, dont ils ont montré l'importance et la place essentielle dans le développement général de la scolarisation post-élémentaire. L'article de Jean-Pierre Briand (3) sur l'évolution des inégalités régionales de scolarisation en donne ici une nouvelle et importante illustration, qui éclaire de façon très neuve le saisissant renversement constaté entre le milieu du XIX^e siècle et le milieu du XX^e, les régions autrefois les moins instruites ayant pris, un siècle après, la tête en matière de taux de scolarisation secondaire.

(1) Pierre Caspard : « Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique », *Formation Emploi*, numéro spécial : *L'Enseignement technique et professionnel. Repères dans l'histoire (1830-1960)* n° 27-28, juillet-décembre 1989, pp. 193-197.

(2) Outre l'article cité, voir, *Ibid.*, Lucie Tanguy : « L'enseignement professionnel et technique : du présent au passé », pp. 5-11, et l'introduction de l'article de Jean-Michel Chapoulie, « Deux expériences de créations d'établissements techniques au XIX^e siècle », pp. 15-19.

(3) « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIX^e-milieu XX^e siècle) », pp. 159-200.

J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie ont montré combien l'image de l'enseignement primaire supérieur avait été affectée par l'alignement de l'historiographie sur les vues du ministère du Commerce et de l'Industrie, dans sa querelle avec celui de l'Instruction publique pour le contrôle de l'enseignement technique, caricaturant ainsi le clivage entre les deux enseignements. Leurs recherches sur les enseignements post-élémentaires ont alimenté l'élaboration d'une perspective d'ensemble sur le fonctionnement de l'institution scolaire et le développement de la scolarisation. Rompant avec les tendances sociologiques dominantes, cette perspective propose aussi une révision complète des orientations de l'historiographie, et le public historien se doit de mieux la connaître. C'est l'objectif de la contribution commune de leurs auteurs à ce numéro spécial (1), qui leur donne l'occasion d'éclairer des points centraux de leur conception d'ensemble, en particulier leur critique de la trop fameuse notion de « demande sociale d'éducation » – devenue une formule-écran dont on se dispense généralement de définir le contenu et de démontrer la pertinence – et leur définition de la politique scolaire, qui prend en compte la dynamique de l'institution, et pas seulement une collection de décisions prises en haut-lieu. En considérant l'importance factuelle et théorique de cette œuvre et les nouvelles perspectives ouvertes par plusieurs recherches actuellement en cours ou récemment conclues (2), on peut affirmer que l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires est aujourd'hui vivante – sans qu'elle ait réussi à briser tout à fait le mur de l'indifférence (3) – et qu'elle est porteuse de renouvellement pour l'ensemble de l'histoire de la scolarisation.

Un des points essentiels de ce renouvellement de perspective tient à la place accordée à la dimension locale des phénomènes scolaires. Chacun connaît le poids du centralisme dans l'histoire institutionnelle

(1) « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État : Le développement de la scolarisation sous la III^e République », pp. 15-46.

(2) Nous mentionnerons cinq thèses récentes : Vincent Troger : *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959*, Université Paris IV, 1990, 383 p. ; Guy Bruzy : *L'Histoire des diplômés de l'enseignement technique (1880-1965)*, Université Paris X, 1993, 442 p. ; Gérard Bodé : *Enseignement technique et formation professionnelle dans le Reichsland Elsaß-Lothringen*, Université des Sciences humaines de Strasbourg, 1995 ; Denis Barroero : *L'Enseignement technique à Marseille de 1815 aux années 1960*, Université de Provence, 1995 ; Marc Suteau : *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, thèse de sociologie présentée à l'Université Paris VIII (soutenance en novembre 1995).

(3) On notera par exemple que l'ouvrage de synthèse, excellent par ailleurs, de Pierre Albertini, *L'École en France, XIX^e-XX^e siècle, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1992, 191 p., est particulièrement incomplet sur ce type d'enseignements. Antoine Prost, dans sa fameuse *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, y était beaucoup plus attentif.

de la France. En matière d'enseignement, la création de l'Université napoléonienne – point de départ des institutions contemporaines – baigne dans cet esprit, tout en réservant la centralisation effective à un petit secteur d'élite, celui des lycées pour l'essentiel, qui gardent d'ailleurs longtemps une certaine autonomie de gestion. L'histoire des presque deux siècles suivants, jusqu'à l'amorce récente de décentralisation, est marquée par un élargissement progressif de ce domaine initial. Ayant l'expérience personnelle d'un système éducatif dominé à peu près dans tous les secteurs par l'administration de l'Éducation nationale et de quelques autres ministères, il nous faut nous défendre d'une tendance à en lire l'histoire contemporaine de façon déterministe, comme si la centralisation extrême avait de tous temps constitué l'horizon de cette histoire. D'autre part, l'attention trop exclusive portée à l'action de l'État a conduit longtemps à négliger – jusqu'à la passer par pertes et profits – la réalité qui n'était pas éclairée par les polémiques nationales, les débats parlementaires et les lois (1). Dans le domaine de l'histoire de l'enseignement primaire élémentaire, secteur pour lequel l'étude locale s'impose à l'évidence et les sources abondent, et qui est donc régulièrement alimenté en monographies, ce travers est relativement bien surmonté (2). Il est caricatural dans l'historiographie de l'enseignement technique et des enseignements intermédiaires, essentiellement en raison de l'indifférence des historiens (3).

En effet, l'argument de la pauvreté des sources ne saurait être invoqué, même si celui de leur dispersion met le doigt sur un problème essentiel. Les enseignements technique et primaire supérieur ont fait l'objet d'une centralisation à la fois tardive et incomplète, qui tient autant à leur relative nouveauté qu'à un parti pris régulièrement formulé en haut lieu de délégation à l'initiative locale, supposée la plus apte à adapter les formations aux besoins du cru, et à l'idée que les formations les plus directes au métier devraient relever d'une

(1) On peut constater ces dernières années un regain d'intérêt des historiens et des sociologues pour la dimension locale des phénomènes qu'ils étudient. Sans sous-estimer la commodité qu'offre l'argument de la diversité des situations particulières quand les modèles d'interprétation à vocation universelle perdent de leur crédit, on peut aussi penser que la décentralisation administrative engagée en 1982, en faisant ressurgir des questions quelque peu effacées de la mémoire collective, n'est pas pour rien dans le phénomène. Le souci de leur propre image manifesté par les collectivités locales et territoriales, comme par les entreprises, établissements et administrations, contribue en outre à susciter ce type de travaux et à leur dégager des financements.

(2) En revanche, le localisme – tout aussi funeste à la perspective générale – y est fréquent.

(3) Il existe des exceptions, que nous rangerons pour partie au chapitre de la renaissance évoquée plus haut. Voir l'introduction de l'article de G. Bodé.

prise en charge par les entreprises ou les organisations professionnelles (1). Il existe dans les dépôts d'archives départementaux, municipaux et privés, ainsi que dans de nombreux établissements, des gisements de documents produits par les préfetures, les rectorats, les municipalités, ainsi que par des associations, des entreprises ou des particuliers (2). En attendant qu'ils soient exploités, les mêmes exemples (parisiens, le plus souvent), les mêmes affirmations non vérifiées, les mêmes parti-pris alimentent la production de seconde main (3).

Du long tropisme national et parisien de l'historiographie en matière d'enseignements techniques et intermédiaires persiste une image à la fois déformée et floue de leur réalité. Déformée par une rationalisation empruntée aux auteurs de rapports, de plans, de projets ou propositions de lois et d'ouvrages polémiques, elle-même plaquée sur une réalité souvent gouvernée par d'autres logiques, comme l'illustrent à divers titres tous les articles de ce recueil. Floue, parce que ce qu'on en ignore est encore considérable. Les monographies publiées ici, comme toutes les tentatives de recensements locaux (4), montrent à quel point cette réalité est riche, voire foisonnante dans les grandes villes de la deuxième moitié du XIX^e siècle, surtout si l'on prend garde de ne pas négliger sa forme la plus difficile à saisir, celle des cours post-scolaires. Un des objectifs de ce numéro spécial est justement de contribuer à faire remonter à la surface une partie de cette réalité locale largement sous-estimée.

L'accent mis dans cette publication sur la dimension locale des phénomènes scolaires s'inscrit aussi dans le sens d'une histoire « par en bas », pour reprendre l'expression utilisée récemment et dans cette

(1) L'esprit dans lequel Duruy définit en 1863 l'enseignement secondaire professionnel, qui deviendra en 1865 l'enseignement secondaire spécial, relève du parti pris localiste (Instruction du 2 octobre 1863, publiée dans Thérèse Charmasson, Anne-Marie Lelorrain, Yannick Ripa : *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours*, tome 1 : 1789-1926, pp. 177-184). Celui qui préside plus tard à la mise en place des CAP (voir la thèse déjà citée de Guy Bruzy) ou des cours professionnels obligatoires (voir l'article de Ph. Savoie), se situe à la rencontre du localisme et de l'idée d'une implication du monde professionnel.

(2) Ces archives servent parfois de matière à l'érudition locale ou aux recherches ponctuelles, à l'occasion d'une commémoration ou d'une « action éducative ». Mais ces recherches contribuent faiblement à alimenter l'histoire de l'éducation, faute de retenir l'attention au delà de leur lieu de production, et faute, souvent, de s'inscrire dans une méthodologie et une problématique qui les rendent utilisables.

(3) Voir la démonstration de J.-M. Chapoulte : « Deux expériences de créations d'établissements techniques au XIX^e siècle », *loc. cit.*

(4) Voir la note sur le projet d'atlas-répertoire de l'enseignement technique, dans la rubrique Actualité scientifique, p. 201.

revue par Antoine Prost (1). Les enseignements intermédiaires et techniques sont volontiers traités d'un point de vue paradoxalement idéaliste, ne prenant en compte que la réponse qu'ils peuvent ou pouvaient apporter à une demande ou à un besoin de la société, et négligeant leur réalité, faite d'établissements, lesquels dépendent d'appuis, de financements, de locaux, de matériel, d'effectifs d'élèves et d'enseignants. Le phénomène social que constitue en elle-même la scolarisation est en outre couramment occulté par l'obsession de sa finalité professionnelle et économique (2). Il s'agit donc ici de rappeler que l'histoire a pour première raison d'être la recherche des faits, et qu'elle ne peut accepter de réduire le phénomène scolaire à l'état d'une boîte noire qu'on contourne, en général à l'aide de statistiques dont on ne se donne aucun moyen ainsi de vérifier la validité (3).

La ville – la grande ville en particulier – étant le terrain privilégié de développement des scolarisations prolongées (4), le « local » présenté dans les quatre monographies de ce recueil a des couleurs très urbaines. Trois études ont pour cadre les villes de Lille, Nancy et Nantes, la quatrième un département, la Moselle, dont l'enseignement technique est essentiellement l'affaire des villes, et de celle de Metz au premier chef. Ce cadre d'étude, qui paraît tout à fait naturel aux historiens américains, par exemple, n'est pas aussi évident pour les historiens français, pour les raisons structurelles et culturelles soulevées plus haut, alors que la réalité du XIX^e siècle et du début du XX^e le rend parfaitement pertinent. L'étude pionnière de Raymond Oberlé sur l'histoire scolaire de Mulhouse (5) reste ainsi, trente-quatre ans après sa parution, l'exemple, reconnu mais bien isolé, d'une histoire scolaire étudiée dans un cadre urbain.

(1) Antoine Prost : « Pour une histoire "par en bas" de la scolarisation républicaine », *Histoire de l'éducation*, 57, janvier 1993, pp.59-74.

(2) On pourra reprocher à plusieurs des articles de ce numéro de faire bon marché de l'arrière-plan économique, social ou technique des phénomènes scolaires étudiés. La part réduite qui leur est faite vient de ce que ces travaux cherchent à mettre en lumière d'autres facteurs, propres aux phénomènes de scolarisation, trop souvent négligés. En outre, la juxtaposition de considérations d'ordre économique, social ou technique avec des faits d'ordre scolaire ne suffit pas à établir la nature des relations ou des médiations entre les deux séries. Injecter à ces travaux, sans une recherche spécifique et minutieuse, une dose convenable d'économique, de social ou de technique revient donc à affaiblir leur propos sous prétexte de l'équilibrer.

(3) Outre A. Prost, *loc. cit.*, voir J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié, Henri Péretz : « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, XX (4), pp. 669-702, et Jean-Noël Luc : *La statistique de l'enseignement primaire, 19^e-20^e siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP – Économica, 1985, 242 p.

(4) Ce point est rapidement développé en introduction de l'article sur Nancy (Ph. Savoie).

(5) Raymond Oberlé : *L'Enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*, Paris, Les Belles-Lettres, 1961, 280 p.

Dans les contributions portant sur Nancy (Philippe Savoie) (1) et Nantes (Marc Suteau) (2), la ville fournit le cadre de l'analyse et, d'une certaine façon, son objet même, selon deux démarches différentes : la première est centrée sur les établissements dispensant un enseignement post-élémentaire non secondaire, et sur les conditions matérielles, financières et institutionnelles de leur existence ; la deuxième sur la politique scolaire globale de la municipalité dans une période de forte évolution (1830-1870), saisie notamment à travers les budgets communaux. L'étude située dans le cadre de la Moselle (Gérard Bodé) (3) adopte ce champ élargi pour examiner les effets sur le développement de l'enseignement technique de l'évolution institutionnelle et légale particulière entraînée par les changements de souveraineté de 1870 et 1918. L'étude lilloise (Philippe Marchand) (4) propose au contraire la monographie d'une seule institution scolaire, qui appartient au monde mal connu des cours professionnels, et qui présente un bon échantillon des questions liées à l'offre locale d'enseignement.

Parmi ces questions communes, celle de la politique scolaire occupe une place importante. Non pas, en l'occurrence, la politique scolaire d'ensemble, évoquée plus haut, mais celle des municipalités, principaux lieux d'initiative ou de décision locales et grandes pourvoyeuses de financements, de locaux et de moyens matériels. M. Suteau montre bien le caractère discontinu de ces politiques, faites autant d'indifférence pour les formes scolaires dont elles n'ont pas le contrôle que d'acharnement à poursuivre quelques objectifs, liés à la rivalité locale avec une grande ville voisine (le couple Metz-Nancy fait ici écho au couple Nantes-Rennes), à la rivalité plus générale avec les institutions congréganistes (qui ne va pas, à Nantes et Metz avant 1870, jusqu'à leur disputer l'essentiel du primaire) ou à l'idée que les élites locales se font des intérêts économiques locaux. La défiance des dirigeants nantais à l'égard des études secondaires et leur intérêt pour des formes scolaires plus pratiques ont des racines anciennes (5). On trouve le même intérêt actif – mais pas la même

(1) « Offre locale et engagement de l'État. Les enseignements technique et primaire supérieur à Nancy et les conditions de leur évolution sous la Troisième République », pp. 47-83.

(2) « La politique scolaire de la ville de Nantes de 1830 à 1870 », pp. 85-108.

(3) « État français, État allemand : l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940 », pp. 109-136.

(4) « Une expérience de formation professionnelle d'adultes. Le cours municipal des chauffeurs-mécaniciens de Lille, 1858-1939 », pp. 137-158.

(5) Voir Dominique Julia : « L'éducation des négociants français au 18^e siècle », in Franco Angiolini et Daniel Roche : *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1995, pp. 215-256.

attitude à l'encontre du secondaire – à Nancy et dans sa région, où les milieux industriels et universitaires sont capables de se mobiliser autour de la municipalité républicaine pour sauver une école professionnelle privée laïque, et où le développement des enseignements post-élémentaires trouve son prolongement dans celui des instituts de sciences appliqués. Il est plus tardif à Metz, ville administrative et militaire avant de devenir le chef-lieu d'un grand département industriel. Un point commun frappant entre les plans scolaires échafaudés par les municipalités de Metz et de Nantes est qu'ils passent volontiers par dessus les règles régissant l'emboîtement des niveaux d'études et s'inscrivent dans une logique propre, qui n'est pas celle des textes légaux et réglementaires (1). La variété statutaire des écoles soutenues par la municipalité de Nancy est une version institutionnelle de ce pragmatisme, et une deuxième illustration de l'irréductibilité des logiques locales à la rationalité générale.

La place des autres institutions locales, ou des individus, dans l'initiative et le financement de l'offre scolaire est plus difficile à généraliser. Le cours de chauffeurs-mécaniciens de Lille, qui appartient à un pan immense mais spécialement mal connu de l'offre éducative du XIX^e siècle, celui des cours post-scolaires (2), en donne un exemple intéressant. Très directement liée à la vie économique de l'agglomération lilloise, sa création est l'œuvre d'une société savante. Le monde patronal y prend – sauf exceptions – une part modeste, ce qui est plutôt conforme à ce qu'on peut observer ailleurs. C'est finalement sa municipalisation qui en assure la pérennité. La propension des milieux savants à diffuser parmi les ouvriers des outils théoriques et techniques destinés à éclairer et améliorer leur pratique professionnelle est à rattacher à une tradition remontant à l'Ancien Régime, relevée notamment par des Polytechniciens au XIX^e siècle. On en trouve un exemple plus précoce mais moins ciblé dans les cours industriels de la Restauration, à la diffusion desquels l'État prend d'ailleurs une large part (G. Bodé). L'interprétation que rapporte Ph. Marchand de l'échec de la première version des cours lillois met en cause, en amont, l'illettrisme de nombreux ouvriers et, en aval, la reconnaissance de cette formation sur le marché du travail. Ce dernier

(1) La tendance des établissements et des formes de scolarisations à échapper à leur définition de départ – en général par le haut – est évidemment un grand classique de l'histoire de l'éducation. R. Oberlé en donne un bel exemple avec les efforts, d'ordre alchimique, du directeur de l'École professionnelle de l'Est de Mulhouse pour changer la nature de son établissement.

(2) Mentionnons tout de même les travaux de Claude Lelièvre : « Les institutions d'éducation populaire dans la Somme (1900-1940) », *Revue historique*, 1987, 2, pp. 351-394 ; « L'offre et la demande d'éducation populaire : les cours d'adultes dans la Somme : 1860-1940 », *Histoire de l'éducation*, 37, janvier 1988, pp. 17-46.

point, peu développé ici, se retrouve dans la question de la création des écoles de perfectionnement (*Fortbildungsschulen*) en Moselle, qui ne devient possible qu'avec le rétablissement des corporations, et dans les difficultés d'installation de leur équivalent français, les cours professionnels obligatoires prévus par la loi Astier, à Nancy.

Selon un paradoxe apparent, un des thèmes majeurs de cet ensemble d'articles est celui de la place de l'État. Cette interrogation est au cœur même des deux exemples lorrains, sous deux angles distincts. Dans l'étude portant sur la Moselle, il s'agit de tirer les leçons d'une histoire particulière, qui a placé ce département, et ses voisins alsaciens, sous deux souverainetés alternées, et l'a donc confronté aux deux « modèles » allemand et français, en matière d'enseignement technique. L'étude de l'évolution institutionnelle, de l'articulation entre les différents échelons du système de pouvoir, notamment dans la période allemande, et de la législation, permet de mieux comprendre comment, et dans quelle mesure, un certain volontarisme d'État en faveur d'un « modèle » – en l'occurrence, la combinaison de l'apprentissage et d'une formation scolarisée – se traduit dans des décisions locales. L'assimilation aux modèles nationaux n'est jamais totale, et les accidents historiques finissent par modeler un système local original. Dans la contribution portant sur Nancy, l'angle d'analyse est la recherche de moments significatifs dans une évolution bien connue, celle qui conduit l'État à s'engager progressivement dans l'organisation et le financement de l'offre scolaire post-élémentaire non classique. Le lien établi entre l'accélération des années 1920 et la situation économique et financière générale – l'inflation notamment – semble en être le résultat le plus nouveau.

Plus généralement, si ces approches monographiques peuvent être d'une utilité quelconque, c'est dans la mesure où le choix de l'échelon local ne dispense pas leurs auteurs de placer leur travail dans une perspective plus large, par la comparaison avec d'autres exemples du même ordre, et par la prise en compte du mouvement général, commandé par l'action de l'État, la dynamique des réseaux scolaires, les grands débats nationaux – qui ne manquent pas de relais locaux – et l'évolution sociale. J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie rappellent opportunément, en conclusion de leur contribution commune, que la place qu'ils ont voulu donner à la dimension locale des politiques éducatives n'a rien à voir avec une vogue sociologique actuelle, trop oublieuse de l'environnement général. En reconstituant la mosaïque des taux départementaux de scolarisation, en composant les éclairages locaux avec les tendances nationales et en montrant comment les deux plans peuvent agir l'un sur l'autre, l'article de J.-P. Briand donne un bon exemple de cette approche. La réalité scolaire n'est pas faite – à l'époque contemporaine tout au moins – de mondes

cloisonnés. S'il est souvent nécessaire, pour des raisons de sources et de méthode, d'en séparer l'étude en fonction des échelles d'analyse qu'on adopte, ce n'est pas d'une dialectique du centralisme et du localisme – deux discours sans point de rencontre – qu'on peut attendre des lumières sur l'ensemble de cette réalité, mais de démarches assez modestes pour ne pas prétendre la décrire et l'expliquer toute entière à partir d'un seul de ses multiples aspects, et assez ambitieuses pour ne pas tirer prétexte de sa complexité pour renoncer à la comprendre.

Gérard BODÉ, Philippe SAVOIE
Service d'histoire de l'éducation

Marie-Madeleine COMPÈRE

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN EUROPE

Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit

L'éducation repose en Europe sur les mêmes fondations stratifiées : soubassements chrétiens des origines, sécularisation acquise grâce aux combats des Lumières, aujourd'hui convictions démocratiques. Au moment où l'Europe se renouvelle et se construit dans les esprits et les consciences, l'histoire de l'éducation, qui est au cœur de sa culture commune passée, mérite une visite comparative.

L'ouvrage traite successivement du cadre institutionnel et conceptuel des historiographies nationales – l'organisation de l'enseignement et de la recherche, les publications, les méthodes de travail – et de quelques-uns des thèmes majeurs dont elles traitent : l'enfance, la jeunesse, l'alphabétisation, l'éducation des filles, l'université...

Il n'entend pas restituer cette histoire européenne, mais montrer comment elle a été pensée et écrite différemment selon les traditions nationales. Il constate les divergences et les convergences qui traversent ces historiographies et fait des propositions pour les collaborations à venir. En alimentant ainsi la réflexion méthodologique, il offre un instrument utile à l'élargissement de la recherche aux dimensions européennes.

1 vol. de 300 p. – 98 F

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Peter Lang, Berne

1995

**L'INSTITUTION SCOLAIRE, LES FAMILLES,
LES COLLECTIVITÉS LOCALES,
LA POLITIQUE D'ÉTAT.**

***Le développement de la scolarisation
sous la III^e république***

par Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE

Dans cet article, nous nous proposons d'exposer, sous une forme suffisamment abstraite pour pouvoir être transposée à d'autres exemples historiques, une partie des éléments de la perspective à laquelle nous a conduits un ensemble de recherches sur le développement de la scolarisation prolongée en France entre 1830 et 1960 (1). Notre objectif n'est pas ici de fournir des démonstrations (2), ni de présenter dans toute sa généralité le schéma conceptuel que nous avons élaboré (3), mais de dégager les types de déterminations qui, centraux dans nos analyses, ont été laissés de côté ou interprétés d'une manière qui nous semble inadéquate dans les commentaires critiques qu'elles ont suscitées. Nous centrerons l'exposé sur les déterminants qui influencent le processus de développement de la scolarisation prolongée (en négligeant les problèmes particuliers des processus de création d'un type d'enseignement), et nous tenterons de montrer l'utilisation des catégories d'analyse proposées sur quelques exemples précis.

Le développement de la scolarisation – de la proportion de la population concernée et de la durée du passage dans les écoles – constitue un processus observable dans toutes les sociétés occidentales depuis plus d'un siècle. De manière relativement surprenante,

(1) Cet article est issu d'un exposé présenté en janvier 1994 au séminaire du Service d'Histoire de l'Éducation de l'INRP.

(2) Voir Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie : *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, 1992, Éditions du CNRS/INRP/Presses de l'ENS.

(3) Voir Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie : « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, 1993, 34, (1), pp. 3-42.

compte tenu de son ampleur mesurable et des conséquences multiples qui lui sont attribuées, ce phénomène a fait l'objet de peu d'études détaillées, que ce soit par des historiens, des sociologues ou des économistes (1). De plus aucune explication générale de ce phénomène ne semble avoir été durablement acceptée par les chercheurs concernés par le sujet. Dans la quasi-totalité des cas, ces analyses ont cherché l'origine de ce développement à l'extérieur du système scolaire lui-même, dans la population et dans les changements internes à celle-ci, dans les nécessités de la formation d'une main-d'œuvre ou de citoyens au cours du processus de construction des États modernes, etc. Dans chacun de ces types d'explication, deux ordres de phénomènes occupent une place centrale : la demande sociale d'éducation, qui exprime les comportements des familles par rapport à l'école ; les décisions politiques par lesquelles se réalise la mise en rapport entre l'état institutionnel de l'école et les finalités qui lui sont attribuées. Toutes ces approches ont un point en commun : elles ne s'attardent pas à examiner en détail l'institution scolaire elle-même, son fonctionnement ordinaire et ses évolutions tendancielle, puisqu'elles situent les facteurs essentiels du développement de la scolarisation à l'extérieur de l'institution.

La voie d'explication que nous avons explorée depuis une quinzaine d'années est tout autre, puisqu'au contraire elle part de la reconnaissance du caractère institutionnel de la scolarisation : c'est par rapport à l'institution telle qu'elle existe, ou pourrait exister dans un avenir proche, que sont définis les comportements des familles. Il convient donc de partir de cette offre institutionnelle pour comprendre le comportement de la population. Quant aux décisions de politique scolaire, elles doivent être rapportées non seulement aux débats socio-politiques de l'époque, aux conjonctures politiques, aux caractéristiques et aux carrières de ceux qui les endossent, mais aussi aux relations de l'institution avec le système politique et aux tendances d'évolution de l'institution elle-même. En d'autres termes, les

(1) Voir pour des exemples relativement récents, John W. Meyer, Francisco O. Ramirez, Richard Rubinson, John Boli-Benett : « The World Educational Revolution », *Sociology of Education*, 1977, 50 (4), pp. 242-258 ; John E. Craig : « The Expansion of Education », *Review of Research in Education*, 1981, 6, pp. 151-213 ; John Boli, Francisco O. Ramirez, John W. Meyer : « Explaining the Origins and Expansion of Mass Education », *Comparative Education Review*, 1985, 29, (2), pp. 145-170 ; Detlef K. Müller, Fritz Ringer, Brian Simon (eds) : *The Rise of Modern Educational System : Structural Change and Social Reproduction*, Cambridge et Paris, 1987. Cambridge University Press et Éditions de la Maison des sciences de l'homme ; Maurice Garnier, Jerald Hage, Bruce Fuller : « The Strong State, Social Class and Controlled School Expansion, 1881-1975 », *American Journal of Sociology*, 1989, 95 (2), pp. 297-306.

déterminants de la croissance de la scolarisation doivent être recherchés à la fois à l'intérieur de l'institution et dans les relations de celle-ci avec les divers éléments qui constituent son environnement : premièrement, la population – ou plutôt les différentes populations qui composent celle-ci ; deuxièmement, les diverses instances (collectivités locales, administrations d'État, patronat, Église à certaines périodes) qui contribuent au financement et qui exercent une autorité sur l'école ; troisièmement, les autres institutions susceptibles d'accueillir les mêmes populations (notamment le « marché du travail », mais aussi, à certaines périodes, le mariage, etc.).

I. LES RELATIONS AVEC LES FAMILLES

Comme on vient de le rappeler, le facteur d'évolution de la scolarisation le plus généralement invoqué sur le mode de l'évidence est désigné selon trois formules consacrées comme « les familles » (on pense généralement aux parents d'élèves), « la population » (potentiellement scolarisable) ou la « demande sociale d'éducation ». L'objection qui a été présentée avec le plus d'insistance à l'encontre de notre perspective concerne précisément l'insuffisante prise en compte des comportements des familles ou de la population ; on nous reproche souvent de nier l'évidence en négligeant le rôle de la « demande ». C'est justement pour rompre avec ce qui nous est apparu comme un préjugé, cette prétendue vertu explicative de la « demande sociale d'éducation », que nous avons adopté l'expression « offre de places » pour désigner les processus fondamentaux de scolarisation dont l'institution scolaire et, plus précisément, les établissements sont le siège.

Rappelons d'abord les deux arguments – théorique et méthodologique – qui nous semblent imposer l'analyse de l'offre comme un préalable. D'abord, une demande de places dans les établissements de la part des catégories extérieures à l'institution (les familles) ne peut se constituer que par référence à ce qui existe dans l'institution, ici ou ailleurs, ou est supposé avoir existé. Ensuite, au moins pour la période que nous avons étudiée, l'essentiel de la documentation provient des activités de compte rendu des chefs d'établissement et autres gestionnaires, c'est-à-dire de ceux qui définissent l'offre : le point de vue de ces agents et sa base, le fonctionnement de l'institution, doivent donc être étudiés avant les comportements de la population, sur lesquels leurs documents apportent des témoignages.

Ce préalable ne règle pas la question de la part respective des déterminants qui renvoient à l'action des agents de l'institution et de ceux qui renvoient aux caractéristiques et aux comportements de la

population potentiellement scolarisable. *Les collèges du peuple* exploite les ressources de la documentation d'origine institutionnelle pour montrer l'influence de l'offre institutionnelle (1), mais l'analyse ne visait pas principalement à mettre en évidence ceux qui résultent des changements des comportements de la population.

Sans développer la critique des usages de la notion de « demande sociale d'éducation » (2), nous précisons ici les types de phénomènes que l'on peut chercher à saisir sous la notion de demande ; nous examinerons rapidement les problèmes afférents de documentation, avant de récapituler sommairement ce que nous avons aperçu des comportements des familles dans *Les collèges du peuple*.

Distinguons d'abord les types de faits auxquels renvoient les interrogations en terme de « demande », sans souci de fixer une terminologie, mais avec la préoccupation des données qui sont ou seraient pertinentes, ainsi que des modalités négatives – absence, insuffisance ou déclin de la demande – que tendent à oublier les utilisateurs de la notion.

1. La présence (inscription) constatée des élèves dans des établissements offrant une scolarisation facultative – et l'absence des autres jeunes scolarisables. C'est toujours une définition par la présence constatée qu'adoptent, implicitement ou explicitement, les études qui s'appuient sur les données statistiques produites par les administrations. De telles analyses sont tautologiques sur le plan de l'explication théorique, puisqu'elles glissent du constat à l'imputation d'une causalité localisée dans le comportement des familles. Cependant ce point de vue possède une pertinence pratique pour les agents de l'institution puisque c'est ce constat – le produit a, ou non, trouvé preneur

(1) L'importance de l'offre de places comme variable explicative est attestée notamment par le fait que ce sont les effectifs, et non les taux de scolarisation, qui tendent à se maintenir constants ou légèrement croissants d'une année sur l'autre ; si la scolarisation devait être avant tout rapportée à la demande de la population, il n'en irait pas ainsi en cas de singularité démographique (voir J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie : « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *ibid.*, p. 14).

(2) Curieusement — ou significativement — on ne trouve à peu près aucune présentation générale de la notion de demande et le terme est toujours utilisé sans élaboration particulière. La seule exception semble la thèse inédite d'économie d'Alain Mingat, qui est centrée sur un autre problème, celui de l'explication des inégalités sociales de scolarisation ; Alain Mingat : *Essai sur la demande d'éducation*, thèse d'économie présentée à l'Université de Dijon, 1977, 2 vol. On trouvera une analyse critique détaillée de l'usage des sociologues, des démographes et des historiens in Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, Henri Péretz : « L'évolution de la scolarisation post-obligatoire : un schéma d'analyse » in D. N. Baker, P. J. Harrigan (eds.) : *The Making of Frenchmen : Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo, Historical Reflections Press, 1980, pp. 23-53 (voir pp. 39-48). Pour une analyse plus rapide : J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie : « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *ibid.*, pp. 12-14.

– qui guide leur action, comme celle d'autres agents économiques. Il faut toutefois noter d'emblée – et cette réserve n'est pas mince – que cette « demande » peut-être « induite par l'offre », selon une expression consacrée, la venue, le maintien et l'orientation dans l'établissement ou vers un autre des élèves étant plus ou moins déterminés par les activités de recrutement, les manipulations de l'orientation et les autres actions de persuasion accomplies par les agents de l'institution scolaire.

2. La demande initiale, manifestée, que les candidats aient ou non obtenu une place (demande satisfaite ou non satisfaite). Ce sens est complètement différent du précédent, puisqu'il suppose qu'on isole un type particulier de démarches ; mais surtout, le mode d'argumentation sur cet ordre de fait est incomparable avec celui qui vient d'être évoqué, car il implique de trouver les documents qui saisissent ces démarches en leur point d'aboutissement (l'établissement).

3. Les dispositions des familles – une notion qui élimine les facteurs « structurels », notamment démographiques, de la variation de la demande pour atteindre les « variables de comportement », mais qui peut recouvrir deux modalités très différentes.

a) Les dispositions qui sont relatives aux places (entrée dans un établissement, inscription dans une filière, réorientation, etc.), et qui constituent, le cas échéant, le point de départ des démarches évoquées ci-dessus. Les décisions familiales, qui traduisent ces dispositions sont, pour le chercheur, d'accès difficile.

b) Des « dispositions » plus diffuses, des attitudes, favorables ou défavorables à la scolarisation des uns (par exemple, ses propres enfants) et des autres. Ces opinions, que cherchent à saisir des sondages dans la période présente, ou, pour le passé, la collecte de témoignages d'époque épars, ont évidemment la même fragilité, pour l'explication, que toutes les opinions détachées du contexte des comportements effectifs (1).

4. La population potentiellement scolarisable. On peut appeler ainsi la population qui, ressemblant par ses caractéristiques sociales à celle qui fréquente déjà l'établissement de référence ou un autre du même type ailleurs, est susceptible de venir si les circonstances s'y prêtent, si on va la chercher, etc. Bien sûr, les critères et les degrés de cette « ressemblance » sont des notions relatives, également problématiques pour les directeurs d'établissement et pour les chercheurs qui veulent délimiter empiriquement cette « population ». En employant nous-mêmes ce mot, nous renvoyons implicitement d'abord à la

(1) Voir sur ce point les analyses d'Irwin Deutscher : *What We Say / What We Do. Sentiments and Acts*, Glenview (Illinois), Scott Foresman, 1973.

structure de classe et à l'état du marché du travail local, ensuite aux constellations familiales, et enfin à diverses propriétés de l'environnement social des familles concernées : le premier exemple ou le fraying établi dans le voisinage ou le collectif de travail, qui jouent pour la scolarisation comme pour l'émigration (l'accès nouveau aux études prolongées d'un membre d'une classe sociale ou d'une famille est comme une « migration sociale ») (1).

5. La « demande sociale d'éducation ». De toutes les notions examinées ici, celle-ci est la plus globale et en même temps la plus confuse, puisqu'à l'évocation des dispositions diffuses des familles, elle ajoute éventuellement l'ensemble des manifestations d'un intérêt ou d'un désintérêt pour l'éducation de la part des employeurs, des pouvoirs publics, de « l'opinion », de la « société », etc.

La documentation accessible (disponible ou envisageable) pour caractériser les comportements de la population est de nature très différente selon les époques étudiées, ce qui interdit pratiquement de juger les analyses selon les mêmes normes.

Les recherches portant sur la société actuelle peuvent ainsi envisager, même si c'est difficile, d'observer ou d'étudier d'assez près des processus de décision dans les familles ou de traitement de la demande initiale dans les établissements. Pour l'époque immédiatement antérieure, ceci étant impossible, on peut au moins recueillir des témoignages auprès des survivants. Depuis 1945 (ou un peu après), on dispose en outre d'enquêtes statistiques variées sur les trajectoires scolaires et sociales des individus ainsi que des enregistrements par l'institution scolaire des procédures d'orientation des élèves, avec les vœux des familles, etc. Mais si on remonte avant 1940, les ressources s'amenuisent et, vers 1900, presque tout ce qui serait nécessaire pour étudier les phénomènes qui peuvent relever de la « demande d'éducation » fait défaut, en dehors des analyses qu'en font des administrateurs, des politiciens, des réformateurs – bref les élites lettrées qui ont leur propre vision (mais en même temps le pouvoir de définir l'offre) – et des déductions ou des suppositions que peut faire le chercheur en mettant en relation les aléas de la vie des établissements avec les caractéristiques sociales des populations, les conditions économiques locales, etc.

On peut, pour illustrer ces difficultés, rappeler certains points essentiels sur lesquels il faudrait avoir la chance de pouvoir réunir,

(1) On peut faire des remarques analogues sur l'emploi du mot « famille » : quel est le rôle respectif des enfants eux-mêmes, des autres membres de la famille nucléaire, de représentants de la parentèle plus éloignée, de tuteurs, voire d'orphelinats ?

dans une unité de lieu donnée, une documentation spécifique pour tenter une analyse empirique de la « demande » : le marché du travail local (emplois précoces pour les jeunes, débouchés sur place après études, perspectives et moyens de l'émigration) ; les discussions familiales (ou autres modes de décision) ; les démarches de demande effective de place (listes d'attentes, correspondance ou appels téléphoniques, etc.).

La documentation que nous avons dépouillée au cours de nos recherches suggère un certain nombre de propriétés des comportements des familles, notamment de celles qui n'étaient pas préalablement acquises à la scolarisation prolongée.

Nous avons trouvé peu de traces des initiatives des familles en matière d'éducation. Les initiatives collectives pour mettre en place une éducation sous le contrôle des familles semblent très réduites. Les Maisons familiales rurales, que nous n'avons pas directement étudiées, constituent un des cas les plus significatifs de création et de contrôle d'écoles par des parents (en général, les créateurs d'écoles les destinent à d'autres enfants que les leurs). Cette formule originale, dans laquelle des agriculteurs s'associent pour organiser l'apprentissage de leurs fils par l'alternance entre le travail sur leur propre exploitation familiale et des cours donnés dans un organisme placé sous leur contrôle n'apparaît qu'à la fin de la III^e République, en 1935-1937 (1). La création de la première Maison familiale, dans le Lot-et-Garonne, est parfois décrite comme une initiative concertée entre des agriculteurs et le curé de leur paroisse, l'abbé Granereau. En fait, la contribution d'associations catholiques et agricoles déjà constituées semble au moins aussi importante que l'initiative des chefs de famille. L'abbé Granereau était en effet l'un des fondateurs d'un mouvement catholique qui cherchait à organiser des « sections d'apprentissage agricole », et il reçut le soutien pédagogique immédiat des « Études agricoles par correspondance » de l'École supérieure d'agriculture de Purpan tenue par les Jésuites à Toulouse. On peut donc aussi bien analyser cette création comme le début d'une forme d'enseignement agricole privé, imaginée par des organismes catholiques pour utiliser, en même temps que les possibilités offertes par les lois de 1884 et de 1920 sur les syndicats, le cadre plus récent

(1) Il est significatif que cette formule soit née dans le milieu agricole, où l'histoire de l'enseignement professionnel a emprunté des voies spécifiques ; cf. Michel Boulet : « Plaidoyer pour un développement des recherches sur l'histoire de l'enseignement agricole », article à paraître dans *Histoire et sociétés rurales*, n° 3, 2^e sem. 1995.

de la loi de 1929 qui adapte le contrat d'apprentissage au cas particulier de l'agriculture en permettant aux chefs de famille exploitants d'en assurer eux-mêmes les obligations éducatives (1).

À défaut d'initiatives aussi importantes, on rencontre, quoique assez rarement, des pétitions de parents en faveur de la création d'un établissement, par exemple dans l'Indre, avant la création d'un collège au Blanc en 1880 : ici, les parents se soucient surtout de « conserver près d'eux le plus longtemps possible les enfants », sans exprimer d'opinion définie sur le contenu des études à instaurer. Il est aussi rare qu'on trouve, comme à l'École primaire supérieure (EPS) d'Onzain (Loir-et-Cher), des lettres de parents demandant au chef d'établissement des renseignements : dans ce cas, ils concernent surtout les aspects financiers de la scolarité, les aides envisageables, etc. – et fort peu le contenu des études. Bien sûr, les chefs d'établissement évoquent souvent des réclamations, des demandes de place qu'ils ne peuvent satisfaire, des pressions des parents, etc. ; mais les documents font généralement défaut qui illustreraient ces démarches alléguées – opportunes justifications des demandes de moyens du chef d'établissement, bien attestées quant à elles.

Mais il est certain, au moins pour l'enseignement primaire supérieur (qui tirait avantage de la gratuité de ses études, de la souplesse de ses cursus et de ses liens organiques avec l'enseignement primaire), qu'il a existé une population potentiellement scolarisable plus large, à presque toutes les époques et dans la majorité des départements, que celle qui fut effectivement scolarisée : c'est ce que prouve l'augmentation constante, sur longue période, des effectifs dans des établissements aux capacités d'accueil globalement accrues (le fait est particulièrement évident pour les Cours complémentaires (CC) en général et pour les EPS des grandes villes au cours des années trente). Ceci ne veut pas dire que tous les établissements, où qu'ils fussent situés, aient pu s'assurer une clientèle suffisante et fidèle. Au contraire, les fermetures furent assez nombreuses, ainsi que les cas de stagnation d'établissements aux petits effectifs.

Les comportements des familles vis-à-vis de l'institution scolaire se manifestent non seulement par la propension ou la réticence à confier leurs enfants à un établissement, mais aussi par l'utilisation

(1) Voir Daniel Chartier : *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*, Paris, Mésonance, 1978 ; *id* : *A l'aube des formations par alternance*, Paris Éditions universitaires, 1986 ; *id* : « Les maisons familiales rurales : origine, caractéristiques et importance », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, 4-5, 1992, pp. 67-82 ; et Marc Dubruel : « Les études agricoles par correspondance (EAC) », *Études*, 20 février 1928 (article reproduit et complété dans *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, 4-5, 1992, pp. 67-82). Nous remercions Michel Boulet pour les renseignements qu'il nous a fournis.

qu'elles font des filières et des autres aspects des cursus offerts : ceci apparaît notamment dans la dispersion des durées d'études effectives que révèle l'analyse des registres matricules des EPS de garçons d'Onzain et de Marseille, et en particulier dans la fréquence des sorties prématurées (aux yeux du personnel des établissements) d'enfants retournant dans la petite entreprise familiale (1).

Ce sont ces dispositions variables des familles, parfois contraires aux buts de l'établissement, qui obligent les chefs d'établissement à diversifier l'offre, à essayer des formules – bref, à tester la demande ; et l'on voit souvent très clairement comment la notion de demande est une catégorie pratique de jugement et d'action des gestionnaires – par exemple dans une lettre adressée à l'Inspecteur d'académie des Côtes-du-Nord par le directeur de l'EPS de Tréguier (2). Plaidant pour la création d'une section agricole, compte tenu du comportement des différentes classes sociales (les agriculteurs, qui préfèrent l'institution catholique voisine, et les marins, fidèles à l'EPS), le directeur formule parfaitement le principal dilemme devant lequel se trouvent les gestionnaires : faut-il attendre que la « demande initiale » (c'est son expression) se manifeste ou prendre l'initiative d'offrir une filière ?

Parmi les divers facteurs qui déterminent les décisions des familles concernant la prolongation des études, les conditions financières occupent évidemment une place centrale, et notamment les possibilités d'obtention de bourses (qui sont elles-mêmes déterminées par l'institution et doivent être considérées comme une dimension de l'offre de places). À vrai dire, c'est tout un complexe de facteurs qui joue dans les décisions des familles qui sont à la frontière de la scolarisation prolongée, comme on peut l'apercevoir parfois dans les dossiers de demande de bourse et le vérifier plus en détail dans les témoignages autobiographiques que nous avons recueillis (3) : par exemple, dans l'entre-deux-guerres, l'état de santé du père, ou son décès à la guerre (qui pousse la mère à venir en ville avec une pension

(1) Voir le chapitre V des *Collèges du peuple*.

(2) Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulic : « L'enseignement primaire supérieur des garçons en France, 1918-1942 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 39 (septembre 1981), pp. 87-111 (cf. p. 102).

(3) Des témoignages semblables sont publiés dans Jacques Ozouf : *Nous, les maîtres d'école*, Julliard/Gallimard, 1961 ; Jacques et Mona Ozouf : *La République des instituteurs*, Hautes Études, Gallimard, Le Seuil, 1992 ; Jean Peneff (présentées par) : *Autobiographies d'enseignants d'écoles publiques et privées*, *Les Cahiers du LERSCO*, n° 8, Université de Nantes-CNRS, janvier 1987. Voir aussi l'analyse consacrée aux boursiers dans Pierre Arches : « Le Collège et l'École primaire supérieure à Parthenay (Deux-Sèvres) : une étude socio-historique », *Bull. Soc. hist. et sc. des Deux-Sèvres*, 2^e série, t. XVI, 1983, n° 2-3, pp. 195-233.

et une recette-buraliste) ; la profession et la résidence d'une tante (institutrice dans une ville où elle pourra héberger son neveu s'il vient y continuer ses études), l'existence d'un frère aîné ou cadet pour reprendre l'exploitation, l'exemple encourageant d'un voisin ou d'un collègue de travail, sans oublier cette variable importante mais difficile à saisir que constituent les dispositions propres des enfants et adolescents eux-mêmes. L'extrait publié ailleurs d'un entretien réalisé avec un fils de contrôleur des contributions indirectes devenu haut fonctionnaire de l'Éducation nationale, illustre le processus de décision familiale – d'hésitation en l'occurrence (1).

L'étude des inégalités régionales montre enfin, à côté de diverses logiques plus particulières qui renvoient plutôt à l'offre, certaines tendances assez générales pour qu'on puisse inférer une influence sur les familles des conditions locales du marché de l'emploi (et éventuellement de la perspective de l'émigration, qui en dépend) (2). C'est d'ailleurs ce que suggère, dans *Les collèges du peuple*, l'analyse du registre matricule d'une des EPS de garçons de Marseille, une ville où les emplois ne manquaient pas pour les élèves (ne fût-ce que dans les entreprises paternelles). Une partie des élèves y abandonnait assez vite les études (mais les candidats abondaient pour les remplacer) – ce que montre aussi une autre étude, à propos de l'École pratique de commerce et d'industrie (EPCI) de Friville-Escarbotin (Somme) qui, ouverte en 1887, ferme dès 1895, parce que les élèves n'y restent pas, étant vite embauchés par le patronat local de la serrurerie (lequel toutefois agit aussi sur l'offre, en ne soutenant pas fermement l'école de cette municipalité où il est influent) (3).

Un point important doit être signalé en conclusion : c'est aux mêmes propriétés des populations et de leurs conditions d'existence visées par les sociologues et historiens à travers des données diverses que se réfèrent les créateurs, réformateurs, législateurs et gestionnaires qui agissent sur l'offre de scolarisation en la destinant, de façon plus ou moins planifiée ou pragmatique, à des groupes sociaux et à des « besoins » professionnels, culturels ou civiques. L'analyse du mode d'intervention de la politique dans le domaine scolaire est négligée dans les comptes rendus publiés des *Collèges du peuple*. Or il y a un lien entre la « demande » et la politique : en particulier, les instances politiques locales et nationales constituent une médiation

(1) J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie : « L'enseignement primaire supérieur des garçons en France 1918-1942 », *ibid.*, pp. 107-109.

(2) Voir l'article dans le même numéro.

(3) Claude Lelièvre : *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914*, Thèse pour le doctorat d'État de l'Université de Paris V, 1985, 3 vol. dactylogr. (t. 1, pp. 645-656).

entre la demande diffuse – celle des électeurs – et la définition de l'offre, avec une réinterprétation d'abord, et ensuite un arbitrage entre les dépenses (école, ou hôpital, ou voirie, assainissement, etc.) (1).

II. LA POLITIQUE SCOLAIRE ET LA DYNAMIQUE INTERNE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

La conception de la politique scolaire qu'il faut adopter pour analyser le développement de l'institution scolaire est bien plus englobante que celle qui a généralement été mise en œuvre par les études historiques (2). Celle-ci est toujours focalisée sur les décisions attribuables à des individus porteurs de conceptions de l'école et arbitres des forces politico-sociales en présence. Mais elle laisse de côté la relation dialectique entre décisions et non-décisions concernant directement ou indirectement l'institution, ainsi que les dynamiques institutionnelles, dont on peut montrer le rôle essentiel dans le développement de la scolarisation. Nous commencerons par présenter cet ordre de phénomènes dont la mise en évidence est, selon nous, l'un des principaux résultats des *Collèges du peuple*.

1. La différenciation de l'institution scolaire

Au plus tard à la fin du XIX^e siècle, les réglementations de la scolarisation ont entraîné, dans un grand nombre de pays, ce qu'on peut désigner comme la mise en système de l'institution scolaire (3). Les établissements ont cessé d'être des entités isolées les unes des autres et se sont trouvés intégrés à une organisation d'ensemble définie par des sources de financement (l'État, les villes ou les départements), par l'organisation de l'autorité, des statuts des personnels, des cursus des élèves et des exigences pour l'accès à ces cursus (âge, sexe, réquisits sociaux et scolaires), ainsi que par les finalités attribuées aux différentes filières d'études. L'enseignement public de la France de la Troisième et de la Quatrième Républiques donne l'exemple d'un

(1) Voir l'article de Marc Suteau dans le même numéro.

(2) On trouvera une autre réflexion sur la question de la politique scolaire dans un article d'Antoine Prost : « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », in E. Plaisance (dir.) : *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, INRP/L'Harmattan, 1992, pp. 203-212.

(3) Voir Detlef K. Müller : « The Process of Systematisation : the Case of German Secondary Education », in Detlef K. Müller, Fritz Ringer, Brian Simon : *The rise of modern educational system : structural change and social reproduction*, op. cit. pp. 15-52.

système relativement différencié, composé d'unités imbriquées les unes dans les autres.

L'unité de base est l'*établissement*, unité de gestion qui constitue l'implantation locale réalisant sur le terrain un type réglementairement défini. Les établissements et leurs personnels sont répartis entre quatre *ordres d'enseignement* – primaire, secondaire, supérieur, technique (dépendant entre 1892 et 1919 de l'administration du ministère du Commerce). Ce premier type de différenciation est avant tout lié à la dépendance à l'égard d'une hiérarchie administrative, mais il est aussi lié au statut et aux carrières des personnels. Un second type de différenciation correspond aux relations financières avec les collectivités locales qui définit des *réseaux d'établissements* : certains établissements (les collèges dans l'enseignement secondaire, les écoles primaires supérieures dans l'enseignement primaire et les écoles pratiques de commerce et d'industrie dans l'enseignement technique) sont en partie à la charge des communes ou des départements (qui doivent demander leur création à l'administration d'État, mais peuvent les supprimer), alors que d'autres établissements (les lycées dans l'enseignement secondaire, les écoles nationales professionnelles dans l'enseignement technique) sont principalement financés par l'État et ne dépendent qu'accessoirement des collectivités sur le territoire desquelles ils sont implantés. Enfin, à l'intérieur des établissements sont généralement représentées différentes *filières de scolarisation* – définies, dans la période ici considérée, par le sexe de la clientèle, le recrutement social, et les débouchés scolaires et professionnels des études (1). De manière chronique, les différents ordres d'enseignement organisent des filières de scolarisation similaires, au moins aux yeux d'une partie de la population qui les utilise. Il en va ainsi notamment pour les études prolongées, définies comme « courtes et pratiques », qui s'adressent à certaines fractions des classes moyennes et des classes populaires : on trouve de telles filières à la fois dans l'enseignement secondaire (classes ou sections spéciales), dans l'enseignement primaire (études primaires supérieures), et dans certains établissements techniques.

La définition de ces unités – établissements, ordres d'enseignement, réseaux d'établissements, filières de scolarisation – possède un caractère initialement administratif, et les découpages qu'elles

(1) Il faut insister sur le fait que, jusqu'en 1900, les filières scolaires sont explicitement définies, dans les débats relatifs à leur création ou à leur réforme, par les caractéristiques de l'appartenance de classe des élèves auxquelles elles s'adressent. On peut considérer les débats sur l'école unique, qui se développent après 1900 (voir *infra*), comme des débats sur la légitimité de ce principe de structuration de l'institution scolaire.

opèrent dépendent de circonstances historiques contingentes et sont caractérisés par une hétérogénéité interne toujours importante, induite par les phénomènes de concurrence au niveau local entre établissements relevant d'ordres ou de réseaux distincts, voire entre filières dans un même établissement. Cependant, ces unités acquièrent au fil du temps une forme d'existence objective : à partir de la communauté de situation des personnels qui les dirigent et de ceux qui y enseignent se développent notamment des intérêts spécifiques à ces unités et à leurs personnels, et, entre ceux-ci, une solidarité parfois active. La communauté de vues qui en découle débouche sur des conceptions du système scolaire, voire de la société dans son ensemble. L'exemple typique et bien connu est celui de la solidarité des personnels de l'ordre primaire après 1880, qui s'exerce à la fois au détriment des personnels secondaires et des « rivaux » de l'enseignement primaire privé. Il existe également, à l'intérieur de l'ordre primaire, une solidarité plus spécifique au corps des instituteurs, dont est exclu le personnel des écoles primaires supérieures (1).

Il faut enfin rappeler que l'hétérogénéité interne aux types d'unités de l'institution scolaire tient à l'environnement dans lequel se trouve chaque implantation locale d'une filière de scolarisation ou d'un type d'établissement. Cet environnement possède à la fois une dimension institutionnelle : les différentes unités complémentaires ou concurrentes – et socio-démographique : la zone de recrutement des élèves de l'établissement et l'espace social où il place ses anciens élèves – mais aussi politique : les instances où il trouve ses soutiens et ses adversaires (2). Les soutiens politiques sont particulièrement importants au moment de la création des établissements et lors des phases critiques de leur développement, quand se pose la question de leur suppression, ou celle de leur changement de statut (par exemple pour les EPS susceptibles de devenir EPCI ou pour les collèges

(1) La différenciation interne de l'enseignement public qui vient d'être décrite a progressivement induit une différenciation homologue dans l'enseignement privé catholique, à la fois pour des raisons réglementaires (le statut des établissements déclarés comme secondaires est très différent de celui des établissements déclarés comme primaires, techniques ou supérieurs), mais aussi pour résister à la concurrence de l'enseignement public. Il existe aussi un principe de différenciation interne spécifique à l'enseignement privé : le mode de rattachement aux différentes hiérarchies ecclésiastiques (qui oppose une partie des grandes congrégations aux diocèses) à l'intérieur de chaque statut défini par l'État. Là encore on rencontre une forte différenciation et des phénomènes de concurrence interne, souvent aussi aigus que ceux qui existent entre établissements publics et privés.

(2) Pour un inventaire des différents environnements dans lesquels se trouve une institution, voir E. C. Hughes : « Going Concern : The Study of American Institutions », in *The Sociological Eye. Selected Papers*, Chicago, Aldine, 1971, pp. 52-64.

susceptibles de devenir lycées). Les implications de cette différenciation de l'environnement local ont longtemps été sinon dissimulées, du moins traitées comme des phénomènes accessoires dans le cas de la France, en raison de la prééminence trop vite accordée à l'État central et de l'ignorance corrélative de la marge d'appréciation laissée aux acteurs impliqués au niveau local, comme les fonctionnaires chargés de circonscriptions territoriales et les responsables politiques à ces échelons.

Il faut souligner également ici la relation entre cet environnement politique local et la politique scolaire nationale. Sous la Troisième et la Quatrième Républiques, la quasi-totalité du personnel politique qui intervient sur la scène nationale exerce aussi simultanément des responsabilités politiques au niveau local – ce qui est une relative singularité française. Or, au moins en matière scolaire, on peut montrer que le point de vue qu'ils développent au plan national dépend souvent étroitement de leur expérience et de leurs actions locales : leur connaissance de la réalité scolaire s'appuie généralement en grande partie sur l'exemple de ce qu'ils connaissent de leur propre circonscription territoriale, et par ailleurs, tous ont le souci permanent de conforter leur position électorale à ce niveau, ce qui les conduit à intervenir pour le soutien aux équipements existants dans leur circonscription et éventuellement pour la création d'équipements scolaires qui peuvent être définis comme localement « manquants » (1).

2. Les tendances internes d'évolution

L'analyse en moyenne période des tendances d'évolution des filières de scolarisation, des réseaux d'établissements constitués aux divers niveaux de circonscriptions territoriales, et des différents ordres d'enseignement dans leur ensemble fait apparaître quelques régularités significatives qui découlent de l'organisation qui vient d'être rappelée.

Au niveau de chaque établissement, de chaque partie d'établissement, et de chaque unité territoriale de gestion, les critères de jugement du « bon fonctionnement », et donc de la bonne qualité de l'administration, tendent à induire un accroissement des effectifs scolarisés. L'augmentation des effectifs prend en effet presque toujours

(1) Ce point est largement développé dans les exemples locaux (départements, grandes villes) que l'on trouve dans *Les Collèges du peuple*. Rappelons que l'action peut aussi être négative : il existe, en effet, des acteurs politiques hostiles à l'enseignement public (et même, pour certaines périodes, à tout enseignement) qui agissent sur le plan local en conséquence.

le sens, aux yeux des responsables de l'institution à chaque échelon, de « l'adaptation de l'enseignement aux besoins de la population », et elle est tenue pour l'un des principaux indices d'une gestion efficace et d'une compétence administrative. Dans la mesure où la quasi-totalité des établissements se trouvent dans une situation chronique de concurrence pour le recrutement d'élèves avec d'autres établissements, du même type ou de types différents, une certaine augmentation des effectifs est le signe que l'unité concernée n'est pas en train de pâtir de cette concurrence, voire menacée de fermeture. Il existe aussi des raisons matérielles qui contribuent à privilégier une croissance des effectifs : celle-ci permet de réclamer de nouveaux moyens, en personnel notamment, et elle assure parfois des revenus annexes au personnel de direction, voire à une partie du personnel d'enseignement.

Engagées dans un processus d'augmentation des flux de recrutement et des durées de scolarisation, les différentes parties du système scolaire tendent à différencier leur offre de places pour attirer une nouvelle clientèle ou retenir une clientèle portée à abandonner les études. Compte tenu de la relation statistique entre position dans la structure de classe et durée des études, et de la taille relative des différentes catégories sociales, l'augmentation des effectifs d'un type d'unité administrative s'effectue généralement par deux moyens : en contrôlant en amont le recrutement – et en élargissant la base sociale et scolaire du recrutement, c'est-à-dire en ajoutant des filières scolaires de second rang par les caractéristiques des élèves recrutés. Ce second moyen se retrouve à peu près dans tous les types d'établissements, à l'exception peut-être de ceux qui se trouvent en haut de la hiérarchie institutionnelle, les grands lycées parisiens. Les collèges, et une grande partie des lycées ont ainsi créé, à partir du début du XIX^e siècle, des sections spéciales pour accueillir des élèves de réussite scolaire moins bonne ou d'origine sociale moins élevée ; les EPS, des sections agricoles d'hiver ; les cours complémentaires, à certaines périodes, des sections ménagères scolairement peu exigeantes. On peut considérer cette tendance d'évolution comme l'effet de l'adaptation des établissements à leur zone de recrutement.

Une troisième tendance d'évolution inscrite dans l'organisation de l'enseignement public concerne les relations entre cursus. Une filière de scolarisation ne peut facilement recruter ses élèves que si elle les recrute à un niveau où ceux-ci sont disponibles, c'est-à-dire à la fois préparés et libérés par une forme de scolarisation antérieure. Par exemple, le premier facteur favorable au développement de l'enseignement primaire supérieur est que, à la différence du secondaire, il recrute ses élèves à la fin du cycle de l'enseignement primaire élémentaire et que les établissements ont pu ainsi maintenir des

liens organiques entre les deux types de cursus, les divergences d'intérêts entre les personnels qui assurent les deux types de scolarisation étant réduits. Sur le terrain, une sorte de cohérence des cursus tend à s'imposer comme une condition de bon fonctionnement ordinaire, fût-ce par des aménagements informels de la relation entre divers types de filières et d'établissements. L'exemple le plus frappant est peut-être celui qui concerne les écoles normales d'instituteurs et l'enseignement primaire supérieur après 1880. Le système initialement adopté – le recrutement des élèves des écoles normales principalement parmi des élèves maintenus dans les écoles élémentaires comme des sortes de moniteurs préparés par les instituteurs en fonction pendant 2 ou 3 ans après le certificat d'études primaires – fut rapidement remplacé par un recrutement parmi les élèves ayant suivi des études primaires supérieures dans les cours complémentaires et les EPS, c'est-à-dire parmi des élèves entreprenant après l'enseignement primaire élémentaire un nouveau cycle d'études qui débouchait aussi sur des alternatives à l'entrée dans les écoles normales.

Plus généralement, chaque filière de scolarisation et chaque type d'établissements dépendent d'un environnement institutionnel qui détermine ses conditions de fonctionnement, et donc sa place dans le système d'enseignement. Cet environnement est en partie défini au niveau national à travers les réglementations administratives et les usages qui fixent les conditions de recrutement dans les filières scolaires, ainsi que les relations entre celles-ci. Il l'est aussi en partie au niveau local, par le jeu entre les différents types d'établissements et de filières de scolarisation représentés dans les zones de recrutement (conditionnées par les moyens de communications disponibles dans une période donnée). La comparaison des enseignements primaires supérieurs masculin et féminin donne un exemple des conséquences possibles à long terme des différences dans l'environnement national : la faiblesse du développement de l'enseignement technique féminin par rapport à l'enseignement technique masculin a laissé, après 1920, une place plus large pour le développement de l'enseignement primaire supérieur féminin que pour celui de son homologue masculin.

La mise en évidence de ces déterminations institutionnelles du fonctionnement de l'institution scolaire et de son développement est un préalable nécessaire – même s'il a été jusqu'ici négligé – à l'analyse de la politique scolaire. Conventionnellement, celle-ci est définie par les décisions des détenteurs du pouvoir politique au niveau central (présidents du Conseil, ministres, auxquels, dans les meilleurs des cas, on ajoute des parlementaires influents tels que les rapporteurs du budget de l'Instruction publique sous les Troisième et Quatrième

Républiques) et par les activités des hauts responsables administratifs à l'échelon central qui interprètent, et parfois inspirent, ces décisions (1). Les décisions de ces acteurs sont rapportées à la fois aux conceptions de l'école imputables à ces catégories d'agents et aux forces politico-sociales en présence.

Mais le cadre dans lequel ces catégories d'acteurs prennent leurs décisions comprend aussi différents éléments institutionnels. Tout changement dans une partie du système scolaire est susceptible d'avoir des répercussions non souhaitées sur d'autres parties, notamment en ce qui concerne les aspects les plus matériels du fonctionnement (équilibre financier, recrutement d'élèves, revendications des personnels, maintien des hiérarchies scolaires établies, etc.). De plus, certaines décisions qui n'ont que des conséquences immédiates limitées peuvent déclencher des mécanismes d'évolutions tendanciennes, dont les effets ne se feront sentir qu'à long terme. Les responsables politiques sont généralement peu attentifs à l'existence de ces évolutions tendanciennes qui affectent à moyen terme l'équilibre interne des parties du système scolaire. Le temps dont ils disposent pour leur action dans une fonction donnée est en effet trop court pour qu'ils aient une claire perception, et sans doute un grand souci, des effets de ces évolutions.

Pour analyser la politique scolaire il faut donc adopter un découpage temporel suffisamment large pour saisir les évolutions tendanciennes de l'institution, et l'incidence sur celles-ci de certaines décisions ponctuelles. Il faut ne pas arrêter à l'avance la liste des acteurs pertinents de cette politique – qui doit englober tous ceux dont les actions individuelles ou collectives contribuent à déterminer des décisions portant directement sur l'institution scolaire. Il faut enfin ne pas se limiter à la politique apparente – mise en évidence dans la documentation la plus accessible – qui correspond aux mesures prises à l'issue de débats où s'expriment des points de vue divergents ou antagonistes. Les décisions qui ne suscitent aucune controverse – ce qui peut signifier seulement que les adversaires sont momentanément incapables de s'exprimer parce que leurs forces sont éparées ou que leur attention est retenue ailleurs – doivent être découvertes, ainsi que les non-décisions qui laissent libre cours au jeu des évolutions tendanciennes.

(1) Nous pensons ici à ces responsables administratifs, principalement certains des directeurs du ministère, comme Octave Gréard, Ferdinand Buisson, Paul Lapie, Edmond Labbé ou Hippolyte Luc, qui ont joué durablement et notoirement un rôle important dans la définition de la politique scolaire endossée par des ministres successeurs.

La suite de cet article sera consacrée pour l'essentiel à l'illustration de ces différents points, mais nous donnerons immédiatement deux exemples simples qui, portant sur des points importants, montrent la nécessité d'adopter une conception large de la politique scolaire. Le premier correspond à une non-décision, qui eut pour effet la reconstitution d'une forme de scolarisation après son démantèlement partiel. On sait qu'après 1936, les études dans les EPS furent réorganisées sur le modèle de l'enseignement secondaire ; aucune décision ne fut prise, par contre, en ce qui concerne les cours complémentaires, dont l'enseignement adoptait précédemment, avec des adaptations, l'organisation des études dans les EPS. Compte tenu des relations symbiotiques entre les cours complémentaires et l'enseignement primaire élémentaire, cette non-décision n'était pas une entrave à la tendance au développement de la scolarisation dans ces établissements, et ceux-ci remplirent progressivement la place précédemment occupée par les EPS (notamment en monopolisant la préparation à l'entrée dans les écoles normales primaires et à divers concours de la fonction publique). Quant il apparut, en 1947, qu'aucune réforme d'ensemble de l'enseignement au-delà du primaire élémentaire ne serait rapidement décidée, la place conquise par les cours complémentaires ne laissait guère d'autre issue que l'adoption officielle du plan d'études du premier cycle secondaire par ces établissements, et donc débouchait sur la restauration d'un dualisme scolaire à ce niveau d'étude. Le second exemple, la création de l'enseignement primaire supérieur de la Troisième République, correspond à une décision n'ayant suscité sur le moment aucune controverse et qui, en conséquence, est largement restée en dehors du champ d'intérêt des études historiques. Cette création est contemporaine des premières lois d'organisation de l'enseignement primaire, discutées au Parlement à partir de 1879. Seules les mesures concernant l'enseignement primaire élémentaire donnèrent lieu à des débats longs et passionnés, décrits en détail par M. Gontard (1). Les dispositions concernant l'enseignement primaire supérieur ne suscitèrent par contre aucun débat au Parlement, sans doute parce que leur importance apparaissait réduite par rapport aux questions alors brûlantes de la laïcité, de la gratuité et de l'obligation de l'enseignement primaire élémentaire, et parce qu'il n'existait plus guère d'opposants résolus à la création d'un enseignement intermédiaire destiné aux garçons des classes moyennes, comme il y en avait eu de 1830 à 1865, lors des

(1) Maurice Gontard : *L'œuvre scolaire de la Troisième République. L'enseignement primaire en France de 1876 à 1914*, Toulouse, CRDP, 1967 ; pour les débats sur l'organisation de l'enseignement primaire supérieur et sur les dispositions réglementaires, voir *Les collèges du peuple*, notamment pp. 31 et 37-43.

tentatives antérieures de création de ce type d'enseignement (1). En l'absence de controverses au niveau politique, la création réglementaire de cet enseignement peut être imputée à l'impulsion d'un cercle étroit d'éducateurs (ou, si l'on préfère, de quasi-professionnels des questions d'enseignement), auquel appartiennent Félix Pécaut et Ferdinand Buisson. En étendant aux filles une mesure qui n'avait jamais été débattue qu'à propos des garçons, ils créèrent de surcroît un enseignement qui n'était revendiqué pour celles-ci par aucun groupe de pression influent.

Nous développerons maintenant deux illustrations plus complexes de l'usage de cette conception plus englobante de la politique scolaire, afin de faire apparaître la diversité des éléments – tantôt locaux, tantôt nationaux – qu'il faut introduire pour comprendre dans le long terme les évolutions du système scolaire.

III. L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE D'UN MINISTÈRE À L'AUTRE (1892-1920) (2)

Le statut de l'enseignement technique est une question endémique qui se pose au moins depuis le milieu du XIX^e siècle et jusqu'à aujourd'hui. La séquence que nous analyserons, de 1892 à 1920, se caractérise par la constitution temporaire d'un réseau d'écoles analogues aux EPS, les écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), sous la tutelle du ministère du Commerce et de l'Industrie (3).

Les premières EPCI ont été créées en 1892 par simple transfert à ce ministère de douze EPS considérées comme les plus « professionnelles ». Cette opération ne manqua pas d'aviver la rivalité avec le ministère de l'Instruction publique, qui visait à organiser l'enseignement professionnel dans les EPS – d'autant que les EPCI bénéficièrent d'avantages financiers susceptibles de séduire les communes : les traitements des directeurs et du personnel étaient plus favorables ;

(1) Voir pour une analyse des débats antérieurs Jean-Michel Chapoulié : « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1989, 36, (juillet-septembre), pp. 413-437.

(2) Cette analyse est développée dans le chapitre IV des *Collèges du peuple*.

(3) On sait que le ministère de l'Agriculture organisera de son côté, et conservera jusqu'à aujourd'hui, ses propres « écoles pratiques d'agriculture », devenues lycées agricoles. Voir Anne-Marie Lelorrain : « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870-1970) », *Histoire de l'éducation*, 65, 1995, pp. 51-69 – qui étudie un aspect du conflit entre les ministères de l'Agriculture et de l'Instruction publique (puis de l'Éducation nationale), semblable au conflit de ce dernier avec le ministère du Commerce.

l'État prenait à sa charge le paiement des chefs de travaux et versait des subventions d'outillage (toutes choses qui restaient à la discrétion et à la charge des communes pour les EPS) ; le montant des subventions qu'il pouvait attribuer – et qu'il attribua – aux communes était beaucoup plus important pour la construction d'une EPCI que pour celle d'une EPS, et les grandes villes n'y avaient droit que pour une EPCI. L'expansion de l'enseignement technique du ministère du Commerce fut poursuivie peu après dans un contexte politique paradoxal : dans le gouvernement progressiste de Waldeck-Rousseau (1899-1902), qui exprimait la victoire des dreyfusards, un socialiste est pour la première fois nommé ministre, et celui-ci, Alexandre Millerand, occupe le ministère du Commerce et de l'Industrie. Outre sa fonction d'intermédiaire avec les milieux patronaux, ce ministère exerce la tutelle du Conseil supérieur du travail (Millerand constituera une Direction du travail – prémice du ministère du Travail, créé en 1906). Le rythme des créations d'EPCI s'accélère alors, notamment au profit de municipalités socialistes, cependant qu'avec l'ouverture de nouvelles écoles d'arts et métiers et l'annexion des écoles nationales professionnelles et des écoles professionnelles de la ville de Paris, « prises » au ministère de l'Instruction publique, s'étend et se consolide le système d'enseignement technique du ministère du Commerce et de l'Industrie.

Pourtant, dès 1920, ce secteur retournera au ministère de l'Instruction publique, par une décision du même Millerand, devenu Président du Conseil issu de la Chambre « bleu horizon ». Les historiens qui ont décrit cette période 1892-1920 ont généralement jugé incompréhensibles ce revirement de l'homme politique et ce retournement institutionnel – tout en ironisant sur les zizanies entre les deux ministères. On peut y voir un exemple d'évolutions réglementaires et financières consécutives à des décisions prises discrètement à partir de 1905 sous l'influence de parlementaires influents qui constituent le réseau des partisans de l'enseignement primaire supérieur.

Quatre mesures principales ont été prises. Par un amendement à la loi de finances de 1906, le Parlement octroie des crédits pour subventionner les dépenses d'outillage des EPS, qui seront reconduits les années suivantes et dépasseront ceux des EPCI. Une réforme réalisée par décret en 1909 renforce l'obligation faite aux EPS d'ouvrir des sections spéciales (industrielles, commerciales, etc.), et crée le professorat de sciences appliquées, ce qui signifie le paiement par l'État des personnels techniques homologues des chefs d'atelier des EPCI. Par la loi de finances de 1910, le Parlement, s'appuyant sur les travaux d'une commission extraparlamentaire où figurent une majorité d'amis de l'enseignement primaire supérieur, entame le processus, achevé en 1913, d'égalisation des traitements des professeurs des

EPS avec ceux des EPCI. En 1912 enfin, le Parlement rapproche le montant de l'aide financière fournie par l'État aux communes pour construire une EPS de celui, beaucoup plus favorable, qu'il fournissait pour les EPCI : d'une part, un amendement à la loi de finances relève substantiellement le plafond de la subvention que l'État peut verser à une commune pour la construction d'une EPS et étend aux grandes villes le droit à subvention ; d'autre part, sur intervention du ministère des Finances, une loi spéciale institue des règles freinant les dépenses croissantes (et dont la dimension électoraliste est aisée à voir) qui étaient engagées par le ministère du Commerce pour subventionner la construction des EPCI, et une commission de contrôle comportant des représentants du ministère des Finances est constituée à ce propos.

Cette séquence offre un bon exemple de processus complexe où interviennent deux administrations de ministères en conflit et un troisième ministère, celui des Finances, qui arbitre ; des organes consultatifs, relativement discrets, du pouvoir (commissions extraparlimentaires, commission du budget des assemblées) ; des associations rivales, sortes de lobbys, soutenant chacune la position d'un des ministères : l'Association amicale des fonctionnaires de l'enseignement primaire supérieur (professeurs et directeurs réunis), qui se crée en 1901, et l'Association française pour le développement de l'enseignement technique, l'AFDET, créée en 1902 ; des réseaux informels liant hommes politiques de second rang et personnels de chaque type d'enseignement, relayés par un groupe de pression au Parlement, celui des parlementaires « amis » de l'enseignement primaire et les porte-parole de l'AFDET d'autre part ; des intérêts locaux particuliers (ceux des communes ou circonscriptions dont les protagonistes de la campagne sont les élus) ou plus généraux (la plupart des élus qui interviennent en faveur du primaire supérieur représentent des villes petites ou moyennes ou des zones rurales). Le « succès » final de l'enseignement primaire supérieur traduit le déséquilibre des forces entre l'administration de l'enseignement primaire, appuyée sur une cohorte nombreuse et relativement unie de fonctionnaires dont le poids électoral n'est pas négligeable dans la conjoncture de l'époque, et l'administration du ministère du Commerce et de l'Industrie, peu nombreuse et de constitution récente, même appuyée sur cette partie des chefs d'entreprise soucieuse de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée.

On a pu apercevoir, dans la chronique des faits qui précède, l'intervention des premières composantes de cet inventaire des agents du processus ; nous n'illustrerons l'intervention des élus et des réseaux que par un exemple, car, pour cet ordre de faits, les détails sont indispensables.

Lors de la discussion concernant le relèvement du plafond de la subvention pour la construction d'une EPS, en 1912, il est fort probable que Théodore Steeg, le ministre de l'Instruction publique, approuvait, plus encore que ne le laissent voir les échanges à la Chambre, la démarche d'Edouard Andrieu, le député-maire d'Albi (où il est à la tête d'une coalition de socialistes et de radicaux-socialistes), qui a déposé la première demande de relèvement, en évoquant l'exemple de l'EPS de sa ville. Celui-ci agissait sans aucun doute comme porte-parole des partisans du primaire supérieur, dont il connaissait très bien certains des plus actifs : le directeur de l'EPS d'Albi, Louis Rascol, est devenu président de l'Amicale des fonctionnaires des EPS en 1911 ; le recteur de Toulouse (dont dépend Albi), nommé par Steeg, est Paul Lapie, fils d'instituteur, ami et collaborateur officieux de Steeg, proche des instituteurs dans ses fonctions rectorales, futur directeur de l'enseignement primaire et défenseur obstiné du primaire supérieur – et qui suivra de près le développement de l'EPS d'Albi tout en contribuant aux diverses promotions ultérieures de Rascol. Quant aux députés qui signent avec Andrieu la proposition remaniée et finalement adoptée, ils sont, eux aussi, particulièrement intéressés à la promotion des EPS par leur position politique générale et en fonction de circonstances locales. Par exemple, Abel Lefèvre, ancien commis à l'Inspection académique d'Evreux, est député radical de la première circonscription d'Evreux, la deuxième circonscription étant tenue par Louis Modeste-Leroy, le président de l'AFDET, lequel vient d'obtenir du conseil général de l'Eure et du ministère du Commerce la création d'une école pratique départementale – un cas rare – qui ouvrira en 1912, avec l'aide d'une subvention accordée par le ministère du Commerce au moment même de la discussion au Parlement de l'amendement.

Au terme de la série des mesures adoptées entre 1906 et 1912, il apparaît que l'enseignement primaire supérieur, appuyé sur cet ensemble plus puissant que constitue l'ordre de l'enseignement primaire, était en mesure de l'emporter de manière encore plus affirmée pourvu qu'une conjoncture politique favorable se présente. C'est ce qui se passa en 1920 : Millerand, très favorable au technique quand il était ministre du Commerce, et alors qu'il a entre temps nettement évolué à droite, transféra les EPCI à l'Instruction publique en 1920. Candidat à la présidence de la République, il se souciait probablement alors de ménager le camp laïque.

Les débats sur l'école unique et l'enseignement primaire supérieur (1900-1941) (1)

On sait qu'à la fin du XIX^e siècle, les responsables de l'enseignement public et une partie des élites cultivées s'interrogèrent sur la « crise » qui leur semblait atteindre l'enseignement secondaire public de garçons. Les débats suscités par la Commission parlementaire de 1898, que l'on peut compléter par les innombrables articles et ouvrages sur les questions d'enseignement parus à la même époque, permettent de découvrir les différentes questions sous-jacentes à ce sentiment de crise. Mesurée au nombre des intervenants et à la longueur de leur contribution, la question de la place des humanités classiques et des sciences dans l'enseignement secondaire occupe probablement le premier rang dans ces débats (2). Mais c'est aussi au cours de ceux-ci qu'apparut pour la première fois la question de « l'école unique ». Dans les soixante années suivantes, celle-ci devait constituer la question centrale des débats sur l'école qui ont débouché sur la structure scolaire mise en place en 1963, avec la création des collèges d'enseignement secondaire (CES), et qui existe toujours. L'émergence de cette question ne peut être comprise que par rapport à ce qui était, pour les administrateurs de l'enseignement à la fin du XIX^e siècle, la base matérielle de la « crise » de l'enseignement secondaire public : le fléchissement de ses effectifs. L'administration centrale et les défenseurs de l'enseignement public l'imputaient au développement des établissements secondaires privés. L'enquête statistique, réalisée à la demande de la Commission de 1898 par les inspecteurs d'académie, devait dégager une conclusion un peu différente : elle suggère que le tassement des effectifs des lycées et collèges tient surtout à la concurrence, souvent victorieuse, faite à l'enseignement secondaire par l'enseignement primaire supérieur, et donc au « succès » de cette nouvelle forme d'enseignement prolongé créée à peine vingt ans plus tôt, mais dont le développement avait été rapide puisque le réseau d'établissements de garçons couvrait dorénavant presque tous les départements.

Interrogé par la Commission sur les relations entre enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire, Ferdinand Buisson, l'ancien directeur de l'Enseignement primaire de 1880 qui avait présidé à l'organisation réglementaire de l'enseignement primaire

(1) Cette analyse de la politique scolaire est développée dans le chapitre IX des *Collèges du peuple*.

(2) Voir Viviane Isambert-Jamati : « Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », in : *Les savoirs scolaires*, Éditions universitaires, 1990, pp. 41-83.

supérieur, fut le premier à tirer une conclusion de l'évolution de l'enseignement primaire supérieur. Il remarqua en effet que « la définition même de l'enseignement secondaire ne peut plus se faire en France que sous la forme d'une définition sociale ; il ne se caractérise pas par ses programmes ; on le reconnaît à ceci : c'est l'enseignement accessible à des enfants d'une certaine condition » (1). Ainsi, alors qu'il était radicalement distinct de l'enseignement secondaire dans sa définition initiale, l'enseignement primaire supérieur apparaissait, après vingt années de fonctionnement, assez proche de l'enseignement secondaire moderne pour que la comparaison, en termes d'acquisitions scolaires, puisse ne plus être impensable comme elle l'était vingt ans plus tôt (2). Ce point admis, une interrogation sur la légitimité du maintien de deux filières séparées institutionnellement d'enseignements scolairement proches mais distincts par leur recrutement social ne pouvait manquer de se développer, et le fait que ce soit Buisson, un des principaux responsables de l'organisation scolaire mise en place en 1880, qui l'ait le premier formulée, témoigne seulement de sa clairvoyance socio-politique.

On ne peut être surpris que ce soit seulement au bout d'une vingtaine d'années qu'apparaissent les conséquences de la réorganisation de l'enseignement primaire de 1880. On sait que celle-ci n'a pas assuré la scolarisation effective de l'ensemble de la population (les sanctions à l'égard des parents récalcitrants furent peu appliquées et inefficaces). Elle a par contre favorisé une élévation notable du niveau scolaire acquis par une partie des élèves à l'issue du passage dans l'enseignement primaire élémentaire. Celle-ci résultait d'un ensemble de mesures : renforcement de la formation des instituteurs, et surtout des institutrices, dans les écoles normales ; amélioration de l'efficacité des pratiques pédagogiques ; élargissement des programmes primaires ; émulation créée entre les instituteurs dans la préparation du certificat d'études (3). Ce renforcement de l'enseignement

(1) Voir l'*Enquête sur l'enseignement secondaire*, *Journal Officiel, Documents parlementaires, Chambre des Députés*, n° 866. Annexe au procès verbal de la 2^e séance du 28 mars 1899, tome 1, pp. 435-444.

(2) Ce rapprochement tient aussi aux évolutions de l'enseignement secondaire lui-même et notamment à celle de l'enseignement spécial (devenu en cours de période enseignement moderne) dont les cursus se rapprochent progressivement de ceux de l'enseignement classique. Il faut également insister sur le fait que ce n'est qu'une partie des élèves suivant des études primaires supérieures qui peuvent être comparés à ceux qui suivent les premières années d'études secondaires modernes (les cursus courts, 1 ou 2 ans, sont fréquents dans les établissements primaires supérieurs et certaines sections ou établissements sont peu exigeants scolairement).

(3) Il faut insister plus qu'on ne le fait généralement sur la multiplicité des mesures mises en place autour de 1880 et qui contribuèrent à la création d'une véritable culture primaire : adoption des programmes et de l'organisation scolaire mis en

primaire engendra une population de candidats susceptibles de poursuivre – si certaines conditions matérielles étaient satisfaites – des études prolongeant les études primaires élémentaires (1). Certains témoignages recueillis par la Commission parlementaire de 1898 décrivent de manière contrastée un enseignement primaire supérieur dynamique du point de vue des études, bien adapté à sa clientèle et apprécié des familles, et celui qu'offrent les classes hétérogènes, à faibles effectifs et « somnolentes » de certains petits collèges.

Vers 1900, le personnel de l'enseignement primaire, qui est bien implanté sur tout le territoire, bénéficie d'une certaine reconnaissance sociale auprès d'une bonne partie de la population (2) ; il tend à apparaître par ailleurs comme une force politique dont les élus locaux soit souhaitent le soutien, soit craignent l'émancipation, et dont ils veulent en tout cas éviter l'hostilité ouverte (3). Un des meilleurs indices de l'importance reconnue de cette catégorie est la constitution, en 1902, d'une sorte de groupe de pression formé de députés « amis » de l'enseignement primaire où les radicaux occupent la première place, mais qui comprend aussi des députés socialistes et quelques modérés. Même si l'unité de l'enseignement primaire apparaît menacée, comme on l'a vu, par les projets de rattachement des EPS à l'enseignement technique, l'ordre primaire connaît entre 1890 et 1920 une période d'expansion et de consolidation qui lui a permis, par une sorte de dynamique interne, de s'adapter à son environnement tout en parvenant à une certaine autonomie de fonctionnement (la quasi-totalité de son personnel, de ses instituteurs à ses professeurs d'écoles normales et à ses inspecteurs primaires, est recrutée et formée à l'intérieur de ce système) (4).

place avant 1870 par Gréard dans le département de la Seine, généralisation des certificats d'études départementaux, création de ces centres de formation de formateurs que sont les ENS de Fontenay et de Saint-Cloud, impulsion en faveur de nouvelles méthodes pédagogiques, renouvellement du corps des inspecteurs primaires, etc.

(1) On sait qu'il n'en allait pas ainsi en 1833 lors de la première tentative pour créer un enseignement primaire supérieur et que les candidats ayant solidement acquis les rudiments primaires firent défaut. Voir J.-M. Chapoulie : « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *ibid.*

(2) La meilleure description sur ce point reste toujours celle de Roger Thabault : *1848-1914. L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Paris, 1944, Librairie Delagrave (réédité en 1982 par les Presses de la FNSP).

(3) Les incidents suscités par le développement du syndicalisme des instituteurs, les conflits qui opposent des instituteurs et parfois des inspecteurs primaires ou d'académie à des élus locaux autour de 1900 (par exemple dans les Côtes-du-Nord) ne doivent pas être interprétés comme un signe d'une sujétion renforcée des instituteurs, mais au contraire comme les prémices de leur émancipation à l'égard des autorités locales.

(4) Ce point est développé, à propos des inspecteurs primaires dans la thèse de Jean Ferrier : *Les inspecteurs des écoles primaires*, Université de Bourgogne, 1995.

Deux faits extérieurs à l'enseignement primaire doivent être également mis en avant : les conséquences de la politique de Séparation de l'Église et de l'État qui, en libérant des locaux, favorise la création et le développement d'établissements d'enseignement (notamment d'EPS, ainsi que de collèges pour les filles) (1) ; la diffusion des idées égalitaires liées au développement du mouvement ouvrier, qui influencent à la fois le milieu des instituteurs et les milieux universitaires d'où proviennent les principaux participants aux débats scolaires. Ainsi, ce qui était impensable en 1880 ne l'est plus tout à fait en 1900 : des enfants d'origine populaire qui ont fait preuve d'une bonne réussite scolaire pendant leurs études primaires peuvent envisager d'entreprendre des études prolongées dans l'enseignement secondaire et d'accéder à la « haute culture ». Le projet de loi déposé en 1902 par le député socialiste marseillais Carnaud, un ancien instituteur, illustre parfaitement la convergence entre ces différents éléments : premier projet de réforme à proposer une réorganisation d'ensemble du système scolaire, il prétend assurer la réalisation du « principe de l'égalité devant l'enseignement » en instaurant la gratuité des études et un système d'orientation autoritaire sur la base d'examens contrôlés par le personnel enseignant, et il prévoit une coordination entre les différents enseignements d'État. Un second projet de loi « tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction » sera déposé un peu plus tard, en 1910, à la Chambre des Députés par Ferdinand Buisson : présenté dans son préambule comme une « ébauche » correspondant à « une réforme beaucoup plus sociale que scolaire », il propose une réorganisation de l'institution scolaire par niveaux successifs, dont le premier cycle correspondrait à l'enseignement primaire, et dont le second cycle offrirait un enseignement, également obligatoire mais différencié, où viendraient se fondre les enseignements primaires supérieurs et secondaires : en bref, il s'agit d'une organisation en partie similaire à celle que mettront finalement en œuvre les réformes des années soixante.

Ces propositions de lois n'eurent aucune suite concrète dans les années suivantes. C'est seulement vers la fin de la guerre, dans une conjoncture socio-politique complètement différente, que devait renaître le débat sur l'école unique. Pour ceux qui relancent ce débat, un groupe de jeunes universitaires qui se sont rencontrés à l'état-major de Pétain en 1917, et qui signent les *Compagnons de l'Université nouvelle*, il s'agit à la fois de dépasser les clivages antérieurs entre catholiques et laïcs, et d'élargir le recrutement social de

(1) Ce point, ignoré des études antérieures, est développé dans *Les Collèges du peuple*, notamment pp. 275-276.

l'enseignement secondaire afin de reconstituer qualitativement et quantitativement les élites d'après la guerre. Leur projet de réforme de l'enseignement prévoyait la suppression des classes élémentaires des lycées et collèges et la gratuité de l'enseignement secondaire, afin de permettre l'orientation vers l'enseignement secondaire d'une partie des bons élèves de l'enseignement primaire. Par contre, il ne proposait pas de développer la fréquence des scolarités prolongées et comportait des réserves insistantes sur la valeur de l'enseignement primaire supérieur, qu'il prévoyait de remplacer par un enseignement professionnel. Ce projet trouva immédiatement un relais politique chez le leader radical Édouard Herriot, qui cherchait également dans une réforme scolaire une base pour une alliance électorale avec le parti socialiste (1).

À la même époque, un autre projet de réforme est esquissé, dont le modèle de référence en matière d'organisation pédagogique n'est plus, comme pour le plan élaboré par les Compagnons, l'enseignement secondaire, mais au contraire l'enseignement des EPS. Ce projet est proposé en 1918 par Ludovic Zoretti, un professeur de la faculté des sciences de Caen qui est aussi l'un des principaux dirigeants du syndicat CGT de l'enseignement secondaire et supérieur. La réorganisation de l'enseignement public devait être réalisée en prolongeant la scolarité jusqu'à quinze ans et en créant un enseignement moyen de trois ans où le latin ne serait pas obligatoire et qui reprendrait les programmes des EPS (2).

Par ailleurs, sur le terrain, depuis 1917, sous l'impulsion énergique du directeur de l'Enseignement primaire, Paul Lapie, l'enseignement primaire supérieur connaissait un nouveau développement quantitatif (marqué par des ouvertures d'écoles et une augmentation des flux d'entrée). Dans une conjoncture politique qui lui laissa un temps une certaine capacité d'initiative, Lapie entreprit une réorganisation qui visait à un relèvement des études par la diversification des sections professionnelles, le renforcement des nouveaux program-

(1) Pour une analyse détaillée des positions de Herriot, voir John E. Talbott : *The Politics of Educational Reform in France, 1918-1940*, Princeton (New Jersey), Princeton University Press, 1969.

(2) Ludovic Zoretti : *Education. Un essai d'organisation démocratique*, Paris, Plon, 1918. Zoretti était à l'époque un universitaire très visible, en raison de sa place à la SFIO et dans le syndicalisme, et son ouvrage fut plus discuté que ne le suggère la faible place que lui avaient consacrée les études sur la politique scolaire de l'entre-deux-guerres. Le projet de Zoretti proposait aussi la gratuité de l'enseignement secondaire, mais Zoretti n'attendait pas de grand effet de cette réforme, et il faisait valoir plutôt la nécessité d'une aide aux familles populaires dont les enfants poursuivraient des études longues.

mes, l'allongement des études menant au brevet supérieur, etc. (1). En 1922, sous un pseudonyme, Lapie publia un projet de réforme d'ensemble des scolarités post-obligatoires comportant une extension de ce type de scolarisation, basée sur la création d'écoles moyennes implantées aux chefs-lieux d'arrondissement et dont les études auraient adopté le modèle d'organisation des EPS (2). Ainsi, en 1924, lors de l'arrivée au pouvoir du Cartel des Gauches qui avait inscrit une réforme de l'enseignement dans son programme électoral, l'enseignement primaire supérieur connaît une période de prospérité et dispose d'un porte-parole important ; l'enseignement secondaire semble au même moment connaître une situation plus difficile, avec une conjoncture démographique défavorable consécutive aux conséquences de la dénatalité des années de guerre.

Cependant, aucune réforme de grande ampleur ne fut immédiatement définie en 1924 : une Commission de l'école unique présidée par Buisson fut simplement mise en place pour préparer un projet de réforme. Au cours des années suivantes sont prises une série de décisions réglementaires en apparence mineures, avec souvent des objectifs d'économie budgétaire : harmonisation des programmes dans les matières principales des premières années d'études primaires supérieures et secondaires, cours communs dans les établissements possédant les deux filières, gratuité des études secondaires dans les établissements possédant une EPS annexée, puis dans tous, etc. Ces mesures favorisent le rapprochement sur le terrain entre l'enseignement primaire supérieur et le premier cycle de l'enseignement secondaire, en même temps qu'elles discréditent l'idée d'une différence essentielle entre les deux enseignements. L'une des décisions les plus importantes par ses conséquences est certainement l'impulsion donnée à la création d'EPS annexées aux collèges (principalement pour les garçons), qui vise avant tout à conforter ceux-ci, affectés à la fin des années vingt par la dénatalité des années de guerre. Cette politique eut une conséquence durable : elle entraîna, dans les quinze années suivantes, un dépérissement d'une notable partie des petites EPS au profit des annexes de collèges implantées dans des centres urbains en moyenne un peu plus importants. Une autre décision importante sur l'évolution du système, concerne, en 1926, la transformation des

(1) Cette conjoncture est présentée en détail dans un article à paraître : « Carrières politiques et politiques scolaires : Léon Bérard, les Catholiques, la réforme Bérard et François Albert ».

(2) André Duval : « Esquisse d'une réforme générale de notre enseignement national », *Revue pédagogique*, février 1922, tome 80, n° 2, p. 79-101. Ce texte est repris dans Paul Lapie : *Pédagogie française*, Paris, 1926 (2^e édition), Alcan, pp. 240-273.

sections techniques d'EPS en EPCI jumelées à l'établissement d'origine : elle ouvrait la voie au dépérissement des EPS par transfert d'une partie de leurs capacités d'accueil, de leurs effectifs et de leurs maîtres au profit de l'enseignement technique. Ces deux mesures ouvraient ainsi la possibilité d'une évolution tendancielle débouchant sur le démembrement de l'enseignement primaire supérieur au profit de ses deux rivaux, l'enseignement technique et l'enseignement secondaire (une éventualité déjà envisagée et réclamée par les partisans des EPCI vers 1900).

Les débats politiques des années 1920-1931 correspondent à l'élaboration progressive d'un compromis entre des acteurs qui interviennent au plan national : représentants de différentes forces politiques et porte-parole des catégories de personnels concernés. L'affaiblissement progressif des défenseurs de la formule de l'enseignement primaire supérieur est évident. La première étape de cet affaiblissement est la reconnaissance, en 1920, par Buisson, génie tutélaire incontesté de l'ordre primaire, de la supériorité culturelle de l'enseignement secondaire qui, selon lui, est le modèle dont doit s'inspirer une réforme de l'enseignement (1). Dans les années suivantes, après la mort de Lapie en 1926, l'enseignement primaire supérieur n'a plus de porte-parole influent ni dans l'administration de l'Instruction publique, ni au Parlement (aucun de ses défenseurs n'est un parlementaire de premier plan). Son affaiblissement se marque notamment dans le fait que les suppressions de postes ou d'établissements au début des années 1930 frappent bien davantage l'enseignement primaire supérieur que ses rivaux secondaire et technique, alors même que la croissance de ses effectifs reste forte. La diminution du crédit que reçoivent les arguments en faveur de l'enseignement primaire supérieur traduit probablement en partie la modification des rapports entre les classes après la fin de la guerre (2) : sous la double influence du mouvement ouvrier et du doute jeté par la guerre sur la légitimité des différences de classe, l'accès à la scolarisation longue des enfants des classes populaires peut être revendiqué. Sous l'égide de la CGT, et avec une sorte d'agrément des radicaux, des socialistes, et des organisations

(1) Le déclin du crédit culturel de l'enseignement primaire se voyait déjà dans le projet de rattacher les écoles normales à l'enseignement primaire, qui fut présenté en 1926 sous la signature de François Albert, l'ancien ministre radical de l'Instruction publique du Cartel des Gauches et président de la Ligue de l'Enseignement.

(2) On peut remarquer également l'absence à peu près complète parmi les parlementaires importants se souciant des questions scolaires d'anciens élèves et personnels des enseignements primaires et techniques (au contraire assez nombreux dans la période précédente). Ce sont maintenant les lettrés, souvent des agrégés de lettres ou d'anciens élèves littéraires de l'ENS de la rue d'Ulm (parfois d'origine populaire comme Herriot ou Bracke) qui jouent un rôle de premier plan dans les débats scolaires.

amies comme la Ligue de l'Enseignement, le compromis adopté en 1931 prévoit une réorganisation d'ensemble plus proche du plan des *Compagnons* que des projets de Lapie ou de Zoretti.

Comme le suggère la liste des organisations qui le patronnent, ce projet de réforme est soutenu par les socialistes et la gauche du radicalisme, qui se trouvent presque continûment à l'écart du pouvoir de 1926 à 1936. L'administration – probablement inspirée par deux très actifs directeurs de l'enseignement technique, Edmond Labbé et Hippolyte Luc, qui lui succède en 1933 – prépare, au début des années 1930, un autre projet de réorganisation des enseignements post-obligatoires, qui aurait conduit à doter les EPS du programme des EPCI et à rattacher l'enseignement primaire supérieur à une direction élargie de l'enseignement technique. Différentes mesures, dont le décret-loi du 5 juin 1934, semblent, avec des justifications d'économies budgétaires, engager les EPS dans cette voie.

Les évolutions tendanciennes des différents types d'enseignement et la conjoncture démographique, marquée par un afflux d'élèves dans tous les types d'établissements offrant des études prolongées, débouchent en 1936 sur une situation nouvelle, que découvrirent les nouveaux responsables chargés de la politique scolaire. C'est le secondaire, avec le problème de l'affluence des élèves dans les lycées et collèges et celui de l'orientation, qui focalisait initialement l'attention de Zay et de son entourage. Il fallut à ceux-ci un certain temps pour se préoccuper de la situation de l'enseignement primaire supérieur (où les effectifs étaient pléthoriques) et de la place à lui faire dans toute réforme de l'enseignement (1). L'une des premières décisions de Zay fut la réorganisation du ministère, avec la création d'une direction de l'enseignement secondaire à laquelle furent rattachées les EPS : cette mesure, qui risquait de favoriser le démembrement de l'enseignement primaire supérieur, obtint cependant un assentiment enthousiaste des personnels des EPS, car elle rejoignait leur revendication d'un alignement de leurs carrières sur celles des professeurs de collège. La réforme préparée visait d'abord à canaliser les flux de candidats aux enseignements prolongés tout en ménageant une orientation fondée sur la réussite scolaire au niveau de l'enseignement primaire, et elle ne se souciait pas de favoriser une expansion des scolarisations prolongées. Le projet préparé par Zay (qui ne fut pas soumis en fin de compte au Parlement) ne proposait pas une solution clairement définie pour les EPS (dont l'organisation des cursus et des programmes fut aménagée sur le modèle de l'enseignement secondaire),

(1) Ce fut significativement le député communiste Cogniot, rapporteur du budget de l'Éducation nationale, qui apparut en 1936 comme le défenseur des EPS pour leurs demandes de crédits et de postes.

et encore moins pour les cours complémentaires, dont l'avenir resta incertain jusqu'à la réforme de 1947, appelée précédemment.

De fait, les évolutions tendanciennes des différentes parties du système scolaire avaient sans doute déjà scellé le sort de l'enseignement primaire supérieur comme forme d'organisation indépendante du modèle de l'enseignement secondaire : en 1941, Carcopino, dans le but d'éradiquer définitivement la concurrence que faisaient les EPS à l'enseignement secondaire – et donc le « tort » causé à l'enseignement classique, souci premier de Carcopino – transforma les EPS en établissements secondaires de second rang, les collèges modernes (1). Cette mesure fut confirmée après la fin de la guerre, ce qui montre qu'elle était devenue la seule issue envisageable.

On aura remarqué que notre analyse du réaménagement des institutions scolaires qui tend à éliminer l'enseignement primaire supérieur dans la perspective de l'école unique ne fait jouer pratiquement aucun rôle aux facteurs locaux. C'est que cette évolution fut déterminée par le jeu de forces sociales (politiques, au sens large, et professionnelles) qui s'exprimaient dans des groupements agissant au plan national. Différents ordres de facteurs se sont combinés (mouvements d'idées, tactiques politiques, économies budgétaires, évolutions tendanciennes et conjoncturelles de la scolarisation), mais ils se situaient tous au plan national. Il faut aussi noter que ceux qui ont animé les débats et préparé les réformes, individualités ou groupes (des Compagnons de l'Université nouvelle à la CGT), étaient beaucoup moins proches des réalités scolaires, en particulier de l'enseignement primaire supérieur, que ceux qui ont joué ce rôle dans la période précédente. Enfin, parmi les facteurs qui ont joué, on doit souligner l'importance de ceux que l'on peut qualifier de culturels. Tandis que l'accès d'au moins une partie des enfants des classes populaires à l'enseignement secondaire a cessé d'être impensable, cet enseignement a conservé, aux yeux des élites politiques (au sens large), le prestige de ses études générales longues, approfondies, « désintéressées » – au détriment de la culture primaire supérieure telle que l'avait systématisée une partie des élites progressistes un demi-siècle auparavant : une culture qui associait – au lieu de les dissocier en études techniques courtes et études générales (secondaires) longues – des connaissances pratiques et des connaissances générales, dans un cursus extensible, jalonné par des diplômes successifs, et débouchant sur des types d'emplois variés.

*

* *

(1) Les collèges modernes ne possédaient pas initialement de classes terminales ni de sections classiques ; ces restrictions disparurent vite sur le terrain.

En exposant ces différents exemples nous avons cherché à illustrer la nécessité, pour analyser le processus de développement de la scolarisation, de prendre en compte simultanément des ordres de faits différents : la relation de l'institution avec son environnement dans sa dimension locale, les actions des acteurs politiques et administratifs toujours dépendantes de contextes socio-politiques particuliers, mais aussi les dynamiques institutionnelles, généralement laissées de côté par les analyses antérieures, et qui échappent toujours en partie aux décisions qui les déclenchent, ainsi que les déterminations culturelles plus globales et plus diffuses (et donc plus difficilement saisissables). Prenant en compte cette diversité de facteurs, le type d'analyse que nous proposons évite toute forme de réduction à un seul type de facteurs – contrairement à ce qu'affirment certaines interprétations qui y voient une accentuation univoque de « l'offre institutionnelle de places ». Il s'écarte également du courant, aujourd'hui à la mode en sociologie, qui valorise outrancièrement le « local ». On a vu que les facteurs locaux sont souvent pertinents, mais parfois ne le sont pas (comme dans le dernier exemple retenu). Plus généralement, si on fait la part de la réaction justifiée contre l'analyse globalisante appuyée sur les statistiques nationales, et de la nécessité de délimiter une unité de taille convenable pour l'étude monographique, il reste que l'analyse monographique isole des unités – les établissements dans leur « environnement local » – de leur environnement réel et complet (les structures du système scolaire, la hiérarchie des autorités administratives, les liens des élus locaux avec la politique nationale), et l'approche exclusivement « locale » des phénomènes confond abusivement ce qui est une échelle d'analyse avec la détermination de ce qui est éventuellement spécifique à tel lieu par comparaison avec d'autres lieux et avec les facteurs plus généraux.

Jean-Pierre BRIAND,

Centre de recherche sur les institutions,
le travail et l'éducation. Université de Paris VIII

Jean-Michel CHAPOULIE

Centre de recherche socio-historique en éducation.
École normale supérieure Fontenay Saint-Cloud

OFFRE LOCALE ET ENGAGEMENT DE L'ÉTAT

Les enseignements technique et primaire supérieur à Nancy et les conditions de leur évolution sous la Troisième République

par Philippe SAVOIE

Dans l'histoire scolaire française, la Troisième République est une période d'inflexion décisive dans le sens de la centralisation administrative et pédagogique. De ce point de vue, les enseignements post-élémentaires, en dehors du secondaire, occupent la place particulière de derniers venus. Encore mal définis, ils ont fait l'objet avant 1870 de projets contradictoires, visant des publics d'étendue et de nature différentes, et proposant un dosage variable entre formation générale et instruction pratique. Les lois scolaires du nouveau régime ne tardent pas à organiser cette réalité complexe autour de deux pôles, celui de l'enseignement technique et celui de l'enseignement primaire supérieur (l'enseignement secondaire spécial dérive rapidement vers le modèle classique), mais l'engagement de l'État ne se fait que progressivement, rythmé par l'inscription de nouvelles charges à son budget. Les modalités et les conditions de cette transition, étudiés dans le cadre d'une grande ville, sont l'objet de la présente étude.

Tant que dominant les initiatives et les financements locaux, et tant que les enseignements post-élémentaires n'attirent que des publics réduits, la grande ville s'impose comme un terrain particulièrement favorable à leur développement. D'abord, parce qu'elle regroupe les effectifs d'élèves – la masse critique – nécessaires à la constitution d'écoles viables, et plus encore à celle d'un réseau (1) d'écoles et de cours coordonnés et emboîtés (voire de plusieurs réseaux, publics et privés). Ensuite, parce que sa municipalité concentre les pouvoirs réglementaires, les moyens budgétaires,

(1) Le terme de réseau est employé ici dans un sens différent de celui que lui donnent J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié dans ce même numéro (réseaux nationaux), et désigne un ensemble d'écoles liées notamment entre elles par une continuité pédagogique affichée et des flux réguliers d'élèves de l'une à l'autre.

l'emprise sur le patrimoine foncier et immobilier, que supposent la création d'écoles ou de cours municipaux et le soutien aux initiatives d'autres institutions. En un temps où l'engagement de l'État reste modeste, ces atouts font de la municipalité un acteur de premier plan, ce qui ne signifie d'ailleurs pas que cette action s'appuie sur une vision propre : les impulsions des administrations nationales, d'autres institutions ou d'individus influents en tiennent souvent lieu.

Avec quelques autres grandes villes de province, Nancy se distingue à cette époque par la richesse et, souvent, la précocité de son offre scolaire. La chose est bien connue en ce qui concerne les instituts de sciences appliquées. Elle l'est moins dans le domaine plus discret, mais pas sans lien avec le précédent, des enseignements technique et primaire supérieur. Or, dans un département, la Meurthe-et-Moselle, en plein essor industriel (tiré par les mines et la sidérurgie), Nancy polarise, jusqu'aux lendemains de la Première Guerre mondiale, l'essentiel de ce type de scolarisations, et étend son aire d'attraction aux départements voisins, ainsi qu'à l'Alsace et à la Lorraine occupées.

Nancy est certes un cas particulier : une ville située dans une région de forte scolarisation, placée par l'occupation allemande en position de vitrine de la France et d'héritière de Strasbourg, Mulhouse et Metz, où l'afflux d'Alsaciens-Lorrains et la concentration de troupes contribuent à la forte croissance de la population entre 1870 et 1914. Mais cette conjoncture singulière ne suffit pas à expliquer l'existence et la persistance d'institutions scolaires souvent nées avant 1870, et dont beaucoup s'appuient, jusqu'aux années 1920, sur des soutiens essentiellement locaux. Elle ne diminue pas l'intérêt d'une analyse des conditions qui ont marqué la naissance et l'évolution de l'offre en matière d'enseignements post-élémentaires.

Cette analyse sera centrée sur les établissements d'enseignement, unités de gestion et de fonctionnement. L'offre d'enseignement, constituée d'écoles et de cours, repose en effet sur des établissements, même rudimentaires, qui eux-mêmes s'appuient sur d'autres institutions : pouvoirs publics (municipaux, départementaux, nationaux), organismes consulaires, entreprises, syndicats patronaux et ouvriers, groupements à caractère religieux, associations. Ces institutions-mères – souvent associées pour l'occasion – leur fournissent des moyens, un appui politique (au sens large), et souvent un public, condition de base à leur fonctionnement. Chaque établissement mobilise des moyens financiers et matériels (locaux, mobilier, matériel scolaire, ateliers, outillage, matières premières), parfois grâce à des dons ou legs individuels. Il ne peut se maintenir que dans des conditions de viabilité minimale : équilibre des ressources et des dépenses, rapport coûts-fréquentation-résultats jugé supportable, effectifs suffi-

sants et assez réguliers pour remplir la structure pédagogique. C'est à partir de ces données qu'on essaiera de dégager les mécanismes locaux de naissance et d'évolution d'une offre scolaire relativement nouvelle, et d'examiner comment ces mécanismes locaux s'adaptent, résistent, puis ouvrent la voie à l'intervention progressive des administrations de l'État.

Il sera question ici d'un public scolaire comportant deux pôles bien distincts. D'un côté, celui des élèves poursuivant des études à temps plein, relativement longues, à la fois générales et pratiques, mais pas tournées vers un métier précis, hormis celui d'instituteur éventuellement. Ces élèves sont destinés à occuper des emplois de « sous-officiers de l'armée industrielle », ou l'équivalent dans le commerce ou l'administration, et certains peuvent espérer monter plus haut. C'est le type d'études « intermédiaires » qu'on range au XIX^e siècle sous les rubriques de l'enseignement professionnel, de l'enseignement primaire supérieur ou de l'enseignement spécial (les deux dernières expressions renvoient à une réalité institutionnelle définie). De l'autre côté, le pôle des apprentis et travailleurs, qui suivent quelques heures hebdomadaires de cours, et des élèves des écoles d'apprentissage, dont les études à plein temps se présentent comme un substitut à l'apprentissage en milieu professionnel. Cette distinction ne se reflète pas dans l'organisation des établissements, dont les plus importants sont polyvalents et regroupent des enseignements de statut et de niveau très différents.

L'offre scolaire post-élémentaire à temps plein s'appuie, à Nancy, sur une structure précoce et stable. Les établissements qui la composent se rangent en deux catégories : ceux qui existent déjà avant 1870 connaissent dans les premières années de la Troisième République des transformations décisives et durables ; ceux qui apparaissent le font dans la même période, très courte, qui va de 1870 à 1882. Au-delà, en dehors des effets limités de l'interdiction des corporations enseignantes en 1902, la structure scolaire reste stable jusqu'en 1914, et ce sont les mêmes établissements qui participent à la redistribution de l'Entre-deux guerres. En matière de cours (c'est-à-dire d'un enseignement limité à quelques heures hebdomadaires ou à quelques semaines à temps plein), comme dans le reste de la France, une période de forte création recouvre au contraire, entre 1905 et 1920, l'héritage du siècle précédent, avant que la loi Astier n'instaure un régime d'obligation pour les apprentis et jeunes travailleurs.

Dans le développement qui suit, la question des écoles a été séparée, en conséquence, de celle des cours. La première fera l'objet d'une présentation des établissements et des conditions générales de leur existence (locaux, statuts, appuis, financement), puis d'une analyse de la façon dont les établissements se partagent le public

potentiel, dans la concurrence et en diversifiant leur offre (écoles de garçons) ou dans une complémentarité imposée (écoles de filles). L'accélération créatrice du début du siècle et ses liens avec la conjoncture nationale seront l'axe de la partie consacrée aux cours. Enfin, on limitera l'étude de l'entre-deux-guerres à une analyse des effets très inégaux de l'engagement de l'État en matière de structure scolaire, d'une part, et de cours professionnels, d'autre part.

I. UNE STRUCTURE SCOLAIRE STABLE

La stabilité du dispositif scolaire post-élémentaire nancéien ne vient ni d'un plan conçu à long terme, ni d'une uniformité des statuts, ni des arbitrages d'une autorité unique (en dépit du rôle central de la municipalité), ni même d'une absence d'accidents. Les statuts des écoles sont divers, leurs ressources et leurs contraintes financières et matérielles ne le sont pas moins, et leur histoire ne manque pas de ruptures.

Parmi les écoles post-élémentaires de garçons de Nancy (1), deux sont déjà bien anciennes, l'École primaire supérieure (EPS) et l'École Loritz (2). L'École supérieure municipale, ouverte en 1835, est une des EPS issues de la loi Guizot qui ont réussi à surmonter les épreuves des années 1840 – l'EPS de Nancy acquiert alors son indépendance à l'égard du collège royal, à contre-courant du mouvement général d'annexions (3) – et à survivre sous l'aile des municipalités à la disparition de leur statut en 1850. L'École professionnelle Loritz (ou Tabellion, du nom de son directeur de l'époque), internat privé laïque fondé en 1844, perd en 1877 une partie de ses locaux, achetés par les Frères de la Doctrine chrétienne. Elle renaît plus forte en 1881, sous le nom d'École professionnelle de l'Est, propriété d'une société anonyme. Le Pensionnat Saint-Joseph, qui investit l'ancien

(1) Nous laissons de côté le lycée, établissement d'État, qui relève en outre d'une autre forme scolaire, en dépit de l'existence d'une section d'enseignement secondaire spécial (plutôt général que pratique, en l'occurrence) au début de la période.

(2) Le tableau de la page 5 présente les principaux établissements mentionnés dans l'article.

(3) Th. Petit : *Monographie de l'École primaire supérieure commerciale et industrielle*, Nancy, 1900, pp. 9-24. Sur l'histoire des EPS, Antoine Prost : *L'Enseignement en France, 1800-1967*, pp. 289-293, et surtout Jean-Michel Chapoulie : « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, juillet-septembre 1989, pp. 413-437, et Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie : *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP-CNRS-ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1992, 544 p.

Tableau des principaux établissements mentionnés

Nom	Date d'ouverture*	Type	Statut, caractère	Remarques
École primaire supérieure de garçons (EPS)	1835	EPS	publique municipale	Sections commerciales et industrielles (1888-1923)
École professionnelle Loritz	1844	EPS, école technique	privée laïque	Rachetée par l'État et fondue dans l'ENP (1935)
École professionnelle de l'Est (EPE)	1881			
Pensionnat Saint-Joseph Institution Saint-Joseph	1874-1877 1903	Primaire, école secondaire moderne et technique	privée congréganiste privée	École préparatoire aux Écoles d'Arts et métiers ouverte en 1897 dans l'établissement
École municipale et régionale des Beaux-Arts (et des Arts appliqués, à partir de 1914)	1882	Beaux-Arts, technique (industries d'art)	publique municipale	
École primaire supérieure (EPS) de jeunes filles	1871	EPS	publique municipale	Section commerciale (1895-1934) Jumelée à l'EPI Drouot en 1934
École professionnelle de jeunes filles Drouot	1881	École d'apprentissage	privée municipale	Jumelée à l'EPS en 1934
École pratique d'industrie (EPI) Drouot	1926	EPCI	publique municipale	
École professionnelle de jeunes filles Sainte-Anne	1873	École d'apprentissage	privée confessionnelle	
Cours industriels	1827	Cours primaires et professionnels	publics municipaux	
Cours d'adultes municipaux	1843			
Cercle du travail	1876	Cours du soir	associatif	
Maison des apprentis	1845	Patronage et cours	privée confessionnelle	
Patronages d'apprentis du Bureau de bienfaisance	1873	Patronage et cours	publics	Un patronage de garçons et un de filles. École ménagère ouverte en 1883
Cours de perfectionnement pour les apprentis	1909	Cours professionnels	publics municipaux	Annexe de l'EPS de garçons, puis de l'EPS-EPCI, puis de l'EPS-ENP
Cours ménagers municipaux	1910	Cours ménagers	publics municipaux	Annexés de fait à l'École Drouot en 1919
École d'apprentissage du bâtiment	1914	École d'apprentissage	privée	Fermée en 1925
École pratique de commerce et d'industrie (EPCI)	1924	EPCI	publique municipale	Jumelée à l'EPS (anciennes sections industrielle et commerciale)
École nationale professionnelle (ENP)	1935	ENP	publique d'État	Transformation de l'EPCI. Adjonction des installations de l'EPE

* Ou de transformation.

emplacement de l'École professionnelle, constitue la principale concurrence confessionnelle aux deux écoles laïques (1). Enfin, l'École municipale et régionale des Beaux-Arts naît en 1882 de la réunion des cours municipaux de dessin et peinture à ceux de modelage et sculpture.

La génération des écoles de filles est aussi relativement précoce. Parmi les premières villes en France, Nancy se dote d'une École supérieure municipale de filles, ouverte en 1871, avant que le statut des EPS ne soit ressuscité et élargi au public féminin. Cet établissement couvre une offre scolaire assez large pour retarder la naissance du lycée de filles (1901) (2), tout en posant la question d'un double emploi avec l'École professionnelle Drouot, école d'apprentissage des métiers de la couture, de la confection, du repassage et de la lingerie, ouverte en 1881 grâce au legs d'un conseiller municipal, à l'usage des filles pauvres de la ville. Une institution catholique d'un type voisin, l'École professionnelle Sainte-Anne, avait été ouverte en 1873 (3).

Des problèmes de locaux marquent le développement des quatre écoles municipales, et déterminent leurs possibilités de développement et de diversification. Ils finiront, dans l'Entre-deux-guerres, par peser sur leur destin institutionnel. Après 1870, la situation foncière et immobilière devient très difficile à Nancy, où s'entassent les réfugiés d'Alsace-Lorraine, les troupes casernées près de la nouvelle frontière et la main-d'œuvre attirée par l'essor économique de la ville (4). L'EPS de garçons, depuis qu'elle a perdu le bénéfice de l'internat du collège royal, a beaucoup déménagé. D'abord à l'étroit dans une petite maison, elle bénéficie en 1864 d'un bâtiment construit pour elle, qu'elle doit céder en 1872 à la faculté de médecine de Strasbourg, repliée à Nancy. Installée provisoirement dans l'ancienne université, elle trouve une installation durable et un peu de place en 1875 dans une partie rebâtie de l'ancien Palais ducal (5), mais la nouvelle École des Beaux-Arts l'y rejoint en 1882. Juste à côté, l'ancien

(1) Le cours primaire supérieur installé en 1880 par les Frères des Écoles chrétiennes dans leur école de la rue Callot ne semble pas prendre une grande ampleur. Cf. L'abbé Girard : *La Charité à Nancy*, Nancy, 1890, 552 p.

(2) Voir J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, *op. cit.*, notamment pp. 351-358.

(3) Le testament de Pierre-Auguste Drouot précède de quelques jours l'ouverture de cette école confessionnelle, et son insistance sur la laïcité de la future école municipale laisse à penser qu'il s'agit bien d'un épisode de la rivalité scolaire entre les catholiques et la municipalité.

(4) La population passe de 50 000 à 120 000 habitants entre 1868 et 1913. Sur l'histoire générale de Nancy, on renverra, pour alléger la bibliographie, à René Tavenaux (dir.) : *Histoire de Nancy*, Toulouse, Privat, 2^e éd., 1987, 506 p.

(5) Voir les plans de ces installations successives dans Th. Petit, *op. cit.*

bâtiment des Cordeliers, qui loge l'EPS de filles depuis 1871, reçoit l'installation « provisoire » de l'École Drouot en 1881. Malgré ses avantages marginaux – partage de locaux et d'équipements notamment – cette double cohabitation est décrite comme très contraignante. L'EPS de filles est transférée en 1887 dans un ancien dépôt de mendicité, et l'École des Beaux-Arts en 1909 à l'ouest de la ville, mais la croissance des effectifs efface rapidement les avantages de ces réaménagements : avant la guerre, les EPS sont surpeuplées et la salubrité de l'École Drouot mise en cause.

Du côté des écoles privées, l'achat par les Frères d'une partie du terrain et des installations de l'École Loritz-Tabellion, en 1877, prend une valeur fondatrice inattendue. Il permet aux Frères d'ouvrir en 1881 un nouveau pensionnat de cent élèves, comportant dix classes et un petit atelier (1), mais il entraîne aussi la mobilisation du camp républicain, qui prend l'initiative de constituer une société anonyme (2), et de doter l'ancienne École Loritz, désormais École professionnelle de l'Est (3), d'installations remarquables, selon tous les témoignages, par la taille, le confort et l'hygiène (chauffage à la vapeur, éclairage électrique, dortoirs spacieux) et plus encore par ses ateliers vastes et mécanisés (4). Les actionnaires se recrutent notamment parmi les membres du conseil municipal, les universitaires nancéiens, et les milieux industriels de la région.

Les circonstances sortent ainsi l'école professionnelle de la crise de croissance qui la menaçait en permettant les lourds investissements que supposaient un changement d'échelle et une modernisation

(1) Archives départementales de Meurthe-et-Moselle 1T 36 (on utilisera désormais l'abréviation ADMM pour les Archives départementales de Meurthe-et-Moselle). Plan des aménagements soumis au Conseil départemental en 1881.

(2) Cet épisode est évoqué par Emile Badel, polygraphe lorrain et professeur de l'établissement, dans *Jules Wolgemuth, directeur de l'École professionnelle de l'Est. Sa vie, sa mort, ses funérailles*, Nancy, 1893, 32 p. ; et M. Henry Boucher, ministre du Commerce, de l'industrie, des postes et des télégraphes à l'École professionnelle de l'Est, Nancy, 1897, 32 p. Voir aussi l'historique de l'École, par J. Bastien, et les documents publiés dans les trois brochures produites en 1994 par le lycée Henri Loritz, héritier de l'école du même nom, qui célébrait son cent-cinquantième anniversaire, en 1994 ; et *L'Enseignement technique en France. Étude publiée à l'occasion de l'exposition de 1900*, Ministère du Commerce, de l'industrie, des postes et des télégraphes, Direction de l'enseignement technique, Paris, 1900, volume 5, pp. 475-484.

(3) Nous utiliserons désormais le sigle EPE. Ce nom a été celui d'une célèbre école de Mulhouse, ouverte en 1854, et proposant à un public plutôt aisé (comme le public payant de l'EPE) des études plus scientifiques et plus pratiques que les humanités classiques. Raymond Oberlé : *L'Enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*, Publ. de la Faculté des lettres de Strasbourg, 1961, pp. 173-193. Il est probable que le choix d'un tel nom visait à afficher une sorte de continuité entre l'école de Mulhouse, ville annexée, et celle de Nancy, à l'usage des milieux réfugiés en particulier.

(4) Cf notamment E. Badel : M. Henri Boucher, et *L'Enseignement technique en France*, op. cit.

de la formule pédagogique originale de son fondateur. Elle facilite en outre – puisque l'EPE continue de vivre de son pensionnat (1), comme la plupart des établissements libres d'enseignement primaire et comme le Pensionnat Saint-Joseph – l'attribution de subventions indirectes sous formes de bourses à ses élèves, qui s'ajoutent à la manne fluctuante que la loi de finances de 1878 lui ouvre en la rangeant parmi les écoles susceptibles de recevoir les élèves titulaires de bourses d'enseignement primaire supérieur (14 en 1882) : 12 bourses de la Compagnie des chemins de fer de l'Est aux enfants de ses employés, 2 bourses créées sur un legs d'un ancien président du conseil d'administration, M. Fabricius, 4 ou 5 bourses du conseil général de Meurthe-et-Moselle, et des bourses versées par divers organismes aux Alsaciens-Lorrains (2).

Pour les deux EPS, la loi du 16 juin 1881 entraîne la disparition de la rétribution scolaire, et fait porter à la municipalité tout le poids de leurs dépenses. En 1890, l'État prend à sa charge les traitements des professeurs titulaires, en application de la loi du 19 juillet 1889, mais la ville continue de supporter une bonne part de la charge. Ainsi, la croissance et la professionnalisation de l'EPS de garçons repose-t-elle entre 1888 et 1899 sur un effort de l'État, qui paie les traitements des professeurs titulaires, passés de 5 à 10 (dont 3 postes de maîtres auxiliaires transformés, auparavant à la charge de la municipalité), mais plus encore de la ville, qui assure, conformément à la loi, leurs indemnités de résidence et de logement, et les traitements des professeurs spéciaux, contremaîtres et maîtres-surveillants (3). Quant à l'école des Beaux-Arts, gratuite elle aussi, son caractère municipal et régional se traduit par un partage des dépenses de fonctionnement à raison d'un tiers pour l'État et de deux tiers pour la ville (4).

(1) Les prix de pension y sont élevés, plus proches de ceux du lycée de Nancy que de ceux des collèges du département.

(2) Prospectus de l'école pour 1878, 1879, 1884 (ADMM 1T 146) ; pour 1885 (Bibliothèque municipale de Nancy) ; pour 1889 et 1890, Archives municipales de Nancy R¹c³ 1 (pour les Archives municipales de Nancy, on utilisera désormais le sigle AMN). ADMM 1T 39 (Établissements primaires supérieurs de garçons, 1882). Le budget publié dans *L'Enseignement technique en France* fait état de 20 660 F de bourses (10,5 % des dépenses), auxquelles s'ajoutent 1500 F de subventions du ministère du commerce, et de 169 161,15 F (86,4 %) de « rétributions scolaires » (pensions comprises).

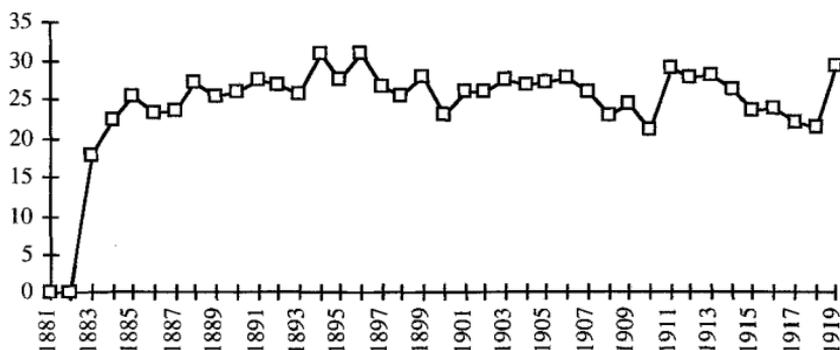
(3) En tout, en 1899, 29 500 F, contre 23 440 F pour l'État. Th. Petit, *op. cit.*, p. 56. Aux dépenses municipales de fonctionnement s'ajoutent des dépenses extraordinaires en 1891 et 1897 (aménagement des ateliers et des locaux, 14 000 F en tout).

(4) En 1899, la subvention de l'État est de 6 937,50 francs (31,25 %) et celle de la ville de 15 262,50 francs (68,75 %), *L'Enseignement technique en France*, 5, p. 469.

Le cas de l'École professionnelle de jeunes filles Drouot est plus complexe (1). Jusqu'à la fin de la guerre, elle est gratuite, demi-pension – obligatoire – comprise. Il s'agit avant tout, dans l'esprit des élus nancéiens, d'une œuvre sociale, et c'est d'ailleurs l'adjoint chargé de ce secteur qui en suit ordinairement le fonctionnement. Ses ressources reposent d'abord sur la rente du legs de Pierre-Auguste Drouot, son fondateur, à la municipalité, en second lieu sur le produit du travail de ses élèves de troisième année pour la clientèle locale (graphique 1), en sorte que la participation financière de la municipalité reste longtemps épisodique et très marginale.

Graphique 1

La part du produit du travail des élèves dans les recettes propres de l'École Drouot (%) (2)



La municipalité complète les 17 117 F annuels produits par le legs Drouot, en achetant 100 F de rente en 1894, puis en attribuant à l'école une part sur deux autres legs : legs Coste en 1900 (1 200 F) ; legs Scherer-Fabricius en 1907 (400 F). Cela n'empêche pas l'installation d'un excédent des dépenses, régulier à partir de 1902, sensible à partir de 1908 (de l'ordre de 10 %), apparemment lié à l'augmentation des effectifs (graphique 3, infra). La ville doit abandonner sa politique de simple équilibrage de trésorerie pour un financement, encore marginal, par les ressources municipales.

(1) Cette école a versé ses archives aux Archives départementales de Meurthe-et-Moselle (sous-série 11J), et fait l'objet d'un fond important aux archives municipales de Nancy (R¹c⁶ 1-16).

(2) Le produit net, déduction faite des fournitures, est inférieur d'environ 40 %, AMN R¹c⁵ : recettes et dépenses de l'École Drouot de 1881 à 1919. R¹c⁶ 9 (1895-1900) et 16 (1924-1925) : calculs annexés aux états de situation trimestriels.

L'École Drouot a pour autre originalité d'échapper à son statut naturel, celui d'école manuelle d'apprentissage publique. Lors de la nomination de sa deuxième directrice, en 1883, la municipalité de Nancy omet délibérément d'accomplir auprès du préfet les formalités prévues par la loi du 11 décembre 1880, et place ainsi son école dans une position d'établissement privé. Le souci de protéger l'esprit du projet de l'ancien conseiller municipal, en le soustrayant à la censure des autorités académiques, explique sans doute cette manœuvre. En tout cas, la municipalité garde ainsi le contrôle complet de son école, et notamment le pouvoir de nomination de sa direction et de son personnel. La perspective d'une prise en charge d'une partie de la dépense enseignante, à partir de 1890, ne change rien à l'affaire, l'école étant alors entièrement auto-financée. En outre, la situation permet à la ville de régler à son aise la question des critères d'admission, en s'appuyant sur le testament de Drouot, qui la destinait aux jeunes filles pauvres de Nancy. Les familles postulantes doivent justifier de leur situation financière, et la ville dispose d'un argument imparable pour refuser toute élève de la banlieue. Dans les faits, la rigidité de la règle varie avec l'état des places disponibles. À partir du tournant du siècle, le tramway et le train élargissent l'aire de recrutement. Le même phénomène est sensible pour les deux EPS, dont le statut et le co-financement par l'État interdisent toute ségrégation.

II. CONCURRENCE ET PARTAGE DE L'OFFRE

Les diverses écoles post-élémentaires non classiques de Nancy doivent se partager un public potentiel restreint en début de période, ou plutôt deux publics, celui des garçons et celui des filles. Leur développement est conditionné par leur capacité à élargir ce public, ou à capter une part du surcroît d'effectifs entraîné par la diffusion des études prolongées. Cette situation se traduit par deux configurations différentes. Les principales écoles de garçons, celle des Beaux-Arts mise à part, se livrent, bien que leurs publics soient en grande partie distingués par les caractéristiques respectives de ces écoles, à une concurrence généralisée au prisme à peu près complet de l'offre non secondaire, en investissant en particulier dans la voie industrielle. La concurrence des écoles de filles, qui sont pourtant enfermées dans un espace de recrutement limité, est au contraire rapidement désamorcée par la domination des deux écoles municipales et par leur complémentarité, imposée par leur autorité de tutelle commune.

1. Les écoles de garçons : polyvalence et voie industrielle

Trois grands établissements post-élémentaires pour garçons de Nancy – EPS, EPE et pensionnat Saint-Joseph – développent chacun, dans le tiers de siècle qui précède la Première Guerre mondiale, avec des moyens et des fortunes inégales, une offre large et polyvalente. Chacun à son tour investit dans l'installation d'ateliers, d'outils et de machines, et fait de ses sections industrielles une source de prestige pour lui-même, et une voie privilégiée de réussite pour ses élèves.

L'École professionnelle de l'Est est de loin la première. Dès la création de ce qui est alors le Pensionnat Callot, Henri Loritz introduit l'étude des sciences appliquées et le travail manuel (ateliers de serrurerie et de menuiserie) (1), ce qui fait de lui un des pionniers de cette nouvelle forme pédagogique. Loritz est un instituteur, auparavant directeur de l'école mutuelle modèle et fondateur de cours d'adultes municipaux de niveau supérieur, qui s'est affranchi de la tutelle publique en fondant son pensionnat. En 1864, sous son nouveau directeur, Nicolas-André Tabellion, l'école propose quatre années d'études et toutes les matières du brevet supérieur, plus l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie, la descriptive, la mécanique, le dessin en tous genres, la peinture, l'anglais, l'allemand et la comptabilité ; elle emploie un ingénieur mécanicien et un ajusteur sur bois (2). Au total, une offre très ouverte, comportant des études générales, un fort complément scientifique et industriel, des matières entrant dans une formation aux métiers du « commerce » (c'est-à-dire tertiaires), ce qui en fait quelques années plus tard une école de type primaire supérieur, reconnue à ce titre dans le recensement de 1878 (3).

Les événements de 1877-1881 sont l'occasion pour l'EPE de moderniser sa formule, et notamment de se donner des ateliers dignes d'une installation industrielle, dotés de machines-outils, elles-mêmes entraînées par une machine à vapeur. Le parc de machines et de moteurs est plus tard régulièrement enrichi par les travaux de la section d'apprentissage industriel, ouverte à titre gratuit en 1892 (4). Cet

(1) Une vingtaine d'élèves sur 30 fréquente en 1847 les ateliers de l'École Loritz. Cf. E. Duvernoy : « L'enseignement industriel et commercial à Nancy au XIX^e siècle », *Le Pays Lorrain*, 2^e année, 1905, pp. 431-435.

(2) ADMM 1T 39. En 1878, on note, en outre, des cours d'arpentage et nivellement, d'architecture et lavis de machines, de droit industriel et commercial, ADMM 9M 35.

(3) En 1887, en vertu de la loi Goblet et de ses textes d'application, Jules Wolgemuth, directeur de l'EPE, doit passer des épreuves aménagées du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures pour être formellement nommé directeur de « l'école primaire supérieure de l'Est à Nancy » par le ministre (arrêté du 8 novembre 1887).

(4) É. Badel : *M. Henry Boucher, op. cit.*

équipement va largement au-delà de ce qui est nécessaire pour la préparation aux épreuves d'admission des écoles d'arts et métiers (1), déjà assurée avec succès avant 1881, et semble correspondre à une nouvelle exigence de maîtrise, non seulement des gestes de l'artisan ou de l'ouvrier, mais aussi du fonctionnement de la machine-outil. L'atelier d'école, dans cette perspective, doit fournir à l'élève un accès aux machines, sans le soumettre aux contraintes de la production, ce qui l'autorise à en connaître la diversité et à en étudier le fonctionnement, par la théorie, le démontage, le dessin (2).

Quand l'EPS de garçons ouvre en 1875, dans ses nouveaux locaux, deux ateliers de travail du bois et du fer « en vue de la préparation aux examens de certaines écoles du gouvernement ou aux apprentissages industriels ou professionnels qu'ils auront à faire plus tard » (3), elle ne leur offre rien de comparable aux installations de l'EPE en 1881. Malgré un agrandissement en 1891, ces ateliers restent vers 1900 petits et sommairement équipés (4).

La perte de sa classe préparatoire, la gratuité – qui entraîne la fuite de certaines familles « qu'un sentiment d'amour-propre exagéré pousse alors vers deux établissements privés similaires » (5) – et la cohabitation avec l'École des Beaux-Arts, atteignent l'EPS, dont les effectifs fléchissent de 155 élèves en 1883 à 94 en juin 1888. Le rebond vient alors d'une nouvelle orientation de l'école, nettement plus pratique, et de sa transformation, à partir de 1889, en une école primaire supérieure professionnelle, dotée de sections commerciales

(1) Les décrets du 30 décembre 1865, du 4 avril 1885 et du 11 octobre 1899 imposent l'exécution d'une pièce de bois ou de fer lors de ces épreuves d'admission. Cf. Thérèse Charmasson, Anne-Marie Lelorrain, Yannick Ripa : *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours*, tome 1 : 1789-1926, Paris, INRP – Economica, 1987, pp. 198, 268, 386.

(2) Ouverte en 1872, l'École Diderot de Paris opte pour les machines-outils en 1892, ce qui constitue une révolution pédagogique, réclamée par des industriels dès 1865, et un lourd engagement financier. Mais il s'agit dans ce cas de former directement les ouvriers au maniement de leurs futurs instruments de travail, plutôt qu'à des techniques supposées intemporelles. Cf. Yves Legoux : *Du compagnon au technicien. L'École Diderot et l'évolution des qualifications. 1873-1972*, Paris, Technique et vulgarisation, 1972, pp. 125-130. Amédée Gasquet : *L'Enseignement professionnel*, Paris, 1914, p. 5, expose nettement la nécessité, pour la partie des ouvriers qui devront être « aptes à gouverner, accélérer et ralentir [la] machine », de la « vérification méthodique [des lois élémentaires de la mécanique et de l'électricité] sur la machine elle-même », ce qui, comme la théorie, ne pourrait s'acquérir qu'à l'école. Dès 1881, l'EPE se donne les moyens de mettre en œuvre cette conception plus ambitieuse, soit un quart de siècle avant l'Instruction publique.

(3) Délibération du conseil municipal du 29 août 1879, citée par Petit, *op. cit.*, p. 46.

(4) Plan de l'EPS (les ateliers ne dépassent guère 50 m² à eux deux) et photographies, *ibid.* (hors-texte).

(5) *Ibid.*, p. 48.

et industrielles en deuxième et troisième années. Celles-ci regroupent deux tiers des élèves en novembre 1899 (1). Malgré ce profil pratique, l'EPS de Nancy conserve son statut d'établissement primaire et ne se transforme pas en école pratique de commerce et d'industrie (EPCI) (2).

La nouvelle orientation de l'EPS semble ramener la clientèle : de 114 élèves en décembre 1888, ses effectifs montent à 222 cinq ans après, et à 301 en novembre 1899, ce qui en fait une des plus grosses EPS de province, malgré l'absence de pensionnat. Pour partie, cette croissance repose sur l'allongement de la durée d'études, que montre l'étalement de ses effectifs entre les quatre années d'études. Les résultats des élèves ne tardent pas à suivre. À cet égard, la comparaison avec l'École professionnelle de l'Est (3) est, pour 1889, nettement à l'avantage de l'EPE, qui place 6 élèves à l'École d'arts et métiers de Châlons contre aucun pour l'EPS ; 13 élèves dans les écoles normales d'instituteurs, contre 2 ; et a 16 reçus aux brevets contre 11. En ce qui concerne l'EPE, ce sont des résultats dans la ligne de ceux de la décennie précédente. Les effectifs n'expliquent pas tout – l'EPE compte 3 ou 4 fois plus d'élèves – puisque les résultats de l'EPS se redressent par la suite beaucoup plus vite que sa population. L'EPS des années 1880 emmène peu d'élèves vers des enseignements plus élevés et en place peu dans les concours ou examens. C'est une école qu'on quitte souvent avant la fin du cursus. De ce point de vue, l'École professionnelle a une grande avance, qu'il s'agisse des débouchés scolaires ou des emplois publics, de l'enseignement technique ou de l'enseignement général. Cette avance est d'ailleurs lisible dans sa structure pédagogique : outre les cours élémentaire et préparatoire, elle comporte un cursus complet de quatre années ; une cinquième année créée en 1883, consacrée à des cours d'application pratique des sciences patronnés par la Société industrielle de l'Est, à laquelle est annexée la préparation à l'École centrale des arts et manufactures ; une série de cours préparatoires et une classe distincte de préparation à l'École d'arts et métiers de Châlons. Mais les efforts de l'EPS portent rapidement leurs fruits, tant dans sa nouvelle voie professionnelle, en particulier industrielle (des reçus

(1) En 2^e année, 30 en section générale, 25 en section commerciale et 38 en section industrielle ; en 3^e année, respectivement 24, 22 et 25.

(2) La loi de finances du 26 janvier 1892 créait les EPCI, rattachées au ministère du Commerce et de l'industrie. Les premières EPCI furent des EPS transformées.

(3) Les rares résultats dont on dispose pour l'EPE portent sur la période 1877-1889 (prospectus cités). En ce qui concerne l'EPS, ce sont des statistiques sur les débouchés des élèves sortis telle année à partir de 1889, et des résultats proprement dits pour 1889-92, 1909 et 1917-1925, AMN R¹e³ 2 (1890-1918) et 3 (1918-1925).

aux arts et métiers à partir de 1892), que dans la voie de l'enseignement général (brevets, entrée à l'École normale). Vers 1895, ses résultats approchent ceux de l'EPE six ans auparavant.

Entre les deux établissements, la concurrence n'est que partielle, puisque les tarifs de l'EPE sélectionnent sa clientèle, et que son pensionnat lui permet de recruter dans toute la région. Vers 1888, les élèves des classes élémentaires proviennent en majorité de Nancy et de ses environs immédiats, mais parmi les élèves post-élémentaires, cette provenance ne représente que 15 à 20 %, le reste du département une bonne moitié, les autres départements ou territoires de l'ordre de 30 %. Les départements limitrophes et l'Alsace-Lorraine sont les mieux représentés, mais l'aire de recrutement s'étend à un grand Nord-Est, jusqu'à Paris. Un examen attentif révèle une spécialisation des zones de recrutement, notamment des régions plutôt rurales de l'arrondissement de Briey, du sud de celui de Lunéville, et du nord des Vosges, dont les élèves s'orientent principalement vers la préparation au métier d'instituteur. L'aire de recrutement semble en outre en voie de rétrécissement : on note en 1889 un repli des effectifs de lauréats venant de Lorraine occupée, des Vosges, du canton de Briey et de l'est de celui de Lunéville, ce que confirme et explique un rapport de 1893 qui présente un projet prémonitoire mais inabouti, de fusion des deux établissements en une « École primaire supérieure et professionnelle de l'Est » (1).

Ce rapport met l'accent sur la baisse du recrutement de l'internat, qu'il explique par la disparition des internes des petites classes (clientèle fort rentable), et par la concurrence : celle des « écoles primaires supérieures avec internats de Thaon, Senones, Charme, Gérardmer, Vaucouleurs, Montbéliard, etc. » ; et celle des « cours pratiques et

(1) La fusion proprement dite aurait porté uniquement sur les élèves de l'enseignement primaire supérieur : 273 de l'EPE (dont 162 internes) et 194 de l'EPS, soit 467 élèves, et aurait laissé de côté 72 élèves (dont 2 internes), qui seraient restés les « élèves particuliers de l'institution privée ». La Société anonyme de l'École professionnelle de l'Est aurait conservé, sous le même toit et dirigés d'une même main que l'institution publique, son école préparatoire à l'École centrale, son école élémentaire libre, et deux services ouverts à la demande pour les élèves de l'école publique : le pensionnat et la surveillance des études. L'intérêt de l'opération était de rationaliser la dépense – 14 classes au lieu de 20 (11 pour l'EPE, 9 pour l'EPS), soit une moyenne de 23 élèves par classe, et des économies de personnel, logement, locaux, ateliers et frais de fonctionnement – et d'encourager la contribution de l'État aux dépenses de l'établissement en faisant une EPS de taille exceptionnelle. *Rapport sur un projet de fusion de l'École professionnelle de l'Est avec l'École primaire supérieure de la ville*, par M. G. Le Monnier [adjoint au maire, membre du conseil de perfectionnement de l'EPE et du Comité de patronage de l'EPS, professeur à la faculté des sciences] (AMN R¹c³ 1 et R¹e³ 2). Les nouveaux programmes de l'enseignement primaire supérieur (décret du 26 juillet 1893), qui systématisaient les sections professionnelles, facilitaient le rapprochement des deux établissements.

exercices d'ateliers mis en place dans les collèges de Longwy, Pont-à-Mousson, Mirecourt, Saint-Dié, Remiremont ». L'École professionnelle de l'Est, précoce et longtemps prospère à ce titre, est donc confrontée au développement d'une offre substituable (au titre du pensionnat ou des ateliers) et plus proche, dans son espace de recrutement le plus large. Elle vient en outre de perdre son directeur, Jules Wohlgenuth (1), fils d'instituteur vosgien, ancien élève, professeur à la faculté des sciences, et précieux agent de recrutement auprès des écoles de Meurthe-et-Moselle et des Vosges.

Les difficultés de 1893 semblent toutefois vite surmontées. Un observateur mentionne, en octobre 1897, une augmentation de moitié du nombre des internes de l'EPE « en quelques années », à l'occasion de l'inauguration, par le ministre du Commerce, de l'École Supérieure de Commerce (ESC) de Nancy (2), créée sous le patronage de la Chambre de commerce, et « avec le concours financier de différents industriels et commerçants de la région, regroupés autour de la société anonyme de l'École professionnelle de l'Est » (3). L'ESC est construite dans les dépendances de l'EPE, dont le directeur, Robert Herborn, ingénieur des Arts et manufactures, passe pour l'inspirateur du projet, et dont les cours s'adaptent rapidement à ce nouveau débouché (4). Cette réalisation marque le rapprochement de l'EPE avec le ministère du Commerce et de l'Industrie, qui, en 1900, lui verse une subvention assez symbolique de 1500 F, mais, en 1913, outre 8 bourses de 600 F chacune, lui alloue une subvention extraordinaire de 28375 F, à titre de part contributive de l'État dans ses travaux d'agrandissement (5). La rivalité des deux écoles laïques, soutenues localement par les mêmes milieux, s'aligne ainsi sur celle des deux administrations se disputant l'enseignement technique.

Les instituts de sciences appliquées de l'Université de Nancy – fruit par excellence de la coopération des milieux industriels, universitaires et politiques républicains – constituent un autre débouché

(1) Voir E. Badel : *Jules Wohlgenuth, op. cit.*

(2) E. Badel : *M. Henri Boucher, op. cit.*

(3) *L'Enseignement technique en France*, t. 1, p. 264.

(4) En 1897-98, sur 415 élèves, 126 sont inscrits dans la section commerciale, qui comporte un cours préparatoire à l'ESC (22 élèves) ; 177 suivent la section industrielle (dont 35 préparent les arts et métiers), et 16 le cours normal (préparation aux écoles normales, etc.), *L'Enseignement technique en France*, t. 5, p. 482. La transformation de l'EPE en école purement technique est déjà avancée. Dans l'entre-deux-guerres, l'ESC comporte une section « commerce-industrie » qui accueille une partie des élèves de la section industrielle de l'EPE (Brochure de l'EPE pour 1931, AMN R¹c³ 5).

(5) Cette subvention est à verser en 4 annuités de 5675F (1913-1917). *Cours professionnels. Subventions pour l'année 1914*, Ministère du Commerce, de l'industrie, des postes et des télégraphes, direction de l'Enseignement technique, Paris, 1914.

de choix pour l'EPE, et surtout pour l'EPS, qui accentue son profil industriel au début du XX^e siècle (1). La transformation de l'EPS s'accélère, à partir de 1907, dans des conditions exceptionnellement favorables, grâce au concours de la ville, qui finance l'aménagement des locaux et la reconstruction des ateliers à l'occasion du départ de l'École des Beaux Arts, et surtout de l'État, en l'occurrence de la direction de l'enseignement primaire (2). Des dotations en outillage industriel, et à un degré moindre en matériel de bureau, se succèdent d'année en année, et s'accompagnent d'ouvertures régulières de postes de professeurs titulaires. Cet effort permet de mettre les travaux d'atelier au programme de tous les élèves, de dédoubler la section industrielle en une section « professionnelle » (préparant l'entrée en entreprise) et en une section préparatoire aux écoles d'Arts et métiers et aux concours des Ponts et chaussées, et d'ouvrir une section d'apprentissage manuel et des cours de perfectionnement pour les apprentis (3). À la suite de l'EPE, l'EPS de Nancy se dote ainsi d'ateliers industriels modernes, qui rompent avec les ateliers de menuiserie et de serrurerie traditionnels, et qui correspondent aux nouvelles exigences évoquées plus haut.

La troisième école à s'engager dans cette voie est le Pensionnat Saint-Joseph. Installé sur le terrain des études modernes et pratiques,

(1) Notamment l'Institut de chimie (1887), l'Institut électrotechnique (1900-1905) et l'Institut agricole (1901). L'EPS classe souvent des candidats aux premières places des concours d'entrée de ces instituts accessibles sans le baccalauréat, comme le relève le doyen Floquet en 1907 (cité par Briand et Chapoulie, *op. cit.*, p. 191), et comme le confirment, après-guerre, les résultats publiés à l'occasion de la distribution des prix de l'EPS (AMN R¹c³ 3). Sur les instituts de sciences appliquées, voir André Grelon : « Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *Formation-Emploi*, n° 27-28, juillet-décembre 1989, pp. 65-88.

(2) Amédée Gasquet, ancien recteur de Nancy (1893-1902), est directeur de l'enseignement primaire de 1902 à 1914, et au premier rang de la lutte pour le contrôle de l'enseignement technique. Il observe, *op. cit.*, pp. 34-35, que « les municipalités ne se souciaient pas de doter leurs écoles de l'outillage manuel indispensable à l'initiation des élèves et que les lois scolaires laissaient à leur charge », avant que la loi (en l'occurrence un amendement à la loi de finances de 1906. Cf. Briand et Chapoulie, *op. cit.*, pp. 209-210) ne permette au ministre de l'Instruction publique « de se substituer aux communes pour cette dépense assez lourde », ce qui était d'autant plus nécessaire que « ce sont des moteurs, des machines électrogènes, des organes de transmission que réclame l'enseignement » (Gasquet, *op. cit.*, p. 72). Selon Briand et Chapoulie, *op. cit.*, pp. 204 et 211, l'EPS de Nancy rassemble les trois raisons possibles d'un traitement de faveur : c'est une EPS de grande ville, qui prépare aux arts et métiers, et considérée comme d'une importance particulière (après la perte de Strasbourg, Mulhouse et Metz).

(3) La balance du financement bascule ainsi du côté de l'État : 43 090 F en 1908, contre 36 070 F à la charge de la ville. Cf l'extrait du rapport annuel du directeur, Th. Petit, au comité de patronage, publié en supplément du n° 66 du *Bulletin de la Société industrielle de l'Est*, Nancy, 1909.

l'établissement des Frères de la Doctrine chrétienne est recensé comme école professionnelle en 1880 (1). Mais une centaine d'élèves seulement, soit un tiers, est alors engagée dans des études qualifiées en 1878 d'enseignement spécial (2). Ce n'est qu'en 1897-98, en ouvrant dans ses murs une école préparatoire (3), que le pensionnat entreprend d'installer et outiller deux ateliers, l'un d'ajustage et de forge, l'autre pour la menuiserie et les études de dessin industriel (4). Les effectifs progressent rapidement (5), et l'école peut se prévaloir de bons résultats à l'entrée de l'École d'Arts et Métiers de Châlons et surtout du nouvel Institut catholique des Arts et Métiers de Lille, créé par les Jésuites en 1898 (6). Quand il se transforme en Institution Saint-Joseph et déménage dans l'ancien couvent des Dames du Sacré-Cœur, à la suite de l'interdiction de 1902, le pensionnat conserve des ateliers de fer et de menuiserie et dispense des cours industriels. Une École d'apprentissage du Sacré-Cœur lui est associée (7).

Comme ses rivales laïques, l'institution religieuse associe donc la formation d'une élite scolaire et celle de futurs travailleurs de l'industrie, autour de cet équipement central, rare et nécessaire, qu'est l'atelier industriel d'école. À partir de 1905, cette association s'élargit aux jeunes ouvriers et apprentis, public des cours professionnels ou de perfectionnement.

(1) Réponse de l'inspecteur d'académie à l'enquête de la direction de l'enseignement primaire, Archives nationales (AN) F¹⁷ 11700.

(2) ADMM IT36, lettre du directeur du Pensionnat à l'inspecteur d'académie. Le terme d'enseignement spécial renvoie encore à ce que Duruy a cherché à créer en 1865, soit un enseignement de type professionnel (voir l'introduction). Les autres élèves sont ceux des classes élémentaires.

(3) Pensionnat Saint-Joseph des Frères de la Doctrine chrétienne : *L'École Préparatoire aux Écoles d'Arts et Métiers, des mécaniciens de la flotte et supérieure de commerce*. Discours prononcé à la distribution solennelle des prix à la salle Poiriel, le 28 juillet 1900, par M^e Edmond Contal, docteur en droit, avocat à la Cour, président du Comité de patronage, Nancy, 1900, 16 p. Le Comité de patronage comporte quelques industriels, notamment un dirigeant des faïenceries de Lunéville, mais rien de comparable aux soutiens de l'EPE. Cette école préparatoire semble constituer le développement de cours industriels existant depuis 1892, et recensés sous ce nom dans *L'Enseignement technique en France*, t. 5, pp. 500-501.

(4) E. Contal reconnaît que le petit atelier de l'école avait été construit autrefois « pour donner une apparence de réalité à un rêve caressé depuis longtemps et qui avait attendu en vain professeurs, machines et élèves ».

(5) 56 élèves à la rentrée 1899 selon le discours cité ; 38, répartis en deux années, en janvier 1900, selon la notice de *L'Enseignement technique en France*.

(6) Cf Charles R. Day : *Les Écoles d'Arts et Métiers*, Paris, 1991, p. 163. Les Frères des Écoles chrétiennes ouvrent aussi une École catholique d'arts et métiers en 1900 à Reims. La création de Nancy s'inscrit donc dans un mouvement d'ensemble.

(7) Trois spécialités : ébénisterie, sculpture, menuiserie ; serrurerie ; électricité. *Annuaire de la Meurthe-et-Moselle*.

2. Les écoles de filles : concurrence et complémentarité

Entre les trois écoles de filles, la concurrence porte sur un réservoir potentiel d'élèves limité à la ville et à ses environs accessibles. Les deux écoles municipales recrutent, à la sortie de l'école élémentaire, des filles de 13 ans ou munies du certificat d'études, alors que l'école industrielle Sainte-Anne comporte des classes élémentaires. Cette école, ouverte en 1873 et inspirée des écoles professionnelles féminines de Paris, a pour but de former, « à l'abri des dangers trop connus des ateliers ordinaires » (1), de bonnes ouvrières et employées, mais son organisation reste rudimentaire. En 1879, elle comprend une section de travail manuel et une section réservée aux élèves qui se destinent au commerce ou ne doivent pas quitter leur famille (les après-midi sont consacrés au travail de l'aiguille). Un enseignement religieux et général est dispensé par des bénévoles brevetées (2). L'apprentissage est gratuit, mais les plus jeunes élèves (à partir de huit ans) qui apparaissent vers 1885 paient en général une rétribution. En 1900, les effectifs élémentaires représentent 100 élèves et l'enseignement professionnel seulement 30 (3). Au total, cet établissement aux ressources fragiles, qui use des expédients classiques (appels aux dons, loteries), constitue une concurrence bien modeste pour l'École Drouot.

Entre les deux établissements municipaux, la complémentarité n'est ni immédiate, ni parfaite. Au moment de la création de l'École Drouot, qui suit de peu l'ouverture de l'École normale de filles à Maxéville, l'utilité de l'EPS est mise en cause (4). Définie comme une école « destinée à fournir aux jeunes personnes les moyens de se perfectionner et d'étendre l'instruction qu'elles ont acquises dans les classes élémentaires, d'occuper les emplois dans l'industrie ou le commerce, d'obtenir les brevets d'institutrices, et d'abord de pouvoir se rendre utiles au sein du ménage » (5), elle se trouve doublée aux deux extrémités de son offre. La réponse du secrétaire en chef de la mairie, chargé d'une étude préparatoire (6), consiste à préconiser une élévation du niveau de l'EPS. Cet ajustement n'empêche pas l'EPS

(1) L'abbé Girard, *op. cit.*

(2) ADMM 9M 35.

(3) *L'Enseignement technique en France*, 5, p. 486.

(4) Ou celle de la nouvelle école professionnelle, contestée par le *Courrier de Nancy*, qui souligne en outre la concurrence des emplois salariés sur le public potentiel (coupure in AMN R¹c⁶ 2).

(5) AMN R¹e³ I. Affiche de rentrée, 1876 et années suivantes.

(6) *Projet de création d'une école professionnelle de jeunes filles*. Rapport adressé à M. le maire par M. Poirson, secrétaire en chef de la mairie, Nancy, 1879, 23 p.

de continuer à dispenser quelques heures de couture, de coupe et de repassage, conformément aux programmes des EPS de filles, mais il étouffe toute possibilité de création d'une section industrielle. Une sourde rivalité l'oppose néanmoins à Drouot, avivée en 1909 par le projet de cours ménagers municipaux implantés dans cette école (1). Une section commerciale est ouverte le 1^{er} janvier 1895.

Les publics des deux écoles se distinguent assez nettement, une fois la place de chacune bien fixée. Pour les élèves de l'École Drouot, les études suivies sont une alternative à l'apprentissage formel ou à l'entrée directe dans un atelier. Des élèves des premières années (sorties en 1881-1887), seules 7 % terminent le cycle de trois années d'études. Cette proportion augmente rapidement avec l'affirmation de l'école, et atteint un bon tiers entre 1892 et 1914, mais guère plus. Pendant cette période où l'école s'approche le mieux de ses objectifs, la durée moyenne de fréquentation se situe aux environs de deux années scolaires et la proportion de très courts séjours, typiques des débuts et des périodes difficiles, s'amenuise (2). L'École Drouot, dont les effectifs culminent à un peu plus de 140 élèves avant la guerre, forme une part modeste des ouvrières et employées du secteur des « industries féminines », particulièrement bien représenté à Nancy et dans sa région. Sa population scolaire, renouvelée à peu près de moitié chaque année, est particulièrement sensible à l'attraction du marché du travail, et réagit donc nettement à la conjoncture.

L'EPS de filles s'adresse à un public différent, dont la majorité s'engage pour plusieurs années d'études (3). Le retard pris par Nancy dans l'ouverture de son lycée de filles laisse longtemps à l'EPS le monopole des études générales, mais cette ouverture (en 1901) n'entrave pas sa croissance, accompagnée par les créations de postes et les dotations en matériel de la direction de l'enseignement primaire.

(1) AMN R^{1e3} 1. Le décret du 26 juillet 1909 mettait l'enseignement ménager au rang des matières spéciales enseignées dans certaines des EPS de filles (modif. de l'art. 35 du décret org. du 18 janv. 1887). En 1910, le comité de patronage de l'EPS obtient du conseil municipal le vote de crédits pour développer cet enseignement, mais la « section ménagère » instituée en 1915 ne devient jamais une section distincte (avec des élèves propres) « pour ne pas porter préjudice au recrutement de l'école Drouot » (AMN R^{1c6} 15 : rapport de la directrice, 24 novembre 1931).

(2) Données calculées à partir du registre matricule de l'école (1881-1936), ADMM 11J 52.

(3) Les redoublements y sont nombreux et croissants de la 1^{re} à la 4^e année d'études, alors qu'ils n'existent pas à Drouot (qui autorise quelques élèves à suivre une 4^e année). Les brevets, rarement réussis après une seule année de préparation, y sont pour beaucoup, ainsi que l'âge requis pour les passer (17 ans pour le brevet élémentaire), qui oblige les élèves entrées avant 13 ans à redoubler. Cf AMN R^{1e3} 1 (années 1880-85).

III. ENTRE PROJET ET LOI D'OBLIGATION, L'ESSOR DES COURS PROFESSIONNELS

En matière de cours professionnels, Nancy connaît un avant et un après 1905. Le projet de loi Dubief et les discussions qui lui sont associées placent, entre cette date et l'adoption de la loi Astier, le monde du travail et celui de l'école devant une nouvelle norme, celle de l'association « à l'allemande » de la formation en entreprise et à l'école. À y regarder de plus près, la nouveauté est moins dans cette association que dans la forme de cette nouvelle génération de cours, dans les acteurs qui s'y engagent, et dans leurs modes de collaboration.

1. Avant 1905

Le tableau classique de la « crise de l'apprentissage » vaut pour la Meurthe-et-Moselle du dernier tiers du XIX^e siècle : concurrence de l'industrie qui embauche directement de jeunes ouvriers sans formation, faiblesse du nombre de « contrats », lesquels sont généralement oraux et non enregistrés. Nancy semble regrouper la grande masse de cet apprentissage semi-formel, alors que la main d'œuvre enfantine des usines présente une géographie plus équilibrée entre la préfecture et les principaux centres industriels (1). Pour autant, il faut se garder de n'interpréter l'existence de cours de type professionnel qu'en fonction de la fameuse crise de l'apprentissage et des discours qui la dramatisent. D'une part, parce que la tradition de ce type d'enseignements remonte à l'époque des Lumières, et que des cours industriels publics sont ouverts dès 1827 à Nancy (2) ; d'autre part, parce qu'il est nécessaire de replacer les enseignements pratiques dans le contexte du développement général de la scolarisation primaire.

À Nancy, ce sont les cours d'adultes municipaux – et non les cours d'usines, comme dans le reste du département – qui donnent naissance à un enseignement de type professionnel. Le facteur commun est d'ordre démographique : la concentration d'effectifs, qui favorise entre le milieu des années 1880 et le début du XX^e siècle, aux Cristalleries de Baccarat et dans les aciéries de Micheville (Ville-rupt) et Longwy, la différenciation des enseignements – de type

(1) Les statistiques de l'apprentissage des années 1880 (AN F¹² 4726 ; ADMM 9M 35) sont très suspectes (réalité mal définie ; compilation peu scrupuleuse des chiffres locaux). Celles du travail des enfants dans les manufactures sont en partie faussées par la fraude (AN F²² 454).

(2) Petit, *op. cit.*, pp.1-8, AMN R^{1c} 1. Voir l'article de Gérard Bodé.

primaire au départ (1) – et l'émergence de formations proprement professionnelles, se retrouve dans les cours d'adultes de Nancy, mais dans ceux d'aucune autre ville du département. La richesse du dispositif scolaire nancéien semble symétriquement dissuader les initiatives purement patronales (2).

En 1870, les cours d'adultes municipaux, dispensés dans plusieurs écoles, comprennent un cours supérieur pour les garçons. Désertés vers 1887-1888 (plus que 280 élèves en moyenne), puis submergés par le public militaire, ils sont réaménagés à plusieurs reprises pour s'adapter à la généralisation de l'instruction élémentaire. En 1907, si les quatre cours féminins restent assez indifférenciés, les douze cours masculins s'organisent en une section d'enseignement général, et des sections commerciale (notions de comptabilité, de droit usuel et commercial, de géographie, de correspondance) et industrielle (exercices de dessin ouvrier, croquis cotés, motifs d'ornement, notions de mathématiques appliquées, géographie économique), dans deux écoles chacune (3). Mais la sanction scolaire de ces cours ne va pas au-delà des récompenses de fin d'année.

Des cours d'adultes sont organisés dès la monarchie de Juillet par les Frères des Écoles chrétiennes, mais l'autre grand dispensateur de cours du soir est une association laïque d'instruction populaire fondée en 1876 (et toujours vivante aujourd'hui), le Cercle du travail, qui propose, dans de petits locaux appartenant à la ville, un enseignement délivré à titre bénévole par des personnes de divers milieux sociaux et professionnels : enseignement général, comptabilité, langues vivantes, arts d'agrément, auxquels s'ajoutent ensuite dessin (industriel et architectural), sténographie, législation, cuisine, couture, broderie. Leur public (4), semble plus mélangé, moins adolescent, que celui des cours dits d'adultes.

(1) Beaucoup de ces cours résultent au départ des lois réglementant le travail des enfants et la scolarisation obligatoire.

(2) Une exception avant 1920 : celle des cours de dessin obligatoires dispensés aux jeunes ouvriers-décorateurs de la verrerie Daum pendant la journée de travail. AMN 4F⁷ 4, *L'enseignement professionnel dans la verrerie*, rapport présenté par Ant. Daum, maître-verrier (22 août 1915). Sur les cours d'adultes en Meurthe-et-Moselle, cf. AN F¹² 11922 (enquête nationale de 1895).

(3) Cf. AMN R^{1c2} (1-8), notamment in AMN R^{1c2} 8 : *Rapport pour la réorganisation des cours d'adultes*, 1907.

(4) 569 élèves en 1913 (*Cours professionnels. Subventions pour l'année 1914*). Le rapport de l'inspecteur départemental de l'Enseignement technique du 22 mars 1911 fait état de 746 auditeurs (ADMM 9M 36). Voir aussi 1T 474 (notices de subvention au titre des cours Astier). Le département (100 F), la commune (200 F) et le ministère du Commerce (100 F) contribuent modestement en 1911-1913 à un budget lui-même très modeste (3407 F de dépenses en 1913).

Les œuvres de patronage des apprentis, dont certaines complètent la formation de leurs protégés par des cours théoriques, font l'objet d'une rivalité classique entre institutions confessionnelles et institutions laïques. La plus ancienne est la Maison des apprentis, pension fondée en 1845 par l'abbé Harmand, qui recueille des garçons de 12 ans au moins, leur dispense une éducation religieuse et morale, et leur permet d'acquérir un métier en les plaçant en ville comme apprentis. Un enseignement mêlant apparemment instruction générale et cours pratiques (surtout du dessin, si l'on en juge par le programme de 1920) est dispensé aux apprentis. Installée dans un ancien couvent grâce à des dons, l'œuvre semble en proie à des difficultés budgétaires chroniques. Les dons et le produit des loteries sont à certaines époques complétés par des subventions de la ville et du département, mais la Maison des apprentis n'arrive à vivre qu'en recevant des pensionnaires payants. Une Association des anciens élèves fondée en 1895, fortifie l'institution, notamment par la collecte de fonds destinés à financer des bourses. La liste de ses membres – essentiellement des artisans, auxquels s'ajoutent quelques commerçants, voyageurs de commerce ou comptables – désigne clairement la nature des établissements de placement des apprentis (1). Les patronages d'apprentis du Bureau de bienfaisance, institution rivale et laïque, semblent exister depuis 1873, et concernent garçons et filles (2), auxquels sont dispensés des cours dirigés respectivement par un instituteur et par la directrice de l'EPS (3).

2. En attendant l'obligation (1905-1920)

Au début du siècle, la question de « la crise de l'apprentissage » entre dans une phase aiguë. Le débat national (4) et les rivalités institutionnelles sont relayés par les représentants locaux des camps et administrations en présence. Passée la crise liée à l'interdiction des

(1) ADMM 9M 35 ; AMN R^{1c} 3 (1920). En 1889, sur 85 apprentis pensionnaires, 47 paient une pension de 400 F (dont 4 boursiers du département), 21 bénéficient de remises et 17 sont admis à titre gratuit (Abbé Girard, *op. cit.*). À ces pensionnaires s'ajoutent peut-être des externes, ce qui expliquerait l'effectif de 156 élèves évoqué dans l'enquête de 1880.

(2) D'après la distribution des prix de 1878, 100 garçons au début de l'année, 83 à la fin ; 81 filles au début ; 77 à la fin (les 4 autres sont prises en charge par la Société d'Alsace-Lorraine), ADMM 9M 35.

(3) Cf. AMN R^{1e} 1, visites des cours à l'EPS de filles du 1^{er} juillet 1878 (85 inscrites, 26 absentes) et du 13 février 1879 (96 inscrites, 9 absentes). Le rapport de 1879 évoque une dictée copiée et des problèmes d'arithmétique.

(4) Le projet de loi Dubief est présenté le 13 juillet 1905. Il préfigure, notamment en matière de cours professionnels pour les apprentis, la loi Astier, votée 14 ans plus tard.

institutions congréganistes, la guerre scolaire monopolise moins l'attention. Dans ce contexte, les créations nouvelles et l'évolution des institutions existantes prennent figure d'engagements pour l'avenir. L'événement de la période est certainement la création de cours professionnels à l'EPS de garçons.

L'idée en est jetée en 1908 par Th. Petit dans son discours de remise des prix aux élèves des cours d'adultes municipaux, et les cours ouvrent dès la rentrée 1909, sous le nom de « cours de perfectionnement » (1) – soit l'équivalent des *Fortbildungsschulen* allemandes. Comme ces dernières, ils sortent du cadre purement scolaire pour associer les milieux professionnels. Ils se placent sous le patronage de la municipalité de Nancy, de la Chambre de commerce, de la Société industrielle de l'Est, de la Fédération des commerçants de Nancy, d'entreprises industrielles et de commerçants en leur nom propre, et de l'Association des anciens élèves de l'EPS. Ne cherchant pas à se substituer à l'apprentissage, mais à lui adjoindre un complément d'instruction théorique et pratique, afin de « développer l'intelligence et éclairer le métier », les cours de perfectionnement s'adressent à des garçons de 13 ans au moins, sous le patronage des maisons qui les emploient. Ils comprennent une section industrielle et une section commerciale, chacune dotée en 1909 d'un programme unique, qui évolue légèrement par la suite (2). Il s'agit donc de formations à la fois théoriques et pratiques, mais à caractère plutôt général qu'étroitement spécialisé. Les cours industriels utilisent les ateliers de l'EPS, en pleine modernisation. Leur conception s'inscrit dans l'optique moderne évoquée plus haut, mettant l'accent sur la maîtrise de la machine (3).

Contrairement à l'usage courant, ces cours durent toute l'année (15 octobre-14 juillet) et, surtout, ils ont lieu le matin de 6 h 30 à 7 h 45, empiétant en général sur les heures de travail, sans réduction de salaire (4). La contribution directe des entreprises associées aux cours consiste en cotisations volontaires au budget et en récompenses

(1) Appellation prévue par le projet Dubief avec celle de « cours professionnels ».

(2) Section industrielle : 1^{re} année : calcul rapide, géométrie pratique, croquis coté (3 cours). 2^e année : mécanique, électricité, dessin (3 cours). 3^e année : technologie, étude des machines, dessin (3 cours).

Section commerciale : 1^{re} année : langue française ; correspondance commerciale ; calcul rapide et comptabilité (3 cours). 2^e et 3^e années : comptabilité ; correspondance commerciale (2 cours).

(3) Bien développée dans la brochure de présentation de 1912, pp. 14-16 (AMN R¹e³ 3).

(4) Le projet Dubief prévoyait que les cours se déroulent pendant le temps de travail dans la limite de 8 heures par semaine et 2 heures par jour. Charmasson, Lelorrain, Ripa, *op. cit.*, p. 439.

aux élèves méritants (1). Certains employeurs acceptent de réduire la durée de l'apprentissage des intéressés en fonction de leurs résultats aux cours, ce qui vaut reconnaissance de l'intérêt de ces cours dans la formation professionnelle, et permet au bénéficiaire de toucher plus vite un vrai salaire. Mais aucune mesure générale n'est arrêtée. En revanche, dès le départ, des diplômes de capacité sont délivrés par un jury *ad hoc*. La loi de 1911 qui crée le certificat de capacité professionnelle (rapidement renommé certificat d'aptitude - CAP), appliquée au département par l'arrêté préfectoral du 4 mars 1914, donne plus de sens à la nouvelle institution, sans toutefois imposer des normes de reconnaissance en termes de salaires ou de carrière.

Les cours occupent rapidement une place importante (graphique 2), représentant dès l'Avant-guerre une proportion de l'ordre d'un apprenti ou jeune salarié sur dix (2), alors que des branches parmi les plus grandes employeuses d'adolescents ne sont pas visées et guère représentées : l'imprimerie, la chaussure, les industries d'art (3). Les gros effectifs d'élèves proviennent des secteurs de la mécanique, de l'électricité et de la banque (4).

Si les cours de perfectionnement de l'EPS offrent une solution toute prête aux établissements soucieux de la formation de leurs jeunes salariés, des initiatives plus ciblées proviennent des organisations patronales, et s'appuient en général sur les structures scolaires existantes. Le cas le plus ancien et le plus connu est celui de l'École de brasserie, annexe de la faculté des sciences, formant en trois mois, depuis 1894, les contremaîtres de cette industrie (5). La Chambre syndicale de la chaussure s'entend avec l'EPS de garçons pour créer

(1) Ces contributions représentent l'essentiel du budget. En 1911-12 (frais de fonctionnement : 6 600 F), s'y ajoutent les subventions de l'Instruction publique (800 F), de la ville de Nancy (500 F) et de l'Association des anciens élèves de l'EPS (300 F). En 1919-20, sur 12 800 F, l'Instruction publique en donne 1 600, la ville 500, la Société industrielle de l'Est 500 et la Chambre de commerce 250.

(2) Dans les années 1920, le nombre des garçons assujettis à l'obligation des cours Astier est d'environ 2500, ADMM 1T 479.

(3) Berger-Levrault n'envoie que quelques apprentis, Les Imprimeries réunies aucun. Le syndicat patronal de la chaussure co-organise une formation spécifique. Outre que la verrerie Daum forme elle-même ses décorateurs, les industries d'art, très importantes à Nancy, sont plus concernées par les enseignements de l'École des Beaux-Arts.

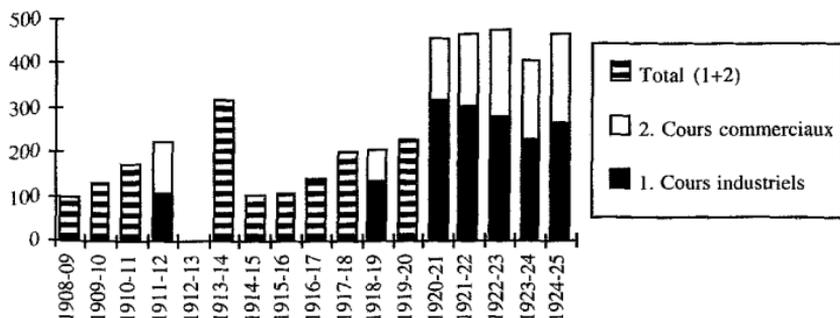
(4) En 1918-19, 64 établissements (et 3 familles) sont impliqués, allant d'une quincaillerie à la Compagnie Générale Électrique (49 élèves), la société « La Mécanique Moderne » (29), Thomson-Houston (11), la Compagnie Générale Lorraine d'Électricité (10). En 1924-25, 123 établissements, parmi lesquels notamment la CGE (52), Thomson-Houston (41) et la Société de crédit industriel et de dépôts (29) (*Brochures de distribution des prix*, AMN R^{1e3} 3).

(5) *L'Enseignement technique en France*, 5, pp. 469-474. L'École de brasserie ne forme pas encore d'ingénieurs, et n'exige à l'admission qu'une expérience pratique.

en 1912 des cours destinés à former leur future main d'œuvre intermédiaire. Elle aménage à ses frais un local dans les murs de l'EPS, et paie toutes les dépenses entraînées par les cours (1). D'autres cours de ce type sont subventionnés par le ministère du Commerce, conjointement avec la municipalité, le département, la Chambre de commerce. Une École de maréchalerie, créée en 1908 par le syndicat de la profession, partage la formation d'une vingtaine d'apprentis entre l'École professionnelle de l'Est (cours du dimanche matin) et le local d'un maréchal-ferrant, où ils peuvent s'exercer sur des chevaux destinés à l'abattoir. La Chambre syndicale des patrons tailleurs d'habits forme 15 apprentis, auxquels elle dispense le lundi matin 4 heures de dessin, français, morale, coupe et couture. Ces cours sont rémunérés, comme ceux du mercredi matin fondés par le Syndicat des entrepreneurs du bâtiment en 1912, et donnés dans une salle de l'École des Beaux-Arts (2). En matière d'enseignement commercial, les cours du Cercle du travail restent les plus fréquentés, mais s'y ajoutent les cours du soir gratuits de comptabilité et législation de la Chambre de commerce, à l'ESC (1903) ; les cours de banque et de transports patronnés par la Société industrielle de l'Est ; les cours de sténo-dactylographie de l'Association amicale des sténo-dactylographes lorrains.

Graphique 2

Cours de perfectionnement de l'EPS de garçons. Effectifs.*
(Sous le régime de la loi Astier à partir de 1921-1922)



* Effectif inconnu en 1912-1913.

(1) AMN R¹e³ 2.

(2) Rapport cité, 1911, *Subventions pour l'année 1914*, doc. cit. Le syndicat du bâtiment ouvre d'abord un cours de géométrie, qui élargit ensuite son programme. Edmond Cayotte : *Une leçon de la guerre. L'École d'apprentissage de Nancy*, Nancy, 1918, 77 p.

Un des phénomènes les plus marquants de la période est l'écllosion des cours ménagers. Dans les zones industrielles, ce sont souvent des créations patronales. À Nancy, leur existence est liée aux œuvres catholiques et aux institutions scolaires ou sociales. L'Exposition internationale de Nancy, en 1909, semble populariser cette forme scolaire, déjà représentée par deux écoles ménagères, celle du Bureau de bienfaisance (1883) et celle de la paroisse du Sacré-Cœur, et, au sens large, d'une part par les ouvroirs, de l'autre par les enseignements de cuisine, coupe, couture, et autres disciplines à utilité autant familiale que professionnelle (Cercle du travail, cours de l'EPS de filles). La Maison des orphelines, pensionnat des Sœurs de la Doctrine chrétienne, ouvre sa propre école ménagère, et des cours ménagers municipaux sont implantés en 1910 dans les locaux de l'École Drouot. On y enseigne la cuisine, le nettoyage, la lessive, le repassage, la coupe, la confection. Un cours d'hygiène et puériculture complète l'offre en 1913. Les « cours de maîtresses de maison », payants et adressés à un public bourgeois, rencontrent au départ plus de succès que les cours gratuits du soir et du jeudi, destinés au milieu ouvrier, mais la concurrence des cours ménagers créés par la Société industrielle de l'Est contraint la commission de surveillance à réduire en 1913 les tarifs des cours municipaux. Les cours gratuits ne rencontrent un vrai public qu'en 1915, avec l'afflux de réfugiées (1). L'École Drouot finit par annexer les cours municipaux, à la suite du décès de leur directrice lors de l'exil commun des deux institutions à Bayeux en 1918. Un internat est ouvert en mai 1919, destiné notamment aux jeunes filles d'Alsace-Lorraine, pour lesquelles un cours de français est organisé.

La guerre change radicalement les données du problème de l'apprentissage. Un chômage massif, dans les activités destinées au marché civil, et en particulier parmi la population féminine et les adolescents, se substitue à la pénurie chronique de main d'œuvre. Les autorités municipales s'inquiètent du désœuvrement et de la délinquance de jeunes gens livrés à eux-mêmes, une fois terminée leur instruction élémentaire (2). La principale création des années de guerre, l'École d'apprentissage du bâtiment, doit beaucoup à ces circonstances.

(1) AMN R¹c⁶ 11. Le chômage, et le repas de midi désormais gratuit, expliquent sans doute ce succès, qui s'étend rapidement aux enfants de la ville (70 réfugiées et 50 Nancéiennes à la rentrée de 1915).

(2) En 1917, les municipalités de Nancy, Toul et Lunéville réclament de l'État l'obligation du travail ou de l'apprentissage pour les enfants de 12 à 16 ans. Le préfet recommande en réponse la création d'écoles d'apprentissage pour garçons ou d'écoles ménagères pour filles, ADMM, 9M 36.

L'initiative de cette école revient au président du Syndicat des entrepreneurs du bâtiment et professions connexes de Meurthe-et-Moselle, Edmond Cayotte, et son succès éphémère doit beaucoup à la bienveillance de Gustave Simon, maire de Nancy, entrepreneur lui-même et dirigeant du même syndicat. Organisateur du cours de géométrie pour apprentis en 1911, Cayotte réunit en novembre 1914 des ouvriers ou contremaîtres désœuvrés et des jeunes gens sans espoir de travail immédiat, et il ouvre son école dans un local exigu, grâce aux dons de diverses entreprises, à la contribution du syndicat et au soutien de la ville. Il réussit à glaner des subventions diverses, principalement de la ville, mais aussi du ministère du Commerce et de l'Industrie, du Conseil général, de la Chambre de commerce, de la Société industrielle de l'Est, du Bureau de bienfaisance de Nancy et du Comité d'assistance aux réfugiés (1).

Le principe de l'École d'apprentissage est de « dégrossir » en six mois les élèves avant de les placer chez un entrepreneur pour achever leur apprentissage. Elle réunit rapidement une soixantaine d'apprentis, qui consacrent l'essentiel de leurs journées au travail en atelier, et reçoivent des cours de dessin (tout le jeudi après-midi), de grammaire, calcul et géométrie. En dépit de réticences relatives au local et à la part réduite de l'enseignement théorique, la subvention municipale est augmentée pour 1916 de 7 500 à 13 000 F (2), et portée pour 1919 à 16 000 F, soit les trois-quarts du budget prévisionnel de l'école, malgré l'exode de la majorité des élèves en 1918.

La Chambre syndicale des tailleurs, elle aussi engagée dans des cours d'apprentis, soumet en juillet 1915 à la municipalité le projet de sa propre école d'apprentissage, mais la ville n'est manifestement pas décidée à faire pour chaque branche ce qu'elle consent aux entrepreneurs, surtout dans les conditions exigeantes (locaux adaptés) jugées nécessaires par les tailleurs (3).

D'ailleurs, l'initiative de Cayotte embarrasse autant qu'elle séduit, en captant au profit d'une seule branche professionnelle l'idée d'une réponse scolarisée à la crise de l'apprentissage. En témoignent

(1) À partir de février 1915, l'école accueille 25 réfugiés. Elle vend aussi des objets fabriqués par les élèves, Cayotte, *op. cit.* ; AMN R¹c 3 ; ADMM 9M 36 et 8M 8 (Chambre de commerce).

(2) Le rapport de l'adjoint Souriau fonde son avis favorable sur la satisfaction des patrons ayant embauché les premiers élèves, et sur l'intérêt « d'ordre social et moral » de l'école, qui évite de voir les enfants de 13 ans errer dans les rues.

(3) AMN R¹c 3. Pour faire face au chômage féminin (plus de 15 000 chômeuses, d'après l'administration municipale), la ville crée en revanche des ateliers de confection et de réfection travaillant pour l'armée, et surtout un atelier de broderie, que la présence d'une vingtaine d'apprenties fait qualifier d'atelier-école. *Ibid.* et Armand-Paul Vogt : *Nancy pendant la guerre, 1914-1918*, Nancy, 1921.

les débats au conseil municipal et, surtout, à la Chambre de commerce, qui préfère ne pas être représentée au Conseil d'administration. Il semble aussi que l'ouverture de l'école d'apprentissage accélère l'organisation d'une concertation générale sur ces questions. À l'initiative de la municipalité, une commission se réunit en 1915, comprenant des représentants du Conseil municipal, des principales industries nancéiennes, des syndicats patronaux et ouvriers, des autorités scolaires et des écoles (1).

IV. ENGAGEMENT DE L'ÉTAT ET RATIONALISATION (1919-1940)

En juillet 1919, la loi Astier dote l'enseignement technique d'un cadre cohérent et instaure des cours professionnels obligatoires pour les apprentis, ouvriers et employés de moins de 18 ans non-titulaires du CAP. En janvier 1920, un Sous-Secrétariat d'État à l'Enseignement technique est adjoint à l'Instruction publique. La guerre des ministères (Instruction publique contre Commerce et Industrie) fait place à une rivalité plus maîtrisée entre les directions du Primaire et du Technique, qui autorise une certaine rationalisation de l'offre scolaire. Cette mise en ordre va dans le sens d'un engagement supérieur de l'État. À Nancy, le succès de la démarche diffère du domaine des écoles à celui des cours professionnels. Outre sa meilleure cohésion, l'action de l'État y bénéficie de circonstances favorables, notamment l'impasse financière où se trouvent certaines écoles et la municipalité, les problèmes de locaux des écoles municipales, et la présence de l'adjoint radical Joseph Antoine, professeur de classe élémentaire au lycée et délégué aux œuvres sociales. Politiquement minoritaire, très critiqué dans la presse conservatrice ou modérée, cet élu joue néanmoins un grand rôle dans la régularisation du statut des écoles et rend possible l'application de la loi Astier, en maintenant le contact entre la direction de l'enseignement technique et la municipalité.

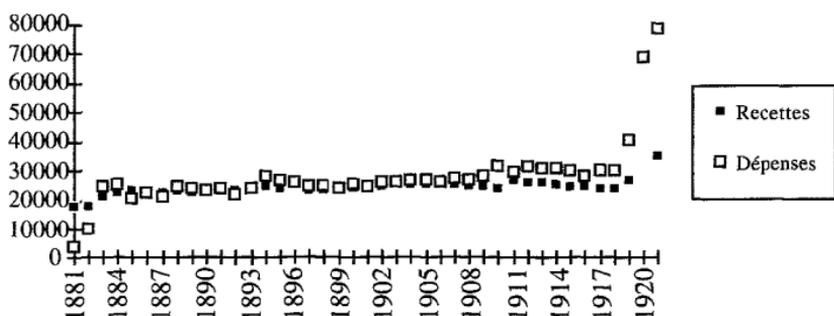
(1) AMN 4F 7 et R/c 4. Les travaux s'organisent en sous-commissions en fonction des familles de métiers, et des rapports sont confiés à quelques personnalités. Bien que la diversité des positions – et notamment le scepticisme du patronat industriel à l'égard d'une formation professionnelle généralisée (Rapports de Charles Krug et Antonin Daum) – y apparaisse nettement, le rapport de synthèse présenté par l'adjoint Souriau retient l'idée d'une École des métiers. L'inspecteur départemental de l'enseignement technique J. Danis, par ailleurs directeur de l'EPE, en imagine les plans dans les détails mais, devant la faible probabilité d'une réalisation rapide, il suggère de combiner les structures scolaires en place avec l'atelier patronal et celui des écoles, ce qui préfigure assez justement l'application des cours Astier.

1. Les écoles : réaménagement des statuts et regroupement

L'inflation, née de la guerre, s'épanouit après l'armistice et multiplie le montant des dépenses des écoles, au moment où la ville, elle-même très affectée par le phénomène, doit faire face aux lourdes obligations de la reconstruction.

Appuyé essentiellement sur des rentes, le budget de l'École Drouot est rapidement débordé (graphique 3). Après le rejet d'un plan du maire réduisant l'enseignement théorique au strict minimum, une rétribution pour le repas de midi est mise en place à partir de 1922. Mais la solution est sans commune mesure avec le problème, d'autant moins que le conseil de surveillance avance l'idée d'une rémunération des élèves (sur le produit de leur travail) pour enrayer la fuite des élèves vers le marché du travail, et demande le déménagement de l'école, s'appuyant sur le constat – par le service d'hygiène municipal, opportunément sollicité par J. Antoine – de l'insalubrité de l'école (1).

Graphique 3
École Drouot : recettes propres / dépenses



L'École d'apprentissage du bâtiment rencontre des problèmes du même ordre, qui révèlent rapidement la fragilité de sa position. Étranglé par la montée des dépenses, Cayotte cherche en vain à faire acquérir par la ville l'immeuble que loue l'école (2). Les élections de 1919 placent un maire moins complaisant, Henri Mengin, à la place

(1) AMN R¹c⁶ 12.

(2) Cayotte avait, en 1913, agissant comme expert et gestionnaire d'immeuble, jugé insuffisantes les offres de la ville, qui voulait acquérir cet immeuble. Les pièces relatives à cette transaction ratée sont jointes au dossier de l'administration municipale relatif à l'école d'apprentissage, AMN R¹c 3.

de G. Simon (1), au moment où Cayotte décide de rémunérer ses apprentis (un salaire progressif représentant 150 F pour six mois) pour atténuer l'attrait des salaires versés dans les régions dévastées, et de s'engager dans un programme de formation en trois mois d'ouvriers spécialisés de plus de 18 ans pour la reconstruction. Il obtient 10 000 F sur les premières subventions au titre des cours Astier, mais il comptait sur 12 000. Il demande 20 000 F à la ville pour 1920, en obtient 16 000, et doit se contenter de cette subvention jusqu'au budget de 1923, où elle est réduite de 5000 F. Minée, l'école d'apprentissage disparaît à la fin de 1925 (2).

L'École des Beaux-Arts paraît être l'autre grande victime de la conjoncture. En 1919, son directeur Victor Prouvé, peintre et sculpteur, créateur associé à Gallé, auquel il a succédé dans son atelier de verrerie et à la tête de l'École de Nancy, croit venu le moment de réaliser la transformation de l'école municipale et régionale en une École des Beaux-Arts et Arts appliqués, sur le modèle de la *Kunstgewerbeschule* qu'il a pu admirer en Bavière en 1908. Mais la mise en place de formations d'ouvriers d'art n'est suivie d'aucun effort financier municipal, et leur succès semble faible (3). L'école, en raison de son statut, n'a pas non plus droit aux subventions au titre des cours professionnels qu'elle organise pour les apprentis de l'industrie du livre, et pour les apprenties en broderie et lingerie. En 1924, la frustration de V. Prouvé, privé des moyens nécessaires à ses rêves, éclate dans une lettre furieuse au maire. Pas moins amer, celui-ci invoque l'état désastreux des finances de la ville et recommande à Prouvé de reporter ses espoirs sur le maire miraculeux qui ne manquera pas de sortir des urnes en 1925.

(1) Cayotte reste assez influent en décembre 1919 pour susciter la création d'un Comité de patronage des établissements d'apprentissage, en présence des inspecteurs du travail et de l'enseignement technique, et des représentants du préfet, de la ville, de la Chambre de commerce, de la Société industrielle, des syndicats patronaux et ouvriers, des écoles et de leurs anciens élèves. ADMM 9M 36.

(2) L'adjoint aux finances, Malval, qui devient maire en 1925, est soupçonné, par une partie de la presse, de partialité dans cette affaire. Ce catholique aurait voulu favoriser une institution concurrente (la Maison des apprentis, certainement). Toutefois, dès janvier 1923, la Commission locale de l'enseignement technique fait observer que le syndicat des entrepreneurs ne donne lui-même que 10 000 F à « son » école. À quoi Cayotte répond que le syndicat ne représente que 40 % de la profession, et que les anciens élèves sont placés sans discrimination, *Ibid.*, correspondance avec l'adjoint Antoine.

(3) En 1921, un membre du conseil de surveillance et de perfectionnement déplore l'accaparement des élèves potentiels par l'EPS de garçons, qu'il attribue à l'action des instituteurs. Au cours de la même séance, les conseillers visitent des baraques affectées à la ferronnerie et à la menuiserie industrielle, qui ont été récupérées en banlieue et aménagées grâce à quelques bonnes volontés, AMN R¹c⁵ 3.

Ces trois exemples le montrent : la municipalité n'est pas en mesure, après la guerre, d'assurer le développement, voire la survie de « ses » écoles. Cette carence favorise le mouvement de rationalisation du dispositif scolaire, qui procède, pour les garçons comme pour les filles, en deux phases successives : 1) Rattachement de l'École Drouot et des sections professionnelles de l'EPS de garçon à l'Enseignement technique ; 2) Regroupement de l'offre scolaire technique et primaire supérieure en deux grands établissements de garçons et de filles, par un double jumelage.

Dès juin 1920, J. Antoine sollicite une entrevue avec le directeur de l'Enseignement primaire pour étudier le rattachement de l'École Drouot et des cours ménagers municipaux à l'Instruction publique et, donc, la prise en charge d'une partie des frais de personnel. En avril 1923, la question du rattachement – à l'Enseignement technique cette fois – est posée au conseil municipal, sous la forme d'une proposition des adjoints radicaux Antoine et Schmitt, qui estiment que cette mesure réduirait de 60 000 F les frais annuels supportés par la ville. La proposition est repoussée et la presse conservatrice célèbre, en substance, le triomphe du génie nancéien sur le collectivisme. Mais, en 1924, la question du déménagement renverse la situation (1), et l'École Drouot devient une école pratique d'industrie, ce qui entraîne un aménagement des programmes et des horaires. L'allègement des charges financières est moins radical que prévu, en raison de problèmes de statut du personnel (2).

La deuxième étape de la mise sous tutelle de Drouot est son jumelage avec l'EPS de filles. L'occasion est encore fournie par un projet de construction de nouveaux locaux, qui sera, lui aussi, abandonné, et l'espoir de subventions de l'État. Le plan d'annexion est adopté par le conseil municipal le 23 décembre 1931, et entre en vigueur à la rentrée 1934. L'ensemble ainsi regroupé sous l'autorité de la directrice de l'EPS scolarise, sans internat, environ 800 élèves, sans compter celles des cours post-scolaires et professionnels (3).

(1) La ville avait acquis un immeuble en 1921, en vue d'y installer l'École Drouot et les cours ménagers. Le conseil municipal décide en juillet 1923 d'y installer plutôt les sections commerciale et ménagère de l'EPS de filles, puis revient en 1924 sur ses deux décisions précédentes, et vote le rattachement de l'École Drouot à l'Enseignement technique et son déménagement dans les nouveaux locaux, la première mesure devant manifestement financer la deuxième, d'ailleurs abandonnée de nouveau par la suite.

(2) En attendant la progressive et lente titularisation des maîtresses d'atelier, considérées comme maîtresses auxiliaires, la ville leur verse des indemnités compensatrices.

(3) AMN R¹c⁶ 15 (1931).

Le rattachement des sections professionnelles de l'EPS de garçons à l'Enseignement technique doit moins à la nécessité financière immédiate, mais il est encore lié à une perspective de déménagement. Il résulte d'une initiative conjointe du ministre de l'Instruction publique et du sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique qui souhaitent un partage plus clair des compétences entre EPS et EPCI, et l'affectation, dans les villes de taille suffisante, de chaque section au statut correspondant, quitte à placer les établissements restant intégrés sous double tutelle (1). Les résistances de la ville (2) cèdent assez rapidement. Un décret du 6 décembre 1923 crée une EPCI à partir des sections commerciale et industrielle de l'EPS, et conserve une direction unique à l'ensemble.

Outre des réaménagements pédagogiques, la principale conséquence de l'opération réside dans le co-financement par les directions de l'enseignement primaire et de l'enseignement technique – à raison de 50 % pour chacune – qui s'applique notamment à la construction d'un nouveau local pour l'école, dans lequel l'EPS ne s'installe finalement qu'en 1934 (3). Conçu pour 1000 ou 1100 élèves, ce bâtiment ne comporte toujours pas d'internat. Mais entretemps, la situation a encore évolué.

La deuxième phase du processus voit en effet la réalisation de la grande installation rêvée par les dirigeants de l'EPS, grâce à l'abandon du terrain par sa vieille rivale. La société anonyme de l'École professionnelle de l'Est souhaite cesser son activité à l'expiration de son bail de 50 ans, en 1931, et l'État rachète l'école (4), qui reste en activité jusqu'à l'été 1935. Par ailleurs, la loi de finances de 1931 place l'EPCI de Nancy sur la liste des établissements qui seront transformés en écoles nationales professionnelles (ENP) (5). À la rentrée, l'ENP de Nancy, jumelée à l'EPS de garçons, est en place. Les locaux de l'EPE, réaménagés, doublent la capacité de la nouvelle institution, et fournissent enfin à l'EPS de garçons l'occasion d'avoir des pen-

(1) Circulaires aux maires du 4 novembre 1921 et du 25 janvier 1922.

(2) Le projet est accueilli froidement à Nancy. Théophile Petit, directeur de l'EPS depuis 1888, se déclare prêt à recevoir l'aide et l'inspection de l'Enseignement technique, mais ce vieux militant de la cause primaire supérieure veut que son école reste sous la tutelle unique de l'Instruction publique.

(3) Un projet d'aménagement du couvent de la Visitation et d'immeubles voisins, approuvé en 1922, avait fait l'objet de premières subventions. En 1925, le comité de patronage rejette le plan, dont la réalisation lui semble trop longue, et qui suppose la séparation de l'EPS et de l'EPCI en deux bâtiments. La ville étant trop engagée, le conseil municipal passe outre.

(4) À la suite d'une pétition signée du président Albert Lebrun lui-même, natif et élu du département, J. Bastien, *loc. cit.*

(5) A. Lebrun, encore sénateur, est un des artisans de cette décision (renseignement communiqué par J.-P. Briand).

sionnaires. En sacrifiant une part de son autonomie scolaire, la ville gagne un nouvel établissement prestigieux, qu'elle n'aurait pas eu les moyens de faire vivre, et elle rejoint ses voisines Épinal et Metz sur la liste des villes possédant une ENP. Toute l'offre d'enseignement post-élémentaire publique à plein temps – hors-secondaire – de la ville se trouve ainsi regroupée en deux ensembles, dans lesquels le technique représente, cours professionnels exclus, plus de la moitié des élèves chez les garçons, et plus de 40 % chez les filles.

2. Les cours professionnels obligatoires : principe et arrangements

Dans le secteur des cours professionnels, qui semble *a priori* être celui où l'État agit avec la plus grande vigueur après la Guerre, l'influence de l'administration nationale sur les formes et le contenu de l'offre reste manifestement plus modeste qu'en matière d'écoles techniques. Cette retenue est pour partie délibérée, l'esprit de la loi Astier consistant à laisser les formations s'adapter aux besoins locaux, mais l'examen des dossiers de subvention (1) montre que les prescriptions fondamentales de la loi ne sont pas nécessairement respectées, à commencer par la notion d'obligation elle-même. Les circonstances de l'application initiale à Nancy de la loi en ce domaine mettent en lumière les limites de l'action de l'État (2).

Le titre V de la loi Astier, relatif aux cours professionnels pour apprentis, annonçait à la fois un régime d'obligation et une procédure progressive et incitative. C'est dans cet esprit un peu contradictoire, et armé d'une enveloppe de subventions à distribuer, que le sous-secrétariat d'État entreprend en 1920 de mettre en place les cours professionnels dans une série de localités sélectionnées à l'intérieur de douze départements, parmi lesquelles Nancy. La bonne volonté du maire, Henri Mengin, s'arrête à la constitution de la commission locale professionnelle, chargée de superviser l'organisation des cours, et à la publicité de la loi. Au moment de constituer les dossiers de subvention, à l'automne 1920, il déclare ne disposer d'aucun local, ni d'aucune ressource, doute de la possibilité de recruter assez de professeurs de spécialités pour encadrer 6 000 « sujets » exerçant 80 professions différentes, redoute en conséquence que les cours ne

(1) ADMM 1T 423 à 500.

(2) Je ne présente pas ici une analyse des cours professionnels au delà de l'immédiate après-guerre. Leur abondance, la croissance de l'offre commerciale privée, l'émergence de formations patronales, en font un sujet distinct. Le traitement de ces questions sans risque d'omission majeure supposerait en outre l'étude des archives du Comité départemental de l'enseignement technique, qui restent à retrouver.

soient que d'enseignement général. Puis, il se dit harcelé par les créanciers et finit par dresser le budget du personnel supplémentaire qui serait nécessaire à la municipalité pour établir les budgets des cours professionnels. L'adjoint Antoine, quant à lui, estime à 100 000 F la somme nécessaire pour appliquer la loi (1). Le 20 octobre 1920, la réunion de la Commission professionnelle enregistre les résultats des déclarations à la mairie : 2725 apprentis et assimilés se sont fait connaître, soit la moitié de ce que prévoyait le maire.

La plupart des secteurs industriels employant des jeunes – industrie du livre (400 apprentis), cuirs et peaux et chaussure (500), métallurgie (400, dont 150 fréquentent déjà des cours), verrerie et industries assimilées (92) – sont invités à constituer des conseils de métier et, en substance, à se débrouiller sans la mairie pour financer les cours, trouver les locaux et les techniciens nécessaires. Le faible nombre de déclarations dans les secteurs du bois et du textile rencontre le scepticisme de la commission, qui en appelle aux industriels (le textile affiche peu après 500 apprentis). En ce qui concerne les agences, bureaux, banques, 230 apprentis se sont fait connaître, dont 50 suivent des cours ; il semble facile de placer les autres dans les écoles et cours existants. Pour deux catégories, il est décidé de surseoir à l'organisation de cours : les manutentionnaires, manœuvres, garçons de courses et de magasin, parce qu'il s'agit d'une catégorie de travailleurs « auxquels ne peut s'adresser aucun enseignement technique » ; les apprentis, des deux sexes, de la catégorie « travail des étoffes, vêtements, chapeaux », pour une raison diamétralement opposée : leur « réputation universelle d'art et de bon goût, qui fait la renommée de l'élégance française, ne paraît exiger ni comporter de perfectionnement immédiat ».

Devant la défaillance de la municipalité, les milieux patronaux font preuve d'une certaine bonne volonté, qui s'exprime lors d'une réunion des syndicats patronaux et ouvriers, et dans les dossiers expédiés au sous-secrétariat. Ils attendent seulement de la ville qu'elle fasse un peu de place dans ses écoles, et semblent accueillir la subvention éventuelle comme une aubaine. Les problèmes de locaux et d'enseignants s'arrangent plus ou moins rapidement : les entrepreneurs du bâtiment et les patrons de la serrurerie développent leur collaboration avec l'EPS de garçons et l'École d'apprentissage du

(1) AMN R¹c⁵ 3. En 1921, Antoine calcule que la ville contribue pour 174 115 F à l'enseignement professionnel en comptant les crédits pour les cours d'adultes, les cours municipaux de langues étrangères et de sténographie, l'École Drouot, les cours d'enseignement ménager et l'École municipale d'apprentis jardiniers avec les subventions aux cours de perfectionnement de l'EPS, à l'École d'apprentissage du bâtiment et au Cercle du travail, ce qui est un peu forcé (les cours d'adultes et ceux du Cercle du travail n'entrent que partiellement dans la définition) mais pas malhonnête.

bâtiment, les imprimeurs font très vite affaire avec l'École des Beaux-Arts, le Syndicat de la chaussure en 1923 avec l'École Drouot. L'effet d'aubaine joue aussi sur les cours existants. Mise à part l'EPS de garçons, dont les cours de perfectionnement sont tout à fait dans la ligne, chacun expose et tarife ses projets de mise en conformité.

Dans sa lettre au maire du 14 janvier 1921, le sous-secrétaire d'État affiche une satisfaction qui tranche avec l'avancement réel du dossier, en se félicitant des dossiers incomplets mais engageants qu'il a reçus. Il annonce aussi l'attribution de 51 000 F à Nancy, dont 10 000 F réservés à l'École d'apprentissage du bâtiment et 5 000 F à l'EPS de garçons pour ses cours de perfectionnement, et charge la Commission locale et la municipalité de répartir les 36 000 F restants. La ville de Nancy n'est donc pas pénalisée pour son retard à présenter des dossiers cohérents, alors que peu de temps auparavant les inspecteurs de l'enseignement technique faisaient valoir la concurrence d'autres départements, comme la Loire, et d'autres localités du département. Le succès de l'implantation des cours Astier à Nancy est un enjeu qui vaut certainement quelques arrangements. L'attribution du reliquat de la subvention occasionne une vive opposition entre le Conseil municipal et la Commission, tranchée par le sous-secrétariat d'État (1).

Le résultat de cette première application n'est pas négligeable : la subvention est répartie, et l'offre s'est enrichie puisque, des 22 cours professionnels recensés en 1921, une moitié est nouvelle. Mais ce résultat est obtenu par une sorte de bricolage à partir des structures disponibles, et au prix d'entorses à l'esprit et aux dispositions de la loi, l'incitation ayant primé sur l'obligation. Ainsi, le Cercle du travail, sans se conformer à la règle des cours pendant les heures de travail, reçoit pourtant, et continuera de recevoir, la subvention pour ses élèves assujettis, minoritaires les premières années (2). La taxe d'apprentissage, destinée à alimenter les caisses de l'enseignement technique et à encourager les initiatives patronales de formation par le biais des exonérations, est conçue en 1925 dans le même esprit incitatif. Le 20 février 1926, le Comité départemental de l'Enseignement technique en définit les modalités d'application en Meurthe-et-Moselle. Au cours de cette réunion, les trois inspecteurs de l'Enseignement technique imposent des règles du jeu décentes : pas d'exoné-

(1) Cercle du travail : 5 000 F ; Chambre syndicale des maîtres-imprimeurs : 7 000 F ; Association des textiles et industries connexes : 12 000 F ; Association Amicale des anciens élèves des Écoles chrétiennes : 1 000 F ; Chambre syndicale des constructeurs et fondeurs de l'Est : 8 000 F ; Maison des apprentis : 2 000 F ; Union des syndicats professionnels féminins (organisation catholique qui patronne notamment les apprenties des usines Lang) : 1 500 F.

(2) ADMM IT 474, Dossiers de demandes de subvention, 1921-1942.

ration totale, pas de confusion entre apprentissage réel et emploi de petites mains. L'inspecteur général Danis, directeur de l'EPE, laisse entendre qu'il est nécessaire que la taxe finance l'enseignement technique, que l'exonération en échange d'initiatives patronales n'est pas le but ultime du dispositif, et que l'organisation méthodique de l'apprentissage ne se conçoit que dans quelques grosses industries (1).

Inciter ou entreprendre par lui-même : tel est le choix devant lequel se trouve l'État en matière de cours professionnels. La combinaison entre apprentissage sur le lieu de travail et cours de perfectionnement reposait dans l'Allemagne impériale sur la persistance d'une organisation corporative du marché du travail, abolie en France depuis 1791 (2). Les syndicats patronaux et ouvriers participant aux instances paritaires mises en place en 1920 à Nancy sont loin, en général, d'avoir la représentativité des métiers allemands, d'où leur réticence à s'engager dans un système de formation ne garantissant pas à chaque partie de recueillir les fruits de son investissement (3).

*
* *

Sous la Troisième République, l'enseignement post-élémentaire, primaire supérieur et technique, s'organise pour l'essentiel à Nancy autour d'un noyau stable d'écoles. Ces écoles traversent la période en s'adaptant au changement profond de leurs conditions générales d'existence. Une première époque, commencée bien avant 1870, est celle de la rareté des effectifs potentiels d'élèves à plein temps, où l'existence même des établissements dépend de leur capacité à attirer une clientèle. Dans cette période, une offre originale est développée par un établissement, l'École Loritz, dont la renommée régionale alimente le succès nécessaire de son pensionnat. La refondation de 1881, qui en fait un établissement quasi-officiel sous le nom d'École professionnelle de l'Est, lui donne une nouvelle longueur d'avance, et lui permet d'ouvrir la voie triomphale des ateliers et des formations industrielles. L'École professionnelle Drouot, autre produit éminemment local, doit sa stabilité au legs qui assure longtemps son autonomie financière, et à la volonté municipale de conserver le contrôle de son recrutement. Une deuxième époque, dont on situera le début entre

(1) AMN R¹c⁵ 3.

(2) Voir dans l'article de G. Bodé l'obstacle à la création de cours de perfectionnement que constitue en Alsace-Lorraine la persistance du droit français en la matière.

(3) Pour une analyse comparée plus contemporaine du lien entre marché du travail, organisation de la production et formation des ouvriers, on renverra à M. Maurice, F. Sellier et J.-J. Sylvestre : *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : Essai d'analyse sociétale*, Paris, 1982, 384 p., qui montre la persistance, sous des formes différentes, du contraste entre les deux pays à cet égard.

1890 et 1900, est celle de la croissance régulière des principales écoles. Cette croissance, qui correspond à une tendance nationale et repose sur la mobilisation de nouvelles ressources, rencontre sa limite physique dans la capacité des bâtiments. La reprise de la croissance, après la guerre, se conjugue aux effets de l'inflation pour placer l'État en position de financeur des investissements nécessaires, au moment même où l'enseignement technique est doté d'une loi d'ensemble et d'une nouvelle administration. Cette convergence de facteurs donne le ton de la troisième époque, celle de l'alignement des statuts sur les réseaux nationaux et de la rationalisation.

Pour autant, l'État n'a pas attendu 1920 pour entrer en scène. Deux des principaux établissements de Nancy, les deux écoles primaires supérieures, sont intégrés à un réseau national et pris en charge pour la moitié de leurs dépenses à partir de 1890. Un effort exceptionnel de l'État, au début du siècle, soutient leur croissance et leur équipement. La création des cours de perfectionnement de l'EPS de garçons en 1909 doit encore être située dans un cadre national, celui de la rivalité entre les administrations de l'Instruction publique et du Commerce. La perspective de la grande loi sur l'enseignement technique anime, enfin, les débats et les réalisations locales en matière d'apprentissage et de cours professionnels.

Les résistances auxquelles se heurte l'intervention de l'État dans les affaires scolaires nancéiennes, après la guerre, témoignent d'un sentiment particulariste largement représenté dans la presse et au sein de la municipalité. Nancy est fière de son patrimoine scolaire, et de certaines écoles encore plus parce qu'elles semblent ne rien devoir à l'État, et tout à au génie particulier de cette grande ville industrielle et universitaire. On se contentera ici de noter l'existence d'une convergence de volontés locales, politiques, industrielles, intellectuelles – qu'on ne peut séparer du profil économique de la région et de la ville – qui ont contribué à faire vivre un héritage heureux et à lui donner un prolongement universitaire, et qui ont su tirer parti de la bienveillance de l'État.

Au-delà des singularités du cas nancéen, on retiendra en outre que le développement de toute offre scolaire, quelle que soit sa nature, prend racine sur des unités institutionnelles, les établissements, à travers lesquels sont mis en jeu des moyens matériels et financiers, et qui ont aussi une existence physique, particulièrement difficile à éluder lorsqu'ils comportent des ateliers lourdement équipés ou lorsque la place et l'argent manquent pour en construire ou en aménager de nouveaux. L'oublier risque de conduire à une lecture idéaliste de l'histoire de la scolarisation.

Martine ALLAIRE – Marie-Thérèse FRANK

TÉMOINS ET ACTEURS
des politiques de l'Éducation depuis la Libération

Tome 1 – Inventaire de cinquante entretiens

L'éducation est, en France, une affaire d'État. Si les décisions qu'il prend se traduisent par des textes, législatifs et réglementaires, les politiques qu'il suit doivent s'analyser en prenant en compte un ensemble plus large : objectifs, débats préparatoires, état d'esprit, convergence d'influences, « air du temps » reflétant l'opinion publique du moment...

Sur tous ces points, cinquante personnalités, ayant appartenu à des titres divers au monde de l'Éducation – ministres, membres de cabinets, recteurs, syndicalistes – ont accepté de livrer leurs souvenirs et leur vision des réformes auxquelles elles ont participé. Ces témoins et acteurs apportent ainsi un éclairage nouveau, et parfois inédit, sur les choix et orientations politiques de ces cinquante dernières années en matière d'éducation.

Chacune des notices comprend une biographie, suivie d'un résumé analytique de l'entretien. L'inventaire constitue donc une introduction à l'ensemble des archives sonores recueillies, et à leur transcription. Même s'il n'est pas un objet d'étude en soi, il donne suffisamment de repères, biographiques et historiques, pour se prêter à une lecture suggestive et orienter la réflexion sur la complexité du processus de prise de décision dans l'Éducation.

1 vol. de 200 p. – 80 F

Institut national de recherche pédagogique

1995

LA POLITIQUE SCOLAIRE DE LA VILLE DE NANTES DE 1830 À 1870

par Marc SUTEAU

Dans les travaux sociologiques ou historiques sur l'éducation, la question du financement des écoles n'occupe qu'une place réduite. À côté des recherches portant sur les politiques scolaires (débat pédagogiques, innovations institutionnelles) ou sur l'évolution de la scolarisation comme phénomène de masse, le problème du coût des installations scolaires semble insignifiant (1). Les quelques contributions que nous avons pu relever émanent plutôt des économistes. Leur point de vue présente l'avantage d'apporter une réflexion d'ensemble sur l'évolution et la structure des dépenses publiques mais il est limité par le caractère national donné d'emblée à ce type d'études (2). L'État, en effet, n'est pas le seul pourvoyeur de fonds de l'école. La concurrence avec l'Église est connue, notamment tout au long du XIX^e siècle. Le cas des villes, des sociétés savantes, l'est sans doute un peu moins alors que leur participation au financement de l'enseignement est loin d'être négligeable à partir de la loi Guizot sur le primaire (1833) jusqu'aux grandes lois scolaires des années 1880. Celles-ci ont œuvré à la création d'établissements variés dont l'objectif fut souvent défini localement, sans rapport direct avec les décisions ministérielles.

Dans le cas de la ville de Nantes, nous avons retenu prioritairement le point de vue du conseil municipal et ses réalisations entre

(1) Par contre, les monographies scolaires d'époque mentionnent presque toujours, fût-ce de manière approximative, des informations sur le coût des établissements, ainsi que les débats que ces dépenses ont pu susciter.

(2) Parmi les contributions récentes qui retiennent également une perspective historique, signalons R. Delorme et C. André : *L'État et l'économie. Un essai d'explication de l'évolution des dépenses publiques en France : 1870-1980*, Paris, Éd. du Seuil, 1983, 764 p., notamment pp. 507-598 et B. Théret : « Les dépenses d'enseignement et d'assistance en France au XIX^e siècle : une réévaluation de la rupture républicaine », *Annales ESC*, n° 6, 1991, pp. 1335-1374.

1830 et 1870 à partir du compte administratif de budget (1). Ces dates n'ont pas été choisies *a priori* en fonction d'un découpage politique national (Monarchie de Juillet-fin du Second Empire) mais en fonction des rythmes de croissance des dépenses municipales constatés à Nantes : la période 1830-1870 est caractérisée par une croissance lente des dépenses, tandis que la période suivante est celle des grands investissements scolaires financés sur fonds d'emprunts (2). Nous évaluerons dans un premier temps la part des dépenses scolaires par rapport aux autres postes budgétaires comme la voirie, les dépenses d'hygiène ou la rémunération du personnel municipal. Nous montrerons ensuite que la ville n'a pas accordé un intérêt équivalent à toutes les catégories d'établissements : les principales réalisations de la ville concernent le financement d'écoles professionnelles ou d'enseignement supérieur, la charge du primaire étant laissée aux congrégations et celle du secondaire à l'État. Afin de dégager quelques traits caractéristiques de la politique scolaire des grandes villes entre 1830 et 1870, nous renverrons régulièrement dans le texte aux observations que l'on peut tirer de l'étude des villes de Bordeaux et de Mulhouse, deux villes industrielles, la première relativement proche de Nantes (port de commerce, grande prospérité économique au XVIII^e siècle, influence politique des libéraux...), la seconde connue pour son dynamisme en matière de créations scolaires.

I. LE POIDS DES DÉPENSES D'ENSEIGNEMENT DANS LE BUDGET : PREMIÈRE ÉVALUATION

Jusqu'à la fin du Second Empire, les dépenses d'enseignement n'occupent pas une place importante dans le budget de la ville de Nantes (tableau 1). Comparée aux autres grands postes budgétaires, l'instruction publique, avec un pourcentage qui passe de 3 à 7,5 %, vient loin derrière l'administration de la ville (fonctionnaires et police qui totalisent 49,5 % des dépenses en 1830, 28 % en 1870), les travaux publics, dont la part est croissante (de 10,5 à 30,2 %), ou les dépenses d'assistance (l'hospice principalement, avec un pourcentage qui reste stable autour des 28 %). La même observation s'applique aux dépenses d'investissement : aucun emprunt n'est voté pour la

(1) Ce choix est évidemment en partie contraint. Les sources disponibles à l'évêché ou dans les congrégations sont sur ce point assez rares et ne présentent pas la continuité des séries constituées au niveau du conseil municipal.

(2) L'avènement de la III^e République est indissociable de la mise en œuvre d'importants programmes de constructions scolaires avec des aides au financement. La croissance des dépenses d'enseignement à Nantes est liée à ces changements politiques mais elle ne leur est pas réductible.

construction d'écoles, et la plus grande partie de la dépense va à des travaux d'utilité publique et des opérations de voirie (1). La gestion d'une grande agglomération, en particulier en période de forte expansion démographique, impose des dépenses importantes liées à l'urbanisation et à l'organisation de services administratifs communs (octroi, police...), dépenses qui sont jugées prioritaires par rapport à la question scolaire (2).

L'organisation des services de l'enseignement à Nantes, par rapport à l'ensemble de ces charges, s'accomplit de manière beaucoup plus lente, sans programme global, et surtout sans qu'il y ait véritablement urgence aux yeux des responsables (par rapport à la mise en place d'un service d'eau par exemple). Le cas de Nantes est très proche de celui de Bordeaux avec une évolution semblable des dépenses d'enseignement en valeur relative (tableau 2). Dans ces deux villes, la part des dépenses d'enseignement est inférieure à 5 % jusqu'au début des années 1850 et ne dépasse pas les 7,5 % en 1870, à la veille des grands investissements scolaires. Mulhouse se distingue de ce modèle en prenant en charge dès le début des années 1830 le financement des écoles primaires communales (sur les 22 % de dépenses d'enseignement en 1840, plus des 2/3 vont au primaire communal). Mais cette politique ne sera pas suivie dans la plupart des grandes villes (3). Le mouvement de la scolarisation est donc un mouvement lent et il n'est pas prioritaire sur le plan financier avant le début des années 1870.

(1) Sur les 9 millions de francs d'emprunts de la ville entre 1830 et 1870, 64,2 % vont à des travaux d'utilité publique (perçement de rues, distribution de l'eau de la Loire, construction de l'hospice), 27,2 % servent à financer des dépassements de budget – souvent liés d'ailleurs à un surcroît de dépenses du programme des travaux – et enfin 8,5 % correspondent à des crédits d'aide sociale d'urgence, que ce soit avec les ateliers communaux en 1848 ou le dégrèvement de la taxe sur le pain au début des années 1850.

(2) Nantes gagne environ 40 000 habitants entre 1830 et 1870 (+ 54,5 %). Le recensement de 1873 donne une population de 120 500 habitants contre 77 992 en 1831. Le taux d'accroissement de la population à Nantes reste assez mesuré par rapport à une ville comme Bordeaux (+ 95,8 %). Il est beaucoup plus fort à Mulhouse où la population fait plus que quadrupler entre 1831 et 1870 (+ 338 %).

(3) Dès le début du XIX^e siècle, Nantes et Bordeaux disposent d'un tissu urbain mieux intégré, avec une distribution du pouvoir plus stable, à l'inverse de Mulhouse, véritable ville-champignon où tout est à construire.

Tableau 1
Évolution des grandes catégories de dépenses à Nantes (1830-1870) (en %)

	1830	1840	1850	1860	1870
Administration générale	49,5	31,8	35,0	34,5	28,1
(dont Police)	(3,0)	(3,3)	(4,8)	(9,7)	(6,9)
Travaux publics	10,7	25,1	23,2	28,6	30,2
Garde nationale, pompiers	1,9	3,5	3,7	1,8	1,6
Assistance publique	27,9	27,6	25,4	23,9	27,7
Instruction publique	3,1	4,5	5,3	7,1	7,6
Beaux-arts	4,8	5,6	4,4	2,1	2,5
Cultes	0,6	0,5	0,6	0,5	0,5
Fêtes publiques, dép. imprévues	1,5	1,4	2,4	1,5	1,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(francs)	1 015 257,73	1 236 612,74	1 394 171,17	1 743 328,93	2 239 586,29

Source : Compte administratif de budget de la ville de Nantes.

Tableau 2
Part des dépenses ordinaires d'enseignement par rapport
à l'ensemble du budget (en %)

	1830	1840	1850	1860	1870
Nantes	3,1	4,5	5,3	7,1	7,6
Bordeaux	2,6	4,7	5,9	6,1	7,0
Mulhouse	8,3	22,1	14,9	13,1	11,9

Sources : Pour Nantes, compte administratif de budget ; pour Bordeaux voir Ville de Bordeaux : *Aperçu historique. Sol, Population, industrie, commerce, administration*, publié par la municipalité bordelaise, Paris, Éd. Hachette, 1892, tome 3, 574 p. ; pour Mulhouse, voir R. Oberlé : *L'enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*, Strasbourg, Publications de la Faculté des lettres de l'université de Strasbourg et Éd. Ophrys, 1961, 281 p., pp. 107, 115, 170 et 209.

L'approche financière des questions d'enseignement, n'est pourtant pas sans intérêt si l'on veut analyser les décisions du conseil municipal vis-à-vis des différentes catégories d'établissements (primaire, secondaire, supérieur, technique). Un premier examen de la répartition interne des dépenses d'enseignement donne des résultats assez surprenants et une bonne base de départ pour étudier les choix budgétaires de la ville en matière d'enseignement (tableau 3). Par exemple, il est impossible d'établir de correspondance entre effectifs scolarisés et dotation budgétaire : le supérieur coûte plus cher à la ville que le lycée à partir de 1850, le primaire supérieur occupe lui-même le premier poste des dépenses entre 1840 et 1850 sans qu'apparaisse un financement significatif pour le primaire public (10,1 % en 1840). Paradoxalement, pour une grande ville de commerce dirigée par des libéraux, c'est à une congrégation, les Frères des Écoles chrétiennes, qu'est laissée la charge de développer l'enseignement primaire des garçons, la ville leur accordant une subvention annuelle.

Tableau 3
Répartition des dépenses d'enseignement à Nantes (1830-1870) (en %)

	1830	1840	1850	1860	1870
Supérieur	6,6	5,0	26,7	37,3	32,3
Cours publics	0,0	9,7	0,7	0,4	1,4
Lycée	48,6	14,6	15,1	6,7	4,9
École primaire supérieure	0,0	26,8	20,6	12,4	9,2
Primaire garçons	8,6	10,1	5,0	3,6	6,9
Filles (privé cathol.)	15,4	14,9	13,4	11,3	10,5
Garçons (privé cathol.)	19,2	10,7	9,0	14,1	15,2
Salles d'asile	1,6	8,2	9,5	14,2	19,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(francs)	31 225,00	55 878,50	73 527,50	124 492,00	170 052,00

L'étude des différents niveaux d'enseignement entre 1830 et 1870 nous a conduit à distinguer trois grands traits caractéristiques de la politique de la ville de Nantes en matière d'enseignement : le refus de financer un réseau d'écoles primaires publiques de garçons (le cas des filles n'est pas encore à l'ordre du jour), de grandes réticences à soutenir les établissements d'État (lycée de garçons) et enfin une lutte incessante pour développer des établissements de prestige, qui met ici Nantes en concurrence avec Rennes pour tout ce qui concerne le supérieur.

II. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DES GARÇONS À NANTES DE 1830 À 1870 : L'INFLUENCE DES FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES

Un premier examen sommaire de l'histoire scolaire nantaise montre la suprématie des écoles primaires congréganistes jusqu'à la fin du Second Empire. En 1870, la ville ne compte que deux écoles communales de garçons contre dix écoles privées tenues par les Frères, différence plus évidente encore au niveau des effectifs : à peine 700 élèves dans les premières contre près de 3 000 dans les secondes (1). Cette situation n'est pas propre à la ville de Nantes. Dans la plupart des grands centres urbains, on a confié à la même congrégation l'organisation de l'enseignement primaire des garçons. Expulsés au moment de la Révolution, les Frères des Écoles chrétiennes ont retrouvé leur place de manière assez rapide dans les grandes villes à partir de la Restauration. Selon G. Rigault, 47 villes possédaient une ou plusieurs écoles en 1814 ; elles étaient 73 dans ce cas en 1818 et on comptait 163 maisons en 1822 (2). Ce mode de développement du primaire garçons sera le plus répandu entre 1830 et 1870.

Le poids des congrégations, incontestable, n'explique cependant pas le soutien financier que leur accordèrent les villes, de manière ininterrompue, sur une si longue durée. Cette concession faite aux congrégations pour l'organisation du primaire ne se fonde pas sur une convergence de vue politique – la ville est dirigée par les libéraux sous la Monarchie de Juillet alors que les soutiens locaux des Frères des Écoles chrétiennes se rangent du côté des conservateurs – mais sur la reconnaissance d'un rapport de forces favorable aux lasalliens

(1) Inspecteur primaire Portejoie : *Monographie scolaire de la ville de Nantes*, 1889, AMN, R1 C1.

(2) G. Rigault : *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, Paris, Plon, 1942, tome 4, 615 p., pp. 460-61.

et des considérations pratiques de gestion et d'équilibre global du budget. Ainsi, quelques grandes villes appliquent rapidement une partie de la loi Guizot de 1833 – c'est le cas de toutes celles qui se dotent d'une école primaire supérieure, comme Paris, Nantes, Lille, Bordeaux, Le Havre ou Grenoble – en délaissant quasi-systématiquement son préalable nécessaire, c'est-à-dire la création d'Écoles primaires communales (1).

Un rapport de forces favorable aux Frères des Écoles chrétiennes

Au début de la Monarchie de Juillet, à Nantes, l'enseignement primaire compte une école mutuelle et trois écoles dirigées par les Frères. Tous ces établissements ont été créés au début de la Restauration, en 1817 pour les Écoles des Frères, en 1818 pour l'école mutuelle. Les soutiens de l'un et l'autre type d'école sont assez comparables à ce qui se passait dans les autres villes. L'école mutuelle est fondée par des libéraux, défenseurs de la Charte, pour lesquels le progrès social passe par le développement de l'instruction. Parmi les figures locales qui ont pris l'initiative de créer l'école, on trouve un banquier (Gouin), un médecin (Marion de Procé), un armateur (Babin-Chevaye) (2). Quant aux Frères des Écoles chrétiennes, qui avaient été expulsés de Nantes en décembre 1792, ils retrouvent au début de la Restauration leurs appuis traditionnels avec les notables catholiques nantais. Ceux-ci ont créé une association, « La Providence », en 1817, pour favoriser leur retour (3). Pour faciliter l'ouverture de nouvelles écoles (acquisitions de terrains, gestion de patrimoine), et en particulier pour recevoir le soutien financier de l'association, les Frères fondent une société civile en 1823 (4).

Des deux conceptions pédagogiques qui s'affrontent au début de la Monarchie de Juillet au sujet de l'organisation de l'enseignement

(1) L'école primaire supérieure de Nantes, ouverte en novembre 1834, dispose dès le départ d'un budget important – 13 000 francs en 1836, soit environ le tiers de l'ensemble des dépenses d'enseignement cette année-là. Sur la création de cet établissement, voir J.M. Chapoulié : « Deux expériences de créations d'établissements techniques au XIX^e siècle », *Revue Formation-Emploi*, n° 27-28, 1989, pp. 15-41.

(2) BM 96 615 C521, Société d'encouragement pour l'instruction mutuelle élémentaire, discours prononcé par A. Lallié le 28/07/1910 (historique de l'école).

(3) Les Frères des Écoles chrétiennes avaient créé leur première communauté à Nantes en 1721. En 1733, avec 11 frères, une première école était ouverte, composée de quatre classes et regroupant 383 élèves ; M. Launay : *Le diocèse de Nantes sous le Second Empire*, Nantes, Cid Éditions, 1982, 2 vol., 979 p., p. 390.

(4) En 1853, les deux sociétés se réunirent sous le nom de « Société de la Providence » qui sera en même temps reconnue établissement d'utilité publique ; AN F 17 12 540.

primaire – méthode mutuelle ou simultanée – la ville prend rapidement position pour les Écoles des Frères (1). En 1819, les deux institutions se partageaient les faveurs de la ville avec une subvention de 2 500 francs chacune. Dès 1821 pourtant, les Frères des Écoles chrétiennes voient leur aide passer à 4 000, puis 6 000 francs en 1823. L'aide accordée à la première école mutuelle, de son côté, reste stationnaire. Elle va décliner progressivement, à partir de 1831, pour cesser définitivement en 1845 (2).

Cela ne signifie pas que le conseil soit hostile au mode mutuel. En 1835, la première école élémentaire communale qu'il crée est administrée d'après cette méthode (elle peut recevoir environ 200 élèves et la mairie l'entretient moyennant 3 000 francs par an). Mais c'est là le strict minimum réalisé par la mairie pour se conformer à la loi de 1833. Le financement de l'enseignement primaire public est quasiment absent de ses préoccupations et elle ne va pas fonder d'autre école primaire publique avant 1868.

Le coût du primaire : une place réduite dans le budget de l'enseignement

Cette puissance des Frères des Écoles chrétiennes ne s'accompagne pas du soutien politique du conseil municipal ni, paradoxalement, d'une aide financière importante. L'évolution des subventions accordées à leurs écoles montre une croissance très lente du financement municipal (tableau 4). Ainsi, alors que la période est particulièrement favorable aux lasalliens – ils portent de 3 à 7 le nombre de leurs établissements et annoncent scolariser plus de 2 000 enfants et près de 400 adultes en 1843 –, le montant de la subvention aux Frères des Écoles chrétiennes reste identique sous la Monarchie de Juillet (l'association « La Providence » est inscrite pour 6 000 francs au budget) (3). Régulièrement, les requêtes de l'association auprès du

(1) Guizot lui-même a reconnu la valeur de la méthode simultanée, qu'il diffuse dans une version laïcisée dans le texte sur le « statut des écoles primaires ». C'est à ses yeux le meilleur moyen d'assurer un développement rapide de la scolarisation, car la création d'écoles mutuelles est jugée coûteuse, et ni l'État ni les villes ne souhaitent prendre la dépense à leur charge. Sur cette période, voir C. Nique : *Comment l'école devint une affaire d'État*, Paris, Éd. Nathan, 1990, 288 p.

(2) L'école mutuelle continuera en fait d'exister sans aide publique. Le conseil général, qui attribuait chaque année 1 000 francs à l'école, interrompt son aide à la même époque ; Rapport du Conseil général, 1845, ADLA. Dans son historique, A. Lallié indique que l'école mutuelle cessa progressivement de fonctionner à partir de la seule méthode mutuelle, notamment après la création d'écoles publiques dans la ville de Nantes au début des années 1870 ; A. Lallié, BM 96 615 C521, doc. cit., p. 14.

(3) F. Libaudière : *Histoire de Nantes sous le règne de Louis-Philippe 1830-1848*, Nantes, Imprimerie Mellinet, 1899, 507 p., p. 298.

conseil municipal pour une réévaluation de la subvention sont rejetées. La raison officielle, au début des années 1830, c'est évidemment la préférence accordée à la méthode mutuelle. Mais cela n'explique pas les refus répétés des élus dix ans plus tard, d'autant plus qu'ils mettent eux-mêmes peu d'énergie à créer des écoles et que les Frères gagnent des élèves.

Tableau 4
Évolution des subventions annuelles du conseil municipal
de Nantes aux Écoles primaires de garçons (en francs)

	1830	1840	1850	1860	1870
Écoles chrétiennes	6 000	6 000	6 600	17 200	25 000
Primaire public	200	3 150	3 200	3 960	11 300

Note : En 1866, la seule école publique de garçons de Nantes, créée en 1835, est transférée du quartier des Ponts à la rue Beauséjour. Deux ans plus tard, une seconde école publique est ouverte rue Beaumanoir.

Plus significative encore est l'attitude de la ville vis-à-vis des Frères au début du Second Empire, période réputée faste pour les congrégations (1). Le conseil municipal, qui leur laisse plus que jamais la charge du primaire, consacre peu d'argent à ces écoles, au moins en subventions de fonctionnement. De 6 000 francs en 1849, celle-ci passe à 10 600 francs en 1851 mais il faut attendre le début des années 1860 pour qu'elle dépasse les 15 000 francs. L'essentiel du concours de la mairie à cette époque provient en fait de subventions d'équipement qui permettent la création – ou le rachat – de trois établissements. Cela permet de porter à 10 le nombre des écoles primaires de garçons entretenues par les Frères.

La ville ne se désintéresse pas des écoles de « La Providence ». Le climat politique est même plus favorable que sous la Monarchie de Juillet avec la participation du conseil municipal au financement de la restauration ou de la construction d'églises. Mais ce soutien est mesuré. L'attitude politique des élus s'explique par un certain pragmatisme en matière de dépenses scolaires : la concession faite aux

(1) La loi Falloux de 1850 profite largement au primaire confessionnel et en particulier aux ordres enseignants. Dans le cas précis de Nantes, les rapports du clergé et de l'État sont même particulièrement étroits entre 1851 et 1854 puisque le recteur d'académie, l'avocat Laënnec, est lui-même un membre éminent de l'association « La Providence ».

Frères des Écoles chrétiennes de prendre en charge les écoles primaires permet à la ville de faire des économies (1).

Les responsables de la congrégation étaient tout à fait conscients de cette situation. Même si elles ne scolarisaient qu'une partie des garçons, leurs écoles, pour beaucoup, tenaient lieu d'écoles communales. Avantage supplémentaire, la congrégation n'avait pas à se soumettre au contrôle de l'administration, tant pour la définition de l'enseignement que pour la gestion matérielle des établissements, ce qui lui permettait une certaine souplesse dans ses choix d'implantation et de développement (2). À un certain degré, les Frères se sentaient aussi légitimement fondés à réclamer de la mairie des aides équivalentes à ce que les autres associations recevaient ailleurs. Sur ce point, la comparaison avec d'autres villes montre que Nantes était très en retrait en matière de subvention. Pour une population inférieure, les villes de Roubaix, Saint-Étienne ou Rouen accordaient des aides d'un montant équivalent ou supérieur à la subvention nantaise.

Sans approfondir l'étude du développement des écoles des Frères à Nantes, nous retiendrons deux traits caractéristiques de la politique financière de la ville de Nantes en matière d'instruction primaire sur cette période.

D'une part, ce n'est pas pour la définition religieuse de leurs activités que les Frères ont la préférence des conseils municipaux mais davantage en raison des dépenses que la ville peut ainsi éviter. La municipalité nantaise n'adhère pas de manière exclusive à la méthode des Frères et elle préfère centrer ses efforts sur d'autres catégories d'établissements (3).

D'autre part, l'évolution du financement des écoles primaires de garçons fait apparaître que le conseil municipal n'avait pas une conception très claire des différents niveaux d'enseignement. Par exemple, il n'existait aucune continuité dans l'esprit des fondateurs

(1) En 1850, dans une lettre au maire de Rouen, le maire de Nantes indique que les écoles des Frères « exonèrent la caisse municipale dans une proportion plus que relative aux dépenses majeures qu'elle aurait à supporter pour la création et l'entretien annuel d'un nombre d'écoles publiques communales en rapport avec les besoins de la cité » ; cité par M. Launay : *Le diocèse de Nantes...*, *op. cit.*, p. 391.

(2) G. Rigault : *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, Paris, Plon, 1945, tome 5, 593 p., p. 363.

(3) Bordeaux offre un autre exemple d'une ville très sensible aux idées laïques (franc-maçonnerie, Ligue de l'enseignement), et qui tarde également à créer des écoles primaires publiques. En 1868, la ville compte 12 écoles de garçons : 1 EPS, 3 écoles laïques élémentaires et 8 écoles congréganistes ; dans A. Donis : *Historique de l'enseignement primaire public à Bordeaux 1414-1910*, Bordeaux, Imprimerie Delmas, 1913, 564 p., p. 326.

entre l'école primaire supérieure et les écoles primaires (1). L'absence de rapports codifiés entre ces deux niveaux d'enseignement permet de souligner que le point de vue municipal n'était pas centré à cette époque sur la continuité des cursus mais plutôt sur les types de publics auxquels s'adressait telle ou telle école, chacune d'entre elles assurant un type de scolarité considéré comme autonome. Sur cette base, une division du travail s'est effectuée entre différents acteurs institutionnels (État, ville, département, congrégations, sociétés savantes et philanthropiques) prenant une part plus ou moins importante dans le financement des établissements.

L'évolution des rapports du lycée de Nantes avec la mairie illustre un autre aspect de la politique scolaire nantaise, qui reprend en partie le schéma que l'on vient d'évoquer pour l'enseignement primaire.

III. LE DÉVELOPPEMENT DU SECONDAIRE PUBLIC LAISSÉ AUX SOINS DE L'ÉTAT

Si la ville dépense peu d'argent pour ses écoles primaires, elle se limite au strict minimum en ce qui concerne le lycée de garçons, qui relève exclusivement de l'État pour son organisation et son financement (bâtiments, enseignants). Entre 1830 et 1870, la ville distribue principalement des bourses d'études, dont le volume global est d'ailleurs moins élevé en fin qu'en début de période (8 000 francs en 1870 contre près de 13 000 francs en 1830), alors que l'effectif des élèves connaît un accroissement significatif – il passe de 380 à 631 élèves, soit une hausse de 66 %.

Le montant de la subvention municipale, qui reste dans une fourchette assez étroite même si elle tend à baisser, montre que la ville ne s'est pas véritablement impliquée dans le soutien au lycée. L'argument est peu discutable sur le plan financier – la part du lycée dans le montant total des dépenses d'enseignement à Nantes passe de près de 50 % en 1830 à moins de 5 % en 1870, voir tableau 3 – mais cela ne veut pas dire que le sort de cet établissement n'intéresse pas les responsables locaux dont le point de vue est sans doute beaucoup plus abouti sur la question du secondaire que sur celle du primaire. Sa place dans le débat sur la formation professionnelle ainsi que sa posi-

(1) Ce qui ne manqua pas de surprendre l'inspecteur primaire Portejoie en 1889, sans doute très au fait des récentes lois scolaires : « Peut-être que ses protecteurs oublièrent que cet enseignement devait être le couronnement d'études commencées à l'école élémentaire ; il vécut en effet quelque peu à l'écart de celle-ci, de telle sorte qu'aucun lien ne nous a permis de rattacher l'historique de cette école primaire supérieure à l'historique des classes élémentaires » ; Inspecteur primaire Portejoie : *Mono-graphie scolaire de la ville de Nantes, op. cit.*, p. 41.

tion par rapport aux concurrents locaux (établissements municipaux ou ecclésiastiques) influencent directement le type de soutien qu'il reçoit du conseil municipal. La division du travail entre l'État et la ville est donc assez complexe et la faible subvention accordée au lycée par la mairie renvoie d'abord à la méfiance qu'il suscite. Ces réserves proviennent aussi bien des libéraux, très présents et très actifs au conseil municipal sous la Monarchie de Juillet, que des milieux ecclésiastiques, omniprésents et en position de force dans le secondaire à partir de la loi Falloux.

Un enseignement inadapté à la situation économique locale ?

Créé en 1808, le lycée de Nantes est rapidement l'objet des critiques des milieux dirigeants. Impliqués dans le monde des affaires et du commerce, ceux-ci lui reprochent de proposer un enseignement trop classique, inadapté aux professions industrielles et maritimes. Parmi les opposants au lycée, on trouve une figure locale très représentative de la Monarchie de Juillet : Adolphe Billault.

Avocat, conseiller municipal puis conseiller général, Adolphe Billault (1805-1863) va jouer un rôle très important dans l'application de la loi de 1833 sur l'instruction primaire à Nantes (1). Par tous les moyens, il tente de concrétiser ses idées dans le domaine de l'enseignement avec un certain succès (l'école primaire supérieure) mais aussi des demi-échecs (musée industriel, musée breton). Sa position est typique d'une catégorie de bourgeois nantais, liés entre eux par des idées libérales et pour lesquels les innovations, que ce soit dans le commerce, l'industrie ou l'enseignement, sont synonymes de progrès. Entré dans la bourgeoisie nantaise par son mariage – il a épousé la fille du président du tribunal de commerce – Adolphe Billault est également le beau-frère de Jules Rieffel, responsable du domaine de Grand-Jouan (au nord de Nantes), où il dirige une ferme modèle. Par l'intermédiaire de son beau-père, il est entré en contact avec le négoce nantais, notamment avec Ferdinand Favre, qui lui fait rencontrer le milieu protestant local (2). Pour une bonne part, c'est dans ces milieux ouverts au commerce et à l'industrie que l'on trouve

(1) Inscrit au barreau de Nantes en novembre 1825, Adolphe Billault occupera les fonctions de conseiller municipal de 1830 à 1843, de conseiller général de 1833 à 1848 (3^e canton) et sera député à partir de 1837 (circonscription d'Ancenis). Sous le Second Empire, il deviendra un membre éminent du régime, chargé de différents postes ministériels.

(2) Cité dans N. Blayau : *Billault, ministre de Napoléon III, d'après ses papiers personnels 1805-1863*, Paris, Éd. Klincksieck, 1969, 424 p., p. 59. Ferdinand Favre, ancien industriel, occupe une place centrale dans la vie politique nantaise entre 1830 et 1870, notamment en raison de sa présence quasiment ininterrompue à la tête de la mairie (de 1832 à 1848, puis de 1852 à 1866).

les plus ardents promoteurs des enseignements ayant une orientation pratique.

En 1834, Billault signe une brochure remarquée – par Guizot notamment – où il développe ses idées en matière d'enseignement (1). Le texte débute par une critique sévère de l'Université – c'est-à-dire le lycée – régime « encore maintenu dans un cadre fermé à toute innovation ». Billault indique qu'« il y a autre chose dans le monde que des ingénieurs ou des officiers d'artillerie, des médecins ou des avocats » ; il faut offrir une série de préparations spéciales, d'enseignements divers « en les classant comme le sont dans le monde les grandes séries de travailleurs (2) ». Il dresse un programme complet d'éducation à partir d'un primaire rénové. Les enseignements relatifs à la production y occupent une place importante avec les fermes écoles, les fermes expérimentales pour l'agriculture, les arts mécaniques et chimiques pour l'industrie. La question du commerce et des transports est également envisagée, et Billault suggère de créer des musées commerciaux, de développer en les renouvelant les cours d'histoire et de géographie. Enfin, dans son programme, l'auteur laisse au secondaire classique le soin d'assurer les enseignements de « conservation » (3) (administration, justice, art militaire...).

Ces critiques de l'enseignement classique ne sont pas sans conséquence sur les relations entre la mairie et le lycée. En 1830, Billault propose que les bourses du collège royal aillent désormais non plus à des membres aisés de la société nantaise mais au développement du primaire (4). Il obtient l'accord du conseil municipal et parvient à négocier avec le préfet, le recteur et le ministre, pour que la décision puisse être appliquée. L'ordonnance du 28/05/1832 autorise la ville de Nantes à réduire de moitié le volume des bourses au collège et sa mise en œuvre est effective dès 1834 d'après le compte administratif. L'effet est immédiat : la subvention annuelle diminue de 6 500 francs entre 1831 et 1834 (5).

(1) A. Billault : *De l'Éducation en France et de ce qu'elle devrait être pour satisfaire aux besoins du pays*, Nantes, Imprimerie Mellinet, 1834, 43 pages.

(2) Cité dans N. Blayau : *Billault, ministre de Napoléon III...*, *op. cit.*, p. 69.

(3) C'est-à-dire les enseignements donnant accès à « tout travail qui n'a pour but que la conservation de nos personnes et nos propriétés ». L'expression est de l'auteur. Comme le note N. Blayau, les réserves de Billault face au secondaire s'expliquent sans doute par son ouverture au monde des affaires. Il a « une conception de l'histoire qui doit être celle des industries et non des dynasties » ; N. Blayau : *Billault, ministre de Napoléon III...*, *op. cit.*, p. 70 et 75.

(4) Les lycées napoléoniens prennent le nom de collèges royaux entre 1815 et 1848.

(5) Dans l'ouvrage édité par la mairie de Bordeaux en 1892, on trouve une indication selon laquelle la mairie serait également parvenue à réduire de moitié le nombre des bourses d'internat en 1837 ; Ville de Bordeaux : *Aperçu historique. Sol, Population...*, *op. cit.*, p. 64.

De leur côté, les administrateurs du lycée essaient bien de répondre à ces préoccupations locales puisque, pour une part, le recrutement des élèves en dépend. L'établissement a ouvert des cours de physique, de chimie et une école spéciale de commerce en 1829. Mais c'est un échec trois ans plus tard avec seulement une quinzaine d'élèves inscrits, en dépit de la dispense qui leur a été faite de payer la rétribution spéciale (1). En 1843, le proviseur, qui est au courant des succès de l'EPS municipale, décide d'annexer une EPS privée au collège. Là encore, la tentative avorte en raison d'une impréparation évidente.

Le retard du lycée en ce qui concerne les études pratiques, « spéciales », n'est pourtant pas un fait constant dans l'histoire de cet établissement. Quand la bifurcation se met en place, en 1852, qui organise une séparation des études au terme de la troisième avec une filière littéraire et une filière scientifique, c'est la section scientifique que choisissent prioritairement les lycéens. Entre 1853 et 1859, le pourcentage des élèves inscrits dans la section scientifique oscille entre 60 et 70 % (2). La qualité de cet enseignement est d'ailleurs reconnue par les principaux adversaires du lycée, les collèges diocésains, qui s'inquiètent du départ d'une partie de leurs élèves.

Mais ces progrès dans l'enseignement des sciences n'ont pas d'effets concrets sur l'évolution des rapports entre la mairie et le lycée. Politiquement, après 1850, l'avantage est au secondaire privé qui connaît une période de développement important avec la création de trois collèges diocésains : les Couëts (1848), Saint-Stanislas (1849) et l'externat des Enfants Nantais (1851). Cela est confirmé par l'évolution des effectifs scolarisés dans le secondaire à Nantes : si le lycée accueille 43 % du total des élèves en 1854, ce pourcentage n'est plus que de 36 % en 1864 (3).

(1) Voir J. Guiffan : *Un grand lycée de province. Le lycée Clemenceau de Nantes dans l'histoire et la littérature depuis le 1^{er} Empire*, Thonon-les-Bains, Éd. de l'Albaron, 1992, 412 p., p. 79.

(2) Voir J. Guiffan : *Le lycée Clemenceau de Nantes*, op. cit., p. 118. L'importance d'un enseignement plus pratique est également ressentie au niveau national et cette question constitue le thème prioritaire des projets de réforme du secondaire au XIX^e siècle, avec notamment le chimiste J.B. Dumas comme figure centrale des débats ; voir N. Hulin-Jung : *L'organisation de l'enseignement des sciences : la voie ouverte par le Second Empire*, Paris, Éd. du Comité des travaux historiques et scientifiques, 1989, 335 p.

(3) Au niveau national, pour les mêmes dates, les chiffres sont les suivants : en 1854, les lycées et collèges accueillent 43 % des élèves du secondaire contre 38 % aux établissements privés laïques et 19 % aux établissements ecclésiastiques. En 1864, les chiffres sont respectivement de 44,5 %, 30,5 % et 25 % ; N. Hulin-Jung : *L'organisation de l'enseignement des sciences...*, op. cit., p. 293.

La participation de la ville au financement du lycée, en dehors des bourses d'études, ne concerne donc jamais l'aspect spécifiquement secondaire des activités. Au compte administratif de budget, nous avons relevé seulement à deux reprises, en 1841 et en 1867, des subventions destinées à ouvrir des classes primaires ainsi qu'une participation annuelle à des frais d'entretien. Pour le reste, les rares fois où le conseil municipal s'engage à soutenir son lycée, c'est sur le mode de la requête administrative. Par exemple, après le renouvellement du personnel du lycée au début des années 1840 à l'initiative de Dubois, le conseil municipal enregistre les progrès de l'établissement et multiplie les tentatives pour qu'il soit élevé au rang de collège de première classe, ce qui permettrait d'améliorer les rémunérations du personnel, et donc d'attirer ou de garder à Nantes des enseignants qualifiés (1). Malgré des démarches auprès de Dubois, des députés de Loire-Inférieure ou du ministère, la demande n'aboutit pas et il faudra attendre 1881 pour que le lycée accède à la première catégorie (2).

Le lycée n'est pas l'objet d'un rejet systématique et continu de la part de la mairie, ne serait-ce qu'en raison du fait que de nombreux conseillers municipaux y ont effectué leur scolarité (3). Pourtant, au moins jusqu'au début des années 1870, la ville laisse à l'État le soin d'assumer la charge financière de cet établissement. Alors que la politique des républicains (Ferry, Goblet) au début des années 1880 reposera sur l'idée très formalisée du partenariat (caisse des écoles, partage des emprunts entre ville et État), on assiste dans la période antérieure à la création de différents types d'écoles qui renvoient à des préoccupations très localisées et qui en général s'accompagnent d'un refus de tout ce qui rappelle l'État et ses contraintes.

L'absence de soutien financier explicite en direction des établissements d'État apparaît donc comme une seconde caractéristique des choix budgétaires de la ville de Nantes entre 1830 et 1870, caractéristique sans doute applicable à d'autres grandes villes de commerce et d'industrie. L'essentiel de la réflexion des administrateurs locaux, qui ne sont pas forcément des industriels même si leurs carrières sont liées au monde des affaires – avocats, banquiers, etc. – porte sur la

(1) Député de Loire-Inférieure de 1831 à 1848, inspecteur général de l'Université puis directeur de l'école normale supérieure, P.F. Dubois est un bon connaisseur de la situation scolaire locale. Il défendra notamment avec fermeté l'école primaire supérieure face aux tentatives d'annexion du lycée ; voir H. Sée : « La vie politique et économique de Nantes pendant la Monarchie de Juillet d'après la correspondance inédite de P.F. Dubois », *Revue historique*, 1930, vol. 163, pp. 297-322.

(2) J. Guiffan : *Le lycée Clemenceau de Nantes...*, *op. cit.*, p. 148.

(3) Plusieurs anciens élèves du lycée au XIX^e siècle sont devenus maires de la ville. Parmi eux figurent des républicains comme les Colombel père et fils mais aussi des conservateurs comme de Cornulier-Lucinière.

définition d'enseignements adaptés aux nouveaux métiers urbains, à la maîtrise de nouveaux savoirs et de nouvelles techniques. Les lycées, même s'ils font des progrès dans la diffusion des savoirs techniques, ne leur semblent pas en mesure de répondre à ces attentes et restent avant tout réputés pour leur enseignement classique et un recrutement socialement très sélectif (en raison de la durée et du coût des études).

Ces critiques de l'enseignement secondaire peuvent être mises en rapport avec la définition que donne la ville des établissements d'enseignement supérieur. Ces écoles, qui recrutent leurs étudiants à partir du baccalauréat, sont censées offrir une préparation plus pratique aux professions libérales, comblant ainsi les trous d'une formation secondaire trop générale. Leur financement par la ville s'inscrit donc dans cette réflexion globale sur les différents niveaux d'enseignement. Cependant, les raisons de l'intérêt des élus pour ces écoles sont plus larges : il s'agit en particulier pour eux d'attirer l'attention de l'État pour qu'il crée des facultés à Nantes, alors qu'elles sont toutes concentrées à Rennes, le chef-lieu d'académie.

IV. LES DÉPENSES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : PROMOTION DE LA VILLE OU RÉPONSE AUX PROBLÈMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

L'enseignement supérieur, en 1870, n'a aucun rapport avec la forme qu'on lui connaît aujourd'hui. À côté des facultés qui préparent à des diplômes professionnels (droit, médecine), on est alors en présence d'une collection d'Écoles individuelles de sciences et de lettres, sans relations entre elles, et qui comptent très peu d'étudiants (1). Ces facultés sont des centres d'examen plutôt que d'enseignement, et le système des universités ne sera vraiment créé qu'à partir des années 1880. À côté de ces établissements peu fréquentés, règnent les grandes écoles spécialisées (Polytechnique, Ponts et Chaussées, Mines) au recrutement social très sélectif et qui forment les principaux cadres techniques du pays. Le recrutement de ces écoles se fait à partir des lycées qui organisent en leur sein des classes préparatoires aux concours des grandes écoles. En résumé, la définition la plus communément admise du supérieur avant 1880 est celle d'un enseignement préparatoire aux professions libérales, recrutant au sein de l'élite.

(1) En 1869, l'université compte 9 522 étudiants, répartis à peu près également entre droit et médecine (55 % contre 45 %). En 1888, ce chiffre a presque doublé, avec 17 503 étudiants (+ 84 %) distribués comme suit : sciences (7,5 %), lettres (13,5 %), droit (29,5 %) et médecine (49,5 %) ; voir A. Prost : *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Éd. A. Colin, 1968, 524 p., p. 243.

Malgré l'absence d'un véritable pouvoir de décision en matière de création d'établissements – seul l'État peut ouvrir des facultés, attribuer des chaires d'enseignement – les villes consacrent une part importante de leurs dépenses d'enseignement au supérieur entre 1848 et 1860 (voir tableau 3). À Nantes, le supérieur occupe le premier rang des dépenses avec 25 % du total jusqu'en 1855, puis près de 30 % dans les dix années suivantes (avec des pointes à 43 % en 1855 et 1856). L'engagement financier de la ville se concentre principalement sur deux établissements : l'École préparatoire de médecine et de pharmacie et l'École préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres (1).

L'intérêt de la ville de Nantes pour ses écoles supérieures est assez semblable à celui qui a présidé à la création de l'école primaire supérieure au début des années 1830. Les élus souhaitent développer des formations techniques à l'intention d'une partie des enfants originaires des classes moyennes et des classes supérieures. La forme que peuvent prendre les établissements n'est pas encore fixée de manière formelle et il est impossible d'établir une hiérarchie entre les différents cours proposés. Ainsi, pour les élus, il n'existe pas de différence importante, au moins avant 1870, entre les cours publics proposés par les sociétés savantes, l'École professionnelle municipale, et les demandes répétées de la ville auprès de l'État pour obtenir une faculté des sciences (2). La création de l'École préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres témoigne de cette volonté de développer des enseignements de sciences appliquées et de doter la ville d'écoles prestigieuses, au même titre que Rennes (3).

La rivalité avec Rennes

Depuis 1808, Nantes disposait d'une École secondaire de médecine. Encouragés par le succès des cours, les membres de la Société académique, associés aux personnalités du monde médical, avaient essayé à partir de 1832 d'obtenir une faculté de médecine en

(1) Sur un budget de près de 46 000 francs pour le supérieur en 1860, 19 400 francs sont versés à l'école préparatoire de médecine et de pharmacie et 19 100 francs à l'École préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres. Le reste de la somme est réparti entre le conservatoire de musique et l'école de dessin.

(2) Sur cette question, voir R. Fox et G. Weisz (eds) : *The Organization of Science and Technology in France 1808-1914*, Paris, Cambridge University Press/Maison des sciences de l'Homme, 1980, 355 p. L'école primaire supérieure, créée en 1834, a été rebaptisée école professionnelle municipale en 1851.

(3) En additionnant les dépenses des cours publics, de l'EPS et de l'enseignement supérieur, on obtient un total de 40 à 50 % des dépenses d'enseignement à Nantes entre 1840 et 1870.

intervenant auprès des ministères (1). Mais les démarches n'avaient pas abouti et en 1840, c'est Rennes que le ministère avait choisi pour créer la faculté de médecine. Nantes protesta, parvint à faire repousser le projet et finalement, c'est une faculté des sciences qui fut créée à Rennes tandis que Nantes, sans doute par compensation, obtenait la transformation de son École de médecine en École préparatoire de médecine et de pharmacie (ordonnance du 31/03/1841).

La rivalité qui oppose Nantes à Rennes n'est donc pas neuve. Première ville académique, Rennes bénéficie d'une situation privilégiée en matière d'enseignement supérieur avec une faculté de droit, de lettres et de sciences. Depuis le début de la Monarchie de Juillet, les élites nantaises, les sociétés savantes, comme la Société académique, lui contestent régulièrement ses prétentions dans ce domaine. Les Nantais prennent donc régulièrement des initiatives, notamment sur le plan financier, pour influencer les décisions du ministère (2).

Cette défense de la spécificité nantaise, où sont mis en valeur aussi bien le niveau de la ville sur le plan scientifique que les besoins des industriels et du commerce, illustre l'importance du point de vue local dans la réalisation des projets scolaires jusqu'à la fin du Second Empire. Par exemple, dans l'inventaire des arguments qui plaident en faveur de Nantes, Evariste Colombel, membre de la Société académique, mentionne les cours publics, les jardins, les musées, les sociétés savantes, l'École primaire supérieure, mais il passe sous silence les Écoles primaires de même que le lycée (3). L'attention portée au commerce et à l'industrie s'accompagne d'un moindre intérêt pour le primaire et le secondaire. Pour preuve, la ville de Nantes a laissé sans problèmes à Rennes le soin d'accueillir une École normale d'instituteurs. Par contre, elle trouve inique le choix de cette ville pour une faculté des sciences.

Nantes n'aura pas sa faculté des sciences, mais c'est le même raisonnement que l'on retrouve en 1855, au moment de la création de l'École préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres. Établissement scientifique de second rang dont la charge

(1) Billault les soutient et obtient en 1834 l'appui du conseil municipal et du conseil général, dans N. Blayau : *Billault, ministre de Napoléon III...*, *op. cit.*, p. 118. Sur le plan des cursus, la hiérarchie entre écoles de médecine (école secondaire, école préparatoire, école de plein exercice), se traduit par un nombre plus ou moins important d'inscriptions au doctorat au moment de l'entrée à la faculté de médecine. Toutes ces écoles préparent à l'exercice de la médecine, mais aussi à des professions moins titrées sur le plan universitaire (officier de santé, pharmacien).

(2) Sur cette question, voir R. Anderson : *Education in France 1848-1870*, London, Oxford University Press, 1975, 290 p., en particulier le chapitre 12.

(3) Rapport d'Evariste Colombel à la Société académique sur la création à Nantes d'une faculté des sciences, BM 55 628* (du même auteur, il existe un autre rapport du même type daté du 10/01/1848, AMN R1 C42).

financière revient aux villes, l'École préparatoire représente un moyen pour celles-ci d'attirer l'attention de l'État, même si ces écoles coûtent cher à la collectivité pour un nombre d'élèves inscrits particulièrement faible. Angers, Cherbourg, Chambéry, Rouen, Mulhouse et Nantes décident de créer une École préparatoire et lui votent un budget, qui peut varier sensiblement d'une ville à l'autre : en 1866, la subvention s'élève à 19 100 francs à Nantes, 14 417 francs à Mulhouse, 6 500 francs à Chambéry (1). Dans cette dépense, les traitements des enseignants, qui relèvent du supérieur et sont rémunérés en référence aux grades universitaires, occupent une place très importante. À cette somme s'ajoutent des frais d'installation et d'aménagement qui, dans le cas de Nantes, ne sont pas négligeables : 50 000 francs en 1855-56 pour l'aménagement de l'École dans l'ancien Hôtel des Monnaies, 65 000 francs en 1870-71 pour le raccordement de l'établissement au Muséum d'histoire naturelle.

L'École préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres

La création des « écoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres » fut autorisée par le décret du 22/08/1854. Cette décision du ministre de l'Instruction publique, Hippolyte Fortoul, répondait à la fois au souci de certaines villes de ne pas être totalement isolées sur le plan universitaire et au vœu de l'administration de répandre davantage les cours spéciaux, les cours publics dans les disciplines scientifiques (ces écoles furent aussi appelées « écoles des sciences appliquées »). Intégrées à l'enseignement supérieur, elles furent organisées sur le modèle des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie et proposaient un enseignement sur deux ans pour les élèves inscrits et une série de conférences pour des auditeurs reçus gratuitement.

La comparaison des écoles préparatoires de Nantes et de Mulhouse montre que la volonté de développer une forme d'enseignement technique fut présente dans les deux cas, mais que le rapprochement avec les autres formes d'enseignement – de type primaire supérieur – fut beaucoup plus net à Mulhouse qu'à Nantes, qui cherchait avant tout à refaire une partie de son retard sur Rennes.

À Mulhouse, il existait depuis 1854 une école professionnelle (EP) qui assurait déjà des enseignements de type scientifique (2). La

(1) R. Oberlé : *L'enseignement à Mulhouse...*, *op. cit.*, p. 210.

(2) Assez proche dans leur définition des écoles primaires supérieures, trois écoles de ce type furent créées à l'initiative du ministre Fortoul qui voulait relancer l'enseignement professionnel (Toulon, Lille, Mulhouse).

création de l'École préparatoire de Mulhouse fut encouragée par Bader, directeur de l'EP, qui voyait là un moyen de consacrer la fin des études professionnelles puisque le texte prévoyait un examen, le « certificat de capacité », assez proche d'un baccalauréat dépourvu des matières trop littéraires – notamment les langues anciennes. S'adressant à un public assez proche du secondaire, tant par les matières enseignées que par le type de recrutement de l'école, l'objectif de Bader était de renvoyer les divisions inférieures de son établissement – dont les effectifs sont très fluctuants – au collège et d'organiser avec les deux classes supérieures de l'EP et l'École préparatoire une sorte d'école technique n'admettant que des bacheliers (1).

Le cas de l'École préparatoire de Nantes est assez différent de celui de l'École mulhousienne. À l'époque de la création de l'école, on l'a souligné, l'intention des élus était de concurrencer Rennes mais aussi de coordonner, d'unifier toute une série d'établissements qui assuraient des enseignements pratiques (2). Rien, pourtant, dans les premières années de fonctionnement, ne permet de rapprocher l'École préparatoire de l'école primaire supérieure. Dès sa fondation, elle recrute ses enseignants parmi les membres de l'École de médecine et de pharmacie, du lycée de Nantes, plutôt que parmi les professeurs de l'EPS. Le désir de compenser l'absence d'une faculté de sciences par la création d'un établissement intermédiaire, qui au moins aura l'avantage de regrouper les cours publics, est ici évident. Mais l'idée d'un rapport organique entre les deux établissements n'est pas envisagée, à la différence de Mulhouse.

Une explication de ce décalage se trouve dans le déclin de la Société académique de Nantes, très différente de celle de Mulhouse où les membres de la Société industrielle sont liés entre eux par une présence très forte dans la vie économique locale. Ce sont des fabricants, des négociants qui forment le groupe de sociétaires le plus

(1) Nous reprenons ici l'interprétation proposée par R. Oberlé. Remarquons que la clientèle de l'école professionnelle de Mulhouse est socialement plus élevée que celle de l'EPS de Nantes (peut-être en raison de la présence d'un internat, assez coûteux pour les budgets modestes) : dans sa déposition à l'enquête de 1864 sur l'enseignement professionnel, Bader mentionne ainsi des fils de notaires, de médecins, d'employés supérieurs du gouvernement, qu'on ne trouve pas à Nantes, à côté de ceux qu'on y trouve aussi, fils de négociants, d'employés supérieurs des fabriques... En ce sens, l'école de Mulhouse est assez proche de ce que Victor Duruy allait créer en 1865 sous le nom d'enseignement secondaire spécial, voir *Enquête sur l'enseignement professionnel*, 1864, Imprimerie impériale, tome 2, pp. 243-265.

(2) Voir notamment le discours du recteur Mourier à l'inauguration de l'école préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres, 3/11/1855, BM 55633*, 58 p. Mourier rappelle que la création de cette école à Nantes s'inscrit dans la lignée des efforts consentis par la mairie pour développer l'enseignement professionnel – il fait notamment référence à la création à Nantes de l'école primaire supérieure en 1834.

important à Mulhouse tandis qu'à Nantes, on trouve d'abord des médecins et des juristes (1). La diversité des membres de la société nantaise n'avait pas gêné la création et l'organisation de l'école primaire supérieure au début des années 1830 mais, dans le cas de l'École préparatoire, l'absence de perspectives claires a des répercussions très nettes sur la qualité de l'encadrement pédagogique.

Ferment de la vie intellectuelle nantaise sous la Monarchie de Juillet, l'unité de la Société académique s'est progressivement dégradée à partir de 1848, en raison de l'émergence d'autres sociétés savantes objectivement concurrentes : société archéologique, société de géographie commerciale, d'histoire naturelle... On peut même parler de divergences en son sein sur la définition à donner à l'École préparatoire. Ainsi, malgré l'importance accordée aux sciences appliquées et les liens d'Adolphe Bobierre, second directeur de l'école, avec les industriels nantais, l'École préparatoire se rapproche du Muséum d'Histoire naturelle qui s'installera dans les locaux de l'école au début des années 1870 (2). Or le Muséum est très attaché à son indépendance et à une définition « universitaire » de ses activités. Il défend une conception de la science pure et désintéressée avec des disciplines scientifiques nobles : géologie, minéralogie... Le rapprochement avec l'École préparatoire indique donc assez clairement que s'il s'ouvre à des opérations de formation, c'est avant tout en direction des élèves de médecine, des futurs vétérinaires, rarement vers les jeunes qui se destinent aux carrières du commerce et de l'industrie.

Malgré leurs différences d'orientation, les écoles préparatoires de Nantes et de Mulhouse sont l'une et l'autre l'objet de critiques qui vont entraîner leur remise en cause. D'abord, on l'a dit, ces écoles coûtent cher aux villes. Ensuite, elles proposent un diplôme qui n'est reconnu ni par les autres établissements scolaires, ni sur le marché du travail, ce qui a pour conséquence de limiter le nombre des inscriptions. Enfin, l'organisation pédagogique, qui emprunte des arguments

(1) Sur la composition des membres des deux sociétés, voir S. Kott : « Enjeux et significations d'une politique sociale : la Société industrielle de Mulhouse (1827-1870) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 34, oct-déc 1987, pp. 640-659, et C. Blanlœil : *De l'Institut départemental à la Société académique de Nantes et de la Loire-Inférieure : une société savante de province au XIX^e siècle (1798-1914)*, thèse de doctorat en histoire des sciences, 1992, Université de Nantes, volume 1, XVIII-381 p., pp. 26-30.

(2) Adolphe Bobierre, membre en vue de la Société académique à cette période – il publie une vingtaine d'articles – a été appelé à Nantes pour diriger une fabrique de produits chimiques. Créateur d'un laboratoire de chimie agronomique, il enseigne cette discipline à l'école préparatoire à partir de 1855 ; voir J. Dhombres : *Un musée dans sa ville. Sciences, industries et société dans la région nantaise XVIII^e-XX^e siècle*, Nantes, Ouest-Éditions, 1990, 495 p., p. 275.

à la fois au supérieur et aux sociétés savantes, crée une situation de concurrence pour le recrutement des élèves (cours publics, École de médecine...), qui joue au désavantage des écoles préparatoires. Celle de Nantes est directement victime de cette indécision ses installations étant incompatibles avec l'apprentissage pratique des matières scientifiques (laboratoire mal équipé). Elle a des auditeurs mais quasiment aucun élève inscrit (1).

En 1870, au moment du raccordement de l'École préparatoire et du Muséum, la question du public visé par ces études reste donc en partie irrésolue. S'il n'a jamais été question, dans l'esprit des fondateurs, d'assimiler l'École professionnelle et l'École préparatoire, l'idée que ces deux établissements aient des liens est à nouveau présente. Devant l'insuccès de l'École préparatoire, les critiques sont même assez pressantes. Concrètement, il est question de fusionner l'École des sciences et l'École professionnelle. Le projet ne connaîtra pas de suite, mais il révèle clairement que la distinction des niveaux d'enseignement n'était pas le souci prioritaire des responsables locaux qui tenaient d'abord à créer, sans forcément les relier entre eux, des établissements proposant des enseignements pratiques.

L'échec de l'École préparatoire de Nantes en tant qu'établissement d'enseignement supérieur (car comme lieu de conférences, l'école continuera d'exister jusqu'au début du XX^e siècle) est en tout cas révélateur de l'empressement de la ville à montrer son dynamisme dans ce domaine, espérant sans doute en retour des compensations de l'État. Il montre aussi que le soutien d'un groupe comme la Société académique à une idée – la diffusion des savoirs scientifiques – pouvait prendre des formes différentes, parfois efficaces (les premières années de l'EPS), parfois assez éloignées d'un objectif scolaire (cours publics de l'École préparatoire assez proches de l'esprit de salon). Il confirme également que l'importance des subventions municipales en matière d'enseignement n'est que très rarement corrélée avec le nombre d'élèves inscrits et que les raisons des investissements municipaux sont toujours à chercher ailleurs.

*

* *

(1) R. Oberlé cite un bilan de 1867 dressé par V. Duruy qui indique le nombre d'inscriptions dans les écoles préparatoires. Nantes n'en compte pas une seule, Mulhouse tient la tête avec 9 inscriptions ; R. Oberlé : *L'enseignement à Mulhouse...*, op. cit., p. 207.

Jusqu'au début de la III^e République, les villes disposent d'une certaine autonomie en matière de créations scolaires. L'État n'est pas le seul à décider de l'implantation et de l'orientation des établissements d'enseignement et, même pour les créations qui relèvent de sa seule responsabilité (lycée, écoles supérieures), il doit tenir compte des intérêts locaux (politiques, économiques...) s'il veut garantir la réussite de ses projets. L'intérêt des responsables locaux pour leurs écoles est lui-même complexe. Nous avons montré le relatif désintérêt de la ville par rapport au développement des écoles primaires publiques, alors qu'elle finançait largement dans le même temps la création puis l'entretien d'une école primaire supérieure de garçons. De manière plus générale, la ville manifeste peu d'intérêt pour tout ce qu'elle ne paie pas (lycée, école normale) et tente, en relation avec une partie des élites locales réunies dans les sociétés savantes, de créer des établissements qui répondent à sa définition des besoins économiques locaux. Elle revendique enfin auprès de l'État la création d'écoles supérieures qui lui permettraient de mieux rivaliser avec Rennes dans la formation des élites, mais aussi pour matérialiser sa position de capitale économique de l'Ouest.

On peut formuler deux remarques plus générales sur les conséquences de l'autonomie des villes par rapport au développement des établissements scolaires avant 1870. D'une part, l'action des villes ne s'inscrit jamais dans la longue durée : elle dépend des évolutions de la politique locale, et notamment de la carrière des élus qui manifestent un intérêt pour ces questions. Si les créations scolaires sont saluées comme la preuve du dynamisme des élus en faveur de l'instruction, chaque difficulté expose les établissements à ne pas voir leur budget reconduit l'année suivante. D'autre part, l'absence de lien formel entre les différents types d'établissements conduit souvent les responsables locaux à envisager des relations entre des cursus qui ne relèvent pas forcément du même niveau d'études (primaire, secondaire, supérieur). C'est à partir d'une étude des conditions locales de leur apparition, notamment d'un point de vue financier, que l'on peut comprendre les conditions réelles du fonctionnement des établissements scolaires, les caractéristiques du public qui les fréquentent, et l'état de la concurrence qu'ils se livrent.

Marc SUTEAU

Centre de recherches socio-historiques sur l'éducation,
École normale supérieure de Fontenay Saint-Cloud.

ÉTAT FRANÇAIS – ÉTAT ALLEMAND :

l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940

par Gérard BODÉ

L'historiographie de l'enseignement technique reste encore trop tributaire des rythmes de l'histoire nationale et institutionnelle. Si les grandes créations de la fin du XVIII^e siècle, les lois de 1880 et 1892 et surtout la loi Astier de 1919 (1), autant de textes émanant de l'impulsion et de la volonté de l'État (2), sont généralement connues, en revanche, les créations reposant sur des initiatives locales restent le plus souvent ignorées. Pourtant, divers travaux ont montré depuis assez longtemps que, quand il ne s'agissait pas de répondre aux besoins spécifiques de son administration civile ou militaire, l'État ne s'était impliqué qu'assez tardivement dans la création et le développement des établissements d'enseignement technique, laissant ainsi le champ libre aux communes, aux entreprises ou aux particuliers (3).

(1) Loi du 11 décembre 1880 relative aux écoles manuelles d'apprentissage ; Loi de finances du 26 janvier 1892 transformant douze écoles primaires supérieures à sections professionnelle en écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) ; Loi du 25 juillet 1919 portant création de l'enseignement technique industriel et commercial. Pour la politique officielle et les principaux textes officiels, cf. Thérèse Charmasson (Dir.), Anne-Marie Le Lorrain, Yannick Ripa : *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours. Textes officiels avec introduction, notes et annexes. Tome I : De la Révolution à 1926*, Paris, Economica, INRP, 1987.

(2) La genèse de ces textes n'échappe pas toujours à des considérations d'ordre régional. Cf. l'analyse de Maurice Pigenet : « L'ENP de Vierzon et le problème de la formation professionnelle dans une ville ouvrière (années 1880-1914) ». *Revue historique* (Paris), sept.-déc. 1989, t. CCLXXXII/2, n° 572, pp. 367-389, qui évoque le rôle des ambitions d'Henri Brisson dans le vote de la loi de 1880 et dans l'installation de l'école.

(3) Pour l'histoire de l'enseignement technique, l'ouvrage de référence demeure celui de Jean-Pierre Guinot : *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, Paris, Domat-Montchrétien, [1946], 292 p., Collection d'histoire sociale. Il a été complété par les œuvres d'Antoine Léon : *Histoire de l'éducation technique*. 2^e éd. mise à jour, Paris, PUF, 1968. 128 p., Que sais-je ? ; n° 938 et *La Révolution française et l'éducation technique*, Paris, Société des Études Robespierriennes, 1968. 314 p., Bibliothèque d'histoire révolutionnaire ; 3^e sér., n° 8. Les ouvrages récents de Bernard

En cela, son attitude ne diffère d'ailleurs guère de celle qu'il adopta à l'égard d'autres formes d'enseignement, particulièrement durant la première moitié du XIX^e siècle (1). Mais, contrairement à l'histoire des enseignements primaire ou secondaire, il n'existe guère d'études régionales, départementales ou municipales sur l'enseignement technique (2).

En effet, à la différence de certains pays comme l'Allemagne (3), la France manque de traditions ou d'écoles historiographiques centrées sur le terrain régional ou local. Aussi, l'histoire locale ne réussit-elle pas toujours à éviter certains pièges de la monographie soit qu'elle s'égaré dans les chemins bien balisés de l'histoire nationale, soit qu'elle s'enferme dans sa tour d'ivoire régionaliste (4). Pourtant

Charlot et Madeleine Figeat : *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*, Paris, Minerve, 1985, 624 p. et Patrice Pelpel, Vincent Troger : *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette, 1993, 320 p. ont amené quelques éléments intéressants sur la période postérieure à 1940 mais n'ont pas renouvelé les approches problématiques.

(1) Voir notamment l'analyse – déjà ancienne – d'Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, pp. 91-96.

(2) À ma connaissance, seuls les départements de l'Aube et du Nord ont bénéficié d'études récentes de caractère local avec le mémoire de maîtrise de Jacqueline Broquet : *L'enseignement secondaire et technique dans le Nord*, Lille III, 1974, 214 p. et les articles de Robert Vandenbusche : « Les Pouvoirs locaux et les débuts de la formation professionnelle dans le Nord sous la III^e République (1880-1914) », *Revue du Nord* (Villeneuve-d'Ascq), avril-sept. 1984, t. LXVI, n° 261/262, pp. 883-892 et de Catherine Vanhacker-Dhorme : « Les Débuts de l'enseignement professionnel dans le Nord : l'exemple de l'ENP d'Armentières », *Revue du Nord* (Villeneuve-d'Ascq), juillet-sept. 1985, t. LXVII, n° 266, pp. 749-767, pour le Nord ; et *Centenaire de l'enseignement technique. Histoire et actualité dans le département de l'Aube, 1745-1988*, Troyes, Musée aubois d'histoire de l'éducation, CDDP, 1988, 176 p. et *L'Enseignement technique. Actes des journées d'études, 12-13 octobre 1988, Troyes, Les Cahiers aubois d'histoire de l'éducation* (Troyes), 1989, numéro spécial, n° 11, 112 p., pour le département de l'Aube. On peut encore signaler les thèses récentes de Denis Barroero : *L'Enseignement technique à Marseille de 1815 aux années 1960*, Université de Provence, Aix-Marseille, 1995 et de Gérard Bodé : *Enseignement technique et formation professionnelle dans le Reichsland Elsaß-Lothringen : les écoles de perfectionnement d'Alsace-Lorraine entre 1871 et 1918*, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1995.

(3) Fortes de l'histoire non-unitaire de leur pays, les sciences humaines allemandes ont développé très tôt la notion de *Landeskunde*, littéralement « étude scientifique du territoire local » qui, par le biais d'une approche interdisciplinaire, tente d'appréhender tous les aspects concernant un territoire bien délimité. Pour une histoire de cette discipline, cf. Pankraz Fried (Dir.) : *Probleme und Methoden der Landesgeschichte*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978 et – plus spécialement centré sur la problématique historique –, Alois Gerlich : *Geschichtliche Landeskunde des Mittelalters. Genese und Probleme*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986, pp. 1-98 : Historiographie der geschichtlichen Landeskunde.

(4) Sur cette question, cf. le compte rendu de l'ouvrage de Jeanne Lévy-Lebrun : *Une école républicaine et rurale. Les instituteurs des années trente en Eure-et-Loire*, Le Coteau, Horvath, 1990, 176 p., par Pierre Caspard, *Le Mouvement social* (Paris),

les archives départementales et municipales devraient ouvrir une perspective combinant les aspects locaux et nationaux, les fonds conservés dans ces dépôts renfermant toujours une copie des décisions nationales et la correspondance relative à leur application sur le terrain local (1). Dans le domaine de l'histoire de l'éducation, les travaux de Raymond Oberlé ou de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie ont bien démontré la richesse d'une telle approche (2).

La présente étude tentera de mettre en lumière les liens complexes unissant l'appareil d'État et les acteurs locaux. Plutôt que de dresser un tableau synthétique de l'histoire de l'enseignement technique, elle essaiera de poser quelques jalons pour une histoire de cet enseignement dans le cadre du département de la Moselle qui présente l'originalité d'avoir vécu pendant 48 ans, de 1871 à 1918, sous la souveraineté de l'Allemagne. Durant cette période, la France se dota des premières institutions spécifiques pour l'enseignement technique et l'Allemagne acheva la construction de son « système dual » de formation professionnelle reposant essentiellement sur le cadre local. C'est dire que le département de la Moselle peut aussi servir d'observatoire pour comparer, en s'appuyant sur des situations concrètes étayées par une documentation d'archives, les « modèles » allemand et français objets d'une littérature abondante et quelquefois trop théorique (3).

n° 168, juillet-sept. 1994, p. 137 : « La question de fond soulevée par le livre de J. Lévy-Lebrun est celle de l'articulation entre l'histoire nationale et les histoires départementales de l'école et de son corps enseignant. D'un côté, l'auteur décrit le département comme le cadre de sociabilité pédagogique, associative, syndicale... ; de l'autre, on y trouve surtout l'écho des grands problèmes nationaux, voire internationaux du moment ».

(1) Cf., dans ce numéro, le compte rendu sur le répertoire numérique de la série T des archives de l'Hérault.

(2) Raymond Oberlé : *L'Enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*, Paris, Les Belles-Lettres, 1961, 280 p. ; Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie : *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, ENS Fontenay-Saint-Cloud, CNRS, 1993, 544 p. ; Jean-Michel Chapoulie : « L'Enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la III^e République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (Paris), juillet-sept. 1989, t. XXXVI, pp. 413-437.

(3) Le modèle allemand combine l'apprentissage sur le lieu de travail et une scolarité à temps partiel ; le modèle français est construit sur une scolarisation professionnelle à temps complet. Voir notamment – pour s'en tenir à la seule littérature historique – les pages consacrées à ce sujet par Patrice Pelpel et Vincent Troger, *op. cit.*, pp. 60-66, ou encore Vincent Troger : « Du modèle allemand à la scolarisation à plein temps des apprentissages : le tournant des années 1940-1950 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (Paris), 40-3, juillet-sept. 1993, pp. 490-502 et notamment p. 492.

La question fondamentale sera ici de démêler l'origine et la part des initiatives des divers acteurs, voire éventuellement de s'interroger sur la pertinence de la notion de politique locale. Il ne saurait être question de se limiter à la simple histoire de l'enseignement technique local, mais plutôt de déterminer les processus liant la volonté régulatrice des États (français puis allemand) à l'appréhension de la réalité par les acteurs locaux.

I. LES ACTEURS LOCAUX DANS LE CADRE DÉPARTEMENTAL

La notion même d'acteurs locaux mérite d'être précisée avant que soit abordée l'histoire de l'enseignement technique mosellan. Les assemblées départementales n'ont pas été retenues ici car, qu'il s'agisse du conseil général ou du *Bezirkstag* qui lui a succédé provisoirement, du *Landesausschuss*, l'assemblée régionale fonctionnant entre 1874 et 1911, ou du *Landtag*, le parlement régional en fonction de 1912 à 1918, elles ne constituent pas un échelon de décision essentiel. Durant la période abordée, aucune école technique départementale ne sera créée. Les décisions des assemblées départementales se limitent principalement aux aspects financiers. De ce fait, le département sert ici de cadre géographique plus que d'entité administrative (1). Au sein de ce département, l'enseignement technique est ainsi abordé selon un angle essentiellement municipal. Cette approche demeure pertinente car, visant principalement « les classes industrielles » (2) concentrées dans les villes, par sa naissance et son développement aux débuts du XIX^e siècle, l'enseignement technique de premier niveau fut étroitement lié à l'institutionnalisation de l'enseignement primaire urbain. Les campagnes, ainsi que les petites localités, parurent moins concernées malgré quelques expériences intéressantes.

(1) Cette perspective recouvre d'ailleurs la définition juridique du département à l'aube du XIX^e siècle, puisque les avis du Conseil d'État des 20 novembre 1818 et 15 octobre 1819 stipulaient que « les départements forment seulement des divisions territoriales tracées pour la facilité de l'administration ». Cf. Gérard Sautel : *Histoire des institutions publiques depuis la Révolution française*, Paris, Dalloz, 1969, p. 409.

(2) Cf. Baron Charles Dupin : *Observations sur l'enseignement de la géométrie et de la mécanique*, Paris, 1825, qui cite les cours organisés « en faveur de la classe industrielle ». La même expression est reprise dans une circulaire du ministre de l'Intérieur du mois de novembre 1825.

1. Les États

La nature centralisatrice de l'État en France est suffisamment connue pour qu'il soit nécessaire de la souligner. Dans le cadre du département, l'État est représenté depuis la loi du 28 pluviôse an VIII (17 février 1800) par le préfet, agent unique concentrant l'autorité de tous les organes de l'État. Mais le préfet n'est qu'un intermédiaire chargé de faire exécuter les lois et son initiative est relativement réduite (1). Il gère l'administration de l'instruction publique au sein du département par l'intermédiaire du recteur et de l'inspecteur d'académie. Au début, il s'occupait essentiellement de l'enseignement secondaire dans le cadre de l'Université et jusqu'à la loi Guizot du 28 juin 1833, l'enseignement primaire lui échappait, l'intervention de l'État demeurant assez limitée. Néanmoins, la création d'un corps d'inspecteurs primaires par l'ordonnance du 26 février 1835 – les premiers apparurent en Moselle en 1836 (2) – mit enfin à sa disposition un moyen de contrôle efficace des autorités locales.

L'annexion de 1871 change immédiatement quelques données institutionnelles fondamentales. Le département de la Moselle, composante d'un État centralisé, devint le district de Lorraine (*Bezirk Lothringen*), l'une des entités administratives de la Terre d'Empire d'Alsace-Lorraine (*Reichsland Elsaß-Lothringen*) intégrée dans un État fédéral (3). La position du *Reichsland* était complexe puisque, propriété commune de tous les États composant l'Empire (*Reich*), il n'obtint jamais le statut d'État (*Staat*) à part entière. Néanmoins son fonctionnement administratif était calqué sur celui des États allemands. Désormais, l'État fut représenté par les pouvoirs centraux du *Land* (4). La notion même de pouvoir local s'en trouva modifiée, les

(1) Cf. l'avis de Chaptal dès l'an VIII : « Le préfet ne connaît que le ministre, le ministre ne connaît que le préfet. Le préfet ne discute point les ordres qu'on lui transmet : il les applique, il en assure et en surveille l'exécution ». Gérard Sautel, *op. cit.*, p. 262.

(2) AD Moselle 1 T 51, lettre du ministère de l'Instruction publique, 1^{re} division, 4^e bureau, au préfet, 3 octobre 1836, qui annonce l'arrivée des premiers inspecteurs.

(3) Loi impériale du 9 juin 1871 portant création du *Reichsland Elsaß-Lothringen*, Dr. von Möller : *Sammlung der in Elsaß-Lothringen geltenden Gesetze*, Strasbourg, K.J. Trübner, 1880, tome I, p. 1. L'organisation administrative du territoire, sa division en districts (*Bezirke*) et cercles (*Kreise*) et les attributions des autorités centrales font l'objet de la loi du 30 décembre 1871, *Gesetzblatt für Elsaß-Lothringen*, 1872, n° 2, pp. 49-56.

(4) La Terre d'Empire fut d'abord administrée jusqu'en 1879 par un Président-supérieur (*Oberpräsident*), puis par un Lieutenant-général (*Statthalter*) secondé par une administration autonome, le ministère d'Alsace-Lorraine. Cf. loi du 30 décembre 1871, *op. cit.* puis loi du 4 juillet 1879, Dr. von Möller : *Sammlung der in Elsaß-Lothringen geltenden Gesetze...*, *op. cit.*, 1880, tome I, p. 34-37.

autorités installées à Strasbourg faisant fonction d'administration centrale sur le territoire restreint du *Reichsland* et non plus de service extérieur d'une administration centrale localisée dans une lointaine capitale. Le *Land* disposait notamment de la *Kulturhoheit*, c'est-à-dire de l'autonomie législative et réglementaire sur toutes les questions relatives à l'éducation et à la culture.

Juridiquement, chaque État allemand conservait sa propre législation héritée de son passé d'État autonome. La Terre d'Empire maintint donc en vertu de ce principe la législation française antérieure à l'annexion. Certaines de ses dispositions furent cependant immédiatement abrogées, complétées ou modifiées par l'administration strasbourgeoise, afin de les conformer à l'esprit des institutions allemandes, notamment aux lois impériales, supérieures aux lois locales. Les lois impériales, pour être applicables au territoire de l'État local, devaient être spécifiquement « introduites », sauf quand elles touchaient à des domaines relevant de la compétence immédiate de l'administration impériale. Ceci signifie que, dans certains cas, l'« introduction » d'une loi impériale pouvait ne pas être opérée immédiatement. En Alsace-Lorraine, il en fut ainsi du code industriel (*Gewerbeordnung*) qui, entre autres, organisait la formation professionnelle.

En 1918, le retour des départements d'Alsace-Lorraine à la France souleva de multiples difficultés politiques et administratives du fait de l'incompatibilité de la tradition politique française avec toute forme de fédéralisme. Mais la suppression du *Reichsland* par le décret du 16 novembre 1918 ne permettait pas de gommer l'empreinte réglementaire et administrative léguée par 48 années d'histoire allemande. Aussi le gouvernement français se vit-il contraint d'établir à Strasbourg, par le décret du 21 mars 1919, une administration spécifique pour les trois départements, le Commissariat général de la République, directement rattaché à la Présidence du Conseil. Le Commissaire général avait autorité sur tout le territoire de l'ancien *Reichsland* et ne dépendait que du seul Président du conseil. Il avait ses entrées au conseil des ministres et devait assurer la liaison avec tous les ministères. La totalité des pouvoirs centraux de la République lui était transférée pour son ressort territorial. Il était secondé par une administration autonome. Avec quelques nuances et sous une autre appellation, la France avait ainsi recréé l'organisation allemande antérieure. À partir de 1926, le Commissariat fut remplacé par une division d'Alsace-Lorraine installée à Paris et chargée de coordonner toutes les décisions touchant les trois départements. La création de cette division mettait fin à l'expérience de gestion particulière et signifiait, malgré le maintien d'un statut local, le retour à l'administration française traditionnelle.

2. Les communes

Si l'on excepte le conseil général, le principal interlocuteur du préfet pour l'application locale des décisions gouvernementales était le maire et son conseil municipal. L'autonomie du conseil municipal fut longtemps très relative. Entre 1815 et 1870, il procédait le plus souvent des élections, organisées en fonction des périodes selon des scrutins variables, mais il n'eut jamais la possibilité d'élire son maire qui était nommé par le préfet représentant de l'État. Le mode de nomination changea à plusieurs reprises. La loi du 21 mars 1831 imposait au préfet de nommer le maire et ses adjoints au sein du conseil municipal. Celle du 5 mai 1855, lui permettait de le choisir éventuellement à l'extérieur du conseil. À partir de la loi municipale du 18 juillet 1837, les compétences du conseil municipal furent clairement réparties en trois catégories : les matières que le conseil peut régler sous le contrôle de l'autorité supérieure, les matières qu'il peut délibérer mais dont l'exécution est liée à l'approbation préfectorale ou ministérielle, les matières sur lesquelles il ne peut donner qu'un simple avis et qui dépendent de la compétence de l'autorité centrale. Cette classification tripartite se maintint jusqu'aux récentes lois de décentralisation. En matière d'enseignement, la commune n'exerçait de véritable pouvoir que sur les établissements qui ne relevaient pas de l'administration de l'Université, donc essentiellement les écoles primaires, mais aussi sur les cours post-scolaires qu'il s'agisse de cours d'adultes ou d'écoles spécialisées comme les écoles de dessin ou de musique. Les maires nommaient et rémunéraient les instituteurs. Les bâtiments étaient municipaux. Les plans d'études étaient élaborés par les communes.

La législation allemande n'amena pas de modification fondamentale dans l'administration communale. La loi municipale française resta en vigueur jusqu'à l'adoption d'une nouvelle législation le 6 juin 1895 qui conserva les grandes attributions des communes. On remarquera simplement que pratiquement jusqu'en 1918, la plupart des maires des grandes villes du *Reichsland* furent nommés par le pouvoir. En effet, dans la législation allemande, ils étaient considérés, pour le territoire administratif que constituait la ville, comme des organes du pouvoir central du *Land*. Ils exerçaient ainsi un certain nombre de prérogatives – sous le contrôle de l'autorité supérieure – et agissaient comme le bras du pouvoir central. Ceci explique le choix de nombreux maires. Ainsi, à Metz, à partir de 1873, le directeur du cercle de Metz-Ville, c'est-à-dire l'équivalent du sous-préfet, remplit les fonctions de maire. Ses missions s'apparentaient plus à un contrôle du conseil municipal qu'à la représentation des intérêts des habitants de la ville. À Thionville et Sarreguemines, le poste de maire resta longtemps entre les mains de fonctionnaires prussiens.

Bras exécutif de l'administration centrale, la commune en tant que corps intermédiaire disposait néanmoins de certains droits qui n'existaient pas toujours dans l'administration française. Ainsi, l'article 106 du Code industriel octroyait-il aux communes le droit d'imposer la fréquentation obligatoire d'une école de perfectionnement professionnel pour les apprentis de moins de 18 ans. Cette obligation était fixée par un statut local (*Ortsstatut*) négocié entre les représentants de la profession (*Gewerbe*) et leurs apprentis et compagnons sous l'autorité du maire de la commune et avec l'approbation de l'autorité politique supérieure. La législation communale allemande resta en place après 1918 et subsiste encore aujourd'hui avec les modifications introduites par la décentralisation de 1981-1986.

Dans cette étude, la prise en compte du seul point de vue municipal aboutit aussi à privilégier le rôle du chef-lieu, Metz, ville francophone dans un département pour moitié germanophone. Pour l'enseignement technique, elle occupe une place centrale que les villes de Sarreguemines ou Thionville ne purent jamais lui ravir. Jusqu'en 1870, ce rôle prédominant est incontesté. À partir de 1890, avec l'apparition des premières écoles non seulement à Thionville ou Sarreguemines, mais encore dans des localités plus petites telles que Morhange, Hayange, Algrange ou Rombas, la situation se modifie quelque peu. Néanmoins, en dépit de cette évolution et des tentatives entreprises dans les autres villes, l'impulsion sera généralement donnée par les expériences messines, ce qui signifie que faire l'histoire de l'enseignement technique mosellan revient ainsi le plus souvent à faire celle de Metz.

3. Les acteurs privés

Les acteurs locaux ne sont pas uniquement des acteurs institutionnels. À côté du conseil municipal, gestionnaire de la vie quotidienne, les archives soulignent l'importance des initiatives individuelles ou collectives d'une fraction de la population mosellane. Les initiatives individuelles aboutissant à la création d'établissements scolaires existaient dès la fin du XVIII^e siècle et répondaient à des motivations variées dont l'interprétation reste difficile et aléatoire. Tout au plus peut-on analyser la réussite ou l'échec de telle ou telle création comme le signe d'une bonne ou d'une mauvaise adaptation au marché scolaire. En revanche, les initiatives collectives paraissent plus révélatrices. Elles furent le fait de sociétés ou de groupements d'intérêts.

Les sociétés apparurent surtout lors de la période 1815-1870. Certaines avaient un objectif éducatif affiché, telles la Société pour l'encouragement de l'enseignement élémentaire, copie conforme de

la Société pour l'instruction élémentaire créée à Paris durant les Cent-Jours (1) et qui avait rencontré une très vive audience dans les départements de l'Est (2). Son objectif principal était d'assurer le développement de l'enseignement mutuel dans l'école primaire. On peut encore signaler, en 1866, la Société d'encouragement des cours d'adultes de Metz (3) qui se proposait de donner une instruction aux apprentis et ouvriers illettrés ou peu lettrés. Une place à part doit être faite à une société savante plus classique qui, à côté de ses activités ordinaires se consacra à partir de 1825 à l'organisation de cours industriels pour les ouvriers : la Réunion des amis des lettres, des sciences et des arts (4) ou Société royale de Metz qui se présentait comme la résurrection de l'ancienne société savante fondée en 1760 et supprimée par la Révolution en 1793 (5).

Les groupements d'intérêts professionnels se développèrent essentiellement lors de la période allemande. Le premier en date fut celui animé par le boucher messin Karl Fiedler qui militait en faveur d'une rapide introduction du Code industriel en Moselle et d'une recréation des corporations (6). Après le retour de ces corporations en 1889 et surtout à partir de la création de la chambre des métiers en 1897 (7), les intérêts professionnels furent quelquefois représentés par cette chambre ou par les corporations, mais surtout par des associations professionnelles en faveur de l'industrie et du commerce (*Gewerbevereine*).

Par sa finalité, l'enseignement technique paraît aussi très lié au développement économique et notamment industriel. Il convient, à ce propos, de préciser un caractère trop souvent oublié de l'histoire de ce département : son industrialisation tardive. En dépit d'un lieu

(1) Pour la société parisienne, cf. Ferdinand Buisson : *Dictionnaire de pédagogie*, 1^{re} partie, tome 2, pp. 2792-2794. Pour la société messine, cf. *Recueil administratif du département de la Moselle*, année 1818, n° 17, pp. 117-124 : circulaire du préfet aux maires sur l'enseignement primaire et sur la méthode de l'enseignement mutuel, du 30 mars 1818, suivie par le règlement de la Société, daté du 12 mars 1818. La naissance de cette société est documentée dans AD Moselle 1 T 30.

(2) Cf. Raymond Oberlé, *op. cit.*, pp. 30-32 qui signale les initiatives des villes de Strasbourg, Colmar et Mulhouse.

(3) AD Moselle 1 T 18, statuts soumis au préfet en février 1866.

(4) AM Metz 2 R 1, demande d'autorisation du mois de mai 1819 ; arrêté préfectoral du 22 mai 1819.

(5) Sur l'histoire de cette société, cf. Jean-Christophe Lebreton : *La Société royale des sciences et des arts de Metz, 1757-1793*, Mémoire de maîtrise, 1967. Exemplaire conservé en AD Moselle 63 J 14/2.

(6) AN F¹⁷ 14405, pétition du 5 novembre 1885 signée par 205 personnes en faveur de l'introduction de la *Gewerbeordnung* en Alsace-Lorraine.

(7) La chambre des métiers (*Handwerkskammer*) fut créée par la loi du 26 juillet 1897 portant modification du code industriel (*Gesetz betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung*), *Reichsgesetzblatt*, 1897, pp. 663-706.

commun véhiculé au cours des années 1950-1970, la Lorraine ne connut pas de développement industriel précoce mais suivit l'évolution générale des industries françaises ou allemandes. L'extraction du fer et celle du charbon se pratiquèrent jusque vers 1890 à un rythme relativement modéré. La Lorraine industrielle ne se développa réellement qu'après cette date et ne vécut sa pleine expansion qu'à partir de l'Entre-deux-guerres pour culminer dans les années 1950 (1). Metz demeura une ville de propriétaires fonciers et de fonctionnaires, avec notamment de nombreux militaires ; les activités économiques s'y bornaient à l'artisanat et au commerce. Thionville, gros bourg rural jusque vers 1900, ne deviendra un carrefour industriel qu'au début de ce siècle. Sarreguemines vivait sur son arrière-pays rural et ses relations commerciales avec la Prusse rhénane.

Dans l'Alsace-Lorraine allemande, malgré l'essor de la sidérurgie et des mines, le bassin d'emploi mosellan ne venait qu'en seconde position après celui de Mulhouse (2). Les emplois de la sidérurgie et de l'extraction minière semblaient aussi requérir une formation technique moins poussée que celle des industries textiles haut-rhinoises.

Ce fait doit être retenu quand on évoque les initiatives locales en matière de formation professionnelle. Il explique partiellement la discrétion des industriels locaux dans tous les débats sur la formation professionnelle, d'autant que ce patronat était loin de constituer un groupe homogène. À côté de vieilles familles lorraines comme les De Wendel, on trouvait aussi des entrepreneurs prussiens, luxembourgeois ou belges dont le siège social ne se situait pas en Moselle et qui ne partageaient pas les mêmes visions que les patrons lorrains (3).

(1) François Roth : *La Lorraine annexée. Étude sur la Présidence de Lorraine dans l'Empire allemand (1870-1918)*, Sainte-Ruffine (Maisonneuve), 1976 ; *Id.* : *Histoire de la Lorraine. L'époque contemporaine*, Nancy, PUN, Metz, Éd. Serpenoise, 1992-1994, 2 vol. Une synthèse récente sur l'histoire industrielle de la Lorraine se trouve chez René Bour (Dir.) : *Encyclopédie illustrée de la Lorraine. Sciences et techniques. 2. L'épopée industrielle*, Nancy, PUN, Metz, Éd. Serpenoise, 1995. La place de la sidérurgie lorraine dans l'espace national est aussi analysée dans Fernand Braudel, Ernest Labrousse : *Histoire économique et sociale de la France*, t. III, vol. 2, Paris, PUF, 1976, pp. 563-571. Deux anciennes thèses se sont penchées sur les principales industries : René Haby : *Les Houillères de Lorraine et leur région*, Paris, S.A.B.R.I., 1965, 2 vol., 783 + 46 p. et Claude Prêcheur : *La Lorraine sidérurgique*, Paris, S.A.B.R.I., 1959, 2 vol., 631 p.

(2) *Das Reichsland Elsaß-Lothringen, 1871-1918*, Francfort/Main, t. 1., 1931, pp. 249-268 ; Adolf Weibel : « Die Entwicklung der Textilindustrie ».

(3) Jean-Marie Moine : *Les barons du fer*, Nancy, PUN, Metz, Éd. Serpenoise, 1989.

II. 1815-1870 : L'ÈRE DES INITIATIVES LOCALES ?

L'époque précédant la III^e République est généralement considérée dans l'historiographie de l'enseignement technique comme l'ère des initiatives locales (1). Mais si l'expression d'enseignement technique ne s'imposa qu'en 1863 à l'occasion des travaux de la commission réunie par le ministre de l'Agriculture, du commerce et des travaux publics (2), les pouvoirs publics s'étaient penchés sur l'enseignement professionnel dès la fin de l'Ancien Régime. La question de l'éducation ouvrière avait été débattue, dès le Premier Empire, dans les cercles des économistes et des pédagogues (3).

En 1815, l'enseignement technique mosellan n'était représenté que par quelques écoles, au demeurant mal connues et toutes installées à Metz : l'École de commerce de Bernard Roumy (4) et l'École gratuite de dessin (5). Comme dans beaucoup de communes françaises, l'enseignement primaire était, depuis leur retour en 1816, principalement entre les mains des Frères des Écoles chrétiennes (6). En 1819, Metz ne comptait qu'un seul instituteur municipal alors que les Frères dirigeaient plusieurs écoles accueillant plus de 900 élèves (7).

Au début de la Restauration, les municipalités ne semblent pas disposer d'une vision cohérente de l'avenir de leurs écoles qu'elles se contentent de gérer très sagement. L'enseignement professionnel ne constituait pas un centre d'intérêt des édiles municipaux. L'écho des débats des cercles libéraux parisiens se répercuta dans le milieu de la bourgeoisie libérale messine à travers les sociétés qu'elle fonda durant ces premières années de la Restauration et qui furent à l'origine des premières créations de cours d'adultes pour ouvriers. La Société pour l'encouragement de l'enseignement élémentaire, dont l'objectif principal était de favoriser l'enseignement mutuel, ouvrit en

(1) Thérèse Charmasson, *op. cit.*, pp. 14-31, « Le temps des initiatives privées (1815-1880) ».

(2) Les débats de la commission ont été publiés dans : ministère de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics. Commission de l'enseignement professionnel : *Enquête sur l'enseignement professionnel ou recueil des dépositions faites en 1863 et 1864 devant la commission de l'enseignement professionnel*. Tome I : *Dépositions*, Paris, Impr. impériale, 1864-1865. 2 vol.

(3) Jean-Pierre Guinot, *op. cit.*, pp. 67-77.

(4) AD Moselle 2 T 88 ; *Annuaire de la Moselle* (1815-1842).

(5) *Annuaire de la Moselle* (1815-1816).

(6) Cf. l'article de Marc Suteau dans ce numéro.

(7) *Annuaire de la Moselle pour l'année 1819*, Metz, Verronnais, 1819. Pour l'histoire de l'enseignement primaire à Metz, on se référera au mémoire de maîtrise de Jacques Nerden : *L'Enseignement primaire à Metz de 1815 à 1848*, Université de Metz, 1971, 132 p.

mars 1819 son premier cours d'adultes. Installé entre 11 et 13 heures dans la salle de l'école mutuelle, il était payant, à raison d'un franc par mois, mais acceptait aussi des élèves gratuits à condition que leur nombre ne dépassât pas la trentaine. « Jusqu'à présent, l'école est fréquentée par des ouvriers, des artisans, des apprentis, des domestiques », âgés de 35 à 20 ans et s'exerçant à la lecture et à l'écriture. Le conseil général lui alloua une indemnité de 100 francs (1).

En 1820, dans un discours devant les membres de la Société académique des arts, lettres et agriculture, Bergery, ancien polytechnicien et professeur à l'école d'artillerie et du génie de Metz, préconisa la création de « cours technologiques » destinés à accroître l'industrie en perfectionnant les arts (2). Devenu président de la société en 1822, il renouvela sa proposition mais sous la forme d'une école industrielle chargée de délivrer des cours de sciences aux ouvriers (3). En 1825, quatre volontaires s'associèrent pour permettre l'ouverture de ces cours, dont Poncelet pour le cours de mécanique. Les autres cours portaient sur la géométrie, le dessin linéaire et l'arithmétique (4).

Ces deux initiatives furent soutenues par le préfet qui fit voter des subventions par le conseil général. La ville, réservée quant à la Société pour l'encouragement de l'enseignement élémentaire, accorda en revanche un soutien immédiat aux cours pour ouvriers. Elle concéda une salle de l'Hôtel de ville, assura la prise en charge des fournitures, du chauffage et de l'éclairage, octroya une subvention annuelle de 1 500 francs à partir de 1826, puis de 1 600 francs après 1831, mais surtout elle mit à la disposition des cours l'un de ses employés qui prit le titre d'agent général des cours industriels. Le financement des cours était ainsi assuré, pour une large part, par les subventions accordées par la ville de Metz et le département. S'y ajoutaient divers dons et legs ainsi que la rétribution des auditeurs non indigents. Les frais de personnel étaient nuls puisque tous les professeurs exerçaient à titre bénévole. Néanmoins, malgré les soutiens apportés par les diverses collectivités, l'organisation des cours industriels reposait entièrement sur les membres de la Société. Ces cours, réorganisés en 1828 en raison de l'affluence des auditeurs, accueillirent plusieurs centaines d'ouvriers jusqu'à leur transformation en 1835.

(1) AD Moselle 1 T 30.

(2) Bergery : « Quelques observations sur l'économie politique des grandes villes », *Société des Lettres, Sciences et Arts, et d'Agriculture. Mémoires*, 1820 (1819-1820), p. 57.

(3) Verronnais : *Annuaire du département de la Moselle*, Metz, Verronnais, 1859, p. 636.

(4) *Mémoires de la Société des Lettres, Sciences et Arts, et d'Agriculture de Metz*, a. 7, mai 1826 (1825-1826), pp. 27-30.

L'initiative est ici purement locale mais s'inspirait du mouvement enclenché à partir de 1819 par le baron Dupin en faveur de la formation des classes laborieuses (1). La personnalité de Bergery, polytechnicien comme le baron Dupin, ainsi que celle de divers enseignants professant à l'École d'application de l'artillerie et du génie ont profondément marqué cette entreprise qui fut copiée dans diverses autres villes françaises, et notamment à Nancy (2). Ces cours n'étaient pourtant pas les premiers de ce type. Outre ceux ouverts à Paris à partir de 1821, des cours similaires avaient été organisés antérieurement à Strasbourg et Mulhouse en 1822. De plus, dans ces villes, l'initiative avait été activement soutenue par les autorités municipales ou académiques.

À Metz, ce fut le vote de la loi Guizot du 28 juin 1833 qui obligea la municipalité à s'impliquer davantage dans l'enseignement professionnel. La loi faisait obligation aux communes chefs-lieux de département et à celles de plus de 6 000 habitants d'ouvrir une école primaire supérieure (EPS). Le préfet invita donc la commune de Metz à étudier la question (3). Le conseil municipal en profita pour dresser un inventaire de toutes ses écoles et proposa, avec l'accord de la Société royale, de transformer les cours industriels en EPS (4). Malgré l'accord du préfet, le ministère s'y opposa estimant que les cours industriels avaient été créés à l'usage des ouvriers et qu'ils se déroulaient le soir en dehors du cadre scolaire. Leur finalité paraissait différente de celle des EPS (5). La mairie s'inclina et vota en décembre

(1) En 1819, le baron Dupin obtint la chaire de géométrie et mécanique appliquée aux arts du conservatoire des arts et manufactures (Ordonnance du 25 novembre 1819 portant établissement au Conservatoire des arts et métiers d'un enseignement public et gratuit pour l'application des sciences aux arts industriels, *Bulletin des lois*, 7^e série, t. IX, pp. 741-745). Les cours du soir qu'il y tenait seront le modèle des différents cours industriels de province. En 1825, l'année de l'ouverture des cours industriels de Metz, une circulaire du ministère de l'Intérieur, accompagnant un opuscule du baron, tentait d'encourager la création de tels cours dans tous les départements (Circulaire du ministre de l'Intérieur aux préfets, novembre 1845 (sans autre précision), AM Nancy R¹c n° 1 ; Charles Dupin : *Observations sur l'enseignement de la géométrie et de la mécanique*, Paris, [s.d.]. Un exemplaire en est conservé aux Archives départementales du Bas-Rhin, 15 M 493 et aux Archives municipales de Nancy, R¹c n° 1).

(2) À la suite de l'ouverture des cours messins, le ministère de l'Intérieur chargea le préfet de la Meurthe de susciter une création similaire à Nancy. Les cours industriels nancéiens débutèrent en 1827 et furent immédiatement pris en charge par la commune. À partir d'octobre 1833, ils ne fonctionnaient plus qu'épisodiquement (AM Nancy R¹c n° 1) et ils furent supprimés par une décision du conseil municipal du 23 août 1841. Depuis 1831, ils subissaient la concurrence des cours industriels du collège royal qui furent transformés en 1834 en École primaire supérieure annexée au collège.

(3) AD Moselle 1 T 67, lettre du préfet au maire, 20 septembre 1833.

(4) Délibération du conseil municipal, séance du 24 juin 1834.

(5) AD Moselle 1 T 67, lettre de Cuvier au préfet, 31 juillet 1834.

1834 un budget pour la création d'une EPS. Néanmoins afin de répondre aux vœux de la Société royale, les cours industriels furent municipalisés en 1835 (1) et la ville de Metz réorganisa effectivement l'ensemble des écoles non secondaires de la ville, qu'elles soient privées « subventionnées » ou publiques. En octobre 1835, elle élabora un « plan complet d'éducation pour la classe laborieuse, et où l'instruction populaire offre un ensemble et un enchaînement que plus d'une ville enviera » (2).

Au terme de longues tractations avec le ministère de l'Instruction publique, la commune échafauda un édifice scolaire à trois niveaux (3). Le premier était constitué par l'enseignement élémentaire : salles d'asile, écoles primaires élémentaires, mais aussi les classes inférieures des anciens cours d'adultes rebaptisés cours industriels élémentaires ou encore classes d'adultes et qui assuraient la remise à niveau des connaissances de l'école élémentaire. Le second niveau, dit « enseignement supérieur » comprenait trois nouvelles écoles : l'EPS, une École des adultes et l'École industrielle. L'EPS et l'École des adultes composaient le « premier degré ». Les élèves qui en sortaient pouvaient ensuite poursuivre leurs études à l'École industrielle. Celle-ci se divisait en deux sections : une section des étudiants assurant des cours à plein temps (de 9 heures 30 à 11 heures) et une section pour ouvriers, dite « scientifique », fonctionnant dans la soirée (de 20 à 22 heures) pour les ouvriers, compagnons et apprentis déjà engagés dans la vie active. Ces deux sections délivraient des cours théorique à finalité professionnelle, artisanale ou commerciale. Le dernier niveau était constitué par l'enseignement dit « spécial » comprenant l'École de dessin, ou École des arts, et l'École de musique.

Les anciens cours industriels avaient ainsi donné naissance à trois enseignements différents : des cours industriels élémentaires, l'École des adultes et l'École industrielle. Les deux derniers furent réunis à compter de 1843 dans un même bâtiment qu'elles partageaient avec l'EPS, entraînant une certaine homogénéisation de leurs divers enseignements. Il demeurait de plus en plus difficile de distinguer nettement le contenu des divers cours, notamment de ceux de l'EPS et de l'École industrielle. Seule subsistait la hiérarchie entre un degré inférieur (EPS-École des adultes) et un degré supérieur (École industrielle). La fusion de ces établissements fut consommée en 1869 avec la création de l'amicale des anciens élèves (4) et fut entérinée offi-

(1) Verronnais : *Annuaire du département de la Moselle*, Metz, Verronnais, 1859, pp. 666-667.

(2) *Ibid.*, 1837, p. 313.

(3) Arrêté municipal du 25 août 1839, AM Metz 1 R 413.

(4) AM Metz 1 R 400.

ciellement en 1873 quand les autorités allemandes transformèrent les écoles supérieure et industrielle en une seule école moyenne (*Mittelschule*), transformation qui concrétisa le passage d'une école à vocation professionnelle vers une école de type généraliste à mi-chemin entre l'enseignement élémentaire et une forme non classique de l'enseignement secondaire.

Ainsi, entre 1835 et 1846, la commune de Metz avait-elle construit son propre réseau scolaire dont l'administration fut confiée à un agent général des écoles : Guillaume-Napoléon Vincent, ancien agent des cours industriels qui demeura en poste jusqu'en 1852. Preuve de l'intérêt pour ces questions éducatives, le budget municipal pour l'instruction passa de 22 000 à 72 000 francs entre 1833 et 1848, soit de 3 à 8 % de l'ensemble des dépenses communales (1). La structuration des écoles municipales ne saurait étonner puisqu'elle s'inscrivait dans la logique de la loi Guizot. La ville de Metz avait d'ailleurs pris un certain retard par rapport à d'autres villes de l'Est comme Mulhouse qui n'avait pas attendu la loi de 1833 pour organiser sa « Grande école communale » en 1831 (2), ou Strasbourg qui, à la même date, avait élaboré ses premiers projets (3).

Sous le Second Empire, l'intérêt du conseil municipal s'attachait surtout à un enseignement de prestige. En 1842 déjà, un projet de la Société royale en faveur de la création d'une École centrale des arts et manufactures de l'Est, petite sœur de l'École centrale parisienne, avait été activement soutenu, à la fois par la municipalité et le préfet (4). Metz avait perdu son éphémère faculté des sciences en 1818 et rêvait d'attirer une autre école d'enseignement supérieur. En 1860, elle crut que ce rêve se concrétiserait quand, à la suite du décret du 22 août 1854, le ministère de l'Instruction publique lui proposa de créer une École préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences

(1) Jacques Nerden, *op. cit.* Cf., dans ce même numéro, l'article de Marc Suteau pour la question de l'investissement financier des communes.

(2) Raymond Oberlé, *op. cit.*, pp. 33-42.

(3) AD Bas-Rhin 15 M 490, lettre du maire au recteur, 5 décembre 1831, relative à la création d'une école industrielle. Arrêté municipal du 10 mai 1832 portant création de l'école industrielle chargée de combler la lacune existant entre la sortie des élèves de l'école primaire et leur entrée en apprentissage. Pour l'organisation des écoles de Strasbourg, cf. Georges Livet, Francis Rapp : *Histoire de Strasbourg des origines à nos jours*, Strasbourg, Dernières nouvelles d'Alsace, Istra, 1982, t. 4, pp. 161-164.

(4) AD Moselle 268 M 1. Une *Société d'actionnaires* est créée le 31 mai 1838 pour récolter les fonds nécessaires à la création de cette école. Elle présente ses statuts à la *Société royale* qui accepte de patroner l'entreprise. Celle-ci est discutée au conseil municipal qui vote des bourses pour les élèves indigents lors de la séance du 1^{er} décembre 1838 (AM Metz 1 D 11). Mais par lettre du 14 août 1839, adressée au secrétaire de la Société royale, le préfet s'étonne qu'aucune suite n'ait encore été donnée au projet (AD Moselle 268 M 1).

et des lettres comme il s'en était déjà créé à Rouen, Nantes, Angers et Mulhouse (1). L'École industrielle serait transformée en école préparatoire et intégrée dans l'enseignement secondaire. Le recteur appuya cette proposition en soulignant le développement de l'industrie ainsi que la situation géographique de Metz dans le voisinage immédiat de l'Allemagne et du Luxembourg. Mais, divers éléments, dont la rivalité avec Nancy à laquelle elle tenta d'arracher la Faculté des sciences, firent échouer le projet. Il signalait cependant l'un des soucis constant du mandat du maire Félix Maréchal dont on retrouvera des traces dans les périodes suivantes : la volonté d'enraciner, essentiellement pour des raisons de prestige, un enseignement supérieur à Metz (2).

III. 1871-1918 : VOLONTARISME DE L'ÉTAT LOCAL ET CORPS INTERMÉDIAIRES

À partir de 1879, l'administration du *Reichsland* fut confiée au ministère d'Alsace-Lorraine, installé à Strasbourg et presque exclusivement composé de fonctionnaires prussiens. Conformément aux traditions prussiennes, durant la majeure partie de cette période, l'enseignement technique fut confié à la division de l'Intérieur. Un conseil supérieur de l'instruction publique, créé en 1881 (3), supervisait les affaires de l'enseignement primaire et secondaire.

Aux lendemains de l'annexion, il n'existait plus d'établissement d'enseignement technique, public ou privé, en Moselle. La notion d'enseignement technique ne revêtait d'ailleurs pas la même signification en France et en Allemagne. La nouvelle législation scolaire d'Alsace-Lorraine de 1873 (4) avait exclu les écoles professionnelles privées à temps complet (*Fachschulen*) du domaine de compétence de l'administration. Elles étaient dispensées de toute autorisation d'ouverture et ne subissaient aucun contrôle de l'État. Vers 1880, seules deux écoles professionnelles publiques fonctionnaient sur le

(1) AM Metz 1 R 399, rapport de Lasaulce, non daté, 1860.

(2) À titre de comparaison, cf. dans ce même numéro l'analyse de Marc Suteau sur la politique de la municipalité de Nantes et de sa rivalité avec Rennes.

(3) Le Conseil supérieur de l'Instruction publique fut créé par l'ordonnance du 21 avril 1882, *Gesetzblatt für Elsaß-Lothringen*, 1882, p. 67. Ses compétences ne s'exerçaient que sur les enseignements primaire et secondaire. L'enseignement professionnel et l'université de Strasbourg dépendaient d'autres administrations.

(4) Loi du 12 février 1873 (*Gesetzblatt für Elsaß-Lothringen*, 1873, n° 5, pp. 37-38) et ordonnance d'application du 10 juillet 1873 (*Gesetzblatt für Elsaß-Lothringen*, 1873, n° 18, pp. 166-170).

territoire du Reichsland, à savoir l'École technique d'hiver de Strasbourg, ouverte en 1875, et l'École professionnelle de Mulhouse, fondée en 1854 et transformée en école de métiers (*Gewerbeschule*).

À côté de ces écoles professionnelles, la législation prévoyait l'existence d'écoles de perfectionnement (*Fortbildungsschulen*). Pour l'administration allemande, ce vocable désignait en fait les cours d'adultes qui, tout comme dans les lois françaises antérieures à l'annexion, étaient incorporées par la réglementation de 1873 dans l'enseignement primaire. Ce terme de *Schule*, c'est-à-dire d'école, ne doit pas faire illusion : à cette date de 1873, les écoles de perfectionnement correspondaient assez exactement aux cours d'adultes français, comme le montrent les premières enquêtes des nouvelles autorités (1).

Jusque vers 1889, une certaine confusion régnait cependant au sein de l'administration quant à l'avenir de ces écoles de perfectionnement. À l'origine, elles avaient été créées sur le territoire du royaume prussien, vers la fin du XVII^e et le début du XVIII^e siècles afin de compléter l'instruction primaire qui, en Prusse, était obligatoire depuis 1717 (2). L'administration prussienne s'était néanmoins rapidement désintéressée de cette catégorie d'écoles et en avait abandonné, aux débuts du XIX^e siècle, l'organisation, le financement et le contenu didactique aux autorités locales qu'il s'agisse de municipalités, d'Églises (luthérienne ou catholique), de princes séculiers ou encore d'associations de bourgeois. Ces écoles, qui délivraient leur enseignement le soir, ou encore tôt le matin, voire le dimanche, pouvaient quelquefois se répartir en écoles générales (*allgemeine Fortbildungsschulen*) se contentant de maintenir, éventuellement de compléter et d'approfondir, l'enseignement élémentaire obligatoire, et en écoles professionnelles (*gewerbliche Fortbildungsschulen*) qui prodiguaient des notions d'instruction pratique, surtout à partir du dessin, de la géométrie et des mathématiques appliquées (3).

En Alsace-Lorraine, le développement des *Fortbildungsschulen* souffrait pourtant d'une carence législative. La fréquentation de ces

(1) La dénomination des cours d'adultes posa un réel problème aux administrateurs allemands. Le préfet intérimaire de Colmar utilisa encore, dans sa lettre du 24 juillet 1871, l'intitulé français alors que son directeur de cercle (équivalent du sous-préfet français) adoptait l'expression allemande dans sa réponse du 23 août (AD Haut-Rhin AL n° 74009).

(2) Ordonnance du 28 septembre 1717.

(3) Pour l'histoire des écoles de perfectionnement prussiennes, cf. Wolf Dietrich Jost : *Gewerbliche Schulen und politische Macht. Zur Entwicklung des gewerblichen Schulwesens in Preußen in der Zeit von 1850-1880*, Bâle, Weinheim, Beltz, 1982 et Klaus Harney : *Die preußische Fortbildungsschule. Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert*, Weinheim, Bâle, Beltz Verlag, 1980. X-218 p.

écoles était réglementée par divers articles du Code industriel. En 1871, le Code industriel de la Fédération d'Allemagne du Nord de 1869 (1) fut transformé en loi impériale et, comme tel, introduit entre 1871 et 1874 dans la plupart des États allemands, sauf en Alsace-Lorraine où il se heurta à l'opiniâtre opposition des industriels mulhousiens.

Ce Code industriel de 1871 reposait sur des textes antérieurs de la royauté prussienne, notamment sur les lois fiscales de 1810-1811 établissant le libéralisme économique (2). À la différence de la France (3), la Prusse n'avait pas aboli les anciennes corporations. L'apprentissage corporatif traditionnel subsistait mais n'était plus obligatoire car il était désormais possible à un artisan d'exercer sa profession, de disposer et de former des apprentis sans appartenir à une corporation. Mais celles-ci s'organisèrent rapidement en vue d'abroger ces mesures. À la suite d'une longue concertation, le premier Code industriel prussien élaboré à partir de 1825, fut promulgué en 1845 (4). Les dispositions sur le libéralisme économique furent maintenues et compensées par quelques articles favorables aux corporations, notamment ceux relatifs à l'apprentissage et à la formation professionnelle qui furent repris, à peine modifiés, dans la *Gewerbeordnung* de 1869/1871. L'actuel « système dual » allemand combinant l'apprentissage sur le lieu de travail et une scolarité à temps partiel, repose sur ces textes.

Jusqu'en 1889, ce texte ne fut cependant pas applicable en Moselle et les corporations demeuraient interdites en vertu de la législation française de 1791. Mais quand la loi impériale du 18 juillet 1881 (5) révisa le Code industriel et autorisa officiellement les corpo-

(1) *Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund*, vom 21. Juni 1869, *Bundesgesetzblatt des Norddeutschen Bundes*, 1869, n° 26, pp. 245-282.

(2) Édité du 28 octobre/2 novembre 1810 portant création d'un impôt professionnel. Le texte officiel publié donne la date du 28 octobre 1810, *Gesetz-Sammlung für die Königl. Preuß. Staaten*, 1810, pp. 79-87. Mais l'édit du 7 septembre 1811 s'y réfère avec la date du 2 novembre 1810, *Gesetz-Sammlung für die Königl. Preuß. Staaten*, 1811, p. 263 ; loi du 7 septembre 1811 sur la police des métiers, *Gesetz über die polizeiliche Verhältnisse der Gewerbe, in Bezug auf das Edikt vom 2ten November 1810, wegen Einführung einer allgemeinen Gewerbesteuer*, *Sammlung für die Königl. Preuß. Staaten*, 1811, p. 263-280.

(3) Le décret d'Allarde des 2-7 mars 1791, *Archives parlementaires*, 1^{re} série, séance du 15 février 1791, pp. 198 sq. et la loi Le Chapelier des 14-17 juin 1791, J.B. Duvergier : *Collection complète des lois, décrets, ordonnances et règlements, avis du conseil d'État [...] de 1788 à 1830 inclusivement*, 2^e éd., Paris, A. Guyot et Scribe, 1834, t. 3, p. 22, établirent la liberté du commerce et de l'industrie et interdirent toute forme d'associations.

(4) *Allgemeine Gewerbeordnung*, vom 17. Januar 1845, *Gesetz-Sammlung für die Königlichen Preussischen Staaten*, 1845, pp. 41-78.

(5) *Reichsgesetzblatt*, 1881, pp. 233-244.

rations à ouvrir et à organiser des écoles de perfectionnement, le ministère d'Alsace-Lorraine (1), oubliant qu'il n'était pas applicable dans le *Land*, s'appuya sur ce texte pour susciter la création de telles écoles. Or, les écoles dénombrées par l'enquête de 1881, puis par celle de 1889 (2), étaient de simples cours d'adultes post-élémentaires qui ne retenaient que faiblement l'attention des communes. Entre 1881 et 1889, aucune des grandes communes du district de Lorraine ne manifesta l'intention de développer des écoles de perfectionnement à caractère professionnel.

Entre 1889 et 1914, la construction de l'enseignement technique se réalisera à partir des écoles de perfectionnement professionnel et sous l'impulsion des autorités centrales du *Land*. La loi du 27 février 1888 introduisit, à compter du 1^{er} janvier 1889, le Code industriel en Alsace-Lorraine (3). Désormais la création d'écoles de perfectionnement pouvait s'appuyer sur les mêmes bases institutionnelles que dans les autres États de l'Empire et, à la suite de cette loi, le ministère prit diverses mesures pour favoriser la revitalisation des corporations (4). En vue de préparer une politique de développement de l'enseignement professionnel, il chargea aussi le directeur de l'École d'art appliqué à l'artisanat de Berlin, Otto Jessen, une autorité reconnue dans tout l'Empire, de dresser un bilan sur l'enseignement technique dans toute la Terre d'Empire (5). À la suite de cette enquête, le ministère élaborait un premier programme (6) qui se fixait comme objectif de soutenir toute forme de création, soit publique, soit privée. Ses sollicitations s'adressaient en priorité aux communes importantes comme Metz, mais aussi aux corporations. Le plan ministériel prit de l'ampleur après la création des chambres de métiers en 1897, qui permettaient aux corporations non seulement d'organiser leurs

(1) AD Moselle 8 AL 62, lettre du ministère d'Alsace-Lorraine, Abteilung Gewerbe, Landwirtschaft und öffentliche Arbeiten aux *Bezirkspräsidenten*, 16 novembre 1881. Cette enquête fut organisée à la suite de la modification du code industriel par la *Novelle* du 18 juillet 1881 qui autorisa les corporations à organiser leurs propres écoles de perfectionnement (*Reichsgesetzblatt*, 1881, pp. 233-244).

(2) AD Moselle, 8 AL 62, lettre du sous-secrétaire d'État Studt, 6 décembre 1888 qui confia au directeur de l'école de perfectionnement pour artisans de Berlin, Otto Jessen, le soin de dresser un tableau de l'enseignement professionnel en Alsace-Lorraine. Sur la création de l'enseignement technique alsacien-lorrain, cf. Gérard Bodé : *Enseignement technique et formation professionnelle*, op. cit...

(3) *Reichsgesetz betreffend die Einführung der Gewerbeordnung in Elsaß-Lothringen, vom 27. Februar 1888. Reichsgesetzblatt* 1888, p. 57.

(4) Voir notamment la circulaire du 28 mai 1889, AD Moselle 8 AL 290.

(5) AD Moselle 8 AL 62, circulaire du sous-secrétaire d'État von Studt à tous les présidents de districts, 6 décembre 1888, annonçant la visite d'Otto Jessen.

(6) AD Moselle 8 AL 62 ; 11 Z 132, lettre du sous-secrétaire d'État von Studt (*Innern*) au président de Lorraine, 21 mars 1889.

professions, mais aussi d'assurer l'apprentissage et la formation par le biais de leurs propres écoles de perfectionnement.

La reconstitution des corporations et le développement des écoles de perfectionnement sont étroitement liées, l'un des objectifs de la politique sociale impériale visant à favoriser les classes moyennes urbaines réputées conservatrices et fidèles au régime. En Alsace-Lorraine, cette politique se traduisait par une volonté de créer un corps social structuré et quasi inexistant sous cette forme : celui de l'artisanat (*Handwerk*) considéré comme une entité professionnelle représentative avec laquelle le pouvoir était en mesure de négocier et de travailler. Par l'intermédiaire des corporations organisées dans les chambres de métiers, ce *Handwerk* pouvait constituer un corps intermédiaire efficace dans son rôle de contrôle social. L'enseignement technique alsacien-lorrain fut ainsi délibérément orienté par le ministère dans la voie d'un enseignement artisanal urbain reprenant les critères de formation des corporations et du *Handwerk*. Cette politique correspondait largement à celle en usage dans tout l'Empire.

Les premières écoles furent créées en 1889-1890 à Sarreguemines et à Metz. À Sarreguemines, la création fut légèrement antérieure aux efforts ministériels grâce aux soins du maire, un fonctionnaire allemand nommé par le pouvoir qui, en 1888, réussit à convaincre le conseil municipal d'établir une école à caractère technique et professionnel. Le conseil hésita un moment entre une école réelle ou une école moyenne qui lui paraissaient plus prestigieuses et mieux adaptées au contexte économique et social de la cité ou encore une école de perfectionnement, voire une école agricole d'hiver mais le maire sut aplanir les réticences émanant des milieux artisanaux en spécialisant la future école dans la formation des professions du bâtiment afin de drainer le public de la région de Sarrebruck qui ne possédait pas d'école de ce type (1).

À Metz, la création des deux écoles de perfectionnement municipales, féminine puis masculine, fut inspirée de l'extérieur. Depuis 1887, le soutien financier du conseil municipal était sollicité par une école ménagère privée. Devant le succès de cette école, la mairie étudia la possibilité d'ouvrir une école de perfectionnement féminine municipale, puis des cours masculins de même type. La visite d'Otto Jessen, en 1889, la promesse de subvention du ministère et enfin, l'achat d'un nouveau bâtiment décidèrent la ville de Metz à s'investir dans l'ouverture d'une école technique, près de cinquante ans après la création de l'École industrielle en 1839. L'école industrielle pour jeunes filles (*Frauen-Industrieschule*) fut aussi la première tentative d'élargir l'enseignement professionnel public aux jeunes filles.

(1) Le dossier sur la création de cette école se trouve en AD Moselle 8 AL 73.

À côté des écoles municipales, le ministère sut aussi susciter des créations émanant des milieux professionnels. Les écoles de perfectionnement de Thionville, Sarrebourg ou Hayange furent instaurées par les *Gewerbevereine* locaux. À Thionville (1), le conseil municipal, fortement opposé à cet établissement, accepta, sous la pression du ministère, de municipaliser l'école. À Hayange (2), le soutien du conseil municipal était acquis d'avance, mais pour des raisons financières, la municipalisation ne pouvait être réalisée. La commune mit néanmoins un local à la disposition de l'école et prit en charge les dépenses de chauffage et de nettoyage. Le personnel était payé grâce à une subvention du ministère. À Sarrebourg en revanche (3), les efforts du ministère ne réussirent pas à fléchir l'opposition de la commune.

À partir de 1898, le développement de la sidérurgie et de l'extraction minière amenèrent aussi le ministère à associer les industriels à l'ouverture d'une école pratique des mines (*Bergschule*) installée à Thionville et entourée de plusieurs écoles préparatoires (*Bergvorschulen*) (4). Le projet naquit presque par hasard à la suite d'une tentative de transformation de l'École technique de Strasbourg. Ayant pris connaissance de ce projet, la ville de Metz souhaita transférer cette école dans ses murs avec la perspective de l'élever ultérieurement au niveau d'un établissement technique supérieur (*Technische Hochschule*) (5). Elle reprenait ainsi ses efforts pour installer une forme d'enseignement supérieur en Moselle. Mais le ministère s'y opposa et proposa diverses alternatives dont une école des mineurs. Les industriels furent consultés et, après quelques réticences de départ, soutinrent cette initiative, à condition d'installer la nouvelle école à Thionville (6). Ils refusèrent néanmoins d'en assurer l'organisation et en confièrent le soin à l'État. Dès l'ouverture de l'école en

(1) L'École de perfectionnement de Thionville fut ouverte en 1898. AD Moselle 8 AL 74, lettre du 20 septembre 1897 du *Gewerbeverein* au président de Lorraine. L'association avait sollicité une subvention du conseil municipal qui la refusa en s'appuyant sur l'échec des cours d'adultes fondés antérieurement.

(2) AD Moselle 18 Z 56. L'école fut ouverte en 1900 par le *Gewerbe- und Handwerksverein*, lettre du maire au *Kreisdirektor*, 26 septembre 1902.

(3) AD Moselle 8 AL 62. L'école fut créée en 1907 par le *Gewerbeverein*.

(4) Pour la création de l'École des mines de Thionville, voir AD Moselle 8 AL 69, 74, 21 AL 2 et 18 Z 56.

(5) Délibérations du conseil municipal de Metz, séance du 23 janvier 1894.

(6) AD Moselle 8 AL 74, lettre du ministère, division des Finances, au président de Lorraine, 26 mai 1898 ; lettre du président de Lorraine à divers personnalités industrielles, 6 juin 1898 ; lettre du sous-secrétaire d'État von Schraut au président de Lorraine, 21 septembre 1898 ; lettre de A. Steingröver de Trèves au président de Lorraine, 10 octobre 1898 ; lettre de la Société des forges d'Eich, Metz et C^e d'Esch-sur-Alzette au président de Lorraine, 12 octobre 1898.

1901, 50 % des frais furent acquittés au moyen d'une participation des industriels qui fournissaient également une partie du personnel. L'école de Thionville fut ainsi la seule école technique nationale installée en Moselle.

En l'espace de quelques années, l'impulsion ministérielle avait ainsi donné la vie à un nouvel enseignement technique. Le mécanisme était simple. Le ministère s'adressait aux corps intermédiaires pour l'organisation des écoles, qu'il s'agisse de communes, de corporations, des chambres de commerce ou de métiers, voire des industriels. Il prenait à sa charge, outre les frais de premier établissement, la totalité de la rémunération du personnel technique. Le reste des frais incombait à l'organisme propriétaire de l'école qui en récupérait une partie par la rétribution scolaire. Le système fonctionna surtout pour les écoles municipales. Les écoles de corporations connurent de nombreuses difficultés et ne purent toujours subsister. La chambre de commerce ouvrit une école de perfectionnement commercial en 1905 en s'associant à la mairie de Metz (1). Les industriels créèrent peu d'écoles. Seule la Société métallurgique d'Aumetz-Friede ouvrit un établissement durable en 1908 pour la formation de ses ouvriers et apprentis (2). La participation des industriels se limita à l'acquittement de la subvention pour l'école des mineurs.

Après 1900, avec l'application de la nouvelle loi industrielle, le ministère souhaita renforcer son contrôle sur les écoles municipales les plus importantes. En Moselle, cette réforme ne touchait que les établissements de Metz. La municipalité ne s'y opposa pas mais tarda à en assurer l'exécution. La transformation de son école de perfectionnement masculine en École technique des apprentis soulevait en effet de nombreux problèmes matériels. L'objectif du ministère était d'instaurer une école de perfectionnement de jour à la place des cours du soir. La formation, rendue obligatoire par le biais d'un statut local, s'adresserait à tous les apprentis de moins de 18 ans durant leur journée de travail. Cette mutation impliquait la construction de nouveaux bâtiments pour accueillir un public scolaire plus nombreux et plus régulier et pour lequel les anciens locaux intégrés à l'école moyenne de garçons n'étaient pas adaptés. Devant le manque d'enthousiasme de la municipalité, le ministère dut faire pression durant plusieurs années (de 1901 à 1907) et menacer de couper toutes ses subventions

(1) *Erster Jahresbericht der städtischen Kaufmännischen Fortbildungsschule zu Metz*, pp. 6-7 ; AD Moselle 8 AL 69.

(2) L'École de perfectionnement du « Lothringischer Hütten-Verein Aumetz-Friede » fut ouverte le 1^{er} décembre 1908 et fonctionna jusqu'à son intégration dans les écoles techniques de l'Éducation nationale à la fin des années 1950. AD Moselle 8 AL 62 et 75.

pour que la ville accepte ce plan (1). Cette réforme, qui ne touchait pas seulement l'Alsace-Lorraine et qui sera poursuivie en Allemagne après 1920, marquait le passage vers les écoles professionnelles (*Berufschulen*) actuelles, pivots du système dual.

IV. LES AMBIGUÏTÉS DU RETOUR À LA FRANCE : 1919-1940

Le maintien de la législation allemande, appelée à partir de 1919 « statut local » ou « code local », empêcha l'introduction immédiate de la loi Astier du 25 juillet 1919 sur le territoire alsacien-lorrain car divers articles relatifs aux cours professionnels paraissaient incompatibles avec le code industriel allemand. Les tentatives d'introduction de la loi Astier ne devaient aboutir qu'en 1955 (2). En revanche, les écoles professionnelles (*Fachschulen*) dont l'organisation n'était pas directement tributaire du code industriel pouvaient être soumises à la législation française en vigueur. Aussi, à partir de 1919, le Commissariat général tenta-t-il de combiner le maintien des lois allemandes, notamment au sujet des corporations et des écoles de perfectionnement, et l'application progressive des lois françaises relatives à l'enseignement technique. Dans ce but, il envisageait de transformer assez rapidement les écoles de perfectionnement professionnel en écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI). C'est ainsi que dans un courrier du 16 septembre 1919 (3), il proposa à la mairie de Metz de créer une EPCI. Pour cela, un décret transférerait les écoles de perfectionnement messines au ministère du Commerce et de l'industrie et les soumettrait à la loi du 26 janvier 1892 ; elles échapperaient ainsi au cadre allemand et pourraient être transformées en EPCI. Ce projet tenait aussi compte de certaines critiques émises par les milieux professionnels à l'encontre des écoles existantes (4), en insistant sur deux différences essentielles : la gratuité et la fréquentation facultative.

(1) Le dossier de la transformation de cette école se trouve en AD Moselle 8 AL 69.

(2) Décret n° 55-645 du 20 mai 1955 portant introduction dans les départements du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle de la législation générale concernant l'enseignement technique industriel et commercial, ainsi que l'enseignement ménager, *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 21, 2 juin 1955, pp. 1515-1516.

(3) Délibérations du conseil municipal, séance du 2 janvier 1920.

(4) Voir notamment la pétition du 1^{er} mars 1924 des patrons mosellans hostiles à la fréquentation obligatoire des cours de perfectionnement et menaçant de ne plus embaucher de jeune de moins de 18 ans, AD Moselle 309 M 45.

Les diverses municipalités acceptèrent les vues du Commissariat, tout en y plaquant des considérations particularistes. L'empressement du conseil municipal de Metz s'explique par la crainte de voir une telle école s'installer à Thionville. Elle fut aussi attirée par la présence d'ateliers dans les EPCI, alors que les écoles de perfectionnement n'en possédaient pas, ainsi que par la possibilité d'instaurer des sections spéciales préparant les élèves aux concours d'entrée dans les écoles d'ingénieurs. Enfin, elle espérait que cette transformation ne soit que la première étape vers la création à Metz d'une école nationale d'enseignement technique, en l'occurrence une École nationale professionnelle. Les projets de la municipalité s'inscrivaient ainsi dans sa vision traditionnelle de développement d'un enseignement technique de niveau supérieur. Elle proposa donc au Commissariat général de transformer l'école de perfectionnement commercial en EPC (École pratique de commerce), d'ajouter une EPI (École pratique d'industrie) à l'école technique des apprentis et d'entamer des démarches pour la création d'une ENP (École nationale professionnelle). Toutes ces écoles seraient installées dans un seul et même bâtiment, celui des écoles professionnelles. Le budget pour ces transformations fut voté dans la séance du 7 mai 1920. À la rentrée d'octobre 1920, les deux nouvelles écoles furent officiellement ouvertes.

Des tractations similaires existaient à Sarreguemines où sur proposition du directeur du lycée, le conseil municipal accepta de créer une EPI (1). Ici, l'initiative n'émanait pas du Commissariat général qui n'apprit qu'incidemment la création de cette école mais du directeur du lycée dont les plans prévoyaient la suppression à long terme de l'école de perfectionnement au profit d'une EPI annexée à son établissement (2). Le Commissariat général amena finalement la ville à créer en 1924 une « École pratique de commerce et d'industrie et école de perfectionnement industriel, commercial et agricole » qui associait une scolarité à la française et des cours de perfectionnement à l'allemande.

La ville de Thionville qui, jusqu'à cette date s'était montrée plutôt réticente à s'engager dans l'enseignement technique, essaya de profiter de la présence de l'école des mines pour imposer la création d'une école technique supérieure (3) dans la « métropole de l'industrie lorraine ». Cette démarche, qui répondait aux projets du conseil municipal de Metz en faveur d'une ENP et s'inscrivait dans le cadre d'une rivalité avec Metz, ne devait cependant pas aboutir.

(1) AM Sarreguemines, 6 R 1, délibérations du conseil municipal, 17 juin 1921.

(2) *Ibid.*, lettre du directeur de l'enseignement technique d'Alsace-Lorraine, Roux, au maire de Sarreguemines.

(3) AM Thionville 1 R 25, lettre du maire au directeur général du commerce et des mines, 8 mai 1920.

En 1925 lors de sa suppression, le Commissariat général (1) laissait une situation relativement confuse. Sa tentative de réaliser une synthèse entre les formes de scolarisation à l'allemande et à la française n'avait pas réussi, les nouvelles écoles de type français n'ayant pas remplacé les établissements antérieurs mais s'étant simplement greffées sur celles-ci. Sous des statuts variés, les écoles de perfectionnement subsistaient à Metz et à Sarreguemines auprès des EPCI. Cette incohérence était surtout imputable au maintien de la loi locale et non à un blocage des municipalités intéressées qui dès 1919 s'étaient investies en faveur d'une normalisation de la scolarité selon les institutions nationales. De plus, à partir de 1923, la plupart des projets souffrirent des restrictions budgétaires (2). La réorganisation définitive des écoles messines ne put s'achever qu'en 1926. En 1931, aboutissement de longs efforts, la première ENP de Lorraine fut ouverte à Metz par transformation de l'EPCI (3).

À partir des années 1930, les écoles de perfectionnement professionnelles, publiques ou privées, connurent un développement rapide dans les petites communes qui n'avaient pas été affectées par les tentatives de réorganisation. Elles prirent souvent le titre ambigu d'école de perfectionnement et cours professionnels. La crise économique et l'augmentation du chômage ne furent pas étrangères à ce phénomène (4). C'est essentiellement à partir de cette décennie que les industriels, dont la famille De Wendel, multiplièrent les centres de formation professionnel dont la plupart survécurent à la Seconde Guerre mondiale et à l'annexion hitlérienne pour se fondre vers 1960 dans le réseau des collèges techniques de l'Éducation nationale.

*

* *

(1) Décret du 14 octobre 1925 portant suppression du Commissariat général et instituant une Direction générale des Services d'Alsace-Lorraine. Pour l'histoire du Commissariat général, cf. Frédéric Eccard : « L'Alsace et la Lorraine sous le Commissariat général et après sa suppression », *Revue politique et parlementaire* (Paris), 10 novembre 1925.

(2) AD Moselle 3 Tp 18, rapport du ministère de l'Instruction publique sur l'organisation des écoles messines, 28 octobre 1926.

(3) Article 160 de la loi de finances du 16 avril 1930 autorisant la transformation de l'EPCI de Metz en ENP à compter du 1^{er} octobre 1930, *Journal officiel, lois et décrets*, avril 1930, pp. 4211-4314 ; décret du 21 août 1921 approuvant la convention entre le ministère de l'Instruction publique et la ville de Metz pour le fonctionnement de l'ENP, *Journal officiel, Lois et décrets*, n° 199, 27 août 1931, p. 9434 ; AD Moselle 309 M 38.

(4) Le rapport du sous-préfet de Thionville sur les écoles de perfectionnement, 25 novembre 1932, mentionne les cours subventionnés par la maison de Wendel pour la rééducation du personnel ayant dû changer d'affectation en raison de la crise économique, AD Moselle 309 M 45. Avant cette date, la famille De Wendel ne s'était guère investie dans l'enseignement professionnel.

Si l'expression « politique scolaire » implique l'existence d'un plan cohérent ou d'une vision globale à plus ou moins long terme, une telle politique ne vit jamais le jour dans les municipalités moselanes. À aucun moment, la ville de Metz pour laquelle les délibérations ont été consultées sur l'ensemble de la période, ne semble disposer de véritable plan en faveur de ses écoles techniques.

En revanche, les États développèrent une action de ce type. Il faut cependant tenir compte des changements de régime et de souveraineté qui ont affecté l'initiative locale, dans l'enseignement comme ailleurs. Entre le centralisme français et le recours aux corps intermédiaires préconisé par les Allemands, il existe une différence fondamentale d'exercice du pouvoir étatique. En dépit de ces oppositions, il faut remarquer que le schéma de fonctionnement n'a pas été réellement bouleversé. La nature même de l'État s'est modifiée. L'État local allemand et son épigone involontaire que fut le Commissariat général disposait d'une emprise sans doute plus directe sur la réalité quotidienne que le pouvoir central des lointains ministères parisiens, même relayés par l'autorité préfectorale. Mais à aucun moment l'État ne songea à abdiquer ses pouvoirs. Son contrôle continua de s'exercer sur les autorités municipales durant toute la période.

On notera encore que l'initiative échappa souvent aux institutions locales mais qu'elle émanait de cercles de bourgeois éclairés ou intéressés, que ce soit sous la Restauration à l'occasion de la création des cours industriels ou sous l'empire bismarckien quand il s'agissait de réclamer l'introduction du code industriel. Dans les deux cas, les initiatives locales reposaient sur des mouvements nationaux. Sous la Restauration, c'est par imitation des expériences parisiennes que les deux sociétés messines créèrent leurs cours d'adultes et cours pour ouvriers. C'est dans le cadre de la lutte entamée par les corporations allemandes dans tout l'Empire, que Karl Fiedler fit campagne pour l'introduction du code industriel.

Mais, par ailleurs, quel que soit l'impact des initiatives locales, les grandes modifications des institutions éducatives résultèrent toujours de l'impulsion étatique. Metz n'organisa un réseau cohérent d'écoles que pour répondre aux mesures exigées par la loi Guizot. De même, les premières écoles de perfectionnement ne furent créées qu'à la suite des sollicitations et pressions du ministère d'Alsace-Lorraine. L'instauration des EPCI en Moselle ne fut possible que par l'intervention du Commissariat général.

Le volontarisme de l'État rencontrait cependant aussi ses limites. Il n'était guère en mesure d'imposer ses vues sans la bonne volonté des partenaires locaux et notamment des communes. À Metz, l'organisation en trois niveaux de 1839, résultant de la loi Guizot, ne put fonctionner que sur la base des expériences et des réflexions élaborées

rées depuis 1825. Sans les heureux concours de circonstances résultant des modifications sociales et culturelles qui préparaient le terrain des réformes institutionnelles, les écoles de perfectionnement auraient eu bien plus de mal à s'imposer.

Si l'État dynamisait les initiatives locales, il lui arrivait aussi, à certains égards, de freiner les plans communaux, que ce soit en 1834, en 1898 voire en 1919, quand les projets nationaux ne concordaient pas avec les intérêts et les perspectives municipaux. Metz dut attendre 1960 pour disposer d'un enseignement technique de niveau supérieur. Sa longue frustration dans ce domaine ne prit fin qu'à l'occasion d'une modification radicale de la politique universitaire de l'État, et la signification de la création de l'ENIM (École nationale d'ingénieurs de Metz) n'est pas comparable à celle qu'aurait revêtue l'instauration d'une École centrale en 1842 ou d'une *Technische Hochschule* en 1898 (1).

De nombreux désaccords entre l'État et les communes peuvent s'expliquer par les contingences financières contraignantes de l'administration communale. L'épisode de la transformation de l'école de perfectionnement messine de 1901-1907 ou encore celui de la réorganisation de 1920-1926 mettent en lumière l'importance de ces facteurs, notamment le rôle des bâtiments et celui du personnel enseignant. Chaque fois que la commune s'est trouvée en mesure de résoudre ces deux problèmes, elle a pu procéder à une rationalisation et à une restructuration de ses écoles. On pourrait même considérer qu'ici, les directives nationales ont plus souvent joué un rôle de frein plus que de moteur. La commune, au-delà de l'application de règlements ou de lois générales, se trouvait directement confrontée avec la gestion du quotidien. Et dans ce quotidien, l'enseignement technique ne constituait généralement pas la priorité absolue. Aux débuts de la période allemande, les délibérations du conseil municipal de Metz attachaient plus d'importance aux questions de salubrité, de voirie, de canalisation de la Moselle ou encore d'octroi qu'à celle de la création d'un enseignement technique.

La prise en compte globale de la politique des municipalités, qu'il n'a pas été possible d'analyser dans cette étude, permettrait sans doute de mieux situer leur marge de manœuvre. Il en va sans doute de même des conseils généraux ou des groupes de pression de particuliers, dans leurs relations complexes avec l'État. Mais il semble évident que le développement de l'enseignement technique découlait directement de ces relations. Ce n'est pas de la seule initiative de

(1) Décret du 29 février 1960 portant création de l'École nationale d'ingénieurs de Metz (ENIM) installée à partir de 1962 dans les bâtiments de l'ancienne ENP.

l'État ou de celle de la commune, mais plutôt de leurs relations, de leurs compromis et tractations ininterrompus, que naquit l'enseignement technique local. En dépit de son importance, la nature du régime politique en place fait quelquefois figure d'épiphénomène, chacun des acteurs connaissant assez bien les atouts et les faiblesses de son incontournable partenaire. En définitive, l'État ne pouvait pas plus se passer du pouvoir local que la commune de l'État pour mettre en œuvre leurs projets éducatifs.

Gérard BODÉ
Service d'histoire de l'éducation

Une expérience de formation professionnelle d'adultes **LE COURS MUNICIPAL DES CHAUFFEURS- MÉCANICIENS DE LILLE, 1858-1939**

par Philippe MARCHAND

Le titre V de la loi Astier du 25 juillet 1919, qui instaure des cours professionnels obligatoires pour les apprentis et employés de l'industrie et du commerce de moins de 18 ans, donne aussi un cadre à la formation scolaire des employés adultes de l'industrie et du commerce (1). Faut-il considérer cette loi comme le point de départ des actions de formation professionnelle continue destinées aux salariés de l'industrie et du commerce ? Cette vision est fort réductrice. Des recherches menées sur les villes de Lille, Roubaix et Tourcoing où vit et travaille une véritable armée d'ouvriers ayant acquis une qualification par le seul exercice de leur métier, permettent de repérer l'existence, entre 1860 et 1914, d'une vingtaine d'actions de formation destinées à des individus déjà engagés dans la vie active (2). Leurs promoteurs

Une version précédente de cet article a paru dans le *Bulletin de la Commission historique du Nord*, t. XLVII, 1993, pp. 141-171. Nous remercions son président de nous permettre d'en publier une nouvelle version, qui a bénéficié des précieux conseils de Didier Terrier (Université de Lille III).

(1) Comme le fait une chronologie présentant les étapes de la construction du système de formation professionnelle continue : « La formation professionnelle continue (1971-1991) », *Formation-Emploi*, n° 34, avril-juin 1991, p. 57.

(2) Cours de chauffeurs-mécaniciens à Roubaix (1865-1869), cours de chauffeurs-mécaniciens à Tourcoing (1865-1869), cours de chauffeurs-mécaniciens à Armentières (1865-1869), cours de chauffeurs et de force motrice (1876-1939), cours municipal de filature et de tissage à Lille (1876-1914), cours public et gratuit de tissage à Roubaix (1877-1939), cours professionnel pour ouvriers de la métallurgie à Lille (avant 1883-?), cours du soir de filature et de tissage à Tourcoing (1890-1939), cours du soir de commerce à Tourcoing (1890-1939), cours du soir d'électricité industrielle à Tourcoing (1893-1939), cours du soir des chauffeurs-conducteurs de machines à Tourcoing (1893-1939), cours de sténographie et de dactylographie à Tourcoing (1896-?), cours de filature, tissage et teinture pour adultes à Roubaix (1895-1939), cours d'adultes publics et gratuits de photographie et d'électricité à l'E.P.C.I. de Lille (1901-?), cours de perfectionnement pour adultes et adolescents à l'E.P.C.I. de Tourcoing (1907), cours professionnels du soir (ajustage, dessin industriel et électricité) à l'I.C.A.M. de Lille (1907), cours professionnels du soir (commerce, électricité et tissage) à l'E.P.C.I. de Roubaix (1908).

mettent au premier plan de leurs finalités et de leurs pratiques la transmission d'un savoir technique et professionnel. Ces actions de formation sont différentes des cours d'adultes qui peuvent offrir à leur clientèle des enseignements pratiques mais dans un cadre relevant de l'enseignement primaire (1). Elles se rapprochent du modèle défini par la loi Astier, mais ne s'adressent pas au public des apprentis de moins de 18 ans. Nous nous proposons de rassembler ces actions de formation ainsi définies sous l'appellation de formation professionnelle d'adultes.

L'étude de la formation professionnelle d'adultes au XIX^e siècle n'a guère retenu l'attention des historiens. Il n'existe pas de recherches étoffées sur ce thème. A. Prost l'aborde quand il traite des cours professionnels ; mais il s'en tient à l'énumération de quelques initiatives parisiennes (2). L'ouvrage ancien de J.P. Guinot consacre douze lignes aux cours du soir créés à la fin du XIX^e siècle pour les ouvriers et employés de la Maison Schneider, de la Maison Leclair et des Compagnies des chemins de fer du Nord et de l'Est (3). Les ouvrages récents de N. Terrot, de B. Charlot et M. Figeat, de C. Dubar ignorent totalement cette dimension de la formation professionnelle et technique des salariés (4). A. Grelon montre comment les instituts universitaires annexés aux Facultés des Sciences ont constitué une réponse à la demande de formation professionnelle supérieure (5). Enfin, C. Lelièvre répertorie les initiatives des syndicats de la Somme en matière de formation d'adultes dans les années 1900-1914 (6).

Au total, peut de choses, donc. Comment expliquer ce retard historiographique ? Deux facteurs peuvent être retenus. En premier lieu, les débats sur la formation professionnelle et technique des salariés du commerce et de l'industrie portent essentiellement sur la question

(1) Claude Lelièvre « L'offre et la demande d'éducation populaire : les cours d'adultes dans la Somme », *Histoire de l'éducation*, n° 37, janvier 1988, pp. 17-46, voir la description des programmes des cours d'adultes, p. 32.

(2) Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, pp. 311-312.

(3) Jean-Pierre Guinot : *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, Paris, Domat, (1946), pp. 149-150.

(4) Noël Terrot : *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Edilig, 1983 ; Bernard Charlot, Madeleine Figeat : *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve, 1988 ; Claude Dubar : *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, 1990.

(5) André Grelon : « Les universités et la formation des ingénieurs en France de 1870 à 1914 », in *L'Enseignement technique et professionnel. Repères dans l'histoire (1830-1960)*, *Formation-Emploi*, n° 27-28, juillet-décembre 1989, pp. 65-69.

(6) Claude Lelièvre : « Les institutions d'éducation populaire dans la Somme. 1900-1914 », *Revue historique*, 1987/2, pp. 351-394.

de la formation initiale. Cette focalisation sur la question spécifique de l'apprentissage a amené les historiens à se désintéresser de la formation professionnelle des adultes dont ils n'ont peut-être pas suffisamment mesuré l'importance et les enjeux. En second lieu, la dispersion des sources constitue un handicap certain (1).

La documentation dont on dispose pour l'étude des cours professionnels d'adultes de Lille, Roubaix et Tourcoing est très variable quantitativement et qualitativement. Le choix du Cours municipal des chauffeurs-mécaniciens de Lille se justifie par l'abondance et la qualité des sources permettant d'en faire l'étude monographique qui, seule, peut rendre compte des problèmes posés par la création, le fonctionnement, la fréquentation et les objectifs d'une instance de formation professionnelle d'adultes. Les *Mémoires* de la Société des Sciences, de l'Agriculture et des Arts de Lille, principale source de cet article, constituent en effet une documentation exceptionnelle à la fois par son étendue dans le temps et sa cohérence (2). Dès 1868, les *Mémoires* insèrent dans le compte rendu annuel des travaux de la Société le palmarès des élèves diplômés et médaillés précédé d'un rapport sur les activités du cours. Ces rapports, plus ou moins développés selon les années, indiquent le nombre d'élèves inscrits (irrégulièrement de 1858 à 1881, puis systématiquement de 1882 à 1893), le nombre de candidats présentés et reçus aux examens de fin d'année, les difficultés et les résultats de l'enseignement. Pour chaque élève sont indiqués à partir de 1861 le nom, le prénom, la date et le lieu de naissance, enfin la raison sociale de l'employeur. Il faut cependant signaler que la destruction des archives de la Société lors de l'incendie de l'Hôtel de Ville de Lille en 1917 prive l'historien de deux sources essentielles : le registre d'inscriptions des élèves et les rapports des commissions d'examen. L'étude de la population scolaire portera donc sur le corpus limité des élèves diplômés. Le *Bulletin administratif* de la ville de Lille, les procès verbaux du conseil municipal et la presse locale ont permis de préciser et d'approfondir un certain nombre de points.

(1) Voir Pierre Caspard : « Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique », in *L'enseignement technique et professionnel, Repères dans l'histoire...*, op. cit., p. 194.

(2) Pour désigner les *Mémoires*, nous utilisons l'abréviation *M.S.S.* suivie de la date de publication.

L'INITIATIVE D'UNE SOCIÉTÉ SAVANTE 1858-1863

Le 24 novembre 1856, une des deux machines à vapeur de la filature Verstraete à Lille explose quelques minutes avant l'entrée des ouvriers provoquant un violent incendie qui ravage l'usine et fait cinq morts. L'enquête établit la responsabilité du chauffeur-mécanicien qui avait oublié de remplir la chaudière et du propriétaire de la filature qui n'avait pas remplacé le sifflet d'alarme hors d'usage (1). Ce n'est pas la première fois qu'un accident de cette nature se produit dans la ville de Lille. Mais l'ampleur de la catastrophe, dont le retentissement est immense, suscite chez le docteur Gosselet, membre de la Société impériale des Sciences, de l'Agriculture et des Arts de Lille, l'idée de créer un enseignement professionnel destiné aux chauffeurs-mécaniciens lillois en activité. Médecin à Lille, membre du Comité de salubrité et d'hygiène de la ville, auteur d'une étude sur la mortalité infantile lilloise dont la qualité lui vaut d'accompagner la Commission (parmi ses membres figurent Villermé, Victor Hugo et Adolphe Blanqui) venue enquêter sur la situation de l'habitat ouvrier, le docteur Gosselet alerte depuis 1852 le préfet du Nord sur l'absence de précautions élémentaires dans les usines et ateliers utilisant des machines à vapeur (2). Il constate en particulier que si les chauffeurs-mécaniciens constituent une véritable aristocratie dans le prolétariat lillois, rémunérée par de « forts salaires », ils ne reçoivent aucune formation pratique et théorique et sont souvent à l'origine d'accidents meurtriers. Il entend donc remédier à cette lacune et propose à la Société des Sciences d'organiser un enseignement destiné aux chauffeurs-mécaniciens lillois « pour les initier à tous les dangers qui se peuvent produire dans l'utilisation de la vapeur comme force motrice ».

Fondée en 1801, la Société des Sciences de Lille est le moteur de la vie scientifique lilloise au XIX^e siècle. Tout ce que Lille compte d'hommes de science s'y retrouve sous le Second Empire (3). En dépit de difficultés financières qui lui interdisent de financer l'opération, la Société des Sciences accueille favorablement le projet de Gosselet. La municipalité met immédiatement l'amphithéâtre de son École industrielle à la disposition de la Société. Pour le financement,

(1) *L'Écho du Nord*, 27 novembre 1858. Sur cet incident, voir Pierre Pierrard : *La vie ouvrière à Lille sous le Second Empire*, Paris, Bloud et Gay, 1965, p. 152.

(2) Sur le docteur Gosselet, voir G.L. Trénard : « Auguste-Napoléon Gosselet (24 juillet 1812-21 septembre 1859) », *Dictionnaire de biographie* (sous la dir. de Roman d'Amat). Gosselet est membre titulaire de la Société des Sciences depuis 1852.

(3) Signalons en particulier Louis Pasteur, professeur de chimie et doyen de la Faculté des Sciences de Lille et Frédéric Kuhlmann, professeur de chimie dans le même établissement.

elle décide de solliciter les manufacturiers et artisans qui utilisent la vapeur comme force motrice. Ils sont nombreux. Introduite à Lille en 1818, la machine à vapeur se généralise en quelques années dans les différentes industries de l'arrondissement. Vers 1862, 629 machines dont 384 pour la seule industrie textile représentant une puissance installée de 12 144 CV fonctionnent dans l'arrondissement. La plupart se trouvent dans les manufactures de Lille, Roubaix et Tourcoing (1). Ces machines de faible puissance – 19,5 CV en moyenne – sont polluantes et dangereuses. Les risques d'explosion conduisent à l'adoption d'une législation spécifique. Mais l'attention portée à la sécurité n'empêche pas les accidents, particulièrement fréquents. Un rapport publié en 1852 montre que sur 390 blessés soignés à l'hôpital Saint-Sauveur de Lille de 1847 à 1852, plus de 300 venaient d'une manufacture possédant une machine à vapeur (2). Tous les accidents n'ont pas la même ampleur que celui qui ravage la filature Verstraete en 1856. Mais leurs conséquences humaines sont souvent graves. Les répercussions matérielles – dégâts à réparer, arrêt plus ou moins prolongé de la production – ne le sont pas moins. Ces accidents, dont les rapports disent souvent qu'ils sont le résultat d'une imprudence, ont en fait pour origine une méconnaissance des règles d'entretien, de fonctionnement et de sécurité de ces machines de la part de leurs utilisateurs. La Société des Sciences peut donc légitimement penser que les premiers intéressés par son initiative seront les manufacturiers.

Elle leur propose donc à titre d'essai et pour une période de cinq ans une souscription annuelle de 25 francs, somme représentant 4 à 5 journées de salaire d'un chauffeur-mécanicien. La souscription rapporte 2 300 francs, ce qui correspond à un nombre maximum de 92 souscripteurs, chiffre bien faible par rapport au nombre d'utilisateurs de machines à vapeur. Manifestement, le patronat local boude l'opération qu'il croit vouée à l'échec (3). La Société des Sciences peut de son côté parler du « généreux concours des industriels de l'arrondissement de Lille » ; il n'en reste pas moins que ses responsables, conscients de l'échec relatif de leur démarche, vont constamment

(1) Pierre Pouchain : *L'industrialisation de la région lilloise de 1800 à 1860*. Thèse pour le doctorat de 3^e cycle sous la direction de Marcel Gillet, Université de Lille III, 1980, 3. vol., t. 3, pp. 869-870. À cette date, l'arrondissement de Lille représente 6,4 % de la puissance installée des machines à vapeur françaises. Sur les problèmes posés par ce matériel, voir les pages suggestives de Denis Woronoff : *Histoire de l'industrie en France*, Paris, Le Seuil, 1994, pp. 204-211.

(2) Aimé Bailly, Charles Delezenne, A. Gosselet : *Rapport sur les accidents occasionnés par les appareils à vapeur et autres moteurs*, Lille, 1855, 3 fasc., 30, 26 et 30 p. (BM Lille 22 118). Cf. également P. Pierrard, *op. cit.*, pp. 152-153.

(3) « ... quelques industriels, nous le disons à regret, se retranchant derrière la possibilité d'un insuccès, nous avaient refusé leur modique souscription de 25 francs ».

s'employer à plaider la nécessité de cette formation auprès du patronat (1).

On aimerait connaître la liste des souscripteurs qui, disparue avec les archives de la Société des Sciences, n'a pas été publiée par la presse. Alexandre de Norguet, auteur d'une *Histoire de la Société des Sciences* écrite avant 1914, a pu la consulter et note que les fonds ont été souscrits par les principaux industriels lillois (2). Les seuls noms qu'il cite sont ceux de la Compagnie du Chemin de fer du Nord et de deux industriels : Édouard Scrive-Labbé, propriétaire d'un des plus importants tissages mécaniques du département du Nord, et Edmond Cox, propriétaire d'une filature de 16 000 broches et 250 ouvriers. Tous deux sont membres de la Chambre de Commerce de Lille. Leur présence parmi les souscripteurs témoigne de l'intérêt porté à l'initiative de Gosselet par des patrons d'entreprises qui figurent parmi les plus importantes de l'arrondissement de Lille et où la puissance des machines à vapeur se compte en dizaines de chevaux. Le désintérêt pour la proposition de Gosselet serait-il le fait du petit patronat qui compte sur la force de l'habitude et l'apprentissage sur le tas pour conduire des machines de faible puissance ?

La Compagnie du Chemin de fer du Nord, représentée par un ingénieur de la traction, Cox, et Scrive-Labbé donnent une autre preuve de leur engagement en entrant dans la Commission administrative de la future école où ils retrouvent quatre membres désignés par la Société des Sciences. Parmi eux figurent deux professeurs de la Faculté des Sciences de Lille dont Mahistre, auteur de nombreux travaux sur les machines à vapeur. Auguste Fiévet, membre de la Société des Sciences, accepte de donner les cours gratuitement. Ingénieur-mécanicien et spécialiste des machines à vapeur, il possède les compétences scientifiques pour remplir cette fonction (3).

Au mois de janvier 1858, tout est prêt pour l'ouverture de l'*École gratuite des chauffeurs*. L'inauguration solennelle a lieu le 29 janvier

(1) Voir les rapports de la Commission administrative lors des séances solennelles de 1863 et 1865.

(2) Alexandre de Norguet : *Histoire de la Société impériale des Sciences, de l'Agriculture et des Arts de Lille* (1802-1860), Lille, imp. L. Danel, Société des Sciences, de l'Agriculture et des Arts de Lille, Mémoires, V^e série, fascicule VIII, 1925, 252 p., p. 147.

(3) Sur Auguste Fiévet (1820-1863), voir son éloge funèbre dans *M.S.S.*, 1863, 2^e série, t. 6, pp. 476-479. Après avoir commencé sa carrière comme dessinateur dans un établissement industriel, Fiévet fonde un atelier de construction mécanique à Lille. Sa première commande est une machine à vapeur. Par la suite, tout en continuant à diriger son atelier, il reprend des études de mathématiques à la Faculté des Sciences et s'intéresse en particulier aux applications industrielles de la vapeur. Reçu membre titulaire de la Société des Sciences en 1854, il y présente plusieurs communications dont deux consacrées aux machines à vapeur.

en présence du préfet du Nord et du maire de Lille. Par leur présence, ils témoignent de leur intérêt pour l'entreprise de la Société des Sciences. Il n'en va pas de même du patronat qui brille par son absence. Le compte rendu de la séance note en effet que « la salle était toute remplie d'auditeurs appartenant pour la plupart à la classe ouvrière ». Après un bref discours du préfet pour saluer les industriels dont la « cotisation volontaire » a permis la création de l'École et développer le thème de la solidarité entre patrons et ouvriers, le secrétaire-général de la Société prend la parole. Après avoir longuement parlé de la place prise par la machine à vapeur dans l'industrie, des dangers qu'elle fait naître et de l'absence totale de formation des chauffeurs « qui ont dû péniblement demander à une longue pratique antérieure, à une sorte de tradition, les connaissances nécessaires à leurs importantes fonctions », le porte-parole de la Société entreprend de définir les objectifs de l'École. D'emblée, il veut rassurer les ouvriers et les patrons en définissant les limites de l'opération. Il développe deux idées. En premier lieu, « il ne s'agit pas de former des ingénieurs et des savants ». En second lieu, il explique au patronat que l'investissement éducatif consenti ne le sera pas à fonds perdus car le cours a pour vocation « d'enseigner aux ouvriers les propriétés élémentaires de la valeur, l'usage des diverses parties des appareils, leur utilisation, leur manœuvre, l'art de brûler le charbon avec économie. L'ouvrier instruit pourvoira facilement à l'entretien et à la réparation de la machine qui lui est confiée. Il se plaira à sa besogne et il conduira ses chevaux-vapeur avec l'assurance et la facilité du cavalier qui dompte et dirige son jeune cheval » (1).

Enseignement pratique et seulement pratique, moralisation d'une catégorie socioprofessionnelle, tels sont les deux objectifs de l'École. Cette volonté de convaincre le patronat lillois que l'amélioration des compétences professionnelles et de la moralité des chauffeurs présente une utilité économique incontestable est présente dans les premiers rapports annuels de la Société des Sciences sur le fonctionnement de l'École. Elle montre bien que la cause de la formation professionnelle était loin d'être gagnée.

(1) M.S.S., 1858, 2^e série, t. 5. Discours d'Henri Violette, 29 janvier 1858, pp. V-VIII.

Un succès éphémère

Un règlement approuvé par le préfet organise le fonctionnement de l'École (1). Publique et gratuite, elle accueille des auditeurs et des auditeurs-élèves. Aucune limite n'est fixée au nombre d'élèves admis à suivre les cours. Le règlement ne concerne que les auditeurs-élèves, tenus de s'inscrire auprès du professeur responsable du cours. Les auditeurs-élèves reçoivent une carte d'inscription portant un numéro d'ordre qui est celui de la place qu'ils doivent occuper sur les bancs de l'amphithéâtre. Toute place d'un auditeur-élève absent doit rester vide. Trois absences non justifiées font perdre la qualité d'auditeur-élève. Le professeur doit noter les absences et en communiquer le relevé à la Commission d'examen. Au terme du cours annuel, les auditeurs-élèves sont admis à passer un examen, le certificat de capacité, à condition d'avoir fait preuve d'assiduité et de pouvoir justifier d'un exercice de la profession de chauffeur ou d'aide-chauffeur pendant au moins six mois. Inscription, contrôle des absences, exclusion en cas d'absences répétées et non justifiées témoignent de la volonté des responsables de l'École de garantir le sérieux de la formation, donc de la valeur du diplôme obtenu. En même temps, le règlement veut manifestement habituer des adultes – l'âge moyen des reçus au certificat de capacité de 1860 à 1863 est de 35 ans – à des comportements scolaires que beaucoup ignorent dans ces premières années d'existence de l'École.

L'École connaît d'emblée un réel succès. De janvier à juillet 1858, le cours comprend vingt conférences et vingt interrogations. Les leçons sont publiques et ont lieu le vendredi soir. Les interrogations sont réservées aux seuls auditeurs-élèves et se tiennent le dimanche matin. Les élèves-auditeurs sont donc mobilisés deux fois par semaine pendant vingt semaines. L'investissement demandé est important. Fiévet parvient cependant à rassembler régulièrement 149 chauffeurs aux interrogations du dimanche matin. 43 élèves se présentent au certificat de capacité ; 23 franchissent le barrage de la première épreuve, épreuve théorique d'admissibilité. Au terme de la seconde épreuve, épreuve pratique qui voit les candidats mis en situation de faire fonctionner une machine à vapeur, 16 élèves, soit 37 % des candidats, sont proclamés dignes du certificat de capacité. Pour la Commission d'examen, ces résultats inespérés sont un gage de réussite et doivent inspirer confiance aux industriels qui désormais ne « sauraient plus longtemps refuser leur concours » (2).

(1) *M.S.S.*, 1858, 2^e série, t. 5. Règlement de l'École des chauffeurs, 25 février 1858, pp. X-XI.

(2) *M.S.S.*, 1858, 2^e série, t. 5. Rapport de la Commission administrative de l'École des chauffeurs, 1^{er} octobre 1858, pp. 1-4.

Nous ignorons tout du contenu des cours de Fiévet. Les contemporains signalent que son enseignement est « seulement démonstratif » et ne donne pas aux élèves les notions générales leur permettant de s'adapter à tous les types de machines existant dans l'arrondissement (1). La tâche de Fiévet n'est guère aisée. Il doit en effet tenir compte de l'illettrisme fréquent chez les élèves français et de l'ignorance de la langue française chez bon nombre d'ouvriers flamands. À plusieurs reprises, le secrétaire de la Société rappelle que « la très grande majorité des chauffeurs ne sachant ni lire ni écrire, le cours doit conserver un caractère essentiellement élémentaire, étranger à toutes les notions théoriques qui n'ont pas un rapport immédiat avec les propriétés et les applications de la vapeur » (2).

Le succès de l'École est éphémère. 150 élèves suivent les cours en 1858 ; ils ne sont plus que 50 en octobre 1861 (3). La diminution du nombre des inscrits et des reçus à l'examen de fin d'année – 21 candidats et 15 reçus en 1859, 15 candidats et 8 reçus en 1860 – rend bien compte de l'érosion des effectifs. En 1863, 20 élèves seulement sont inscrits et deux certificats peuvent être décernés. Le 27 décembre, la Société des Sciences annonce l'arrêt des cours.

Ce n'est pas l'épuisement du capital fourni par les souscripteurs qui est à l'origine de l'interruption des cours. Certes, la disparition brutale de Fiévet en novembre 1863 pose le problème de son remplacement par un enseignant acceptant de travailler sans rémunération. Mais ce n'est pas une question insoluble, comme l'avenir le montrera. L'analyse que Guiraudet, secrétaire de la Société des Sciences, fait de l'échec de l'École met en évidence un double faisceau de difficultés (4) : « le refroidissement du zèle des ouvriers et du zèle des patrons ». Que faut-il entendre par là ? Quand Guiraudet parle du refroidissement du zèle des ouvriers, ce n'est pas pour tenir un discours moralisant. Il fait allusion au découragement qui s'est emparé de nombreux élèves incapables de suivre le cours de Fiévet pour cause d'illettrisme. Se trouve ainsi posée la question de l'adéquation de l'enseignement dispensé – contenu et méthodes – dans un cours d'adultes avec le public concerné. Mais le découragement des ouvriers a une autre origine que la Commission d'examen signale en

(1) *M.S.S.*, 1863, 2^e série, t. 10. Rapport de Guiraudet, 27 décembre 1863, pp. 539-543.

(2) *M.S.S.*, 1859, 2^e série, t. 6. Rapport de la Commission administrative, 2 septembre 1859, pp. XXVII-XXVIII. Cf. également le rapport du 23 décembre 1860, t. 7, pp. CXX-CXXI.

(3) Archives Départementales du Nord (A.D.N.) 1 T 246/4. Rapport de la Commission d'examen pour le certificat de capacité, 15 octobre 1861.

(4) *M.S.S.*, 1863, 2^e série, t. 10. Rapport de Guiraudet, 27 décembre 1863, pp. 539-543.

octobre 1863 en écrivant dans son rapport que « parmi les différentes causes qui ont provoqué la décadence progressive de l'École, il y a le défaut de sanction qui frappe les certificats délivrés, en ce sens que les certificats ne donnent aucun privilège, ne sont exigés nulle part pour servir en qualité de chauffeur » (1). Des démarches ont pourtant été entreprises pour obtenir du ministre de l'Instruction publique la reconnaissance officielle de l'École et l'obligation d'être titulaire de son certificat pour être embauché (2). « Le refroidissement du zèle des ouvriers » témoigne donc de l'apparition d'une revendication : rendre la formation qualifiante pour compenser les sacrifices consentis. Par « refroidissement du zèle des patrons », Guiraudet fait allusion « au désengagement de nombreux patrons qui dès la seconde année [...] abandonnent l'œuvre à peine engagée ». Se trouve alors posé le problème de la prise de conscience par le patronat de l'intérêt et de l'efficacité des cours professionnels d'adultes. Guiraudet refuse cependant de « se répandre en phrases indignées sur la routine des uns, la paresse et l'insouciance des autres ». Il préfère s'interroger sur la conception de l'École et de l'enseignement dispensé, qu'il rend aussi responsable de l'échec. Il regrette en particulier la dimension trop technique d'un enseignement s'adressant exclusivement aux ouvriers chauffeurs, « public restreint et peu susceptible de se renouveler ». Nullement découragé, il souhaite une réorganisation de l'École sur une base plus large et propose la généralisation des cours à tous les centres industriels de l'arrondissement. De plus, il tire un bilan positif de l'expérience en signalant que le cours a été un facteur de qualification et de promotion au moins pour les quelques diplômés qui « malgré leur petit nombre commencent à être recherchés et appréciés ».

INITIATIVE OUVRIÈRE ET MUNICIPALISATION (1864-1914)

Fermée en décembre 1863, l'École rouvre ses portes en octobre 1864. Cette fois, l'initiative vient d'un de ses anciens élèves, Joseph Piédanna. Né à Orchies le 31 janvier 1834, ajusteur de formation, il

(1) A.D.N. 1 T 246/4. Rapport de la Commission d'examen... 15 octobre 1861.

(2) Une lettre du ministre de l'Instruction publique (2 mars 1858) approuve l'ouverture de l'École mais rappelle que les dispositions de l'article 77 de la loi du 15 mars 1850 (loi Falloux) n'ont pas été respectées. Cet article précise que tous les cours, quels qu'ils soient, ressortissent aux autorités universitaires qui, dans le cas présent, n'ont pas été consultées. Faut-il voir là l'origine du refus du ministre d'accorder une reconnaissance officielle au diplôme délivré par la Société des Sciences en dépit de la présence de deux universitaires dans la Commission administrative ?

est chauffeur chez Six-Vilain, filateur de coton à Lille. Élève de l'École en 1862, il obtient non seulement le certificat de capacité mais encore les récompenses décernées au meilleur élève de la promotion : une médaille et une prime d'honneur. Informé de la fermeture de l'École, il décide en juillet 1864 avec l'aide de six chauffeurs, dont trois anciens élèves de l'École diplômés en 1861 et 1862, de fonder la Société des Chauffeurs-Mécaniciens de Lille. À première vue, celle-ci n'est rien d'autre qu'une banale société de secours mutuels comme il en existe alors beaucoup dans la ville. Dans la réalité, elle en est très différente car ses fondateurs lui assignent pour objectif de « réunir les chauffeurs, de les instruire dans leur métier, de leur inspirer le goût du travail et l'horreur des boissons alcooliques ». Le projet de règlement prévoit donc de demander à un professeur de faire un cours hebdomadaire. Ce cours sera public et gratuit y compris pour les chauffeurs étrangers (belges en l'occurrence). Les sociétaires paieront une cotisation mensuelle fixée à un franc, dont le produit servira à alimenter les prestations qui sont celles d'une société de secours mutuels (secours aux sociétaires malades, accidentés...). La Société est autorisée le 23 août 1864 (1). À une offre de formation professionnelle formulée par une institution scientifique se substitue donc une demande de formation exprimée par les ouvriers eux-mêmes, rassemblés au sein d'une organisation spécifique. Faut-il en conclure que cette démarche atteste l'émergence d'un projet de carrière dans cette catégorie socioprofessionnelle ? À tout le moins, elle signifie que la formation initiée par la Société des Sciences et le diplôme qui la sanctionne ont une valeur auprès des chauffeurs-mécaniciens ou au moins d'une partie d'entre eux.

À l'initiative de la Société des Sciences, Thorain, ingénieur civil, accepte de se charger gratuitement du cours fixé dans l'amphithéâtre de l'École industrielle, que la ville continue de prêter. 60 ouvriers s'inscrivent, et 38 passent l'examen terminal. On peut s'interroger sur cette réussite spectaculaire alors que, quelques mois auparavant, l'École se vidait de ses élèves. Pour l'expliquer, il convient de revenir sur le règlement de la Société des Chauffeurs-Mécaniciens qui prévoit (article 7) qu'elle s'occupera du placement de ses sociétaires et ceci sans exiger de rétribution. En contrepartie, le règlement exige des sociétaires une présence assidue aux cours. Toute absence aux cours sera punie d'une amende de dix centimes. Manifestement, Piédanna et ses amis comprennent que pour assurer le succès de leur entreprise il faut, d'une part, rendre la formation qualifiante, d'autre part, exiger de ceux qui la suivent un véritable engagement.

(1) *M.S.S.*, 1865, 3^e série, t. 3. Rapport de Guiraudet, 24 décembre 1865, pp. 809-811. A.D. Nord 1 T 246/4. Dossier relatif à la fondation de la Société des Chauffeurs-Mécaniciens de Lille, 10 août 1864.

La municipalisation de l'École

Ce nouveau départ est à l'origine de la délocalisation de l'École, puis de sa mutation institutionnelle. En effet, la Société des Chauffeurs-Mécaniciens, enhardie par son succès, propose l'ouverture d'un cours à Roubaix-Tourcoing. Soutenue par la Société des Sciences, cette initiative rencontre un écho favorable auprès des maires de ces deux villes, auprès de la Chambre de Commerce de Tourcoing et auprès des ouvriers concernés (1). Le 1^{er} février 1865, le premier cours délocalisé peut s'ouvrir sous la direction de Thorain qui accepte de se rendre à ses frais à Roubaix-Tourcoing, mais aussi à Armentières où une formation est également créée. Le succès est total : 100 auditeurs s'inscrivent au cours de Roubaix-Tourcoing.

La délocalisation de l'École est à l'origine de sa mutation institutionnelle. En effet, au lendemain des examens de 1867, la Société des Sciences, en accord avec la Société des Chauffeurs-Mécaniciens négocie avec les municipalités de Lille, Roubaix, Tourcoing et Armentières la transformation des trois écoles en cours municipaux. À l'origine de cette demande, il y a une revendication de Thorain de percevoir une indemnité de 200 francs pour couvrir ses frais de déplacement et de matériel, assortie, semble-t-il de la menace de renoncer si cela ne peut se faire. La Société des Sciences, dans l'incapacité de faire face à cette demande, décide donc d'avoir recours à des bailleurs de fonds plus solides, en l'occurrence les villes. La municipalité lilloise décide de prendre à sa charge le traitement du professeur, soit 600 francs qui seront portés à 1 200 francs dans les mois qui suivent. En contrepartie, l'École prend la dénomination de Cours municipal des chauffeurs-mécaniciens de Lille (2). La ville en assure la surveillance administrative et la promotion (insertion des programmes dans le *Bulletin administratif*, affiches pour annoncer l'ouverture des cours et préciser les modalités d'inscription). La Société des Sciences conserve l'organisation des examens et la distribution des prix. La municipalisation est totale en 1885, quand la Société des Sciences se décharge de l'organisation des examens, dont les résultats continuent cependant d'être proclamés lors de sa séance solennelle.

La municipalisation de l'École assure le succès définitif de l'initiative hardie de Gosset. Si en 1868, le secrétaire général de la

(1) Sur la délocalisation de l'École des chauffeurs à Roubaix-Tourcoing, voir A.M. Roubaix R 1 C6.

(2) A. M. Lille ID 2/59. Délibération du Conseil municipal de Lille, 30 avril 1868. Les villes de Roubaix, Tourcoing et Armentières signent un accord similaire.

(2) M.S.S., 1868, 3^e série, t. 6. Rapport de la Commission administrative, 27 décembre 1868, pp. 621-623. M.S.S., 1874, 4^e série, t. 1. Rapport de la Commission administrative, 27 décembre 1874, pp. 482-484.

Société des Sciences se montre encore inquiet quant à l'avenir du Cours municipal, six ans plus tard, il constate avec fierté que le pari est gagné. « Les cours » écrit-il « sont suivis par un auditoire nombreux dont l'assiduité témoigne de l'intérêt attaché à l'enseignement de l'École des chauffeurs. Les manufacturiers recherchent les élèves diplômés de cette école puisqu'ils trouvent en eux des chauffeurs-mécaniciens qui s'acquittent avec intelligence de la besogne qui leur est confiée » (1).

Une institution prospère

Les effectifs du Cours municipal connaissent une croissance soutenue jusqu'en 1897 (graphique 1). À partir de 1878, l'ouverture du cours à d'autres catégories d'ouvriers que celle des seuls chauffeurs-mécaniciens soutient sa croissance tout en modifiant sa vocation initiale. En 1885, le nombre d'élèves atteint la centaine pour la dépasser régulièrement de 1891 à 1898. Il faut mettre cette croissance en relation avec le développement de l'outillage industriel lillois. La formidable modernisation de la filature et de la filterie ainsi que l'implantation de puissants établissements de construction mécanique (à titre d'exemple, on peut citer la Compagnie de Fives-Lille fondée en 1861) nécessite le recrutement de nombreux chauffeurs-mécaniciens. Or leur nombre reste insuffisant dans les années 1880 comme le souligne la Commission administrative de l'École, qui recommande aux patrons d'envoyer leurs ouvriers monteurs et mécaniciens suivre les cours « pour avoir des chauffeurs-conducteurs en réserve et être ainsi à l'abri de tout aspect de chômage en raison du petit nombre de chauffeurs spéciaux » (2).

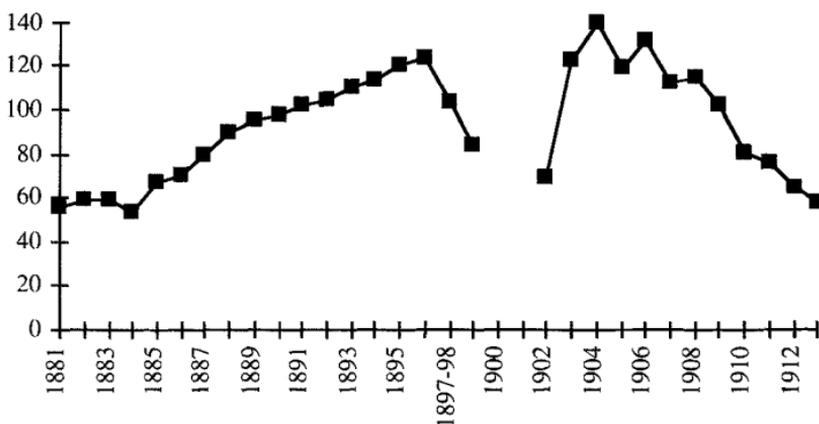
La courbe des effectifs enregistre un certain tassement pendant les années 1897-1902. Cette situation a pour origine des difficultés passagères d'encadrement : interruption des cours en 1897, à la suite de la maladie du successeur de Thorain, qui se fait suppléer avant d'être définitivement remplacé en 1902. Les effectifs remontent : 140 élèves en 1904, 132 en 1906. Une nouvelle décade se produit dans les années qui précèdent la Première Guerre mondiale. Les documents sont muets sur son origine. Comment l'expliquer ? Par le développement de l'énergie électrique comme force motrice dans l'arrondissement de Lille, à laquelle est d'ailleurs liée la création d'un Institut électrotechnique rattaché à la Faculté des sciences de Lille ? Par l'ouverture

(1) *M.S.S.*, 1878, 4^e série, t. 5. Rapport de la Commission administrative, 29 décembre 1878, pp. 496-498. Le rapport signale la présence d'ouvriers monteurs et mécaniciens parmi les inscrits.

(2) *Ibid.*

en 1907 d'un cours de chauffeurs-mécaniciens, à l'Institut catholique des arts et métiers de Lille, qui a sans doute privé le cours municipal d'un certain nombre d'élèves ?

Graphique 1
Les effectifs du Cours municipal des chauffeurs de Lille*



* Le cours est interrompu en 1897 et prolongé en 1898. Données manquantes pour 1900 et 1901.

L'enseignement

À partir de 1865, les cours sont hebdomadaires à raison de 30 séances se succédant de novembre à juin. La réduction du nombre annuel des séances n'entraîne pas une réduction de l'effort que représente pour les ouvriers l'assistance régulière aux leçons.

Le contenu de l'enseignement de Thorain est bien connu, grâce aux programmes détaillés publiés par la municipalité et à l'ouvrage qu'il en a tiré en 1871 sous le titre d'*Aide-mémoire du chauffeur-mécanicien* (1). Après avoir défini l'objet de son enseignement, la connaissance de la vie interne d'une chaudière, Thorain consacre les premières leçons à l'étude de généralités sur la pression atmosphérique, la chaleur, la production de vapeur, les combustibles utilisés, les causes d'accidents. Son cours se divise ensuite en trois grandes parties : les générateurs de vapeur, les machines à vapeur et les

(1) B.M. Lille 85.048 et 21576. J.S. Thorain : *Aide-mémoire du chauffeur-mécanicien*, Lille, J. Lefort, 1873, 2^e édition, 180 p. L'ouvrage comprend un avant-propos, cinq parties correspondant au plan du cours, un appendice constitué de textes législatifs et un glossaire. L'ouvrage connaît un réel succès ; le secrétaire général de la Société des Sciences signale qu'il est très répandu chez les chauffeurs-conducteurs.

machines à combustible interne. Il est difficile d'évaluer la valeur du contenu enseigné par rapport aux exigences techniques de ce secteur d'activité. Soulignons cependant la volonté de Thorain, plusieurs fois répétée, de donner à ses élèves les notions suffisantes pour comprendre le fonctionnement de tous les modèles de machines en service dans les usines. Pour atteindre cet objectif, Thorain ne limite pas son enseignement au seul discours théorique. Le dimanche matin, il emmène ses élèves dans des ateliers pour y étudier les divers types de machines. Ces séances de travaux pratiques ont un résultat positif, en particulier sur les résultats aux examens que les rapports de la Société des Sciences se plaisent à souligner à plusieurs reprises (1). Ainsi conçu, l'enseignement de Thorain favorise la mobilité des ouvriers à la recherche d'une promotion.

L'élévation du niveau d'instruction générale des élèves, dont les rapports de la Société font état, facilite la tâche de Thorain. L'illettrisme massif signalé dans les premiers rapports de la Commission d'examen est en recul. Celle-ci peut signaler dès 1869 que 17 des 21 chauffeurs admis au certificat de capacité cette année-là savent lire et écrire « alors que les proportions étaient presque inverses à l'origine de l'institution ». Faut-il voir dans ce recul de l'illettrisme chez les élèves du Cours municipal les retombées bénéfiques de la multiplication des cours d'adultes lillois dans les années 1860-1870 (2 en 1863, 14 en 1870) ? L'expression du renoncement des ouvriers encore illettrés ?

L'organisation pédagogique de l'École est profondément remaniée en 1874. Les élèves sont désormais répartis en deux divisions. Les élèves de la division inférieure préparent le certificat de capacité, qui constitue le diplôme de base. En cas de succès, ils peuvent passer dans la division supérieure et concourir pour le brevet de capacité, appelé par la suite diplôme de chauffeur-conducteur (2). Les épreuves des deux examens se déroulent devant une commission composée de spécialistes – ingénieurs de la Compagnie de Fives-Lille, de la Compagnie du Chemin de Fer du Nord, directeur de l'Institut industriel du Nord, ingénieurs de l'Association des propriétaires de machines à vapeur du Nord entre autres – et comprennent une partie théorique et une partie pratique. La partie pratique se déroule dans une usine de Lille. Les chauffeurs-mécaniciens doivent conduire une machine à

(1) *M.S.S.*, 1868, 3^e série, t. 6. Rapport de la Commission administrative, 27 décembre 1868, pp. 620-623. *M.S.S.*, 1878, 4^e série, t. 5. Rapport..., 29 décembre 1878, pp. 496-498.

(2) *M.S.S.*, 1874, 3^e série, t. 12. Rapport de la Commission administrative, 27 décembre 1874.

vapeur et les résultats de cette épreuve servent pour le classement des lauréats (1).

Ces examens constituent-ils une formalité ? Quelle valeur peuvent avoir les diplômes décernés sur le marché du travail ? La Société des Sciences, la municipalité et les commissions d'examen sont unanimes pour affirmer que les candidats doivent avoir de solides connaissances pratiques et théoriques pour être reçus. Les rapports de la Société des Sciences reviennent à plusieurs reprises sur ces exigences en signalant qu'il ne peut être question de donner un certificat ou un brevet à un candidat qui ne connaîtrait ou ne comprendrait que la technologie en usage dans son usine (2). Tout brevet serait illusoire s'il n'était qu'une « attestation d'habileté manuelle se mouvant dans l'étroite et uniforme ornière de l'habitude ». Ces exigences leur paraissent indispensables pour obtenir des industriels une reconnaissance officielle des diplômes décernés. Cette politique conduit la Société des Sciences et la municipalité à décider, en 1886, que le certificat et le diplôme de chauffeur-conducteur ne seront accordés qu'aux élèves ayant obtenu au moins 14/20 à l'ensemble des épreuves.

L'étude des palmarès annuels de 1886 à 1913 (3) montre que les examens sont manifestement des épreuves redoutées des élèves. Le nombre de candidats est toujours, et de loin, inférieur au nombre d'élèves inscrits. Pour la période considérée, le taux moyen de présentation aux examens est de 40 %. Il est probable que l'exigence d'une moyenne de 14/20 devait décourager bon nombre d'entre eux. Seuls les meilleurs affrontent les examens de fin d'année, ce qui se traduit par un taux moyen de réussite élevé pour l'ensemble de la période : 75,1 % des inscrits aux examens sont reçus. Mais le calcul du taux de réussite par promotion et par catégorie d'examens pour les années 1886-1910 corrige cette impression. Il est en effet de 23,1 % pour le certificat de capacité et de 11,1 % pour le diplôme de chauffeur-conducteur. Manifestement, les examens du Cours municipal ne sont pas bradés (graphique 2).

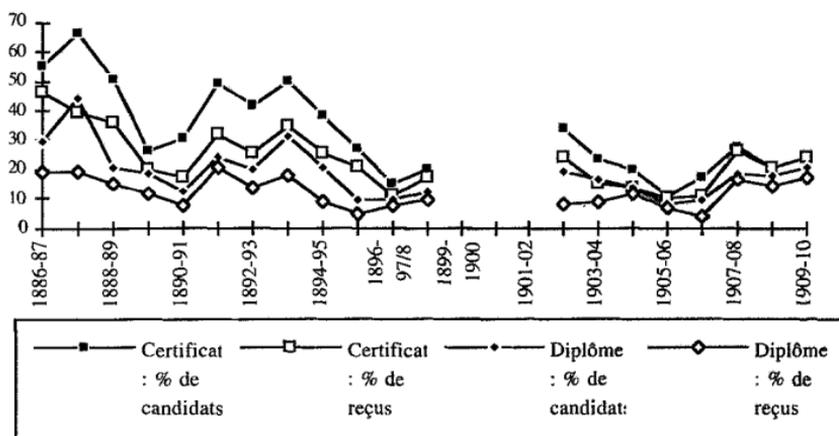
(1) Voir dans *Le Progrès du Nord*, 17 juillet 1883, la description de l'épreuve pratique dans les locaux de la filature de coton Thiriez père et fils.

(2) *M.S.S.*, 1871, 3^e série, t. 9. Rapport de la Commission administrative, 24 décembre 1871, pp. 682-685. *M.S.S.*, 1873, 3^e série, t. 12. Rapport..., 28 décembre 1873, pp. 576-580.

(3) À partir de 1886, nous avons calculé les effectifs par promotion. Une promotion comprend les élèves préparant le certificat de capacité et ceux qui font une seconde année pour obtenir le diplôme de chauffeur-conducteur.

Les cinq ou six premiers de l'examen pour le diplôme de chauffeur-conducteur reçoivent des prix spéciaux consistant en médailles d'argent (les trois premiers) et de bronze (les suivants). En outre, un livret de caisse d'épargne d'un montant de 50 francs récompense le premier de la promotion.

Graphique 2
Taux de présentation et de réussite par promotion*



* Pour 1900-1901 et 1901-1902, les effectifs du cours ne sont pas connus. Certificats : 6 candidats, 6 reçus en 1900-1901 ; 11 candidats, 7 reçus en 1901-1902. Diplômes : 5 candidats, 5 reçus en 1900-1901 ; 6 reçus en 1901-1902.

Les élèves

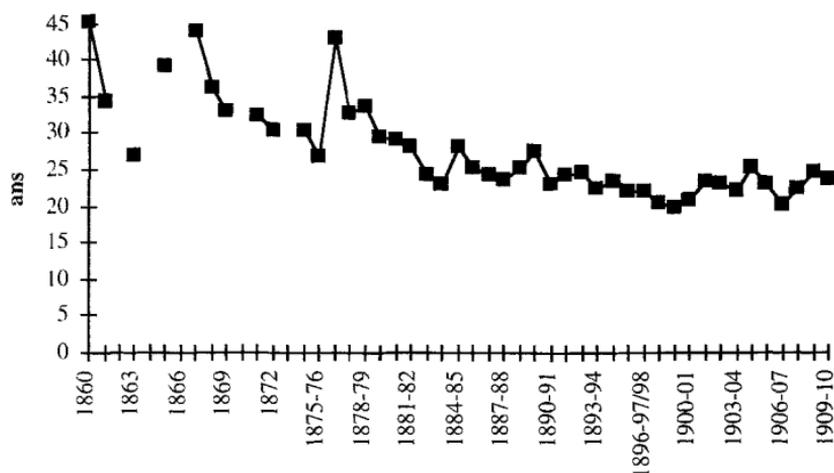
En l'absence des listes d'inscriptions, les quelques remarques qui suivent ne concernent qu'une population limitée d'élèves : les reçus aux examens. C'est peu par rapport à l'ensemble des élèves ayant fréquenté l'École. Aussi nous garderons-nous d'en tirer des conclusions péremptoires.

Les élèves reçus aux examens de fin d'année viennent de tous les secteurs d'activité de la ville. 64 % des lauréats viennent des entreprises de construction mécanique. La Compagnie du Chemin de Fer du Nord, avec ses ateliers de construction de locomotives (Hellemmes) et son dépôt d'entretien et de réparation du matériel roulant (Fives) et la Compagnie de Fives-Lille, réputée pour la fabrication de locomotives et de chaudières à vapeur, fournissent les gros bataillons de diplômés : 25,8 % et 14 % respectivement. Les élèves originaires de ces deux établissements suivent généralement les deux années de cours et trustent les diplômes de chauffeur-conducteur. À eux seuls, ils en remportent 118, soit près de 40 % des 298 diplômes décernés de

1874, année de sa création, à 1913. Viennent ensuite les grandes entreprises textiles (22 %) telles les fabriques de fil à coudre Thiriez père et fils, Wallaert frères...

Relativement élevé dans les premières années de fonctionnement, l'âge moyen des lauréats ne cesse de baisser pour se stabiliser entre 20 et 24 ans à partir des années 1890 (graphique 3). Certaines promotions comprennent alors des élèves fort jeunes, dont l'âge se situe entre 15 et 20 ans. Cet abaissement de l'âge moyen des lauréats témoigne, semble-t-il, de la réussite de l'École dont la fréquentation s'inscrit à la fin du siècle dans une stratégie de formation professionnelle initiale et non plus de formation d'adultes venant pallier les insuffisances de l'apprentissage sur le tas.

Graphique 3
Âge moyen des lauréats



La présence massive parmi les lauréats d'ouvriers de quelques grandes entreprises, telles la Compagnie du Chemin de Fer du Nord ou la Compagnie de Fives-Lille, conduit à se demander si la fréquentation de l'École résulte de l'initiative individuelle des élèves ou d'une incitation patronale. Les deux phénomènes ont sans doute joué. La relance de l'École par les chauffeurs-mécaniciens en 1864, la demande faite en 1879 par d'anciens élèves lauréats de la création de cours supplémentaires d'initiation à la conduite de nouvelles machines motrices (1) montrent qu'il existe une réelle demande de

(1) M.S.S., 1879, 4^e série, t. 6. Rapport de la Commission administrative, 28 décembre 1879, pp. 564-566.

formation dans cette catégorie socioprofessionnelle. En même temps, la participation permanente d'un, voire de deux représentants de la Compagnie du Chemin de Fer du Nord dans la Commission d'examen, l'absence de cours de chauffe à la Compagnie de Fives-Lille, exemplaire pourtant pour la multiplicité de ses cours professionnels d'adultes, suggèrent que ces deux établissements en sont sans doute venus à considérer le Cours municipal comme un lieu privilégié de formation pour leurs jeunes ouvriers.

Si, pour la plupart des élèves, l'obtention du certificat de capacité et, parfois, du diplôme de chauffeur-conducteur constitue une fin en soi, il en est d'autres qui continuent d'approfondir leurs connaissances. Un rapide sondage dans les bulletins de l'Association de propriétaires d'appareils à vapeur du Nord (1) montre que d'anciens élèves du Cours municipal tentent leur chance au difficile concours annuel organisé par cette association à partir de 1894. Difficile d'abord parce que l'Association procède à une sélection préalable parmi des candidats venant des départements du Nord et du Pas-de-Calais ; ensuite parce que l'épreuve consiste à conduire deux machines à vapeur pendant 24 heures en consommant le moins de charbon possible. Quelques élèves poursuivent individuellement des recherches dont ils font bénéficier l'École ou des industriels. Deux élèves construisent des modèles réduits de machines à vapeur qu'ils offrent à l'École pour servir de matériel de démonstration. Le système mis au point par un troisième pour économiser le charbon est rapidement adopté par divers industriels (2).

Notre documentation ne permet pas de voir si la réussite aux examens favorise la mobilité professionnelle et une quelconque promotion. Nous avons relevé 27 cas d'abandon d'un employeur pour un autre, entre la réussite au certificat de capacité et l'obtention du diplôme de chauffeur-conducteur. Pour la plupart, ils sont le fait d'ouvriers jeunes. Deux cas au moins correspondent à un changement de spécialité. Un ouvrier (promotion 1901-1902) employé comme manœuvre chez un filateur le quitte pour une autre filature où il est embauché comme aide-chauffeur. Un ouvrier de la même promotion, graisseur dans une filature, est promu chauffeur-mécanicien par son employeur. Qu'en est-il pour les autres ?

(1) L'A.P.A.V.E. du Nord est une des onze associations de propriétaires d'appareils à vapeur se partageant le territoire national. Ses buts sont d'abord la prévention des accidents et des explosions de chaudières à vapeur. Elle entend également faire réaliser à ses membres des économies dans la production et l'emploi de la vapeur. Aussi s'efforce-t-elle de promouvoir l'enseignement professionnel des chauffeurs-mécaniciens. Elle n'organise pas de cours mais propose les services de ses ingénieurs aux instances qui souhaitent en ouvrir (à Roubaix par exemple). Un de ses ingénieurs, siège dans le jury d'examen des chauffeurs de l'École de 1886 à 1892.

(2) M.S.S., 4^e série, t. 12 et 14.

Du cours d'adultes au cours d'apprentis (1914-1939)

La Première Guerre mondiale amène la fermeture du Cours municipal. Il reprend ses activités en 1920. Son histoire pendant l'Entre-deux-guerres est mal connue. La maigre documentation dont on dispose pour cette période permet cependant de relever deux transformations. Dès 1920, le Cours municipal se transforme en Cours municipal de chauffeurs-conducteurs de machines à vapeur et autres moteurs thermiques. Tenant compte des mutations technologiques, les responsables du cours introduisent dans leur programme une série de leçons consacrées aux moteurs à combustion interne (gazogènes et autres moteurs à essence). La seconde transformation est le rattachement au cours municipal d'un Cours municipal professionnel de chauffeurs obligatoire pour les apprentis de moins de dix-huit ans ouvert par la municipalité conformément aux dispositions de la loi Astier (1). Ainsi se trouve confirmée l'évolution observée à la veille de la Première Guerre mondiale, ce qui modifie la vocation de l'École telle qu'elle avait été définie par Gosselet. La clientèle du Cours municipal change. Le nombre des adultes le fréquentant diminue irrémédiablement au profit des apprentis. Cette décade se lit dans les résultats aux examens. De 1921 à 1929, la Société des Sciences, dont le désintérêt pour ce Cours, en qui elle ne reconnaît plus son enfant, est attesté par la maigreur des informations consignées dans des Mémoires, ne décerne plus de 6 diplômés par an. Ce chiffre tombe à 4 puis à 3 à la veille du Second conflit mondial.

*

* *

Cette étude monographique, suggère quelques conclusions qui, sans avoir aucun caractère définitif, constituent une étape dans une recherche : étendue à d'autres formations du même type repérées à Lille, Roubaix et Tourcoing par exemple, elle permettra de passer à de véritables généralisations.

Avec l'École gratuite des chauffeurs de Lille devenue Cours municipal de chauffeurs-conducteurs, on a affaire à une formation d'adultes destinée à une catégorie d'ouvriers peu nombreux, bien payés, exerçant une fonction capitale dans les entreprises au niveau de la sécurité et de l'économie dans la production de force motrice. D'entrée de jeu, ses objectifs sont soigneusement définis : les cours

(1) Voir Rapport du maire de Lille sur le fonctionnement des cours professionnels en 1922 dans Registres aux délibérations du Conseil municipal pour l'année 1923, pp. 30-32.

enseigneront les connaissances indispensables, et seulement indispensables, pour maîtriser la conduite des machines. Mais il n'est pas question « de faire des savants et des ingénieurs ». Il semble cependant que cette finalité purement professionnelle, rassurante pour le patronat, se double à partir de 1874 d'un objectif de sélection du personnel d'encadrement se concrétisant par la création de deux diplômes : le certificat de capacité et le diplôme de chauffeur-conducteur. Le second diplôme doit manifestement permettre à ses titulaires d'exercer une fonction d'encadrement et de devenir « les auxiliaires secondaires mais non moins indispensables à l'industrie qui s'appellent les contremaîtres » (1). Enfin, il ne faudrait pas oublier la finalité morale, obsédante dans les premiers discours des prix, plus diffuse par la suite.

Dans le processus de création de l'École, le patronat lillois en tant que tel n'est guère présent. La fondation de l'École est le résultat de la démarche d'un homme, Gosselet, un médecin social préoccupé de la condition ouvrière, et d'une institution scientifique, la Société des Sciences, de l'Agriculture et des Arts de Lille. Faut-il en conclure que le patronat se désintéresse de la formation professionnelle de son personnel ? Les choses ne sont pas aussi simples qu'elles peuvent le paraître. Le patronat n'est pas totalement absent du démarrage de l'École. L'intérêt que quelques entrepreneurs du textile et la Compagnie du Chemin de Fer du Nord portent à l'initiative de Gosselet et de la Société des Sciences doit être souligné. Le silence des souscripteurs dans les heures difficiles que l'École connaît en 1863 et lors de sa relance en 1864, montre que cet intérêt est à tout le moins fragile. Mais dans les années suivantes, l'inscription massive d'ouvriers appartenant à quelques grandes entreprises lilloises à l'École, la présence de représentants de ces mêmes entreprises dans les commissions d'examens, l'aide apportée par quelques entrepreneurs pour l'organisation des examens et pour les visites des élèves reflètent un changement d'attitude. Peut-on parler d'une prise de conscience du patronat lillois envers la nécessité et l'intérêt économique de la formation professionnelle d'adultes ? La participation de la Chambre de Commerce de Lille, aux côtés de la municipalité, dans la fondation du Cours municipal de filature et de tissage en 1874 vient confirmer cette hypothèse. Au total, à travers l'exemple du Cours municipal des chauffeurs, la question du rôle du patronat dans la naissance et le développement de la formation professionnelle d'adultes apparaît complexe et doit faire l'objet d'un examen attentif.

(1) Voir Rapport du maire de Lille sur la création du Cours municipal de filature et de tissage, 24 novembre 1876 dans *Registre aux délibérations du Conseil municipal*, 1877, p. 534.

Notre étude met en évidence le rôle capital joué par cette « élite » du monde ouvrier lillois que sont les chauffeurs-mécaniciens. Leur contribution est décisive lors de la renaissance de l'École. Elle témoigne d'une prise de conscience, dans une catégorie spécifique de travailleurs, de la nécessité et de l'intérêt d'une formation professionnelle.

Mais le rôle de la ville elle-même est important. Dès les premières démarches de Gosselet, elle soutient l'opération en offrant un local dont l'entretien est à sa charge. En 1867, elle en assure la pérennisation par une municipalisation réussie. L'intérêt que la ville manifeste à l'égard de l'École gratuite des chauffeurs-mécaniciens s'inscrit dans une longue tradition municipale de promotion de l'enseignement professionnel. Dès la seconde moitié du XVIII^e siècle, elle fonde des écoles de dessin et d'architecture. En 1854, elle ouvre, avec le concours du gouvernement, une École professionnelle ou École des Arts industriels. La conjoncture économique de la décennie 1870-1880 donne une nouvelle impulsion à cette politique. Dans un climat de rivalité économique avec les villes industrielles de l'arrondissement et de la Belgique voisine, Lille est consciente des enjeux représentés par la formation professionnelle des adultes. Partenaire du Conseil général du département et de la Chambre de Commerce dans la création de l'Institut industriel, agronomique et commercial du Nord, elle suggère d'y adjoindre des cours publics et gratuits pour la formation de contremaîtres aptes à servir dans les différents secteurs industriels. N'ayant pas obtenu satisfaction, elle fonde en 1876, sur le modèle de son Cours de chauffeurs-mécaniciens, un Cours municipal de filature et de tissage dont le succès est immédiat. Il est significatif d'entendre un conseiller municipal déclarer au cours des discussions : « Les intérêts de l'industrie réclament assez haut cette création. L'industrie tend à nous échapper. Nous perdons du terrain. Accueillons donc avec empressement tout ce qui peut aider au développement de l'industrie dans nos murs » (1).

Enfin, il est clair que les études monographiques sont indispensables pour rendre compte de la réalité de la mise en œuvre et des enjeux de la formation professionnelle d'adultes.

Philippe MARCHAND
Université de Lille III-URA CNRS 1020

(1) Intervention d'un conseiller municipal lors du premier débat sur la création du Cours municipal de filature et de tissage, 29 juillet 1876.

LE RENVERSEMENT DES INÉGALITÉS RÉGIONALES DE SCOLARISATION ET L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR EN FRANCE

Fin XIX^e – milieu XX^e siècle*

par Jean-Pierre BRIAND

Au milieu du XIX^e siècle, la partie de la France la plus instruite se situe au nord d'une ligne allant de Saint-Malo à Genève ; au milieu du XX^e siècle, et jusque vers 1975, elle réunit à l'inverse le Sud et la Bretagne, ainsi que la région parisienne. À ce constat souvent fait sont généralement associés des commentaires sur la raison d'un tel renversement, qui mêlent en proportion variable des tentatives d'explication et des interrogations sans réponse. Mais aucune étude n'a entrepris de mesurer la progression du changement à certaines étapes intermédiaires, et les travaux qui avancent des explications laissent plus ou moins complètement de côté le développement de l'enseignement primaire supérieur, qui est pourtant, on le verra, une composante essentielle du phénomène à élucider : l'expansion de la scolarisation non obligatoire (postobligatoire après 1882).

Le travail présenté ici vise à combler ces lacunes. S'appuyant sur l'étude historique de l'enseignement primaire supérieur menée avec Jean-Michel Chapoulie (1), il mobilise les principes d'analyse mis en

* Cet article est une version plus développée, et complétée par la documentation statistique et cartographique, d'une communication faite sous le titre « L'enseignement primaire supérieur et le renversement des inégalités régionales de scolarisation (1870-1960) » au colloque « Fin de siècle : quelle école ? État des lieux. Nouvelles perspectives » organisé à Montpellier les 23, 24 et 25 novembre 1994 par le Groupe de Recherche et d'Action Pédagogique des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (actes à paraître). Je remercie René Guth, qui m'a autorisé, au nom du GRAPIEN, à reprendre le texte. Je suis également redevable à Liliane Tanvet, Claudine Godrant, et Josée Terrais, pour leur aide dans la collecte et la saisie des données statistiques ; à Philippe Savoie, pour la cartographie ; à Pierre Caspard, Jean-Michel Chapoulie et Marc Suteau, pour leurs critiques de la version antérieure.

(1) J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie : *Les collègues du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*, Paris, CNRS-INRP-Presses de l'ENS de Fontenay/Saint-Cloud, 1992.

œuvre dans cette étude – sans les expliciter tous (1). Après avoir rappelé succinctement la situation aux deux termes – relatifs – du processus de renversement, un peu avant 1880 et vers 1960, je présenterai les données statistiques originales qui, incluant les trois ordres d'enseignement relevant du ministère de l'Instruction publique (secondaire, primaire supérieur et technique), permettent de décrire deux étapes intermédiaires de ce processus, en 1887/1890 et 1934 ; puis je proposerai quelques interprétations de ces données, en soulignant, à côté des tendances générales, plusieurs logiques particulières à l'œuvre dans des contextes locaux. En présentant et en interprétant ces données, et même en les confrontant à telle analyse des évolutions socio-économique différenciées du territoire national, on ne peut toutefois prétendre élaborer une explication d'ensemble des évolutions scolaires de chaque région, pour différentes raisons qui seront exposées en conclusion.

I. LES CHANGEMENTS CONSTATÉS : 1876/1962

Considérons la fréquentation par les enfants de 6 à 13 ans des écoles primaires et des classes élémentaires des lycées et collèges en 1876-77, avant que l'instruction ait été rendue obligatoire (cartes n° 1 et 2, annexe 2). Le taux de scolarisation est de 86 % pour la France entière. La partie de la France la plus scolarisée se situe au nord d'une ligne joignant Saint-Malo à Genève, pour reprendre cette formule habituellement utilisée par les études portant sur la période antérieure, et qui reste approximativement exacte à cette date : l'Yonne, la Seine et la Meurthe-et-Moselle atteignent pratiquement 100 %. Mais certains départements du Sud font également partie des plus scolarisés (par exemple l'Hérault ou la Haute-Garonne, qui détient le taux maximum de 100 %). Les régions les moins scolarisées sont principalement la Bretagne (le Finistère a le taux le plus bas de France : 52 %), et certains départements du Centre (comme la Haute-Vienne) ou du Sud (tels que la Haute-Loire, la Corse ou les Landes). Ces données sont confirmées, dans leurs grandes lignes, par les indices utilisés pour évaluer – grossièrement – l'alphabétisation des

(1) Pour des exposés systématiques de ces principes, voir les « Conclusions » des *Collèges du peuple*, *op. cit.* pp. 448-471, et notre article « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État : le développement de la scolarisation sous la Troisième République » dans le présent numéro. Quelques exemples locaux sont empruntés aux *Collèges du peuple*, la recherche dont ce livre rend compte étant d'emblée attentive aux différences des situations locales ; j'ajouterai les cas de quelques autres départements qui s'avèrent intéressants par référence aux données statistiques collectées depuis sur l'ensemble des départements.

adultes (degré d'instruction déclaré par les conscrits et signature des conjoints au mariage) (1).

À la même date, on peut évaluer sommairement l'intensité de la scolarisation secondaire des garçons (l'enseignement secondaire public des filles n'a été créé qu'en 1880) en rapportant à la population âgée de 8 à 18 ans les effectifs totaux d'élèves des lycées et collèges publics et des établissements privés (y compris ceux des classes élémentaires de ces divers types d'établissements). La carte ainsi obtenue est fort différente de la précédente et semble beaucoup moins interprétable – en dehors de deux traits saillants : les taux sont élevés dans quelques départements, dispersés, qui abritent des facultés (mais pas dans tous), ainsi que dans la quasi-totalité des départements du littoral méditerranéen (l'Hérault, qui appartient à ces deux catégories, possède un des taux les plus élevés : 7,9 %, contre 3,9 % pour la France entière) (2).

Vers 1960, alors que l'âge de fin d'études est fixé à 14 ans (depuis 1936) et qu'une partie des élèves reste dans les classes dites « de fin d'études » des écoles primaires, le taux d'entrée en sixième dans les lycées et collèges est l'indicateur qui s'impose pour mesurer l'intensité de l'orientation vers des études prolongées. Pour la France entière, il est de 56 % en 1962. À cette date, ont des taux d'accès élevés, outre la région parisienne (qui n'a d'ailleurs pas le taux maximum), la Bretagne d'une part et, d'autre part, la partie de la France située au sud d'une ligne allant, comme on l'écrit parfois, de Bordeaux à Genève ou, plus précisément, des Basses-Pyrénées à la Haute-Vienne et au Territoire-de-Belfort – en incluant ces départements (carte n° 16) (3). De nombreux départements qui étaient parmi

(1) Voir par exemple Antoine Prost : *L'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, pp. 106-107, d'où est extraite la carte n° 2, p. 193, utilisée ici comme indicateur ponctuel, et plutôt terminal, d'un processus de différenciation qu'ont étudié, sur la longue durée, François Furet et Jacques Ozouf : *Lire et Écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977. Dans cette présentation très globale, je néglige les doutes sérieux que soulève la statistique primaire de cette époque (cf. Jean Peneff : *Écoles publiques et écoles privées dans l'Ouest, 1880-1950*, Paris, L'Harmattan, 1987, pp. 227-260).

(2) Cf. A. Prost, *ibid.*, p. 38 ; Michelle Kergoat : « Quelques aspects de la scolarisation secondaire dans les départements français au XIX^e siècle », *Population*, n° 3, mars-juin 1990, pp. 617-649 (voir p. 623). Voir également ici même la carte n° 3, qui repose sur une mesure plus précise des taux d'accès en première année d'études secondaires, mais se limite à l'enseignement public, et correspond à une période un peu plus tardive.

(3) Les taux représentés sur la carte n° 16 sont calculés sur la base de la moyenne arithmétique des générations de 11 et 12 ans recensées par le ministère de l'Éducation nationale dans l'ensemble des établissements publics et privés, ce qui, selon les statisticiens du ministère, recouvre à peu près la totalité des enfants de cet âge (*Informations statistiques*, n° 58, avril 1964).

les moins scolarisés vers 1880 figurent parmi les plus scolarisés vers 1960 (le Finistère et la Corse occupent ainsi les deux premiers rangs, avec 85 % et 78 %) – et inversement (par exemple, l'Aube se classe parmi les derniers départements, avec 41 %). Une zone allant des marges armoricaines et du Poitou à la partie occidentale du Bassin parisien reste caractérisée à la fois par une faible scolarisation et par l'importance de l'apprentissage (cf. carte n° 1). On peut ajouter que les données, plus précises qu'antérieurement, qui ont été recueillies par l'INSEE au recensement de 1962 sur la situation des jeunes permettent de vérifier que ces variations concernent les enfants des diverses catégories socioprofessionnelles, et ne sont donc pas, comme le croyaient certains sociologues dans les années 1960, une simple apparence due à la composition sociale différentielle des populations départementales (1).

En 1975, alors que la scolarité obligatoire a été prolongée à 16 ans et que le passage en sixième est devenu la règle à peu près générale, l'examen du taux d'accès aux classes terminales montre que la carte de la scolarité prolongée à cette date ressemble encore étroitement à celle des taux d'accès en sixième des années 1960 (2). On trouve une répartition analogue pour les « jeunes actifs » (de moins de 30 ans) du recensement de 1975 qui sont bacheliers ou, en image inversée, pour ceux qui n'ont qu'une instruction primaire (3) – ainsi que pour la tranche d'âge 25-34 ans au recensement de 1990 (les individus de cet

(1) Pour la caractérisation de la région Centre-Ouest et pour l'analyse multivariée par origine sociale et département, je m'appuie sur les recherches de Paul Chatelain : « Scolarisation et activité professionnelle des adolescents en France », *Annales de géographie*, tome LXXXVI, n° 416, juillet-août 1967, pp. 385-410 ; Jean Ceaux, Paul Chatelain : « Disparités dans la formation des adolescents. L'exemple des petites villes », ministère de l'Éducation nationale, *Études et Documents*, n° 11, 1968 ; Xavier Browaeys, Paul Chatelain : *Les France du travail*, Paris, PUF, 1984. Les résultats de ces recherches sont également utilisés par Antoine Prost : *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, tome 4 de *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (sous la direction de L. H. Parias), Paris, 1981, Nouvelle Librairie de France, pp. 564-568.

(2) Cf. *Géographie de l'école*, Ministère de l'Éducation et de la culture, Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 1993, p. 45. (La carte des taux d'accès au baccalauréat en 1975 comporte quelques erreurs d'impression : l'Hérault figure ainsi dans la classe inférieure, alors que les chiffres donnés en annexe (pp. 122-123) le rangent de manière plus plausible dans la classe supérieure — et le Cantal est décalé d'une classe vers le bas).

(3) IGN/INSEE : *Activité et habitat* (E. Juillard, P. Durif, Ph. Caille, F. Cazin), 1981, planches 7 et 8 (le découpage cantonal montre de grandes différences internes dans beaucoup de départements, les zones instruites étant souvent concentrées autour des villes – mais pas toujours, comme on le voit par exemple en Lozère ou dans le Finistère).

âge ayant pu passer le baccalauréat approximativement dans la décennie suivant 1975) (1).

Dans la période ultérieure, par contre, on observera des changements significatifs (voir l'annexe 2).

II. LA MESURE DE LA SCOLARISATION PROLONGÉE ENTRE 1880 ET 1940

Rappelons d'abord rapidement ce que furent les institutions scolaires d'enseignement prolongé constituées par la III^e République, à côté des collèges et lycées d'enseignement secondaire. La principale de ces institutions, l'enseignement primaire supérieur, organise un enseignement prolongé au-delà du certificat d'études dans le cadre de l'enseignement primaire (il est donc gratuit, tandis que l'enseignement secondaire est payant jusque vers 1930), soit dans des « cours complémentaires » (CC) rattachés aux écoles primaires élémentaires, soit dans des établissements autonomes, les « écoles primaires supérieures » (EPS). Les études sont proches de l'enseignement secondaire moderne, quoique plus courtes, en principe, et généralement plus pratiques, avec des matières comme le droit usuel, la comptabilité et diverses spécialités techniques – ménagères, agricoles ou industrielles – variables selon les établissements. Le cycle normal de trois ans permet de préparer divers diplômes (dont le brevet élémentaire, minimum exigé des instituteurs), ainsi que des concours de recrutement de la fonction publique ou d'écoles de niveau supérieur (écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, ou écoles d'arts et métiers pour les garçons). Des années supplémentaires permettent à certaines EPS de présenter des candidats au brevet supérieur (diplôme principalement préparé dans les écoles normales), ce qui peut conduire après 1920 – le nombre d'années supplémentaires étant alors de trois – à une scolarité de même longueur que celle du secondaire menant au baccalauréat.

Cet enseignement primaire supérieur s'adresse aux fractions inférieures des classes moyennes et à des catégories relativement aisées des classes populaires, c'est-à-dire à des classes sociales moins élevées que celles qui fréquentent l'enseignement secondaire. Un enseignement technique également gratuit, s'adressant aux mêmes tranches d'âge (de 12 ou 13 ans à 15 ou 16 ans pour l'essentiel), à des classes sociales voisines (en moyenne, toutefois, un peu plus

(1) Cf. INSEE : *Recensement de la population de 1990. Formation. Sondage au quart*, INSEE Résultats (Série Démographie-Société), n° 291-292, 1994, p. 16 (la carte par région fournit ici une image beaucoup plus grossière que dans le document précédemment cité).

populaires), et aux garçons plus qu'aux filles, est constitué parallèlement, avec des établissements de diverses natures, dont les plus nombreux sont les « écoles pratiques de commerce et d'industrie » (EPCI). Les divers types d'établissements primaires supérieurs et techniques ont été fusionnés dans l'enseignement secondaire, en 1941 pour les EPS, devenues collèges (puis lycées) modernes, et les EPCI, devenues collèges (puis lycées) techniques – et en 1959 pour les CC, devenus collèges.

On conçoit aisément que l'on ne peut étudier les évolutions des inégalités régionales de scolarisation en négligeant plus ou moins complètement ces formes d'enseignement et en sautant de 1900 à 1960 (il faudrait aussi tenir compte de l'enseignement privé, qui a organisé divers types d'enseignement semblables, mais il est pratiquement impossible de mesurer sa contribution, et elle est sûrement plus faible). C'est pourtant ce qu'ont fait, d'une manière ou d'une autre, des études de sciences sociales consacrées à ces évolutions.

Certaines d'entre elles relèvent surtout l'analogie de la carte du secondaire au milieu du XX^e siècle avec celle du secondaire au XIX^e siècle et soulignent la permanence de la supériorité du Midi, avec une sorte de diffusion à partir de ses zones de forte scolarisation (le littoral méditerranéen principalement) (1). Dans cette perspective, une nouveauté comme le progrès de la scolarisation prolongée en Bretagne reste sans explication.

D'autres études, au contraire, s'attachent au renversement des inégalités régionales que l'on constate entre les deux époques en passant des taux de scolarisation primaire vers 1850 aux taux de scolarisation secondaire vers 1960. L'explication est recherchée dans l'industrialisation qui a concerné certains départements : celle-ci, offrant des emplois, détourne de la scolarisation prolongée, tandis qu'ailleurs l'insuffisance des emplois pousse à la scolarisation prolongée en vue de la migration vers les villes et leurs emplois qualifiés, notamment dans les bureaux, et en particulier dans la fonction publique.

Dans cette perspective plausible et aujourd'hui largement répandue, l'exposé le plus convaincant est celui qui résulte des recherches que le géographe Paul Chatelain a menées avec un statisticien du ministère de l'Éducation nationale, Jean Ceaux, puis avec un autre géographe, Xavier Browaeys (2). Selon ces analyses, la « France de

(1) Voir par exemple M. Kergoat : « Quelques aspects de la scolarisation secondaire dans les départements français au XIX^e siècle », art. cité, pp. 629-630 ou IGN/INSEE : *Activité et habitat, op. cit.*, commentaire des planches 7 et 8.

(2) Voir J. Ceaux, P. Chatelain : « Disparités dans la formation des adolescents », art. cité, et X. Browaeys, P. Chatelain : *Les France du travail, op. cit.*, pp. 170-184 et 205-245.

l'école » – celle où la prolongation des études générales est importante - s'est constituée, dans le Sud puis en Bretagne, comme le complément de la « France de l'industrialisation » du XIX^e siècle, où les scolarités sont plus courtes et les écoles techniques patronales, nombreuses. Cette dernière s'étend au nord d'une ligne qui « suit le cours de la basse Seine et du Loing, contourne la Loire à l'ouest d'Orléans pour remonter le Cher, puis à partir de Montluçon oblique vers l'Est pour rejoindre le Rhône entre Valence et Bollène », et remonte enfin vers les vallées de la Maurienne, incluant dans la France industrielle Savoie et Haute-Savoie (1). Plusieurs régions présentent en outre des particularités. Paris et sa banlieue industrielle sont caractérisées par un fort développement du technique court et long, public et privé ; la région lyonnaise mélange ces mêmes caractéristiques avec une tendance aux études longues, qui la rapproche du type méridional. Dans le Centre-Ouest, se sont surtout développés l'apprentissage, les Maisons familiales rurales et les écoles ménagères pour les filles, en liaison avec l'Église catholique, la rétention de la main-d'œuvre, et l'industrie dispersée dans les campagnes, relayée par les premières décentralisations d'entreprises (2) ; l'Alsace est également une zone d'apprentissage, héritage de son appartenance à l'Allemagne (cf. carte n° 1). La contribution primordiale de l'enseignement primaire supérieur à la croissance de la scolarisation prolongée est évoquée, ainsi que le rôle des élus locaux ou de la rivalité Église/État (en Bretagne) dans la multiplication des établissements scolaires qui permettent d'envisager des débouchés ailleurs que sur un marché local de l'emploi insuffisant.

Ce schéma général fournit, en première approximation, un cadre socioéconomique ajusté aux grandes lignes du renversement des inégalités régionales de scolarisation. Mais les données statistiques concernant la carte de la scolarisation se limitent pratiquement aux années 1960, la genèse de la situation constatée alors n'étant qu'esquissée par une démarche rétrospective (assez judicieusement, il est vrai), qui donne plus de poids aux évolutions immédiatement antérieures (c'est-à-dire à la période commençant dans les années 1930) et devient plus imprécise en régressant dans le temps. C'est ainsi que le développement des écoles techniques patronales ou des Maisons familiales rurales ne prend naissance que dans les années 1920 et 1930, tandis que l'indicateur très sommaire utilisé pour mesurer l'évolution de l'instruction par département entre 1876 et 1953 – la

(1) X. Browaey, P. Chatelain : *Les France du travail*, op. cit., p. 129 – indications complétées par une communication orale de P. Chatelain.

(2) Le Choletais fournit l'exemple typique de ce processus.

proportion de bacheliers parmi les conscrits (1) – s'accorde mal avec le rôle primordial accordé, par une hypothèse fondée, à l'enseignement primaire supérieur.

Ici comme dans les autres analyses évoquées, il manque donc à la fois une mesure statistique adéquate des étapes du processus de développement de la scolarisation prolongée entre la fin du XIX^e et le milieu du XX^e et, corrélativement, une connaissance directe de l'histoire de l'enseignement primaire supérieur, qui est la principale composante de ce processus.

L'état des statistiques départementales publiées explique en partie ce saut de la fin du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle. Pour la deuxième moitié du XIX^e siècle, ces statistiques sont disponibles et ont été souvent citées. Les effectifs des lycées et collèges sont récapitulés au plan national pour chaque établissement secondaire ; les effectifs de l'enseignement primaire sont suivis attentivement par l'État, au niveau du département (qui est l'unité de gestion de cet ordre d'enseignement), y compris pour les écoles primaires supérieures individuellement (mais moins systématiquement pour les cours complémentaires) ; le privé secondaire et primaire est recensé aux mêmes niveaux, mais plus grossièrement. Par la suite, les statistiques de la scolarisation prolongée se font plus globales ou plus rares, avec toutefois un certain détail pour le technique (effectifs par établissement et section) entre 1892 et 1925. Elles ne redeviennent régulières et détaillées qu'après 1945, tant du côté du ministère de l'Éducation nationale que dans les recensements de population de l'INSEE (à commencer par celui de 1962), en relation, semble-t-il, avec la perception par les milieux dirigeants d'un bouleversement du territoire national. Plus récemment, comme on sait, les programmes d'aménagement du territoire et les lois de décentralisation ont favorisé la réalisation et la publication d'études statistiques approfondies et répétées sur la distribution locale des faits de scolarisation (la parution de plusieurs atlas et du périodique *Géographie de l'école* sont des indices de cet intérêt).

Pour combler les lacunes de la statistique entre 1900 et 1940, nous avons, Jean-Michel Chapoulie, Liliane Tanvet et moi-même, parallèlement à l'étude du développement de l'enseignement primaire supérieur, entrepris de rassembler une documentation permettant de connaître, pour chaque département, les effectifs d'élèves qui commencent, une année donnée, des études de type postobligatoire : sixième des lycées et collèges secondaires, première année des écoles primaires supérieures, des cours complémentaires et des écoles techniques de même niveau. Nous avons pu réunir ces données pour l'enseignement public à deux dates : en 1887 pour le secondaire ou

(1) *Les France du travail*, op. cit., p. 227.

1890 pour le primaire supérieur – le technique n'est pas encore constitué – et en 1934 pour les trois ordres d'enseignement (aucune source analogue ne semble disponible pour le privé, même après consultation du Secrétariat général de l'enseignement catholique (1)). Dans certains cas, les effectifs ne sont pas connus directement, mais doivent être estimés d'après certaines conventions de calcul – par exemple, en appliquant à tous les départements une proportion d'élèves d'un type d'établissement qui sont en première année telle qu'on peut la fixer par convention d'après la série des cas où elle est précisément connue (la manière dont nous avons procédé pour étudier l'enseignement primaire supérieur, en examinant de nombreux départements et établissements dans le détail d'après des sources locales, nous permettait de raisonner avec une certaine vraisemblance). Connaissant ces effectifs dans une année d'études, il restait à les rapporter à la génération de l'âge convenable (11/12 ans pour la sixième, 13 ans pour le primaire supérieur et le technique), d'après les recensements de la population, pour calculer des taux d'accès départementaux à chaque forme d'études prolongées (2). Par ce moyen, on évite les approximations trop grossières qui rapportent des effectifs d'élèves des établissements dans leur entier à des tranches d'âge englobant plusieurs années (nous avons montré ailleurs que si l'on calcule les taux d'accès plus finement, selon les entrées en sixième par génération d'une année, on aboutit, pour les évolutions de l'enseignement secondaire, à des points d'inflexion dans le temps différents de ceux qui étaient généralement admis, et plus précisément explicables (3)).

(1) Sur les difficultés d'évaluer les évolutions statistiques du secondaire privé, voir J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, H. Péretz : *La scolarisation des garçons dans l'enseignement secondaire entre 1920 et 1940*, Université de Paris VIII, mimeo., 1979, pp. 47-53. La *Statistique de l'enseignement primaire* recense, par département, les effectifs des « écoles primaires supérieures » libres puis, à partir de 1896-97, des « cours complémentaires » (le nombre des EPS devenant alors insignifiant). Le nombre d'élèves que déclarent ces établissements est important pour les filles (22 et 29 % du total des élèves du primaire supérieur en 1886-87 et 1906-07), moins pour les garçons (16 et 6 %), mais la nature de ces établissements est fort mal connue et l'utilisation aveugle de l'ensemble des effectifs départementaux serait aventureuse. Le seul recensement d'effectifs primaires supérieurs privés par département que je connaisse entre 1906 et 1940 est constitué par les tableaux manuscrits intitulés « Nb d'élèves présents dans les écoles primaires publiques, 1937-1938 » et « Nb d'élèves présents dans les écoles primaires privées, 1937-1938 », qui indiquent les effectifs masculins et féminins des CC par département, et qui étaient conservés en 1989 par le service statistique du ministère de l'Éducation nationale, à Vanves, sous les cotes STA 1 et STA 2. Mais, sur le secondaire, rien d'équivalent ne semble exister.

(2) Pour plus de détails sur le mode de calcul des taux d'accès, voir l'annexe 2.

(3) Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, Henri Péretz : « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 26, juillet-septembre 1979, pp. 391-421.

III. TENDANCES GÉNÉRALES ET LOGIQUES PARTICULIÈRES DES ÉVOLUTIONS

On remarquera d'abord qu'il n'existe pas de relation simple entre l'état préalable, vers 1880, de l'enseignement primaire élémentaire et le premier développement de l'enseignement primaire supérieur masculin, mesuré en 1890 – le développement de l'enseignement primaire supérieur est plus tardif (cartes n° 2 et 4). Les départements où cet enseignement se développe se trouvent aussi bien parmi ceux où la scolarisation primaire est avancée (l'Aisne ou les Ardennes) que parmi ceux où elle est moyenne (la Drôme) ou même en retard (la Dordogne). À l'inverse, des départements où le développement de la scolarisation primaire a été précoce, comme l'Aube, ne constitueront qu'un réseau très réduit d'établissements primaires supérieurs. Il est clair que la création du premier réseau d'établissements primaires supérieurs entre 1879 et 1886 ouvre une nouvelle période dans le développement de la scolarisation.

Dès qu'on peut faire la comparaison, en 1887/1890, les taux d'accès nationaux à l'enseignement primaire supérieur dépassent ceux du secondaire pour les garçons – et *a fortiori* pour les filles, la création d'établissements féminins secondaires ne débutant qu'à cette époque. L'ouverture de centaines d'établissements nouveaux (dans les vingt premières années, environ 200 EPS de garçons, 90 EPS de filles, 50 établissements techniques pour l'un ou l'autre sexe, sans compter les CC beaucoup plus nombreux) va de pair avec une croissance importante des effectifs scolarisés. Cet avantage du primaire supérieur sur le secondaire se maintiendra.

Taux d'accès nationaux et valeurs extrêmes en 1890

	Garçons			Filles
	Secondaire	Primaire sup.	Ensemble	Primaire sup.
France	3,9	4,9	8,7	1,7
Maximum	12,0 Hérault 11,3 Belfort	18,3 Savoie 15,7 Drôme	21 Savoie 19,5 Belfort	7,1 Drôme 6,8 Hte-Savoie
Minimum	1,4 Landes 1,3 Ardèche	0,8 Orne 0,6 Morbihan	3,0 Lozère 2,7 Landes	0 23 dép.

Taux d'accès nationaux et valeurs extrêmes en 1934

Ensemble Secondaire Primaire sup. Technique

Garçons

France	18,6	5,1	9,9	3,6
Maximum	38,1 Belfort 33,8 Seine	12,6 B. Alpes 11,8 Hérault	19,4 Seine 16,2 Cantal	15,7 Belfort 10,2 Corrèze
Minimum	6,0 Mayenne 5,7 Vendée	1,7 Sarthe 1,4 C. du Nord	3,6 Mayenne 3,5 Vendée	0 17 dép.

Filles

France	15,0	2,8	10,6	1,5
Maximum	30,3 Seine 27,8 Var	8,2 Alpes mar. 5,9 Hérault	21,6 B. Alpes 21,5 Seine	9,9 Hte Vienne 7,5 Var
Minimum	5,5 Mayenne 4,3 Vendée	0 Orne, Lozère, Hte-Saône	3,7 Vendée 3,7 Moselle	0 50 dép.

Deux sexes

France	16,5
Maximum	32,0 Seine 31,7 Belfort
Minimum	5,7 Mayenne 5,0 Vendée

En 1934 (cartes n° 7 à 15), les taux d'accès à l'enseignement primaire supérieur dépassent les taux d'accès au secondaire dans tous les départements pour les filles, et dans presque tous pour les garçons (font exception les Basses-Alpes, les Alpes-Maritimes, la Corse, la Marne et la Moselle). Pour les garçons, la carte des taux d'accès d'ensemble (sixième, primaire supérieur et technique) commence à ressembler à celle de 1962 (bien que le privé soit exclu), avec une tendance à la concentration des départements aux taux élevés, outre la Seine, dans le Sud-Est, entre le Rhône et les Alpes – mais pas encore en Bretagne, quoique le Finistère se rapproche de la moyenne nationale, ni dans le Massif central, bien que le Cantal et la Corrèze aient déjà des taux supérieurs à la moyenne nationale. Pour les filles, le même mouvement des taux globaux est amorcé mais reste moins net. Cette répartition régionale, pour les garçons, reflète mieux la carte du primaire supérieur que celle du secondaire (et *a fortiori* que celle du technique), même si la contribution de l'enseignement secondaire est

importante dans certains départements du Midi, notamment l'Hérault et les Alpes-Maritimes – et ceci pour les deux sexes, dont les taux d'accès en sixième élevés sont principalement, outre la Seine, ceux de départements méridionaux situés dans une bande allant des Hautes-Pyrénées aux Hautes-Alpes (1).

Dans l'ensemble, cette évolution s'inscrit à peu près dans le cadre d'analyse socio-économique proposé par Browaeys et Chatelain (*Les France du travail, op. cit.*), si l'on admet que les faibles taux du Centre-Ouest renvoient à l'importance prise par l'apprentissage dans cette région après la Première Guerre (2), et qu'en 1934 la contribution de l'enseignement privé en Bretagne et dans l'Est du Massif central est déjà significative. Il y a toutefois des exceptions, comme les Landes ou le Gers, départements du Midi rural peu scolarisés, et des cas compliqués comme ceux de la Savoie et de la Haute-Savoie qui, quoique faisant partie de la « France industrielle », ont des taux élevés comme le Sud très scolarisé.

Les analyses qui suivent seront centrées sur ces cas particuliers, et sur quelques autres qui illustrent des logiques spécifiques.

Parmi les départements constitués dans les régions rattachées à la France un peu avant les débuts de la III^e République (en 1860), les Alpes-Maritimes d'une part, la Savoie et la Haute-Savoie d'autre part, ces deux derniers ont été d'emblée particulièrement bien dotés en établissements primaires supérieurs, par une politique délibérée de l'État, soucieux de renforcer l'attachement à la France de ce pays qui entretenait déjà d'assez nombreux établissements de scolarisation prolongée (3) : en 1890, la Haute-Savoie possède 9 EPS de garçons et 6 de filles (parfois situées dans de très petites communes) – un nombre exceptionnellement élevé compte tenu de la population de ce département. À cette date, la Savoie et la Haute-Savoie se trouvent ainsi dans les tout premiers rangs pour le taux de scolarisation primaire supérieure (elles s'en éloignent un peu en 1934, et reculeront un peu plus ultérieurement). Par contre, le département des Alpes-Maritimes ne disposera d'une première EPS (Cannes) qu'en 1916, et Nice n'en ouvre une, annexée au lycée, qu'en 1930 : dans cette grande ville atypique, où l'anticléricalisme était modéré et le légitimisme (royaliste) absent, la création d'une EPS apparaissait probablement moins que dans d'autres comme un signe nécessaire d'attachement à la République ; par ailleurs, l'emploi ne semblait pas manquer, en raison notamment du développement considérable des

(1) En raison de la mixité, les taux sont surestimés pour les garçons et sous-estimés pour les filles (cf. annexe 2 sur le mode de calcul des taux).

(2) Je laisse de côté le cas de l'Alsace-Lorraine.

(3) Cf. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie : *Les collèges du peuple, op. cit.*, pp. 58-59.

activités liées au tourisme (hôtellerie, bâtiment...) ; enfin, soumise à un fort afflux de population, la ville parvenait difficilement à fournir l'équipement scolaire de base pour assurer la scolarité obligatoire. Cette situation particulière contribue à expliquer pourquoi les Alpes-Maritimes sont, en 1934, l'un des rares départements où le taux d'accès en sixième dépasse le taux de scolarisation primaire supérieure.

On peut comparer aux cas des départements rattachés celui du Territoire-de-Belfort, partie du département du Haut-Rhin qui a été préservée de l'annexion de l'Alsace par l'Allemagne en 1871 : bien pourvu en établissements de tous les ordres d'enseignement pour les deux sexes sur un territoire exigu, et qui attirent donc à l'évidence des élèves des départements voisins, ce département nouveau est au deuxième rang pour le taux de scolarisation général masculin dès 1890, et au premier rang en 1934 ; pour les filles, il est également parmi les premiers départements aux deux dates.

Un autre exemple de cette catégorie particulière des départements qui attirent dans leurs établissements scolaires de nombreux élèves des départements voisins est évidemment la Seine, avec ses taux de scolarisation exceptionnellement élevés. Les établissements de Paris attirent en effet des enfants extérieurs à la capitale, et notamment de la Seine-et-Oise, équipée tardivement (comme la Seine-banlieue), et dont les taux restent bas en 1934, surtout pour les garçons (1).

Parmi les départements qui avaient en 1876 un taux de scolarisation primaire très faible, le cas de la Corrèze est particulièrement intéressant puisque, dès 1934, elle atteint le 14^e rang pour le taux général de scolarisation prolongée des deux sexes (et le 6^e pour les garçons) ; après avoir régressé au 28^e rang en 1962, elle regagnera les tout premiers rangs (7^e en 1975, 3^e en 1991) (2). Ces évolutions ne sont probablement pas sans rapport avec les relations entre ce département et Paris. La Corrèze est l'un de ces départements très peu industrialisés où l'émigration, en particulier de maçons, était ancienne, ainsi que l'implication des migrants dans la vie politique de la capitale (3), et qui bénéficia à certains moments d'une représentation conséquente au niveau ministériel (l'apogée se situant en 1934, avec trois

(1) Cf. Jean-Michel Chapoulie : « Le développement de la scolarisation en Seine-et-Oise après la Seconde Guerre mondiale », in A. Le Bras-Chopart (dir.) : *L'école, un enjeu républicain*, Paris, Créaphis, 1995, pp. 103-114.

(2) Cf. annexe 2.

(3) Cf. Pierre Barral : *Les agrariens français de Méline à Pisani*, Paris, Fondation nationale des sciences politiques, 1968, p. 47 et carte 1b p. 42 ; Nicole Mathieu : « Le Limousin », in Yves Lacoste (dir.) : *Géopolitiques des régions françaises*, Paris, Fayard, tome 3, 1986, pp. 847-941, notamment p. 867.

ministres (1)). La progression de la scolarisation prolongée dans le département n'a commencé qu'après 1890, et probablement surtout à partir des débuts, en 1920, de la très longue carrière ministérielle d'Henri Queuille, maire de Neuvic et député radical de la circonscription d'Ussel – et, presque au même moment, de la carrière politique (moins longue) du socialiste Charles Spinasse. Le « système Queuille », reposant sur l'aptitude à procurer localement des avantages, est bien connu et « porte même un nom en occitan : *lou plaçou* » (2). Spinasse, maire d'Égletons, élu député pour la première fois sur la liste conduite par Queuille aux élections législatives de 1924, puis député de la deuxième circonscription de Tulle (nord), sera rapporteur du budget de l'enseignement technique à la Chambre (1928-1932), avant de devenir ministre de l'Économie nationale dans le premier gouvernement du Front populaire. Pour les garçons, sont créées successivement, sur la circonscription de Queuille, en 1926, une école de métiers d'artisanat rural annexée à l'école d'agriculture de Neuvic (ouverte en 1927, elle deviendra peu après école pratique) ; en 1926, une EPCI à Bort-les-Orgues (ouverte en 1929) ; en 1930, sur la circonscription de Spinasse, une école nationale professionnelle qui ouvrira en 1933, à Égletons (une ville d'environ 2 000 habitants, qui se dote aussi d'une EPS en 1930) (3). Cet équipement considérable

(1) Cf. D. Faugeras : *Henri Queuille et le front corrézien ; les années trente au pays des ministres*, Égletons, Éditions du CERPP, 1984, p. 18.

(2) Cf. N. Mathieu, « Le Limousin », *loc. cit.*, pp. 896-897. Dans les lettres de recommandation qu'il écrit en tant que ministre, Queuille n'hésite pas à appeler « mon protégé » tel candidat à l'ENP d'Égletons originaire de sa commune (Archives de la Corrèze, 9/M/36).

(3) Dans le chapitre qu'il rédige sur sa ville pour le numéro spécial consacré, en 1934, à la Corrèze par la revue *L'orientation économique et financière illustrée* (pp. 13-14), Spinasse énumère les arguments employés pour convaincre la Direction de l'enseignement technique d'établir une ENP à la campagne (sur le modèle des « célèbres collèges anglais ») : les élèves sont internes et, à Égletons, il y a de la place, des matériaux de construction et des maçons... Dans un témoignage rétrospectif, le fondateur et directeur de l'ENP de Limoges (1931/1933), L.-B. Breton attribue la création d'Égletons à « la situation de choix » qu'occupait Spinasse en tant que rapporteur du budget de l'Enseignement technique, et il évoque des manœuvres parlementaires de celui-ci pour tenter d'empêcher ou de différer l'ouverture à Limoges d'une ENP concurrente de celle qu'il venait d'obtenir pour sa propre ville (voir le dossier « L'œuvre accomplie à Limoges par L.-B. Breton » conservé aux Archives nationales, F/17bis/9475). Dans les tableaux manuscrits donnant les effectifs par classe des ENP, de 1933-34 à 1946-47, qui étaient conservés par le service statistique du ministère de l'Éducation nationale à Vanves (cote STA) en 1989, le tableau concernant Égletons est celui qui comporte, durant les premières années d'exercice, le plus de bizarreries (nombre d'élèves en première année dépassant de beaucoup le nombre d'admis au concours) et de remarques en marge (par exemple : « En raison du nombre restreint de candidats, l'École procède à un recrutement supplémentaire par les admissibles à Limoges, Nantes, Tarbes et Vierzon. »).

— d'autant qu'il y avait déjà une EPCI à Brive — donne à la Corrèze en 1934, même sans compter l'ENP, le taux d'accès à l'enseignement technique le plus élevé de France, après le Territoire-de-Belfort, et avant l'Isère et le Lot-et-Garonne — et, par voie de conséquence, le sixième rang pour la scolarisation générale des garçons, avec un taux de 25,7 %, dont 10,2 % pour le technique.

Le Lot-et-Garonne est un autre cas où, toujours pour les garçons, un important équipement technique (une EPCI à Agen et une autre à Marmande) fait d'un département rural l'un des tout premiers du pays pour le taux d'accès à cet enseignement (c'est aussi l'un des rares cas où la part du technique atteint la moitié du taux de scolarisation global). Pour les filles, les départements où l'enseignement technique est particulièrement important, Haute-Vienne et Hautes-Pyrénées, sont également à dominante agricole. Tous ces exemples illustrent de manière typique un fait plus général, et qui n'est paradoxal qu'en apparence : les taux d'accès au technique élevés se trouvent autant dans des départements peu industrialisés que dans les départements typiquement industriels (contrairement à ce que suggèrent les cartes des établissements, qui ne tiennent pas compte de la densité de la population). Dans certains cas, il faut probablement raisonner ici plutôt au niveau de la ville que du département, quand l'EPCI n'a pas d'internat (1). Tel est le cas des écoles de filles de Limoges et de Tarbes : concentrant tout l'enseignement technique féminin de la Haute-Vienne et des Hautes-Pyrénées, ces deux villes sont, à l'époque, des centres industriels (Tarbes l'étant devenue plus récemment que Limoges — où par ailleurs la main-d'œuvre féminine est importante, en particulier dans la porcelaine (2)). À l'inverse, toutes les EPCI de garçons de Corrèze et du Lot-et-Garonne ont un internat et recrutent probablement des élèves du département dont beaucoup émigreront (tout comme l'ENP d'Égletons, qui a une section de vérificateurs des installation électromécaniques des PTT).

La Corse et le Finistère, qui occupaient les deux derniers rangs pour la scolarisation primaire en 1876 et se trouvent aux deux premiers pour le taux d'entrée en sixième en 1962, constituent évidemment les exemples les plus typiques du renversement des inégalités régionales de scolarisation accompagnant l'industrialisation d'une portion privilégiée du territoire national, et qui a fait du Midi ou de la Bretagne des réservoirs de candidats instruits à l'émigration vers les

(1) Dans sa thèse, *Une ville et ses écoles : Nantes 1830-1940* (Université de Paris VIII, 1995), Marc Suteau, qui a exploité les registres matricules d'inscription des élèves des deux EPCI de garçons et de filles de Nantes, montre qu'elles recrutent presque tous leurs élèves dans la ville même et sa proche banlieue.

(2) John L. Merriman : *Limoges la ville rouge. Portrait d'une ville révolutionnaire*, Paris, Belin, 1985, pp. 263-269.

viles, leurs emplois qualifiés et leurs fonctions de bureau. Mais on remarquera ici surtout la différence des configurations. En Corse, l'enseignement privé est très faible, à l'inverse du Finistère : c'est ainsi qu'en 1962, la Corse a le taux d'accès en sixième le plus faible de France pour le privé (4,1 %), et le plus fort pour le public (74,3 %), tandis que le Finistère a le taux le plus fort pour le privé (42 %), et un taux moyen pour le public (43 %). Par ailleurs, la part de l'enseignement secondaire est très faible dans le Finistère en 1934, et le taux d'accès en sixième y a même baissé depuis 1890 (probablement par suite de la fermeture des collèges publics – qui étaient tenus par des ecclésiastiques – de Lesneven et Saint-Pol-de-Léon, dont les effectifs seront transférés au privé). Au contraire, elle est très forte en Corse, représentant, pour les garçons, la presque totalité du taux global en 1890, et la moitié en 1934 (un des rares départements où, comme je l'ai signalé, le secondaire dépasse le primaire supérieur).

Le cas du Finistère soulève le problème plus général de l'évolution des départements bretons, qui n'ont pas atteint dès les années 1930 la position relative qui est la leur en 1962. Mais l'ignorance des évolutions du privé gêne considérablement l'interprétation ici, comme pour les départements de la partie orientale du Massif central (les différences entre les taux d'accès d'ensemble en 1934 et les taux d'accès en sixième en 1962 est frappante pour l'Aveyron, la Lozère, la Haute-Loire). On peut toutefois remarquer que, pour le public en 1934, le Finistère se rapproche des valeurs moyennes, les dépassant même pour le primaire supérieur masculin. En outre, de 1934 à 1937-38, il passe du 25^e au 22^e rang pour le taux d'accès des garçons aux cours complémentaires (1) – ce qui peut être illustré par l'exemple du CC de Plozévet, ouvert en 1933 (celui de filles le sera en 1937) (2). En 1937, les taux d'accès aux CC privés de garçons avoisinent ceux du public (6,2 et 6,8 %) et, pour les filles, sont deux fois plus élevés (4,9 % contre 2,2 %) ; ces seuls taux des CC privés représentent donc environ 40 % du taux global d'accès des garçons et des filles aux études prolongées du secteur public en 1934 – tandis qu'en 1886-87 et 1906-07, aucun CC privé de garçons n'était déclaré, et que ceux de filles, inexistantes en 1886, ne représentaient en 1906 que 7 % du total des élèves du primaire supérieur féminin (3). Le dynamisme des écoles primaires privées, soutenues par les municipalités et ouvrant

(1) Je m'appuie ici sur les tableaux « Nb d'élèves présents dans les écoles primaires publiques/privées, 1937-1938 » mentionnés plus haut.

(2) Cf. André Burguière : *Bretons de Plozévet*, Paris, Flammarion, 1977, pp. 291-292 et 298.

(3) *Statistique de l'enseignement primaire*, op. cit., 1886-87, tableau XI, pp. 50-59, et 1906-07, tableau XI, pp. 52-61.

des CC, est d'ailleurs souligné, à la fin des années 1930, dans les Rapports annuels de l'inspecteur d'académie du Finistère.

Dans l'ensemble, les départements bretons présentent des caractéristiques voisines de celles du Finistère dans la statistique de 1937-38 (1). En Loire-Inférieure, le Rapport de l'inspecteur d'académie fournit, entre 1920-21 et 1938-39, les effectifs des CC publics et privés (2). En dépit de grandes fluctuations dans les effectifs, qui renvoient probablement à des changements de statut d'établissements, cette série montre l'importance des CC de filles privés sur toute cette période – une importance qu'ils semblent avoir eue depuis longtemps, puisque leurs effectifs déclarés en 1886 et en 1906 (constituant 55 et 83 % des effectifs totaux du primaire supérieur féminin à ces deux dates) sont voisins de ceux qu'on trouve dans les années 1920 (3). Dans les années 1930, l'accroissement du nombre d'écoles, de classes et d'élèves est bien plus grand, pour les deux sexes, dans les CC privés que dans ceux du public et, en 1937-38, les effectifs privés (identiques à ceux que recense le ministère dans le document « Nombre d'élèves présents dans les écoles primaires... ») sont égaux à la moitié de ceux des garçons dans tout le primaire supérieur en 1934, et plus de deux fois supérieurs à ceux des filles. Au total, on peut conclure de cette analyse que le développement considérable de la scolarisation prolongée qui caractérise les départements bretons, et notamment le Finistère, vers 1960 a commencé, au moins dans une partie d'entre eux, certes après celui de départements du Midi, mais avant 1940, comme le suggèrent Browaëys et Chatelain (qui le situent entre 1910 et 1950 (4), et comme le montrait par ailleurs l'analyse du développement des cours complémentaires de garçons et de filles dans les Côtes-du-Nord à partir du début du XX^e siècle, quand les républicains remplacent les conservateurs à la tête d'un grand nombre de petites villes du département (5).

À l'inverse du Finistère, de la Corse ou de la Corrèze, la Vendée est un département qui garde constamment, de 1876 à 1962, l'un des

(1) L'Aveyron, la Haute-Loire, L'Ardèche, la Lozère ont également des taux d'accès aux CC féminins beaucoup plus élevés dans le privé que dans le public et, sauf pour la Lozère, très forts en valeur absolue.

(2) Données communiquées par Marc Suteau.

(3) *Statistique de l'enseignement primaire*, *ibid.*

(4) X. Browaëys, P. Chatelain : *Les France du travail*, *op. cit.*, pp. 226-228.

(5) J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié : *Les collèges du peuple*, *op. cit.*, pp. 155-156, 296-300. L'étude récente de J. Pihan : « La métamorphose de la Bretagne alphabète » (*Géographie sociale*, « L'école en Europe », n° 9, mars 1990, pp. 107-115), ne propose aucune périodisation précise – mais souligne d'autres faits intéressants : la scolarisation du littoral supérieure à celle de l'intérieur, le renversement du rapport entre la Haute-Bretagne et la Basse-Bretagne, celle-ci devenant plus scolarisée que celle-là.

taux les plus bas, et les taux d'accès des filles aux CC privés en 1937-38 n'y sont pas élevés, à la différence du Finistère ou de la Loire-Atlantique. La documentation d'archives – en particulier les comptes rendus des sessions du conseil général avant 1914 – montre que la majorité y est hostile à l'ouverture d'établissements de scolarisation prolongée. Ici, à la différence des Côtes-du-Nord, rares sont les petites villes qui sont devenues des îlots républicains et auraient pu créer des cours complémentaires – et surtout pas dans le bocage... Ulérieurement, on sait qu'une industrialisation à base locale s'est développée dans la partie nord-est de ce département, qui se caractérise alors par l'importance de l'apprentissage (1).

Parmi les départements ruraux du Midi, le Gers, qui est à l'époque le plus agricole des départements français, et par ailleurs pauvre et en dépeuplement continu depuis longtemps, est l'exemple le plus frappant de département dans lequel l'accroissement de la scolarisation prolongée a été tardif, comme le suggère immédiatement la comparaison des situations en 1934 et 1962 sur les cartes 15 et 16 (à la différence d'un autre cas semblable, l'Aveyron, le privé est peu important dans le Gers, aussi bien pour les CC en 1937 que pour l'accès en sixième en 1962). Cette croissance fut même très tardive, et brutale, puisqu'en 1959-60 le Gers occupait encore, avec un taux d'accès en sixième de 28 %, le 84^e rang, voisin de celui qu'il détenait en 1934 pour le taux d'accès général aux études prolongées (77^e) – tandis qu'en 1962 il se place au 15^e rang, avec 68 % d'entrants en sixième (et au 9^e rang pour le public) (2). Les Rapports de l'inspecteur d'académie au conseil général (3) montrent que ce développement, entamé durant les années 1950 par la création de nouveaux cours complémentaires, est surtout lié à l'action d'un inspecteur d'académie, Louis Issaurat, nommé en 1959. Constatant « l'énorme retard » du département, il annonce immédiatement un plan d'action pour y remédier, qu'il mettra effectivement en œuvre sans délai : fermeture d'écoles communales (vidées par l'exode rural et la baisse de la natalité) ; ramassage scolaire ; transfert des postes d'instituteurs libérés vers les collèges d'enseignement général (CEG) – nouveau nom des CC

(1) La Mayenne présente une configuration des taux d'accès semblable à celle de la Vendée.

(2) Les taux de 1959-60 (*Informations statistiques*, n° 29-30, mai-juin 1961) sont calculés autrement que ceux de 1962-63 (voir p. 161, note 3) : l'effectif de la génération scolarisable est ici celui des élèves recensés dans les classes de CM2 (et de septième des lycées) en 1958-59 ; les comparaisons entre les taux de 1959 et 1962 doivent donc être faites prudemment, et je n'y procède ici qu'en les recoupant avec d'autres sources.

(3) Ils sont conservés parmi les rapports des chefs des services départementaux aux Archives du Gers.

depuis la réforme Berthoin de 1959 – et les groupes d'observation dispersés (GOD) – ces cycles d'observation de deux ans (classes de sixième et cinquième) prévus par la même réforme – qu'il crée dans les écoles primaires de petites localités ; multiplication des bourses... On assiste ici à la même politique systématique d'élévation rapide du taux de scolarisation, ayant pour objectif la généralisation de l'entrée en sixième, que celle menée par l'inspecteur d'académie Maurice Rouchette dans le Loiret à la même époque (1), avec un résultat aussi spectaculaire : dans le public, le nombre d'élèves et le taux d'accès en sixième (passant de 25 à 50 %) ont doublé de 1959 à 1962 (2), selon le tableau récapitulatif dressé en 1963 par L. Issaurat, qui le commente ainsi : « Le Gers est probablement le département français où l'évolution scolaire relative a été la plus rapide au cours des récentes années écoulées et de l'année 1962-63. Cependant, nous ne saurions être satisfaits d'un résultat partiel qui ne réalise qu'à demi (50 %) la démocratisation de l'enseignement. Tous nos enfants ont besoin d'une instruction prolongée (...) » (3).

D'autres logiques pourraient être décrites dans cette histoire de la prolongation de la scolarité :

– le fait que, pas plus que pour l'enseignement primaire dans la période précédente (4), les langues ou dialectes locaux n'ont été un frein sérieux à la progression de l'enseignement primaire supérieur, comme on le vérifie dans les départements occitans ou bretons ;

– la tendance à l'élévation des taux de scolarisation dans les départements montagneux, où la difficulté des communications justifie le maintien d'établissements en nombre relativement important en dépit du dépeuplement qui s'accroît de recensement en recensement ; mais il faut ajouter que les taux de scolarisation prennent une signification très particulière dans ces départements où la taille de la population scolarisable est petite (dans les Basses-Alpes ou les Hautes-Alpes, en 1934, 15 élèves font 1 % de la génération) et où les

(1) Cf. Antoine Prost : *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1992, pp. 113-130.

(2) On constate également un doublement du taux de scolarisation du Gers, mesuré sur l'ensemble des élèves du secondaire public entre 1958 et 1962, ce qui représente le plus fort taux d'accroissement relatif de l'académie de Toulouse ; cf. René Milon : « Géographie de la scolarisation dans l'académie de Toulouse », in *Grandes villes et petites villes*, CNRS, Paris, 1970, pp. 417-429.

(3) Si on compare le Gers et le Loiret, où le nombre d'élèves en sixième double de 1958 à 1960 (A. Prost : *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, op. cit., p. 115), on peut constater que le Gers, qui avait un taux d'accès à l'enseignement prolongé public inférieur à celui du Loiret en 1934 et 1959, le dépasse en 1962 (59 % contre 49 %).

(4) Cf. F. Furet, J. Ozouf : *Lire et écrire...*, op. cit., pp. 324-348.

établissements, pour survivre, attirent dans leurs internats des élèves venant des villes (1) ;

– l'effet sur le développement de l'enseignement primaire supérieur de l'accentuation de la lutte entre les républicains et les « cléricaux » lorsque les premiers s'appuient sur une minorité protestante importante affrontant une Église catholique menée par un évêque combatif, comme dans la Drôme (mais l'exemple des Côtes-du-Nord montre que le même type d'affrontement, en l'absence de protestants, produit un effet identique) ;

– le caractère tardif de l'équipement scolaire de la partie banlieue de la Seine et de la Seine-et-Oise, d'abord en raison de la proximité de Paris, et ensuite en fonction des priorités des municipalités ouvrières ;

– le faible développement de la scolarisation prolongée dans les départements ruraux peu pourvus en agglomérations de l'Indre et des Landes, que l'on retrouve à toutes les époques, de 1876 à 1991, vers le bas du tableau (2).

*
* *

J'ai insisté sur la diversité des logiques particulières qui permettent de rendre compte non seulement de la manière dont se réalisent les grandes tendances qui sont le plus facilement aperçues, mais aussi des cas singuliers et des paradoxes apparents. Les facteurs sociopolitiques ont notamment une grande importance. Parce qu'ils contribuent à créer – ou non – les équipements et les moyens de toute nature qui sont la condition première des progrès de la scolarisation, les agents politiques sont une des médiations essentielles qui construisent les relations entre l'état économique et social d'une région et l'intensité de la scolarisation de sa population, en introduisant dans cette construction leur propre interprétation des intérêts présents et de l'avenir probable ou possible des populations concernées, le jeu dû à leurs visées de carrière politique, et le poids dont ils disposent au sein ou auprès du pouvoir central, des administrations étatiques et régionales, etc. (3). Certains facteurs politiques simples sont

(1) Cette tendance est notée par A. Prost : *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, op. cit., pp. 243-244. Pour une analyse de ce type d'établissements dans la période récente, voir Charles Moracchini : *Système éducatif et espaces fragiles. Les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, Clermont-Ferrand, CERAMAC, 1992.

(2) Pour la Drôme, l'Indre, la Seine et la Seine-et-Oise, voir J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié : *Les collèges du peuple*, op. cit., pp. 51-53, 56-59, 142-143.

(3) Pour un exemple d'opposition entre les vues de deux maires successifs d'une même commune (Mazières-en-Gâtine, dans les Deux-Sèvres, au XIX^e siècle) sur

à l'œuvre avec une grande régularité. Les uns tendent à harmoniser l'offre de places entre les départements (l'intervention de l'administration centrale auprès des collectivités locales notoirement sous-équipées ; la propension générale des élus locaux à avoir au moins un type d'établissement sur leur territoire ; le mouvement entre les départements des inspecteurs d'académie, qui leur fait considérer comme un problème le retard de tel département où ils arrivent sur d'autres qu'ils ont connus). Mais cette tendance est contrecarrée par l'action de certains de ces mêmes facteurs s'appliquant à d'autres endroits déjà bien scolarisés, ou par d'autres facteurs aussi peu mystérieux (comme l'utilisation de l'influence procurée à un homme politique par sa participation au pouvoir central pour favoriser sa propre circonscription électorale), qui agissent aussi pour maintenir, augmenter ou créer des différences entre les zones géographiques.

Bien sûr, ces facteurs politiques ne sont pas la seule médiation entre l'état économique et social d'une région et l'intensité de la scolarisation de sa population. Le cadre institutionnel dans sa continuité, l'existence même des établissements (et en particulier des bâtiments) peuvent contribuer, autant que la demande de places manifestée par la population locale, à maintenir une offre de scolarisation à un niveau donné (cette logique se voit bien dans les zones de la population déclinante, où les petits collèges cherchent des élèves – selon la formule employée par Charles Moracchini pour décrire la situation dans les montagnes d'Auvergne au cours des années 1980 (1)).

Les taux présentés ici renvoient donc à des faits complexes, mêlant l'histoire de l'équipement scolaire du département et les dispositions de sa population, que l'on doit démêler cas par cas. Certes, les propriétés locales ne coïncident pas nécessairement avec le découpage départemental ; au contraire, les exemples ne manquent pas où les propriétés de la scolarisation apparaissent différentes d'une partie d'un département à une autre. Mais celui-ci reste l'unité la plus pertinente pour établir une mesure approchée des différences régionales de scolarisation, puisque c'est dans cette unité administrative qu'est recueilli continûment le plus grand nombre d'informations localisées. Les taux départementaux peuvent donc fournir un cadre de comparaison utile pour dépasser les limites inhérentes aux monographies, et pour suggérer ce qui est éventuellement spécifique dans un contexte local. Toutefois, les données statistiques construites en adoptant

l'avenir de la population locale, l'un voulant la conserver en l'état, l'autre la changer, voir Roger Thabault : *Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Delagrave, 1944 (réédition Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1982), pp. 83 et 125.

(1) Ch. Moracchini : *Système éducatif et espaces fragiles...*, op. cit., p. 104.

diverses conventions de calcul sont inévitablement trop approximatives et affectées de biais divers selon les époques, les parties de l'institution et les départements, pour se substituer à la connaissance plus fine que procure l'approche monographique. Les tentatives d'explication substantielle de l'ensemble différencié des évolutions régionales qui semblent mobiliser une somme de connaissances historico-géographiques, sélectionnent en fait un nombre limité de variables et appauvrissent la connaissance disponible sur ces variables mêmes (par exemple, en ce qui concerne la scolarisation prolongée, de telles tentatives négligent en général les mécanismes de l'offre de places sur le terrain, les dynamiques institutionnelles et les particularités de l'action politique sur le domaine scolaire). Une série de tableaux des taux de scolarisation dans les 90 départements de la France ne peut donc être le support d'une « explication » de l'ensemble de l'évolution de la scolarisation, puisqu'on ne peut pas plus préjuger du mode de combinaison des propriétés générales – nationales ou régionales – et des logiques spécifiques des situations particulières qu'on ne peut faire la liste des types de faits qui sont à expliquer, chaque étude de cas suggérant de nouveaux types de faits ou modes de combinaison.

Jean-Pierre BRIAND

Centre de recherche sur les institutions, le travail et l'éducation,

Université de Paris VIII

Centre de recherche socio-historique en éducation,

École normale supérieure de Fontenay/Saint-Cloud

Annexe 1

Remarques sur l'évolution des inégalités de scolarisation prolongée entre départements dans les années récentes

En 1975, on l'a vu, la carte de la scolarité prolongée ressemblait encore étroitement à celle des taux d'accès en sixième des années 1960. Par contre, au début des années 1990, la carte des taux d'accès aux classes préparant le baccalauréat (y compris le nouveau baccalauréat professionnel, délivré depuis 1987) s'est un peu modifiée¹. Les publications du ministère de l'Éducation nationale évoquent parfois un resserrement des écarts (en limitant la ventilation des données au niveau académique, depuis que les lois de décentralisation ont confié aux régions le financement du fonctionnement et de l'équipement des lycées). Mais les écarts entre départements restent importants, parfois même à l'intérieur d'une académie (les taux du Gard, de l'Ain ou du Tarn-et-Garonne sont ainsi inférieurs de près de 20 points à ceux de la Lozère, de la Loire ou des Hautes-Pyrénées respectivement, dans les académies de Montpellier, Lyon et Toulouse) – et *a fortiori* si on compare sur l'ensemble de la France.

	Taux d'accès au bac les plus bas		Taux les plus hauts (hors Paris)		Paris	France entière
1975	Haute-Saône	16,7	Haute-Garonne	42,3	79,4	30,2
	Eure	17,9	Hautes-Pyrénées	40,8		
1991	Ain	42,1	Hautes-Pyrénées	76,4	91,6	58,3
	Landes	47,2	Corrèze	71,0		

Les tout premiers départements restent, outre Paris (dont les établissements attirent les élèves de banlieue), des départements bretons, pyrénéens ou du Massif central (Corrèze, Lozère, Aveyron...). Mais certains départements dont l'industrie ancienne est en crise, comme ceux du Nord et de la Lorraine, ont beaucoup plus accru leurs taux que ceux du Sud-Ouest et du littoral méditerranéen (l'Hérault, par exemple, aurait reculé du 10e au 64e rang)². En 1975, parmi les 40 départements les plus scolarisés au niveau du baccalauréat, on ne trouvait que des départements qui figuraient déjà dans la

(1) Cf. *Géographie de l'école*, 1993, *op. cit.*, pp. 44-47, 122-123, et 1994, n° 2, pp. 42-45, 118. Le taux utilisé est le rapport du nombre des élèves entrant dans ces classes (redoublants exclus) aux effectifs des générations correspondantes, pondérés selon la répartition des années de naissance des élèves (cf. *L'État de l'école*, Ministère de l'Éducation et de la culture, Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 2, octobre 1992, p. 18 ; *Les Dossiers Éducation et formation*, Ministère de l'Éducation et de la culture, Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 18, janvier 1992, p. 102). Pour des données plus détaillées, indiquant par département la taille des générations ainsi que le nombre d'élèves par type de classe, en isolant les classes de baccalauréat professionnel, j'ai pu utiliser les tableaux de travail manuscrits de Paul Esquieu, rédacteur en chef de *Géographie de l'école*, que je remercie. On trouvera une carte des taux de scolarisation des 16-19 ans en 1990 par « zones d'emploi » — un découpage plus fin que celui des départements — dans l'*Atlas des zones d'emploi*, édition 1994, DATAR, DEP, INSEE, Ministère de l'Industrie et du commerce, Ministère du Travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, p. 25.

(2) On trouvera dans les publications citées à la note précédente des cartes des taux d'accroissement des indicateurs retenus.

liste des plus scolarisés en sixième vers 1960 ; au contraire, en 1991 on y trouve aussi la Marne, les Vosges, la Meurthe-et-Moselle, la Moselle, la Loire-Atlantique, tandis que le Nord et le Pas-de-Calais gagnent une trentaine de places dans le classement. Le développement des classes préparant au baccalauréat professionnel contribue souvent à la remontée de ces départements – mais ce n'est pas le cas pour la Marne – et les plus forts taux d'accès à ces classes se trouvent dans d'autres types de départements, souvent ruraux (comme la Corrèze, qui, avec 10 %, a le taux maximum, ou encore le Lot, la Creuse...). Signalons également que la structure socioprofessionnelle n'explique que très partiellement les différences entre académies¹.

Ces évolutions recourent la phase de forte croissance des taux d'accès nationaux au second cycle des lycées, et aux classes terminales en particulier, ainsi que des taux d'obtention du baccalauréat par génération, qui commence avec l'arrivée au ministère de J.-P. Chevènement et la mise en œuvre de la politique volontariste résumée par la formule : « 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat »². Certaines des évolutions départementales nouvelles sont perceptibles au moins dès 1987, par exemple en Lorraine, dans le Nord, en Loire-Atlantique³.

Si l'on voulait approfondir l'analyse pour rechercher les facteurs explicatifs (changements de comportement des populations locales, initiatives des autorités dirigeant les services d'éducation, etc.), il faudrait évidemment tenir compte des évolutions démographiques puisque, par exemple, un accroissement important du taux peut correspondre à une augmentation particulièrement élevée du nombre d'élèves (et à une politique de scolarisation très active) ou à une diminution de la population scolarisable (dans un département en déclin démographique). On sait ainsi qu'entre les recensements de 1975 et 1990, la population des régions en crise industrielle du Nord et de l'Est a décliné, tandis que celle des départements du littoral méditerranéen s'est accrue (sauf dans les Bouches-du-Rhône). Le tableau ci-dessous présente, pour quelques cas, des taux fictifs d'accès en 1991 calculés sur la base de la taille des générations de référence en 1975, afin de neutraliser les variations démographiques de la population scolarisable. On voit que le renversement ou le rapprochement des positions relatives typiques des années 1960 repose parfois largement sur des variations démographiques opposées (comparer notamment les académies de Montpellier et de Nancy-Metz, ou l'Hérault et la Moselle) – mais pas toujours (voir l'académie de Lille) ; et l'on peut faire les mêmes constatations pour nombre d'autres départements.

(1) *Géographie de l'école*, op. cit., 1993, p. 47, et n° 2, février 1994, p. 45 ; le calcul des taux d'accès en classe terminale à structure sociale identique n'est présenté qu'au niveau académique.

(2) Cf. Antoine Prost : *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, chap. 9, pp. 188-205.

(3) Cf. Robert Hérim, Rémi Rouault : *Atlas de la France scolaire, de la maternelle au lycée*, Reclus (Caen)/ La Documentation française, Montpellier/Paris, 1994, p. 172.

ACADÉMIE/ Département	Variation de la taille des générations, 1975-1991 (en %)	Taux d'accès au baccalauréat en 1991	
		Génération de référence : 1975	Génération de référence : 1991
MONTPELLIER	+ 6,7	57,7	53,7
Hérault	+ 21,4	66,3	54,3
NICE	+ 11,6	62,2	55,6
Var	+ 13,8	59,1	48,1
NANCY-METZ	- 17,2	51,1	61,3
Moselle	- 21,3	49,6	62,7
LILLE	- 6,4	54,3	57,9
Nord	- 2,8	56,7	58,1

L'effet mécanique de la diminution de la population scolarisable sur la variation des taux de scolarisation n'est évidemment pas le seul facteur à prendre en compte pour apprécier l'effort supplémentaire de scolarisation imputable au comportement des familles ou à l'institution scolaire : entre autres aspects, la diminution de la population soumise à l'obligation scolaire permet de déplacer des enseignants des collèges vers les lycées, et donc d'augmenter les effectifs du second cycle secondaire ainsi que les taux de scolarisation postobligatoire, à moyens (en personnel) constants.

Ces quelques remarques programmatiques sur les changements récents, qui ne peuvent se ramener à un mouvement d'harmonisation des taux, visaient seulement à suggérer que la complexité des évolutions constatées et la variété des facteurs explicatifs impliqués (démographiques, socio-économiques, institutionnels, politiques...) ne sont pas moindres que pour la période antérieure.

Annexe 2
Mode de calcul des taux d'accès en 1887/1890 et 1934 –
tableaux – cartes

Les taux sont obtenus en divisant les effectifs scolaires de première année par la taille d'une génération d'un âge donné au recensement le plus proche.

1887/1890

Population scolarisable : On a divisé par trois le nombre d'enfants indiqué globalement pour les trois générations « de 13 à 16 ans » (qui sont de taille analogue) par la *Statistique de l'enseignement primaire, 1901-1902* (Paris, Imprimerie nationale).

Effectifs d'élèves : Élèves en première année des écoles primaires supérieures et les cours complémentaires de garçons et de filles, et élèves de sixième et de première année d'enseignement spécial des lycées et collèges de garçons exclusivement ; les effectifs sont donnés, par établissement individuel et par année d'études, dans la *Statistique de l'enseignement primaire supérieur au 31 décembre 1890* (Mémoires et documents scolaires, Paris, Imprimerie nationale), et dans la *Statistique de l'enseignement secondaire au 31 décembre 1887* (Paris, Imprimerie nationale). La Seine comporte ici les écoles professionnelles de la Ville de Paris (sans elles, le taux d'accès au primaire supérieur n'est que de 10,7 pour les garçons, et 4,1 pour les filles) ; même si ces écoles sont probablement les plus spécialisées dans la formation à des métiers particuliers, il existe dans d'autres départements des EPS qui ont une orientation technique, et notamment parmi celles qui seront transformées en écoles pratiques de commerce et d'industrie à partir de 1892.

NB : La *mixité* n'existe pas, à l'époque, dans ces divers types d'établissements.

1934

Sixième

Population scolarisable : Moyenne des générations nées en 1922 et 1923, au recensement de 1931.

Effectifs d'élèves :

– Par département : Archives nationales, F/17/13952 : élèves présents en sixième au 5 novembre ou au 5 décembre 1934¹.

– Totaux nationaux : *Annuaire statistique de la France, 1934* (Paris, Imprimerie nationale), déduction faite de l'académie d'Alger d'après F/17/13952.

NB : D'après l'*Annuaire général de l'université, 1934-1935* (Paris, *L'information universitaire*), 34 établissements de garçons (dont 3 lycées) et 2 cours secondaires de filles (en Alsace) sont *mixtes*. Les effectifs féminins de ces établissements sont certainement inclus dans les effectifs de garçons. Les formulaires d'enquête de F/17/13952 ne décomptent pas les filles à part dans les établissements de garçons. D'après l'*Annuaire statistique de la France, 1934*, et pour les classes secondaires, 8 % des élèves des établissements de garçons sont des filles, et 20 % des filles sont dans des établissements de garçons.

(1) Les effectifs de l'école d'application de l'École normale supérieure de Sèvres et du lycée de Vesoul sont estimés d'après d'autres sources.

Enseignement primaire supérieur

Population scolarisable : Génération née en 1921 au recensement de 1931.

Effectifs d'élèves :

EPS

– Par département : Les effectifs des établissements indiqués par l'*Annuaire statistique de la France, 1934* ont été divisés par 3, pour les filles comme pour les garçons. Dans les départements où l'on a comparé le produit de cette opération avec l'effectif de première année des EPS indiqué directement, notamment dans le rapport annuel de l'inspecteur d'académie au conseil général, les deux chiffres diffèrent souvent, mais d'une manière qui ne permet aucune généralisation¹.

– Totaux nationaux : Même source.

NB : Les EPS *mixtes* semblent peu nombreuses ; les filles y sont certainement comptées avec garçons.

CC

– Par département : Admissions en première année selon le *Journal officiel, Chambre des députés, 28/3/1935* (pp. 1443-1444), complété pour la Moselle et le Haut-Rhin, par les rapports sur l'enseignement primaire (mais les chiffres manquent pour le Bas-Rhin).

– Totaux nationaux : Même source.

NB : Les CC *mixtes* sont assez nombreux. Dans la source utilisée, les effectifs sont en principe ventilés selon le sexe des élèves, comme il est habituel dans les statistiques de cette époque sur les écoles primaires – auxquelles les CC sont rattachés. Divers recoupements (avec le tableau « Nb d'élèves présents dans les écoles primaires publiques, 1937-1938 » cité dans le corps de l'article, avec les statistiques détaillées fournies dans les Rapports sur la situation de l'enseignement primaire dans une quinzaine de départements, etc.) permettent de vérifier qu'il en va généralement ainsi – mais probablement pas dans tous les départements.

Technique

Population scolarisable : Génération née en 1921 au recensement de 1931.

Effectifs d'élèves :

– Par département : On a relevé les effectifs des écoles pratiques de commerce et d'industrie, des écoles professionnelles de la ville de Paris (comptées ici comme EPCI) et des écoles de métiers dans l'*Annuaire général de l'université, 1934-1935*. L'effectif de l'établissement (cours préparatoires compris, sauf s'il est commun avec l'EPS jumelée) est multiplié par 0,4, pour les filles comme pour les garçons (coefficient retenu d'après la statistique détaillée de l'académie de Lille et quelques autres EPCI).

L'effectif des sections professionnelles est inclus dans l'effectif total des EPS. Il n'est pas question de rattacher ces sections au calcul du taux d'accès à l'enseignement technique puisque qu'elles ne commencent en principe qu'en deuxième année, la première année étant commune (on trouve, bien sûr, des exceptions à ce principe)². Par contre, les EPCI jumelées ou annexées à des EPS sont évidemment comptées ici dans l'enseignement technique³.

(1) Par exemple, dans l'académie de Lille, les effectifs indiqués directement représentent pour les garçons comme pour les filles, 40 % du total des élèves, si on exclut les cours préparatoires du calcul, et environ 30 % si on inclut ces cours.

(2) L'*Annuaire statistique de la France, 1935*, pp. 34-35, décompte par département leurs effectifs à part de celui des sections d'enseignement général.

(3) La distinction entre une EPCI associée à une EPS et une ou des sections techniques d'EPS n'est pas toujours aisée ; par exemple, à Nancy, dans les années qui suivent la transformation, en 1935, de l'EPCI (garçons) en ENP, le directeur de l'ENP et de l'EPS jumelées déclare, dans les rapports et formulaires d'enquête qu'il remplit, les

Ne sont pris en compte ni les cours professionnels à temps partiel, importants en Alsace-Lorraine, ni les écoles nationales professionnelles. Celles-ci recrutent (sur concours) dans une aire sinon nationale, du moins plus large que leur département d'implantation, des élèves qui sont souvent passés par un CC et sont donc déjà pris en compte. Toutefois, l'omission de l'ENP, dont une partie des élèves plus que proportionnelle provient du département où elle est implantée, conduit peut-être à sous-estimer un peu les effectifs du technique dans le département concerné¹.

– Totaux nationaux : On a appliqué le même coefficient aux effectifs nationaux indiqués par Jean-Pierre Guinot² pour les EPCI et les écoles de métiers, dont l'addition donne le total des élèves du technique (identique à celui que fournit l'*Annuaire statistique de la France, 1934*)

NB : Dans les écoles mixtes, les filles sont comptées parmi les garçons. Plusieurs départements où le taux apparaît comme nul pour les filles ont en réalité un établissement mixte, voire deux (Bas-Rhin), tandis que quelques autres départements ajoutent à leur(s) établissement(s) féminin(s) un établissement mixte³.

Calcul des taux

Rappelons que, les filles des établissements mixtes étant généralement comptées avec les garçons, les taux d'accès sont, en 1934, un peu surestimés pour ceux-ci, au détriment de celles-là – et que le taux du primaire supérieur pour le Bas-Rhin omet les CC.

Les taux de la France entière sont calculés sur le territoire métropolitain, Alsace-Lorraine comprise en 1934 (l'incidence du manque des effectifs de CC pour le Bas-Rhin est négligeable).

Les taux calculés sont évidemment des approximations, non seulement parce que les effectifs d'élèves sont parfois estimés, comme on l'a vu, à l'aide de coefficients appliqués uniformément à tous les départements, mais aussi parce que les nombres d'enfants recensés à onze ou treize ans sont parfois eux-mêmes douteux. On sait ainsi que les nombres enfants sont considérablement sous-estimés, dans certains départements, par les recensements du XIX^e siècle – comme le montre E. Van de Walle⁴. Si l'on suit les indications de cet auteur, on doit, par exemple, diminuer fortement le taux de scolarisation au niveau primaire en 1876-1877 dans des départements comme l'Hérault ou le Lot. Le Lot passerait ainsi du 16^e rang (95 %) au 80^e rang (80 %) et perdrait donc la caractéristique d'exception surprenante, dans son environnement régional, qu'il revêt sur la carte n° 2. Pour 1934, à l'inverse, les taux d'accès peuvent être sous-estimés dans certains départements en raison des fraudes de grande ampleur avérées dans les recensements de cette époque, notamment à Lyon, à Marseille et en

effectifs de son « EPCI », tandis que l'*Annuaire général de l'université* — publication officielle du ministère — mentionne seulement les « sections professionnelles » de l'EPS.

(1) Le tableau « ENP et écoles techniques mixtes » (p. 192), qui fournit les effectifs de première année des ENP et des autres établissements techniques dans les départements où elles sont implantées, permet de maîtriser relativement ce biais.

(2) J.-P. Guinot : *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, Paris, s.d. (1946/1948), Domat-Montchrestien.

(3) Le tableau « ENP et écoles techniques mixtes », qui fournit les effectifs de première année des divers types d'établissements dans tous les départements où on a pu constater l'existence d'écoles mixtes, permet là encore d'atténuer ce biais.

(4) E. Van de Walle : *The female population of France in the nineteenth century. A reconstruction of 82 departments*, Princeton, Princeton University Press, 1974.

Corse¹ ; dans le cas de Lyon, qui a été étudié de manière approfondie, on peut vérifier que les ménages « fabriqués » par la municipalité comportaient de nombreux enfants de moins de 16 ans².

Les taux nationaux présentés ici diffèrent un peu, notamment en 1934, de ceux qui figurent dans *Les collèges du peuple* (*op. cit.*, pp. 174 et 304), les données du calcul n'étant pas tout à fait les mêmes. En particulier, dans cet ouvrage, nous avons pris pour base le nombre des survivants à onze ou treize ans dans la génération (naissances), tandis qu'ici, en retenant le nombre des recensés à un âge donné, on inclut les enfants étrangers entrés sur le territoire après leur naissance ; on sait que le recensement de 1931 se situe dans une période de forte croissance de l'immigration (la proportion d'enfants étrangers dans la tranche de 9 ans atteint ainsi 15 % dans le Pas-de-Calais, 18 % dans la Moselle et plus de 20 % dans les Alpes-Maritimes).

Cartes

Les échelles choisies visent prioritairement à faire ressortir les départements, en petit nombre, qui ont des taux particulièrement élevés, et à permettre la comparaison entre garçons et filles en 1934. Pour le taux des deux sexes confondus en 1934, on a choisi une échelle homologue de celle utilisée par le service statistique du ministère de l'Éducation nationale dans la carte des taux d'accès en sixième en 1962-63, afin de favoriser la comparaison entre ces deux situations.

(1) Cf. INSEE : *Annuaire statistique de la France, Résumé rétrospectif 1966*, p. 32, notes 15, 19 et 20.

(2) Cf. Jean Bienfait : « La population de Lyon à travers un quart de siècle de recensements douteux, 1911-1936 », *Revue de géographie de Lyon*, t. XLIII (1968), n° 1, pp. 63-94 et n° 2, pp. 95-132.

Taux d'accès en 1890 (%)

		Secondaire garçons	Primaire supérieur garçons	Secondaire + primaire supérieur garçons	Primaire supérieur filles
1	Ain	3,5	5,9	9,4	1,4
2	Aisne	4,5	6,3	10,9	0,0
3	Allier	2,3	3,9	6,3	1,6
4	Alpes (Basses)	10,1	2,5	12,6	2,6
5	Alpes (Hautes)	5,6	3,3	8,9	0,0
6	Alpes (Maritimes)	6,5	2,6	9,1	0,0
7	Ardèche	1,4	5,5	6,9	2,4
8	Ardennes	2,9	12,2	15,1	2,8
9	Ariège	4,7	4,9	9,6	0,0
10	Aube	5,4	2,0	7,5	0,8
11	Aude	6,7	3,7	10,4	0,8
12	Aveyron	2,5	6,8	9,3	0,0
13	Bouches-du-Rhône	8,5	5,4	13,9	2,2
14	Calvados	7,4	1,8	9,2	0,0
15	Cantal	1,8	6,2	7,9	3,9
16	Charente	4,2	3,6	7,8	1,0
17	Charente-Inférieure	4,6	2,1	6,7	0,3
18	Cher	1,9	4,3	6,1	2,1
19	Corrèze	2,8	6,1	9,0	0,0
20	Corse	7,9	1,5	9,4	0,0
21	Côte-d'Or	6,7	7,3	14,1	2,2
22	Côtes-du-Nord	1,6	2,1	3,8	0,9
23	Creuse	2,7	4,1	6,8	0,0
24	Dordogne	1,7	5,7	7,5	2,4
25	Doubs	4,8	5,4	10,2	3,2
26	Drôme	3,2	15,7	18,9	7,2
27	Eure	3,5	2,3	5,8	0,7
28	Eure-et-Loire	5,6	5,2	10,7	1,6
29	Finistère	4,1	1,5	5,6	0,3
30	Gard	4,8	5,6	10,4	3,0
31	Garonne (Haute)	5,3	7,7	13,0	3,1
32	Gers	3,4	2,6	6,0	1,8
33	Gironde	3,7	3,7	7,4	1,4
34	Hérault	12,0	4,5	16,6	2,7
35	Ille-et-Vilaine	1,5	3,4	4,9	0,3
36	Indre	4,0	2,5	6,5	0,0
37	Indre-et-Loire	3,6	3,6	7,2	1,3
38	Isère	3,2	7,1	10,4	3,9
39	Jura	5,4	4,9	10,3	1,9
40	Landes	1,4	1,4	2,8	0,0
41	Loir-et-Cher	3,2	3,6	6,8	1,7
42	Loire	1,6	6,1	7,6	3,4
43	Loire (Haute)	2,2	1,3	3,5	0,0

	Secondaire garçons	Primaire supérieur garçons	Secondaire + primaire supérieur garçons	Primaire supérieur filles	
44	Loire-Inférieure	1,7	2,1	3,8	0,9
45	Loiret	2,6	4,3	6,8	3,0
46	Lot	2,7	4,6	7,2	1,8
47	Lot-et-Garonne	4,7	7,7	12,4	0,7
48	Lozère	1,7	1,3	3,0	1,4
49	Maine-et-Loire	2,4	1,1	3,5	0,0
50	Manche	3,7	1,5	5,3	0,5
51	Marne	5,8	4,9	10,8	2,3
52	Marne (Haute)	3,6	2,4	6,0	0,7
53	Mayenne	4,4	4,2	8,6	0,0
54	Meurthe-et-Moselle	5,4	2,9	8,3	1,7
55	Meuse	5,9	4,4	10,2	0,0
56	Morbihan	3,3	0,7	3,9	0,5
58	Nièvre	3,1	3,6	6,7	0,0
59	Nord	3,4	5,1	8,5	1,4
60	Oise	3,0	2,8	5,7	0,0
61	Orne	4,3	0,8	5,1	0,0
62	Pas-de-Calais	2,9	3,3	6,2	0,2
63	Puy-de-Dôme	4,3	5,3	9,6	1,2
64	Pyrénées (Basses)	2,2	7,2	9,4	0,5
65	Pyrénées (Hautes)	5,6	2,4	8,0	0,0
66	Pyrénées-Orientales	3,9	1,5	5,4	0,0
69	Rhône	3,2	5,0	8,2	3,8
70	Saône (Haute)	4,7	1,9	6,6	0,0
71	Saône-et-Loire	2,6	1,2	3,8	0,6
72	Sarthe	2,0	6,2	8,3	1,1
73	Savoie	2,7	18,3	21,0	4,8
74	Savoie (Haute)	1,5	10,9	12,4	6,8
75	Seine	5,9	12,1	18,0	6,7
76	Seine-Inférieure	3,0	7,4	10,4	2,4
77	Seine-et-Marne	5,2	4,9	10,1	1,2
78	Seine-et-Oise	3,4	1,2	4,6	0,5
79	Sèvres (Deux)	2,6	2,6	5,1	2,0
80	Somme	1,9	4,8	6,8	1,9
81	Tarn	5,0	2,7	7,7	0,0
82	Tarn-et-Garonne	3,8	3,5	7,3	2,1
83	Var	5,0	12,9	17,9	4,0
84	Vaucluse	8,2	4,2	12,4	0,9
85	Vendée	2,1	1,3	3,4	0,5
86	Vienne	4,0	2,6	6,6	0,4
87	Vienne (Haute)	2,6	2,9	5,5	0,0
88	Vosges	5,4	7,3	12,7	1,3
89	Yonne	6,0	5,4	11,5	2,8
90	Belfort (Territoire)	11,3	8,2	19,5	2,5
	FRANCE	3,9	4,9	8,8	1,8

Taux d'accès en 1934 (%)

		6 ^e Garçons	6 ^e Filles	Primaire supérieur Garçons	Primaire supérieur Filles	Technique Garçons	Technique Filles	Ensemble Garçons	Ensemble Filles	Ensemble Garçons + Filles
1	Ain	3,4	1,4	8,4	8,1	2,5	0,0	14,2	9,5	11,9
2	Aisne	3,9	3,2	8,3	6,2	2,4	0,0	14,6	9,4	12,0
3	Allier	5,1	2,2	11,2	13,3	5,6	0,0	21,9	15,5	18,7
4	Alpes (Basses)	12,6	3,9	11,2	21,6	0,0	0,0	23,9	25,6	24,5
5	Alpes (Hautes)	10,1	3,1	12,1	21,4	2,0	0,0	24,2	24,6	24,5
6	Alpes-Maritimes	9,8	8,2	7,9	10,3	4,4	2,3	22,1	20,8	21,4
7	Ardèche	2,1	0,4	10,4	9,7	0,9	1,1	13,4	11,2	12,3
8	Ardennes	4,2	2,6	14,3	11,1	5,9	1,7	24,3	15,4	19,9
9	Ariège	7,3	3,9	13,7	14,7	0,0	0,0	20,9	18,7	19,8
10	Aube	4,6	1,8	8,5	6,1	0,0	0,0	13,0	7,9	10,5
11	Aude	8,2	4,5	8,9	9,8	7,9	0,0	25,0	14,3	19,5
12	Aveyron	3,6	1,5	5,3	7,5	1,3	0,0	10,2	8,9	9,5
13	Bouches-du-Rhône	6,0	5,4	9,0	11,5	2,4	2,0	17,4	18,9	18,1
14	Calvados	4,2	1,6	7,1	9,9	1,0	0,8	12,3	12,3	12,3
15	Cantal	4,4	1,9	16,2	9,7	0,0	0,0	20,7	11,6	16,2
16	Charente	5,6	2,1	10,2	11,4	3,4	0,0	19,2	13,6	16,4
17	Charente-Inférieure	5,7	3,6	9,5	10,7	3,1	0,0	18,3	14,3	16,3
18	Cher	4,7	2,0	10,3	12,4	2,4	0,0	17,4	14,4	15,9
19	Corrèze	4,9	1,9	10,6	13,7	10,2	0,0	25,7	15,5	20,7
20	Corse	10,2	4,1	8,5	10,3	2,4	0,0	21,1	14,4	17,8
21	Côte-d'Or	6,5	3,2	8,6	10,7	7,0	6,8	22,1	20,7	21,4
22	Côtes-du-Nord	1,4	1,1	11,9	7,2	0,9	0,0	14,2	8,3	11,3
23	Creuse	5,8	3,7	8,6	9,9	3,0	0,0	17,4	13,6	15,6
24	Dordogne	3,7	3,8	9,1	9,6	4,4	0,0	17,2	13,4	15,3
25	Doubs	5,1	4,7	9,2	11,4	8,0	0,0	22,2	16,0	19,1
26	Drôme	6,7	2,5	10,2	14,0	6,7	0,0	23,5	16,5	20,0
27	Eure	2,5	1,0	6,5	7,2	4,8	0,0	13,7	8,2	10,9
28	Eure-et-Loire	5,1	2,3	9,3	7,7	0,0	2,9	14,4	12,9	13,6
29	Finistère	2,8	1,9	10,2	8,3	3,6	2,0	16,6	12,3	14,4
30	Gard	4,5	4,1	10,7	8,8	5,0	0,0	20,1	12,9	16,7
31	Garonne (Haute)	10,9	4,7	14,1	16,9	4,7	0,3	29,7	21,9	25,8
32	Gers	4,8	2,2	6,1	7,3	0,8	0,0	11,6	9,5	10,6
33	Gironde	7,4	4,1	13,0	12,1	3,4	2,4	23,8	18,5	21,1
34	Hérault	11,8	5,9	12,0	11,9	4,9	0,0	28,7	17,8	23,3
35	Ille-et-Vilaine	2,9	1,4	7,1	6,6	2,6	0,0	12,6	7,9	10,2
36	Indre	5,5	1,2	5,5	8,5	0,0	0,0	11,0	9,6	10,3
37	Indre-et-Loire	4,5	3,5	6,5	8,3	3,1	2,7	14,1	14,5	14,3
38	Isère	5,6	2,5	9,4	11,5	9,7	1,1	24,6	15,1	19,9
39	Jura	6,0	1,7	9,8	12,0	4,1	0,0	19,9	13,7	16,8
40	Landes	2,4	3,3	10,4	6,4	2,3	0,0	15,1	9,7	12,4
41	Loir-et-Cher	4,0	3,2	5,0	5,5	0,0	0,0	8,9	8,7	8,8
42	Loire	3,5	2,4	4,5	6,5	6,9	5,8	14,9	14,7	14,8
43	Loire (Haute)	2,5	1,7	6,2	8,8	4,0	0,0	12,6	10,5	11,5
44	Loire-Inférieure	3,3	2,8	5,3	4,5	5,2	3,3	13,8	10,6	12,2

	6 ^e Garçons	6 ^e Filles	Primaire supérieur Garçons	Primaire supérieur Filles	Technique Garçons	Technique Filles	Ensemble Garçons	Ensemble Filles	Ensemble Garçons + Filles
45 Loiret	2,9	3,1	7,3	9,8	2,4	0,0	12,6	12,8	12,7
46 Lot	4,6	3,3	9,1	12,9	3,3	0,0	17,0	16,1	16,6
47 Lot-et-Garonne	5,0	3,7	8,0	10,4	9,0	0,0	22,0	14,1	17,9
48 Lozère	2,3	0,0	6,6	11,7	3,8	0,0	12,8	11,7	12,2
49 Maine-et-Loire	2,9	1,6	5,6	4,1	0,0	0,0	8,4	5,7	7,1
50 Manche	3,4	1,5	7,0	7,6	3,0	3,0	13,4	12,1	12,8
51 Marne	6,6	3,5	5,6	6,9	5,7	6,1	17,9	16,5	17,2
52 Marne (Haute)	5,5	1,2	6,6	7,4	0,0	0,0	12,0	8,6	10,3
53 Mayenne	2,4	1,0	3,6	4,5	0,0	0,0	6,0	5,5	5,7
54 Meurthe-et-Moselle	4,9	3,0	8,5	8,5	1,4	2,8	14,8	14,2	14,5
55 Meuse	5,6	1,6	6,8	10,1	3,3	0,0	15,6	11,7	13,7
56 Morbihan	2,6	0,9	5,7	4,9	0,8	0,0	9,2	5,8	7,5
57 Moselle	7,0	1,2	5,5	3,7	1,1	1,4	13,6	6,3	9,9
58 Nièvre	5,5	1,7	8,6	13,7	2,9	0,0	17,0	15,4	16,2
59 Nord	4,4	2,7	9,5	8,9	7,0	3,1	21,0	14,8	17,9
60 Oise	3,8	1,2	10,7	9,4	2,5	1,8	16,9	12,4	14,7
61 Orne	3,4	0,0	5,4	6,5	0,0	0,0	8,8	6,5	7,6
62 Pas-de-Calais	2,4	1,8	8,4	7,0	2,5	1,2	13,3	10,0	11,6
63 Puy-de-Dôme	4,2	2,5	8,6	10,1	5,1	3,4	17,9	16,0	16,9
64 Pyrénées (Basses)	3,3	2,6	11,1	10,3	1,6	0,0	15,9	12,8	14,4
65 Pyrénées (Hautes)	6,2	5,8	14,0	14,8	0,0	5,2	20,2	25,8	23,0
66 Pyrénées-Orientales	5,3	3,0	14,5	11,4	0,0	0,0	19,8	14,4	17,2
67 Rhin (Bas)	9,9	3,9	3,6	4,3	7,4	0,0	21,0	8,2	14,7
68 Rhin (Haut)	7,6	3,7	6,5	5,6	4,2	5,2	18,3	14,5	16,4
69 Rhône	3,7	2,1	5,3	8,2	0,4	3,1	9,4	13,4	11,3
70 Saône (Haute)	5,8	0,0	12,9	11,4	0,0	0,0	18,7	11,4	15,1
71 Saône-et-Loire	3,8	2,8	7,3	10,1	5,4	0,0	16,4	12,9	14,7
72 Sarthe	1,8	1,1	7,3	6,8	2,7	0,0	11,8	7,9	9,8
73 Savoie	3,1	1,4	12,7	15,3	4,0	0,0	19,8	16,7	18,3
74 Savoie (Haute)	4,5	2,2	14,2	18,1	5,0	0,0	23,6	20,4	22,0
75 Seine	9,9	5,7	19,4	21,5	4,4	3,2	33,8	30,3	32,0
76 Seine-Inférieure	4,5	2,4	7,6	6,7	5,9	6,9	18,1	16,0	17,0
77 Seine-et-Marne	6,6	1,9	7,5	7,2	2,4	1,0	16,4	10,0	13,3
78 Seine-et-Oise	2,9	2,5	13,7	17,1	1,0	0,0	17,5	19,6	18,5
79 Sèvres (Deux)	3,2	2,0	10,1	8,9	4,1	0,0	17,4	10,9	14,1
80 Somme	3,7	3,0	8,9	6,7	3,0	0,0	15,5	9,7	12,7
81 Tarn	3,8	3,7	10,9	9,8	4,6	0,0	19,3	13,4	16,4
82 Tarn-et-Garonne	7,5	4,5	9,4	14,6	0,0	0,0	16,8	19,1	17,9
83 Var	8,5	4,3	13,0	16,1	7,8	7,5	29,4	27,9	28,6
84 Vaucluse	9,4	4,5	11,9	14,1	3,6	1,6	24,9	20,2	22,5
85 Vendée	2,1	0,7	3,5	3,7	0,0	0,0	5,7	4,3	5,0
86 Vienne	4,9	3,2	8,3	10,0	0,4	1,6	13,5	14,7	14,1
87 Vienne (Haute)	3,8	2,7	6,8	10,6	0,0	9,9	10,6	23,3	16,9
88 Vosges	2,0	2,8	8,9	9,9	0,9	0,0	11,9	12,7	12,3
89 Yonne	5,7	2,5	9,5	13,3	4,0	0,0	19,2	15,8	17,5
90 Belfort (Territoire)	8,0	4,0	14,4	14,1	15,7	7,0	38,1	25,1	31,7
FRANCE	5,1	2,8	9,9	10,7	3,6	1,5	18,6	15,0	16,6

ENP et écoles techniques mixtes en 1934

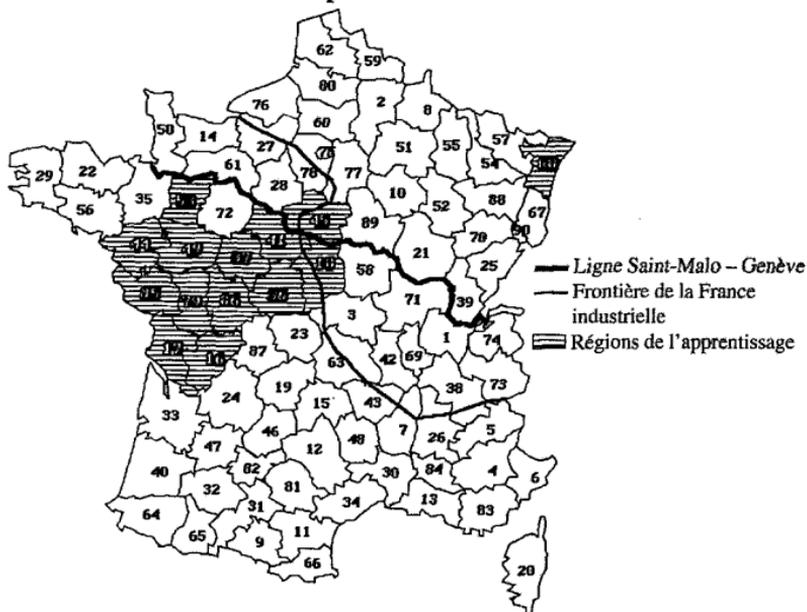
Effectifs de première année

(La répartition garçons/filles dans les écoles mixtes est inconnue)

	ENP garçons	Autres écoles techniques garçons	Écoles mixtes	Autres écoles techniques filles	ENP filles
Ain	72	77			
Cher	118	57		0	111
Corrèze	61	249			
Corse		16	54	0	
Doubs		109	112	0	
Drôme		65	82	0	
Eure		0	139	0	
Isère	126	481	26	54	
Jura	56	89			
Loire	221	396			
Loire-Inférieure	129	184	132	196	
Moselle	101	73			
Nord	111	1274	78	612	
Oise	90	96			
Puy-de-Dôme	121	317			
Pyrénées (Hautes)	130	0			
Rhin (Bas)		164	350	0	
Rhône	325	46			
Saône-et-Loire	88	154	101	0	
Seine	299	1418			
Sèvres (Deux)		0	111	0	
Vienne (Haute)	79	0			
Vosges	69	32			

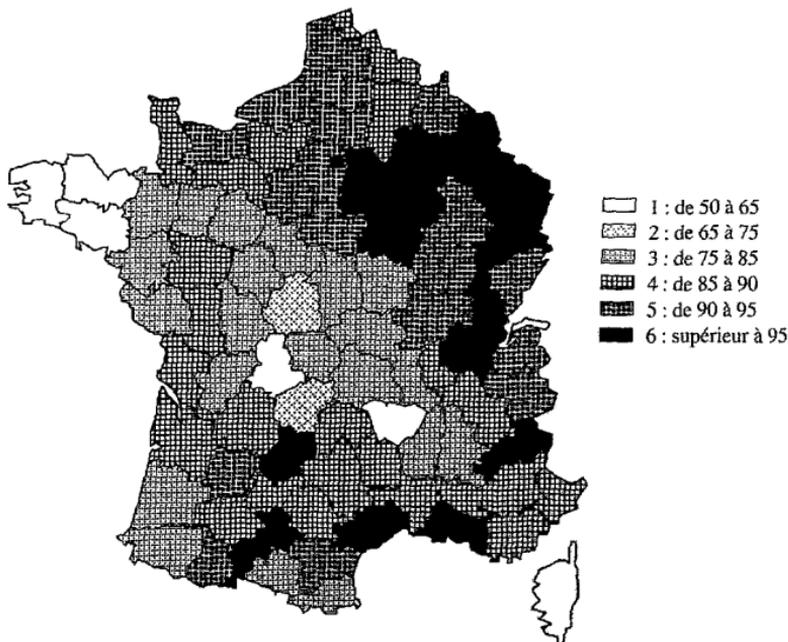
Sources : effectifs estimés, selon le mode de calcul exposé dans l'annexe – sauf pour les ENP : tableaux manuscrits donnant les effectifs par classe des ENP, de 1933-34 à 1946-47, et conservés par le service statistique du ministère de l'Éducation nationale à Vanves (cote STA) en 1989.

Carte n° 1 : Alphabétisation et industrialisation



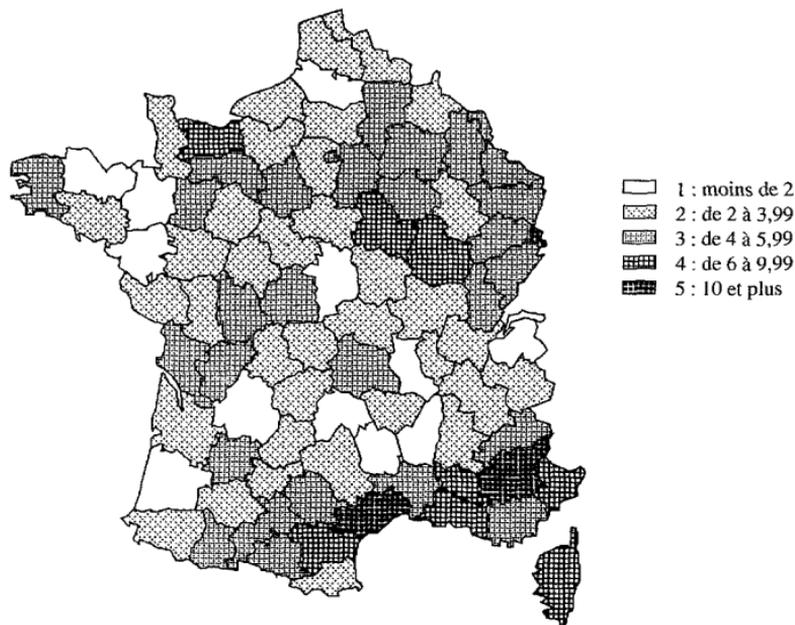
D'après X. Browaeyts et P. Chatelain : *Les France du Travail*, op. cit., pp. 128-129, 236.

Carte n° 2 : Taux de scolarisation des garçons et des filles de 6 à 13 ans (dans le primaire et le secondaire, public et privé) en 1876-1877 (%)

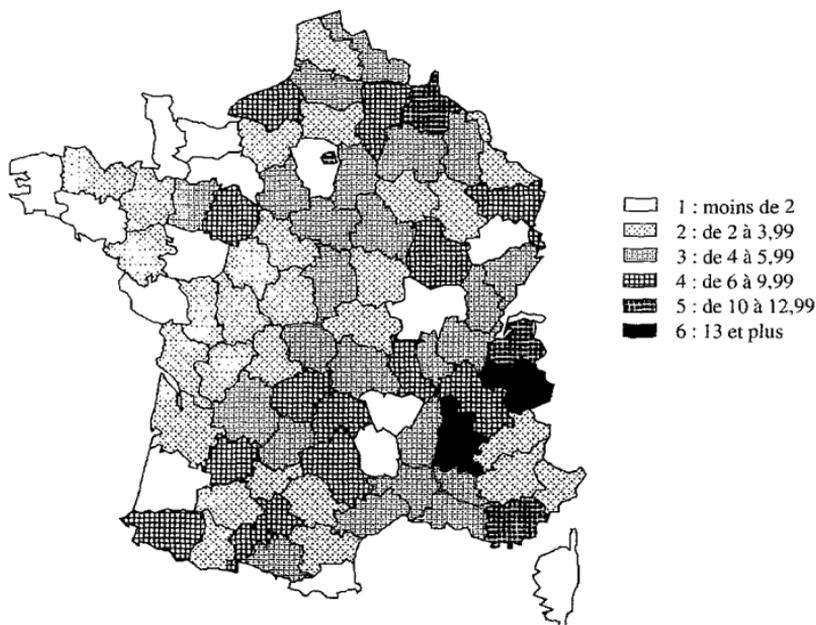


Source : Antoine Prost : *L'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, 1968, p. 107.

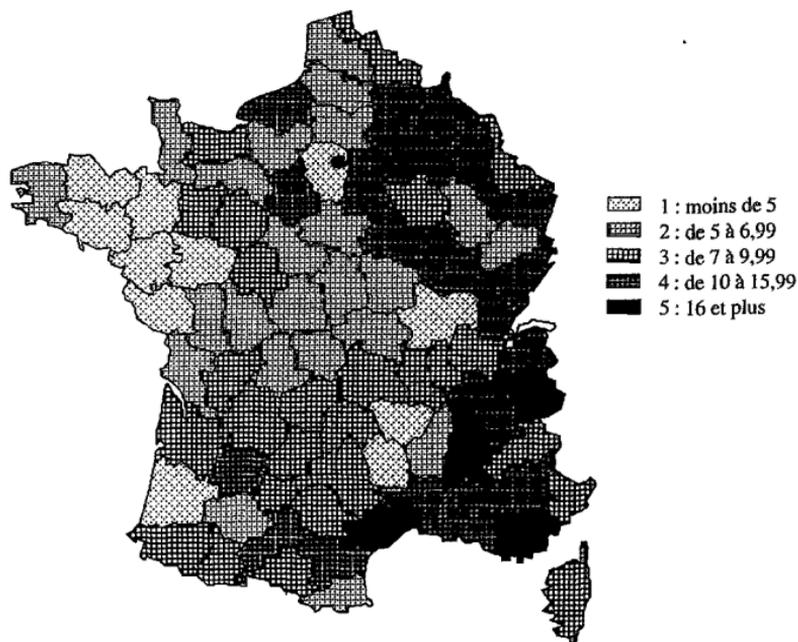
Carte n° 3 : Taux d'accès à l'enseignement secondaire public des garçons en 1887 (%)



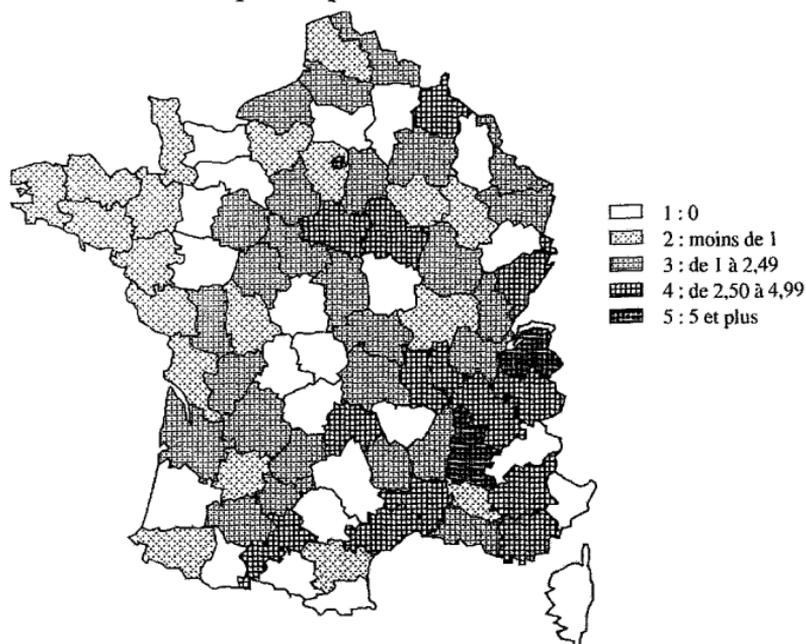
Carte n° 4 : Taux d'accès à l'enseignement primaire supérieur public des garçons en 1890 (%)



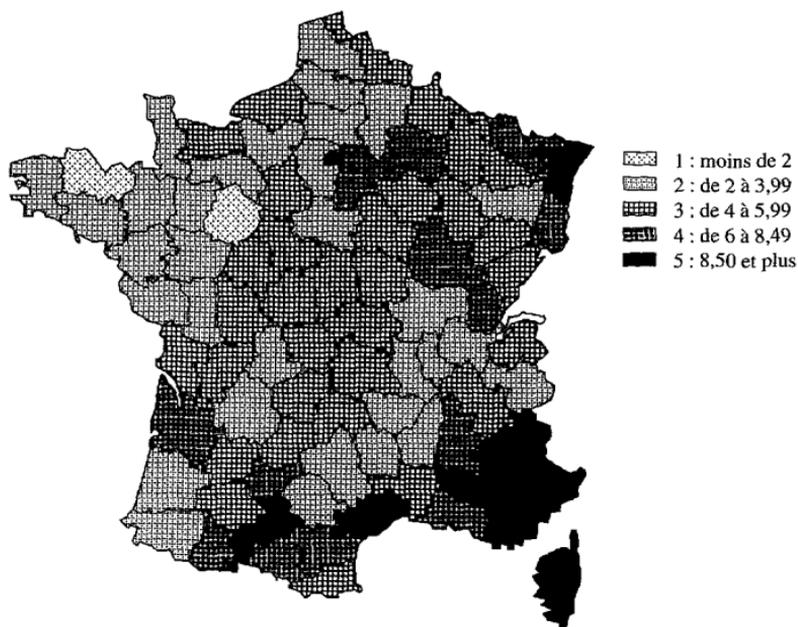
Carte n° 5 : Taux d'accès aux enseignements secondaire et primaire supérieur publics des garçons en 1887-1890 (%)



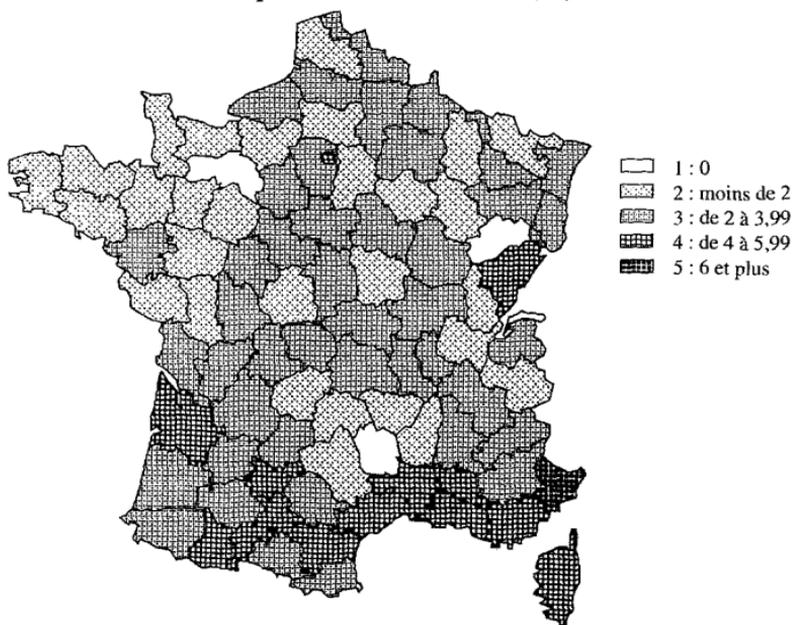
Carte n° 6 : Taux d'accès à l'enseignement primaire supérieur public des filles en 1890 (%)



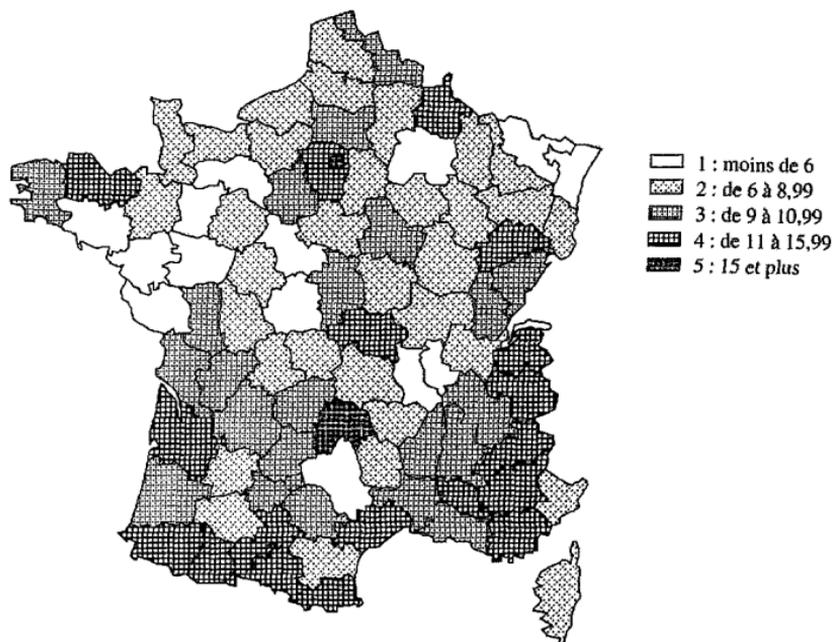
Carte n° 7 : Taux d'accès à l'enseignement secondaire public des garçons en 1934 (%)



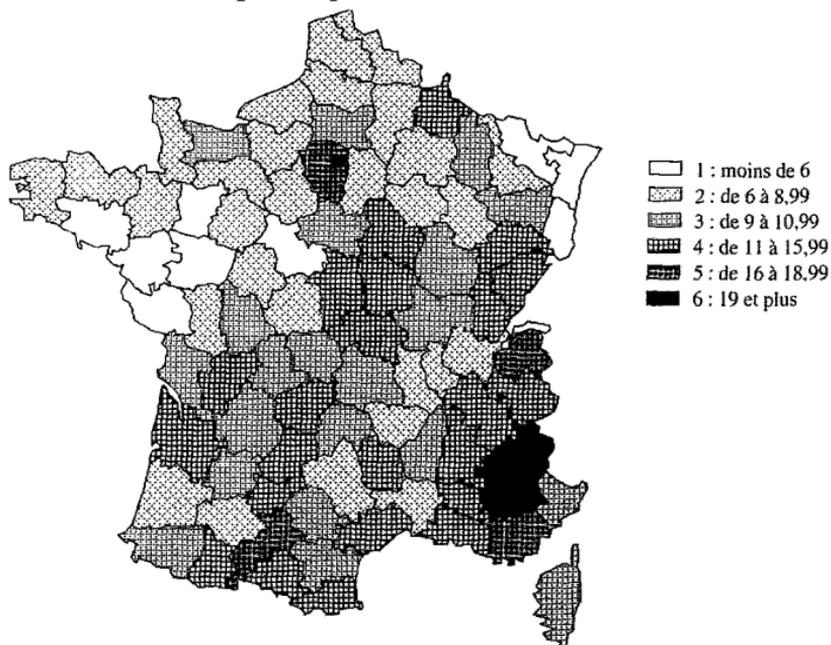
Carte n° 8 : Taux d'accès à l'enseignement secondaire public des filles en 1934 (%)



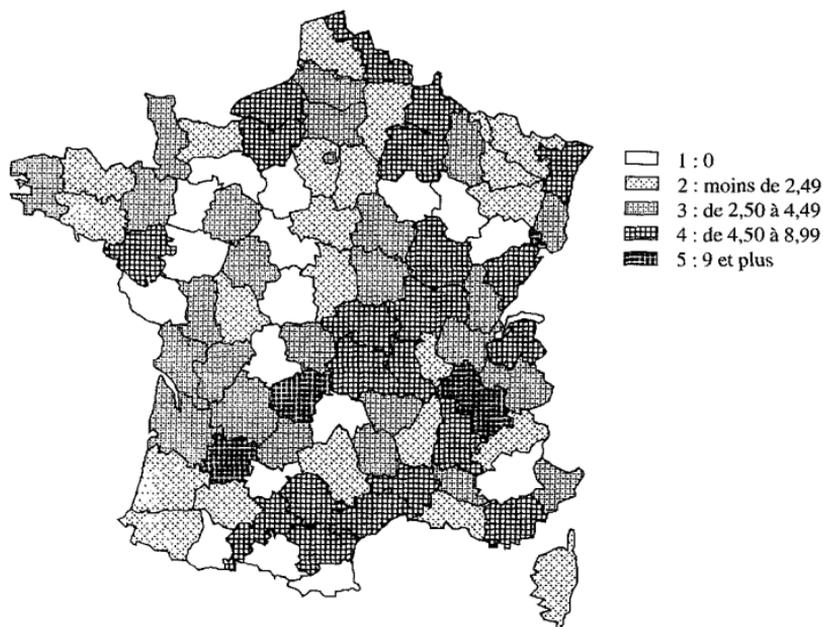
Carte n° 9 : Taux d'accès à l'enseignement primaire supérieur public des garçons en 1934 (%)



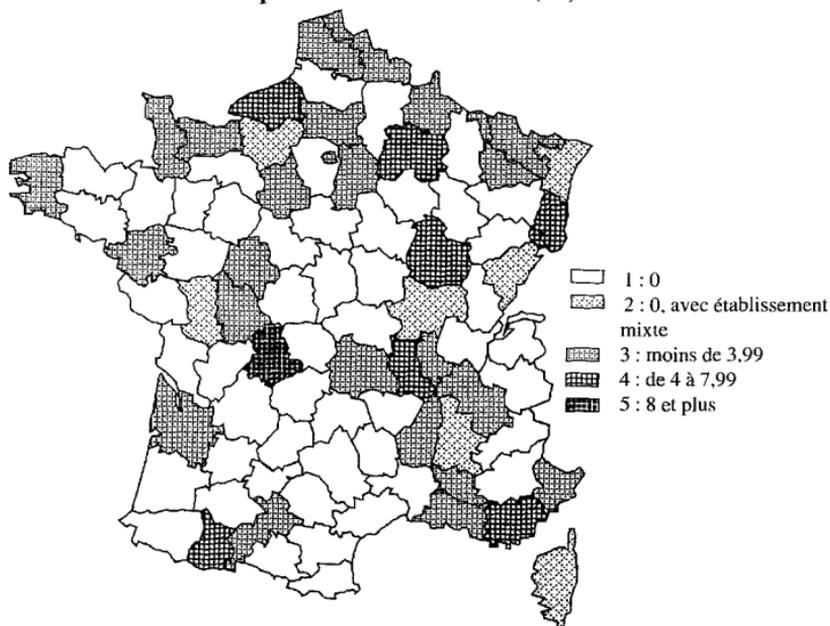
Carte n° 10 : Taux d'accès à l'enseignement primaire supérieur public des filles en 1934 (%)



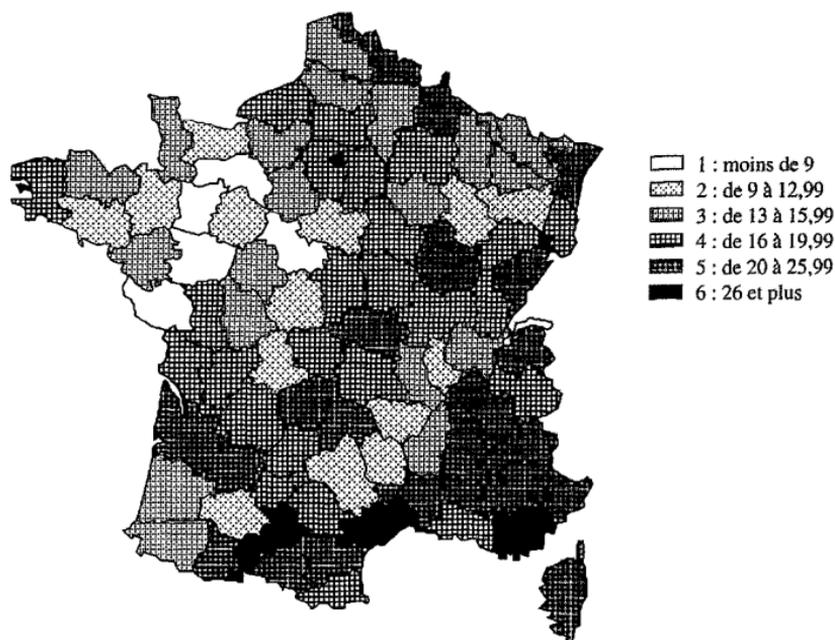
Carte n° 11 : Taux d'accès à l'enseignement technique public des garçons en 1934 (%)



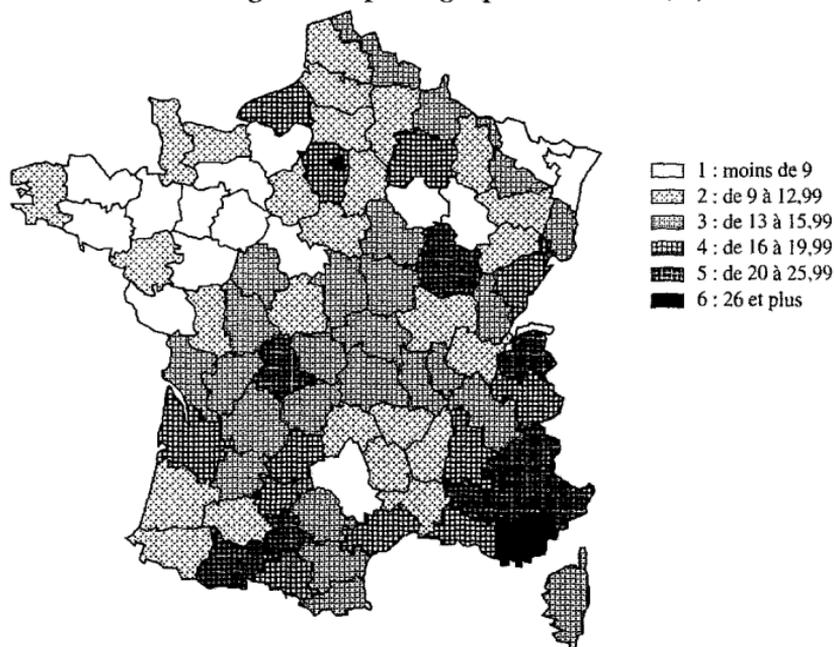
Carte n° 12 : Taux d'accès à l'enseignement technique public des filles en 1934 (%)



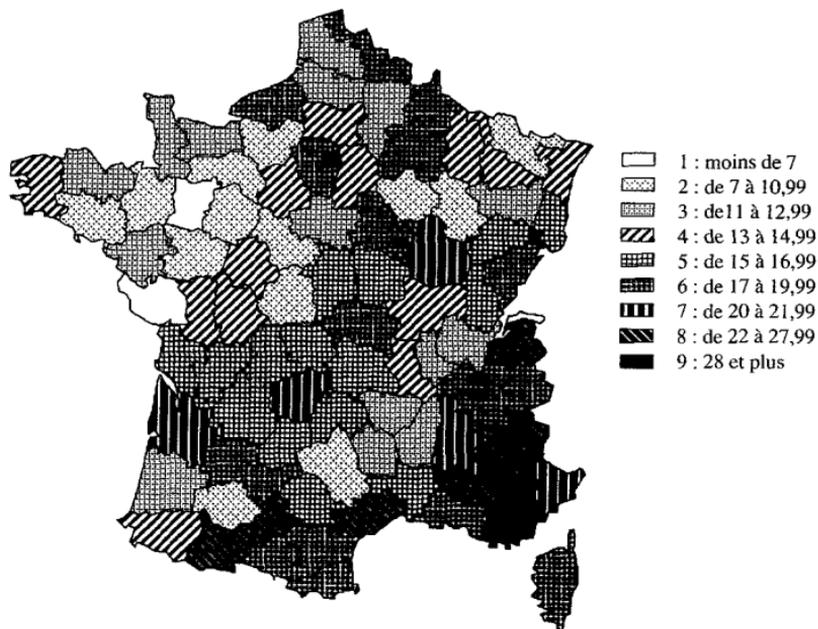
Carte n° 13 : Taux d'accès des garçons à l'ensemble des enseignements prolongés publics en 1934 (%)



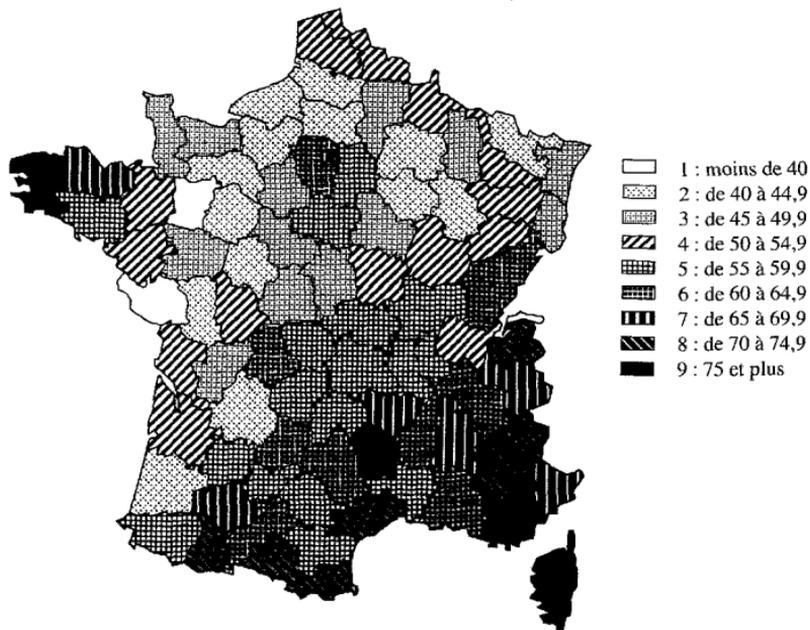
Carte n° 14 : Taux d'accès des filles à l'ensemble des enseignements prolongés publics en 1934 (%)



Carte n° 15 : Taux d'accès des deux sexes à l'ensemble des enseignements prolongés publics en 1934 (%)



Carte n° 16 : Taux de scolarisation en sixième (public ou privé) en 1962-1963 (%)



ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Constitution d'un atlas-répertoire des établissements d'enseignement technique de 1789 à 1945

Le déficit en matière de recherches sur l'histoire de l'enseignement technique reste encore considérable. D'autant que la plupart des travaux, en ce domaine, s'attachent à l'histoire institutionnelle ou administrative, ou encore aux monographies des établissements les plus prestigieux. Or, si l'on excepte des ouvrages déjà anciens et classiques, aucune grande synthèse sur l'histoire de l'enseignement technique n'est parue depuis les années 1960, voire la Libération.

Pourtant, cette branche du système éducatif français ne suscite guère l'indifférence. Les réformes successives entreprises – ou avortées – depuis 1945, quel que soit l'esprit qui les ait inspirées, s'en sont amplement préoccupé. La crise économique contemporaine a sans doute contribué à accentuer le regain d'intérêt envers l'enseignement technique ; car, seule branche d'enseignement en prise directe avec le monde du travail, le technique est perpétuellement impliqué dans les modifications des structures du marché de l'emploi. Il est ainsi devenu un enjeu d'ordre politique et entre de plus en plus comme tel dans les discours des décideurs.

Il paraissait alors tout naturel de lui consacrer une recherche historique d'une certaine envergure au sein du Service d'histoire de l'éducation. Dans un premier temps, cette recherche privilégia l'histoire administrative et institutionnelle et aboutit à la publication de plusieurs volumes de textes officiels (1). Outre la poursuite des objectifs initiaux, un élargissement du champ des préoccupations s'imposait cependant. Le cadre institutionnel bien jalonné, n'y avait-il pas avantage à se pencher sur le terrain afin de tenter de mesurer l'impact des décisions prises par la hiérarchie académique ?

(1) Th. Charmasson, A.-M. Lelorrain, Y. Ripa : *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours*, t. I : 1789-1926, Paris, INRP-Economica, 1987, 783 p. ; *id.* : *L'Enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1992, CXLVI-746 p.

Parmi les différentes approches possibles, une démarche de caractère monographique, prenant l'établissement scolaire comme unité d'enquête, parut la plus prometteuse, à condition de l'orienter vers la constitution d'un atlas-répertoire des établissements de toute nature et de tout niveau ayant existé sur le territoire français entre 1789 et 1945. Une telle démarche avait déjà, à l'aube de ce siècle, inspiré les responsables du ministère du Commerce ; elle semblait compléter les travaux les plus récents et s'inscrivait dans la vocation du Service d'histoire de l'éducation.

Néanmoins, pour donner sa pertinence à une telle enquête, visant l'appréhension d'un système éducatif sur tout le pays, il était impossible de ne s'attacher qu'aux seules archives des dépôts parisiens, très riches et souvent irremplaçables, mais ne présentant que la vision trop lointaine de l'administration centrale. Un recours aux archives locales, départementales, municipales et autres, s'imposait. Comme il n'était pourtant pas concevable, ni même souhaitable, de pouvoir explorer l'intégralité de ces documents pour toute la France, et ses colonies, il fut convenu de procéder selon la méthode de l'échantillonnage en sélectionnant un certain nombre de départements-témoins dans l'espoir que cette recherche permettrait la réalisation d'un instrument de recherche nouveau ambitionnant d'apporter sa contribution à une meilleure connaissance de l'histoire de l'enseignement technique. L'objectif de cette recherche est ainsi de réaliser un répertoire, ou atlas, des établissements d'enseignement technique.

Les angles d'approche de l'histoire de l'enseignement technique dépassant le champ de l'histoire institutionnelle et administrative sont multiples. Aucun objet pourtant, si la recherche se place sur une relative longue durée, n'offre une stabilité et une permanence aussi sûre que l'établissement scolaire. Quel que soit le statut juridique ou l'organisation administrative de l'enseignement technique, les établissements en tant que cellule d'enseignement ont toujours existé sous une forme ou sous une autre. Ils présentent aussi l'avantage de la variété ; face à des sources trop souvent de nature administrative et officielle, l'établissement, et plus particulièrement dans le cas des écoles privées, permet de relativiser une vision trop monolithique de cet enseignement. Au demeurant, soumis à des degrés divers à la pression sociale de l'offre et de la demande d'éducation, les établissements se calquent bien sur le terrain local, y compris pour les établissements de statut national. L'établissement scolaire est conçu dans cette recherche comme une pièce de puzzle : unité par elle-même cohérente et pertinente, mais constitutive d'un ensemble plus vaste qui ne tirera sa substance que de la somme de toutes les pièces.

Le cadre départemental, en procédant selon la pratique de l'échantillonnage, paraît le plus approprié pour une telle recherche,

en sélectionnant une trentaine de départements répartis de façon équilibrée sur le territoire de la France et de ses anciennes colonies.

Sur ces bases, la marge de manœuvre demeurant assez souple, et dans le but de concilier les cadres départemental et national, une triple démarche fut retenue :

- à partir des Archives nationales, de la Bibliothèque nationale et des autres dépôts d'archives à vocation nationale, dépouiller toutes les grandes enquêtes réalisées par les ministères de tutelle (Instruction publique/Éducation nationale, Commerce et Industrie, Agriculture, Intérieur, etc.). De telles enquêtes présentent l'avantage de fournir, pour une date donnée, une photographie relativement complète de l'enseignement technique, du moins pour l'enseignement public, même si les renseignements y sont trop exclusivement officiels et bien moins précis que ceux qui sont fournis par les départements ;

- à partir des archives nationales et locales, constituer pour certains types d'écoles, numériquement peu nombreuses mais influentes (écoles nationales professionnelles, écoles pratiques, écoles supérieures de commerce) des recueils complets pour tout le pays ;

- à partir des archives locales, établir des répertoires départementaux avec la collaboration d'une équipe de professeurs associés. Pour la commodité, y compris dans les départements ayant connu quelques fluctuations, les limites administratives actuelles ont été conservées.

La fourchette chronologique retenue s'étend de la Révolution à 1945. Cette fourchette trouve sa justification dans le cadre de classement des archives départementales plutôt que dans l'histoire de l'enseignement technique.

L'enseignement technique est compris ici dans son expression la plus large : industriel et commercial, agricole et vétérinaire, maritime. Le seul dénominateur commun se rencontrant du XVIII^e siècle à nos jours est la volonté d'ouverture sur le monde du travail. Il ne s'agit pas, ni à l'École des Ponts-et-Chaussées, ni dans les écoles nationales professionnelles, ni dans les CET, de dispenser, en priorité, un enseignement de culture générale de type classique, mais de former, selon des modalités et des conceptions variables suivant les époques, des praticiens pour l'industrie, le commerce ou l'agriculture. Telle est aussi la définition qui sert de support à ce travail.

Dans un premier temps, à partir des annuaires départementaux et d'autres sources synthétiques, une liste des établissements ayant existé pour la période étudiée est confectionnée. Chaque établissement est ensuite étudié à part. Les données collectées sont classées dans les rubriques suivantes :

1. *Identification de l'établissement* : département, commune, nom(s) et adresse(s) successifs, statut (public, privé), nom de l'organisation de tutelle, régime (gratuit, payant, existence de bourses), but

(avec citations des textes significatifs), dates de création et de modification ;

2. *Administration* : commission ou conseil de surveillance ou de perfectionnement, associations de soutien, commissions locales professionnelles, patronages, etc.

3. *Personnel* : Directeur/trice (nom, diplôme, fonction), personnel enseignant, personnel administratif, personnel ouvrier et de service (nombre, diplômes, honoraires, statut, fonction) ;

4. *Élèves* : effectifs (avec répartition professionnelle s'il s'agit d'adultes, répartition par sexe, par âge, par classes, par sections, par nature [externes, internes demi-pensionnaires, boursiers, demi-boursiers], etc.), régime intérieur des écoles, amicales ou associations d'anciens élèves, devenir professionnel (de tels renseignements apparaissent souvent vers les années 1930) ;

5. *Enseignement* : structure des classes et cours, emplois de temps, horaires, contenus des enseignements, remarques sur les différentes disciplines, diplômes ou examens de fin d'année ;

6. *Comptabilité* : budget de fonctionnement et d'investissement (dépenses, recettes, subventions, rétribution scolaire, taxe d'apprentissage, dons et legs, taux de bourses ou de pension), comptes, contentieux, etc. ;

7. *Bâtiments et matériel* : structure générale, plans, nombre de classes, importance des ateliers, travaux d'agrandissement ou d'entretien, matériel disponible, etc. ;

8. *Divers* : observations susceptibles d'apporter des renseignements complémentaires sur l'histoire de l'établissement ou de l'enseignement technique.

Cette recherche, qui a démarré modestement en 1989, couvre actuellement les départements de l'Aube, des Bouches-du-Rhône, Charente-Maritime, Corrèze, Côte-d'Or, Dordogne, Doubs, Gironde, Jura, Loire, Loire-Atlantique, Meurthe-et-Moselle, Moselle, Nord, Pas-de-Calais, Pyrénées-Orientales, Bas-Rhin, Haut-Rhin, Savoie, Seine-Maritime, Somme, Var, Vaucluse ainsi que les anciennes colonies d'Outre-Mer.

En septembre 1995, le nombre d'établissements recensés (date de première apparition dans les archives) par département, en fonction de cinq grandes périodes chronologiques est le suivant :

Départements	Avant 1815	1815- 1879	1880- 1918	1919- 1939	1940- 1945	Total
10 Aube	2 4,1 %	17 35,4 %	12 25 %	16 33,3 %	1 2 %	48
13 Bouches-du-Rhône		36 25 %	34 23,6 %	74 51,3 %		144
17 Charente-Maritime	1 2,2 %	6 13,6 %	4 9 %	32 72,7 %	1 2,2 %	44
19 Corrèze		38 21,7 %	66 37,7 %	70 40 %	1 0,5 %	175
21 Cote-d'Or	4 9,7 %	11 26,8 %	10 24,3 %	16 39 %		41
24 Dordogne		5 20,8 %	5 20,8 %	14 58,3 %		24
25 Doubs	1 4,5 %	4 18,1 %	3 13,6 %	14 63,6 %		22
33 Gironde	3 1,9 %	55 36,4 %	39 25,8 %	50 33,1 %	4 2,6 %	151
39 Jura		1 5,2 %	4 21 %	13 68,4 %	1 5,2 %	19
42 Loire		26 24 %	34 31,4 %	47 43,5 %	1 0,9 %	108
44 Loire-Atlantique			4 9,7 %	37 90,2 %		41
46 Lot		11 21,5 %	12 23,5 %	28 54,9 %		51
54 Meurthe-et-Moselle	4 2,7 %	37 25 %	42 28,3 %	51 34,4 %	14 9,4 %	148
57 Moselle		41 12,4 %	133 40,3 %	155 46,9 %	1 0,3 %	330
59 Nord	2 0,7 %	30 11,4 %	83 31,5 %	148 56,2 %		263
64 Pas-de-Calais	5 5,9 %	21 25 %	13 15,4 %	45 53,5 %		84
66 Pyrénées-Orientales		1 6,6 %		13 86,6 %	1 6,6 %	15
67 Bas-Rhin	4 3,8 %	45 43,6 %	29 28,1 %	25 24,2 %		103
68 Haut-Rhin	2 4 %	12 24,4 %	14 28,5 %	21 42,8 %		49
73 Savoie	1 2,5 %	1 2,5 %	20 50 %	18 45 %		40
76 Seine-Maritime	14 6,1 %	77 33,6 %	76 33,2 %	62 27 %		229
80 Somme	9 13,4 %	15 22,3 %	24 35,8 %	19 28,3 %		67
83 Var	2 4 %	8 16,3 %	5 10,2 %	34 69,3 %		49
84 Vaucluse		6 22,2 %	5 18,5 %	13 48,1 %	3 11,1 %	27
Outre-Mer		5 2,1 %	36 15,1 %	175 73,5 %	22 9,2 %	238

Ces chiffres ne présentent qu'une valeur indicative. Le simple fait de comptabiliser uniformément un établissement accueillant 200 élèves et un cours de 5 élèves soulève déjà de sérieuses difficultés. La date de création n'est pas toujours connue. Les établissements ont été comptabilisés ici à la date de leur première apparition dans les documents d'archives. Il n'a pas été tenu compte des transformations de titularité. Seules les transformations importantes de statuts (exemple : passage de statut d'EPCI municipale à celui d'ENP nationale) a été enregistré.

Ces résultats doivent également être corrigés par certains paramètres. D'une part, la recherche n'a pas débuté au même moment dans chaque département. Si le Nord ou la Moselle sont étudiés depuis 1989, le Lot ne l'est que depuis 1993. D'autre part, les fonds d'archives sont de valeur inégale ; ainsi, celles de la Loire-Atlantique connaissent de nombreuses lacunes. Deux périodes, enfin, pour des raisons propres aux classements des archives départementales, à savoir celle antérieure à 1815 et celle de 1940-1945, n'ont pas été prises en compte pour tous les départements.

Les résultats peuvent aussi être biaisés par le contenu des archives. Ainsi, l'existence d'un dossier très complet sur l'enquête de 1863 aux Archives du Bas-Rhin, ou la présence d'une enquête sur la Somme en 1856, aux Archives nationales, a permis de recenser pour ces départements plus d'établissements dans la période 1815-1879 que dans les autres régions. L'augmentation des créations pour la période 1919-1939 doit être relativisée : elle correspond – mais pas toujours – à un meilleur état de conservation des archives ; elle tient surtout compte, au lendemain de la loi Astier, de la création de multiples cours professionnels et d'une administration plus effective avec l'instauration d'un sous-secrétariat d'État de l'enseignement technique.

Dans certains cas, l'image donnée par ces chiffres correspond déjà à la réalité. Pour les départements de la Corrèze, de la Moselle, des Pyrénées-Orientales ou du Var, la majorité des archives disponibles a été dépouillée. Au total, les chiffres indiquent d'ores et déjà que l'apparition d'établissements d'enseignement technique n'a pas attendu la mise en place d'une réglementation, puisqu'avant les lois de 1880/1892, en fonction des départements, un nombre déjà important d'écoles a vu le jour.

C'est notamment le cas des écoles d'Outre-Mer. Du premier empire colonial ne subsistèrent que quelques établissements en Martinique et au Sénégal. Les principales écoles techniques virent le jour autour de 1900, puis dans l'Entre-deux-guerres, âge d'or des colonies. En général, l'enseignement technique y est double puisqu'un enseignement « européen » coexiste avec un enseignement

« indigène » ou « franco-indigène ». Le développement varie aussi considérablement avec des colonies (ou départements d'outre-mer) bien structurées comme l'Algérie, les Antilles ou l'Indochine, voire Madagascar et des colonies moins administrées telles que l'Afrique Équatoriale et Occidentale. L'importance du secteur géographique étudié ici explique enfin que l'état du dépouillement des archives n'est pas très homogène. On peut néanmoins déjà avancer que l'enseignement technique et professionnel de l'empire colonial est bien plus important qu'on ne le soupçonnait.

Gérard Bodé

L'enseignement technique en Lorraine, XIX^e-XX^e siècles

Les 14 et 15 décembre 1995 sera organisé, aux Archives départementales de la Moselle, à Saint-Julien-lès-Metz, un colloque relatif aux « Enseignements industriels et formations technico-scientifiques supérieures en Lorraine, XIX^e-XX^e siècles ». Cette manifestation est préparée par Françoise Birck (ARESSLI), Gérard Bodé (INRP/SHE), André Grelon (EHESS) et Gérard Sautré (Université de Metz) et réalisée avec le concours du Conseil régional de Lorraine, du Conseil général de la Moselle, de la Direction régionale des affaires culturelles de Lorraine et du CNRS ; elle traite surtout des enseignements techniques supérieurs se développant à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle à partir des instituts techniques de la faculté des sciences de Nancy.

La première demi-journée sera consacrée à la naissance de l'enseignement technique lorrain avec des interventions de D. Hamelin sur l'École d'application de l'artillerie et du génie de Metz, de Th. Charmasson sur l'École nationale des eaux-et-forêts de Nancy, de G. Bodé sur l'enseignement technique à Metz et Nancy avant 1870 et sur les rapports entre enseignement secondaire spécial et enseignement technique, et de Ph. Savoie sur les écoles techniques et primaires supérieures de Nancy. La seconde demi-journée évoquera les établissements d'enseignement technique supérieur tels que les Instituts techniques (F. Birck), l'École de brasserie (Ph. Voluer), l'Institut commercial de Nancy (B. Derobel) ou encore l'École pratique des mines de Thionville (G. Bodé). Durant la troisième demi-journée, des comparaisons seront tentées entre l'enseignement technique supérieur lorrain et celui d'autres régions : Toulouse (M. Grosseti), Lille

(A. Grelon), Grenoble (E. Robert), Nantes (G. Emptoz) et Mulhouse (J.M. Chézeau). Le colloque s'achèvera par une évocation de l'évolution des écoles techniques supérieures depuis la dernière guerre : École nationale supérieure des mines de Nancy (B. Schwartz), École nationale des ingénieurs de Metz (G. Sautré), École supérieure d'électricité de Metz (G. Ramunni), École nationale supérieure de chimie de Nancy (Cl. Detrez) et l'Institut national polytechnique de Lorraine (M. Lucius).

Tout renseignement complémentaire peut être demandé aux organisateurs du colloque aux Archives départementales de la Moselle, 1, allée du Château - 57070 Saint-Julien-les-Metz ou à Gérard Bodé, au Service d'histoire de l'Éducation, INRP, 29 rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05.

COMPTES RENDUS

AVANZINI (Guy) (dir.). – *Éducation et pédagogie à Lyon de l'Antiquité à nos jours*. – Lyon : C.L.E.R.S.E., s.d. – 399 p.

Jugeant que les différents historiens « classiques » de Lyon, de Kleincklauz à J.-P. Gutton, n'ont pas donné une place suffisante aux innovations pédagogiques dont la ville a constamment été le théâtre depuis l'Antiquité, Guy Avanzini veut ici « en toute équité, combler une lacune, réparer un manque ». En vingt-et-un chapitres d'inégale longueur, dus à la plume de dix-huit collaborateurs qui ont en commun d'être tous lyonnais, il entend nous convaincre de « l'abondance et la qualité des innovations lyonnaises en matière de pratiques éducatives et de réflexion pédagogique de siècle en siècle », jusqu'à l'action de l'actuelle municipalité ce qui lui vaut naturellement une préface du maire de Lyon, heureux de cette belle continuité qui contribue « à accroître le rayonnement d'une cité qui se veut exemplaire dans l'attention portée aux enfants et à leur réussite ».

Si l'Antiquité figure, au vrai, pour mémoire (deux épitaphes funéraires ne suffisent pas à prouver « le haut degré de culture de la société » de Lugdunum), c'est à l'archevêque carolingien Leidrade, nommé à la fin du VIII^e siècle, qu'est attribué l'établissement d'une école cathédrale, dont R. Fédou nous dit qu'elle dispensait un « enseignement de haut niveau ». Mais à la fin du XIII^e siècle, le conflit entre le chapitre et les bourgeois empêche la transformation de cette école de clercs en Faculté des deux droits, accordée par le pape Nicolas IV. Lyon, réunie au royaume en 1312, n'aura pas d'Université avant le XIX^e siècle, mais seulement, à partir du XVI^e siècle, un collège, d'abord municipal (illustré pendant une dizaine d'années par Barthélemy Aneau, contraint à la démission, en 1551, à cause de ses sympathies réformées), puis confié aux Jésuites une première fois en 1565, et définitivement en 1604 à leur retour dans le royaume (quatre classes de grammaire, une d'humanité, une de rhétorique, deux de philosophie) : le collège de la Trinité est l'un des plus grands du royaume (avec plus de mille élèves au XVII^e siècle, et encore 720 en 1762), riche d'une bibliothèque de 45 000 volumes, lors de l'expulsion des bons pères, remplacés jusqu'en 1792 par les Oratoriens qui ne connaissent pas le même succès, malgré l'ouverture d'un pensionnat.

Charles Démia est-il si « ignoré » de nos contemporains (et d'abord des Lyonnais, qui ne lui ont accordé ni rue, ni statue, même pour le tricentenaire de sa mort, en 1989) qu'il faille reprendre en détail sa vie et son œuvre ? Ce long chapitre n'en rend que plus évidente l'ambition « dévote » qui l'anime (et qui n'a rien de spécifiquement lyonnais) : scolarisation des garçons et des filles pour les mettre, certes, « en état de travailler en la plupart des arts et des professions », mais, surtout, pour leur inculquer des *habitus* chrétiens, inspection mensuelle des écoles, contrôle et moralisation des familles des enfants scolarisés par les visites des « recteurs », bénévoles, membres du Bureau d'administration des écoles, recrutés pour moitié parmi les « gentilshommes, gens de justice, bourgeois et négociants demeurant à Lyon et d'une vie sans reproche ». Charles Démia illustre donc parfaitement le processus européen de « christianisation des pauvres », récemment décrit par Louis Chatellier. En 1790, l'œuvre de Démia comporte onze écoles de garçons, douze de filles, plus un pensionnat à la Croix-Rousse, et scolarise quatre mille enfants. Ville cléricale, Lyon connaît au XVII^e siècle plusieurs tentatives d'établissement de séminaires, avant la confirmation par l'archevêque, en 1663, de celui fondé quelques années auparavant par des Sulpiciens, sur le modèle de la communauté parisienne de M. Bourdoise : une pension pour futurs prêtres et, surtout, un centre de retraites pour prêtres déjà ordonnés, « une maison d'édification et non d'instruction ». Il faut attendre la fin du siècle (1694) pour qu'une ordonnance épiscopale astreigne tous les futurs ordinands à un séjour d'au moins six mois dans l'un des séminaires lyonnais, (1697) pour l'instauration au séminaire Saint-Irénée d'un cours de philosophie (étendu sur deux ans en 1739 pour permettre l'obtention du grade de bachelier ès arts à l'Université de Valence), et la fin de l'Ancien Régime (1782) pour voir enfin défini un cursus sacerdotal : admission en philosophie après deux ans d'études dans un collège et six mois d'assiduité aux conférences ecclésiastiques, tonsure après deux ans de philosophie, puis une année de théologie (avec imposition par l'archevêque, en 1784, du manuel gallican et rigoriste de l'oratorien Antoine Valla), enfin six mois de « stage pastoral » au séminaire (jansénisant) de Saint-Joseph. La première partie de l'ouvrage se clôt par la prosopographie d'une quarantaine de professeurs de mathématiques à Lyon, du parisien Nicolas Chuquet (qui y enseigne l'arithmétique commerciale à la fin du XV^e) au confrère Antoine Royer-Collard, régent de huitième au collège de la Trinité de 1788 à 1791, après y avoir été élève, futur inspecteur général de l'Université.

La seconde partie (la plus développée, 146 p.) traite du XIX^e siècle, en commençant par l'enseignement primaire et secondaire

public. Soulignons la réouverture précoce (dès 1796, dans la paroisse Saint-Georges) des écoles des Frères, et l'appui des autorités municipales, après le Concordat, pour le rétablissement des écoles communales gratuites tenues par la congrégation de Saint-Charles et par les Lassalliens (malgré le décret du 3 messidor an XII). Le Consistoire protestant fonde cependant dès 1804 sa propre école, bientôt dédoublée. Si la première école mutuelle est fondée, en juillet 1816, à l'initiative d'une loge locale, la Société d'enseignement élémentaire du Rhône apparaît tardivement, à la fin de 1828, mais parvient en quelques années à faire jeu égal avec ses rivales (en 1833, 13 écoles des Frères, 12 des Sœurs Saint-Charles, 12 de la Société), puis à les dépasser quand son président, Terme, devient maire de Lyon en 1840 (28 écoles gratuites en 1844, 31 en 1848, et 42 en 1870, quand les écoles communales chrétiennes sont cependant 65, 33 de garçons et 32 de filles). La chute de l'Empire modifie l'équilibre des forces, car la nouvelle municipalité exclut les congrégations de l'enseignement communal, et même interdit tout enseignement religieux à la fin de 1870. Les catholiques, archevêque en tête, réagissent et obtiennent, en 1872, après révocation du préfet qui soutenait la municipalité Barodet, leur retour dans les écoles publiques. Victoire à la Pyrrhus, puisqu'à la fin de la décennie, l'avènement des Républicains entraîne l'élimination progressive des congréganistes de l'enseignement communal, achevée en 1891. Mais la Société des écoles catholiques a multiplié les écoles élémentaires privées : en 1905, on en compte 197 face aux 113 écoles publiques (607 classes contre 499) ; seules les écoles maternelles publiques l'emportent (42 contre 28, et 120 classes contre 47) dans cette longue rivalité, à laquelle la politique de Combes entendait mettre un terme (ce que tait l'auteur). La situation est plus simple dans le secondaire, avec l'existence du Lycée de Lyon, établi en 1803 à la place de l'ancien collège de la Trinité (il ne prend le nom d'Ampère qu'en novembre 1898). Le second lycée de garçons, décidé en 1908 dans le quartier des Brotteaux, ouvre ses portes à la rentrée de 1914.

Le régime napoléonien accorde également à la ville (qui n'a pourtant rien demandé) trois facultés : de théologie, de lettres et de sciences, qui végètent dans le Lycée, et sont supprimées par la Restauration (la faculté de théologie, « maintenue difficilement », sera légalement supprimée en 1885, un an avant l'érection de la Faculté concurrente catholique). Une nouvelle fois, Lyon allait-elle échouer à devenir ville d'enseignement supérieur ? Grâce à ses hôpitaux, elle obtient d'abord, en 1820, une école secondaire de médecine, transformée en 1840 en école préparatoire de médecine et de pharmacie, et enfin en 1874 en Faculté, transférée en 1882 dans de nouveaux bâtiments sur la rive gauche du Rhône, et renforcée en 1888 par l'École

de santé militaire (obtenue par l'action du maire, le docteur Gaillon), en 1899 par une École dentaire et par une première École d'infirmières. Rétablie en décembre 1833, avec sept chaires, la Faculté des Sciences ne dispose pas de locaux propres avant 1883, année de la création de l'École supérieure de chimie par Raulin, destinée à la formation d'ingénieurs pour l'industrie locale (221 élèves en 1913). Créée en 1838, avec cinq chaires, la Faculté des Lettres n'a guère de public avant la réforme de 1877 qui lui confie la formation des futurs professeurs, et entraîne le triplement des chaires. En 1896, elle dispose à son tour d'un bâtiment sur la rive gauche, qu'elle partage avec la Faculté de Droit, dernière créée en octobre 1875 (décision motivée par la concurrence imminente de la « Catho »), avec dix chaires (438 étudiants en 1905, quand la Faculté des Sciences en compte 434 et celle des Lettres 323). Le regroupement des Facultés en Université, demandé dès 1888 et obtenu en 1896, renforce le rayonnement de la seconde ville universitaire de France.

Toutefois, pour le maître d'œuvre, la véritable originalité lyonnaise au siècle dernier est ailleurs. D'une part, dans la multiplication des nouvelles congrégations enseignantes : clercs de Saint-Viateur, fondés en 1828 par Louis Querbes (1793-1859), curé de banlieue lyonnaise, Petits Frères de Marie de Marcellin Champagnat, nommé vicaire dans la Loire en 1816, ou prêtres de la société de Marie, fondés en 1829 par l'abbé Colin, supérieur du collège de Belley, nouveaux émules de Jean-Baptiste de La Salle ; prêtres du Prado, formés par Antoine Chevrier pour l'apostolat des banlieues urbaines, à partir de son Œuvre de Première Communion ; sœurs enseignantes du Saint-Enfant-Jésus, organisées en 1824, dans les Monts du Lyonnais, sous forme de « cercles féminins » par Joséphine du Sablon ; sœurs de Jésus-Marie, fondées par Claudine Thévenet et l'abbé Coindre, vicaire à la Croix-Rousse, pour les fillettes abandonnées ; Franciscaines du Sacré-Cœur de Caroline Lorain, fondées sous le Second Empire à Villeurbanne, également pour l'éducation des orphelines, pour n'en citer que les plus notables. D'autre part, dans le foisonnement d'« institutions à visée professionnelle » qui mobilisent les énergies locales parce qu'on les juge indispensables à la vie économique : école de la Martinière (ouverte toutefois trente ans après le legs initial du fondateur éponyme, et avec une scolarité réduite à deux ans au lieu de quatre), doublée après 1879 d'une école de filles (mais qui n'est dotée de ses propres bâtiments qu'en 1907, grâce à un legs de 1884), école de la Salle, fondée par les Frères en 1881, pour faire pièce aux initiatives de la Société d'enseignement professionnel du Rhône, créée en 1863 par l'élite des affaires lyonnaises (Arlès-Dufour, Henri Germain, Félix Mangini), usine-école de l'abbé Boisard à la Guillotière, écoles municipales de dessin, créées en 1877

après la transformation de l'École des Beaux-Arts en établissement d'enseignement supérieur, école municipale de tissage et de broderie (1884), école municipale de maréchalerie (1909), école pratique d'agriculture d'Écully (1882, issue des cours de l'abbé Rozier à la fin de l'Ancien Régime), École centrale lyonnaise pour l'industrie et le commerce (fondée en société en nom collectif par un groupe d'hommes d'affaires, en 1857), école vétérinaire (fondée à la Guillotière en 1761 par l'avocat Bourgelat, relancée en 1797 à Vaise par les Bredin père et fils, confirmée par les réformes de la scolarité de 1825 et 1881), école supérieure de commerce (1872, sous forme de société anonyme initiée par la Chambre de Commerce), voire Conservatoire (national) de musique et de déclamation (1874).

Au XX^e siècle, Lyon continue d'affirmer sa différence (volonté de revanche sur l'humiliation infligée par la Convention en 1793, comme on l'affirme parfois ?). D'abord par une politique municipale de « gymnastique scolaire », qu'analyse subtilement P. Arnaud, héritier universitaire de l'Institut lyonnais d'éducation physique, créé par Herriot en 1920, sept ans avant que, ministre de l'Instruction publique, il n'en étende la formule à la France. Ensuite par de nombreuses initiatives en faveur de l'enfance délinquante (Société lyonnaise pour le sauvetage de l'enfance, 1890, devenue en 1970 Société lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence), ou handicapée (notamment pendant la Seconde Guerre mondiale), en faveur des déficients visuels et auditifs (grâce à l'action du suisse Jacob Hugentobler, créateur d'une école spécialisée à Villeurbanne, municipalisée en 1914). Les historiens de l'éducation spécialisée trouveront maint détail précieux dans ce chapitre de Charles Gardou. Enfin, par le refus du conformisme scolaire, que ce soit par la multiplication des cours secondaires privés (19 en 1990, dont les deux tiers hors contrat), par l'éclosion des « écoles nouvelles » (à Écully, privée, à Saint-Fons, publiques, à Villeurbanne, israélite, à Sainte-Foy, comparaison entre les méthodes « traditionnelles » et les techniques Freinet), par l'invention d'une pédagogie par objectifs au collège dès 1972 (expérience du collège Saint-Louis de la Guillotière, rapportée par l'un des acteurs), par la création du premier INSA en 1957 (une rare synergie des représentants de l'État), ou, par le transfert de l'ENS, encore présent dans beaucoup de mémoires ... parisiennes. Au total, on l'espère l'avoir montré, un ouvrage original, qui fait fi des classifications rassurantes, mais ne peut faire oublier que Lyon vit aussi au rythme de l'histoire nationale.

ANGIOLINI (Franco), Roche (Daniel) (dir.). – *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*. – Paris : Éditions de l'EHESS, 1995. – 593 p.

Avec quelques années de décalage – mais mieux vaut tard que jamais, assure la sagesse populaire – nous est livré ici l'essentiel d'une enquête collective menée, entre 1986 et 1989, à l'Institut Européen de Florence par les deux directeurs du volume. Des vingt-quatre contributions retenues pour la publication, cinq s'inscrivent spécifiquement sous le titre générique « Le marchand à l'école » (pp. 159-274), mais elles ne suffisent pas à épuiser le problème des voies et moyens de « l'éducation négociante » dans l'Europe moderne, de la Renaissance à la Révolution française, qu'aborde incidemment maint auteur de ce volume. Le caractère commun à l'éducation du marchand, à l'échelle européenne, on le sait, est l'insatisfaction devant le modèle clérical du collège (« On n'a pas besoin à Bayonne, où tout est commerce, de philosophie », déclarent abruptement, en 1748, les élites négociantes de cette ville pour refuser, une nouvelle fois, l'offre des Jésuites), et donc la recherche de solutions alternatives : petites écoles (y compris écoles latines) pour les apprentissages élémentaires et la socialisation indispensable à l'activité future, maîtres privés ou publics d'écriture (pour la correspondance) et de calcul (pour la comptabilité), mise en pension ou en apprentissage à l'étranger pour l'étude des langues vivantes, et de toute façon, à l'adolescence, voyage lointain « comme expérience éducative autonome » (Willem Frijhoff, p. 196) – dans le cas des négociants malouins, chers à A. Lespagnol, cela signifie embarquement vers l'âge de quinze ans, et expérience vécue de la navigation et du commandement parfois jusqu'à la trentaine (ainsi de Noël Danycan de l'Épine, p. 204).

Dans ce paysage culturel européen, le port hanséatique hambourgeois (où 17 % des nouveaux bourgeois de la fin du XVII^e siècle appartiennent aux métiers du commerce) occupe une place réellement originale, décrite par Étienne François pp. 40-42) : création dès 1735 d'une « Commercialbibliothek », « instituée pour pallier les insuffisances de la bibliothèque municipale » et « gérée par des représentants élus du milieu négociant » ; fondation en 1765, dans la conjoncture difficile des lendemains de la Guerre de Sept Ans, d'une « société pour la promotion des arts et industries utiles », dite communément société patriotique (82 marchands et négociants parmi ses 96 premiers adhérents, vraisemblablement tous lecteurs du périodique *Der Patriot*, « avocat des vertus bourgeoises et civiques du travail et de l'épargne »), qui est directement à l'origine « d'une feuille d'information spécialement destinée aux négociants » et de plusieurs écoles techniques (de dessin pour les métiers du bâtiment en 1767, de

navigation en 1785) ; enfin création, en 1768, d'une Académie privée du Commerce (« Handlungsakademie »), dirigée par le mathématicien Johann-Georg Büsch, imitée ensuite à Vienne (« Realhandlungsakademie », 1770, p. 298), à Magdebourg (1773, p. 304), à Augsbourg (1779) ou à Berlin (1791, p. 47). Si l'on y ajoute les loges maçonniques (21 répertoriées de 1737 à 1800), les cafés (15 en 1750, 32 en 1810), les sociétés de lecture (« au moins une trentaine dans la seconde moitié du siècle »), les clubs et cercles, apparus à partir de 1789, qui mettent à la disposition de leurs adhérents livres et journaux allemands et étrangers, on voit le poids de l'influence négociante dans l'émergence dans les pays de langue allemande, à partir de Hambourg d'un nouveau rapport à la culture, analysé par J. Hoock (pp. 50-60).

On le vérifie encore dans le cas de la ville métallurgique d'Iselohn, dans le comté de la Marck, traité par Wielfried Reininghaus (pp. 301-308). Voici, tiré des archives de la firme paternelle, l'exemple du jeune Johann Heinrich Schmidt, né en 1767 : à treize ans, non encore confirmé (ce qui prouve le caractère incomplet de sa formation religieuse), il accompagne son père à la foire de Leipzig, et y reste ensuite trois ans pour parfaire sa formation, sous la surveillance d'un associé local. Il y suit un quadruple enseignement particulier, dont il consigne soigneusement le coût dans son livre de comptes : vingt heures hebdomadaires de lecture et d'orthographe par un professeur de l'université, seize heures de français par un sujet régnicole, suivies en compagnie d'un autre jeune compatriote, anglais lu et écrit sous la houlette d'un commis de la maison expérimenté (indispensable pour une firme qui importe de la quincaillerie d'Angleterre), enfin géographie et instruction religieuse auprès d'un aspirant théologien. « J'espère, lui écrit son père, que tu t'efforces dûment d'apprendre et que tu mets tout ton temps à profit pour que les frais ne soient pas inutiles ». Une maladie du père l'oblige, à quatorze ans, à seconder l'associé Woeste pendant les foires, passant ainsi de la théorie à la pratique. Il s'émancipe alors progressivement de la stricte éducation familiale. Lorsque ses grands-parents meurent, il est autorisé à n'en pas porter le deuil. Il prend des cours de piano, de flûte, suit comme naguère Goethe les cours de l'académie d'architecture, s'habille à la mode de Leipzig, écrit des poésies et envoie les derniers ouvrages parus à ses frères et sœurs restés à la maison. Bien que l'auteur ne nous dise rien sur son retour à Iselohn, on peut gager qu'il joua son rôle dans l'ouverture de sa ville natale aux Lumières, puisqu'en 1800 on y relève loges, clubs et bals.

Évolution analogue et pourtant différente dans la République hollandaise, retracée par W. Frijhoff : même refus par les marchands des écoles latines et des études universitaires au profit des maîtres

particuliers de langues (et notamment du français, enseigné, vers le milieu du XVII^e siècle, dans chaque ville de la République dotée d'école latine), d'arithmétique et de tenue des livres ; importance identique de la mise en apprentissage « chez un négociant ami ou de confiance », « pour la connaissance des produits et l'initiation aux circuits de production et de distribution » ; rôle enfin des manuels de commerce, souvent rédigés par des maîtres du XVI^e siècle, Bartjens, Coutereels, Mellema ou Stevin (p. 190). L'ensemble de ces facteurs, selon Frijhoff (p. 195), aurait pourtant « retardé la fondation d'authentiques écoles de commerce aux Pays-Bas » (fondation à Delft, en 1842, d'une académie royale de génie civil, comportant une branche commerciale, et à Amsterdam, en 1846, de la première « Institution pour l'enseignement du commerce et de l'industrie », due à l'initiative du sépharade Sarphati). Il est néanmoins révélateur de la place des marchands dans la société hollandaise « que deux des plus importantes sociétés savantes de la République, la Société hollandaise des sciences (1752) et la fondation Teyler (1778) avec son musée consacré aux sciences et aux techniques, aient été fondées à Haarlem, sous l'impulsion des négociants, entrepreneurs et banquiers de cette ville industrielle [...]. La société batave de philosophie expérimentale (1769), lancée par l'autre plaque tournante du négoce hollandais, Rotterdam, fut significativement domiciliée à la Bourse du Commerce (p. 186). Même si l'auteur juge prématuré de conclure au remplacement, par une culture négociante scientifique, d'une culture plus ancienne à dominante philosophique, administrative et juridique, faute d'une bonne prosopographie des négociants et entrepreneurs de cette époque », il avance cependant de solides indices d'une telle substitution culturelle.

On ne s'étonnera pas que D. Julia, brossant un vaste panorama de l'éducation des négociants français au XVIII^e, qu'il faut évidemment lire (pp. 215-256), abonde en ce sens. « L'histoire de la scolarisation des fils de négociants, conclut-il, est faite de ces tâtonnements pour associer de manière étroite un cursus moderne – voire exclusivement technique – avec l'acquisition de comportements démarqués de l'idéal nobiliaire. À l'évidence, le secteur public n'a su que très partiellement répondre à cette attente et toujours par la voie du pensionnat. C'est dans l'extraordinaire explosion des pensions privées qu'il faut chercher à saisir cette évolution qui nous échappe encore pour l'essentiel [...]. Dans cette histoire, la Révolution opère une double rupture : d'une part, elle tarit l'envoi en métropole des fils de colons à cause des troubles insulaires, et aussi du refus des correspondants de les recevoir ; d'autre part, en raison de la disparition progressive des collèges, comme certainement d'une bonne partie des pensions entre 1791 et 1795, elle semble avoir concentré l'afflux des négociants

dans les quelques établissements restés debout (comme les anciennes écoles militaires de Pontlevoy et de Vendôme). La conquête de ces établissements par les négociants, qui se substituent à la noblesse émigrée, est tout à fait symbolique de la Révolution bourgeoise. L'étude de l'éducation négociante est bien une clef de l'évolution des sociétés occidentales.

Serge CHASSAGNE

BEAUJARD (Paul). – « *Sont réputées écoles ...* ». *La politique scolaire dans le département de la Loire de 1800 à 1815*. – Saint-Étienne : CDDP, 1993. – 283 p.

VIARD (Georges). – *Hier l'école. Notes et documents sur l'enseignement élémentaire en pays langrois aux XVIII^e et XIX^e siècles.* / Avec la collab. de Serge Forgeot, Francis Michelot, Jean-Paul Pizelle. T. I : Les petites écoles avant la loi Guizot de 1833. T. II : Les écoles primaires, de la loi Guizot à 1914. – Langres : Société historique et archéologique de Langres, 1992 et 1993. – 157 p. et 179 p.

BUCHER (Henri) et L'Amicale des anciens élèves de l'École normale d'Angers. – *Une aventure. Installer des écoles pour tous depuis la Révolution à Angers*. – Angers : Société Imprimerie Paquereau Éditions, 1993. – 386 p.

Comment lire les études d'histoire locale, lorsqu'on n'est pas du cru ? Les noms de lieux, les plans, les photos, les actes officiels évoquent aussitôt à ceux qui habitent sur place des espaces, des chemins, des bâtiments connus et les noms des personnes, qui, s'ils n'ont pas franchi le seuil de la notoriété nationale, ne leur sont pas moins familiers : devenus souvent noms de lieux, ils ont servi à baptiser des rues, des places, des groupes scolaires. Se perpétue ainsi, par la toponymie, des présences opaques dont les études locales permettent de redire et de célébrer les actions fondatrices. Mais peuvent-elles intéresser des lecteurs au-delà de ces « cercles de familles », attachés à retracer la vie de leurs lieux de mémoire ? La question ne se pose pas avec ces trois études sur l'école, dont l'intérêt déborde considérablement les frontières des territoires étudiés. En effet, leurs auteurs connaissent parfaitement les acquis récents de l'histoire de l'éducation et leurs études, mises constamment en contrepoint de l'évolution nationale, permettent de saisir d'un autre point de vue ce qui concerne les orientations politiques, la législation, les conflits d'opinion et de croyances ainsi que la chronologie des institutions ou les résultats globaux de la scolarisation. Le lecteur peut saisir comment, sur le terrain, les

décisions de l'État ont pu être préparées (dans les esprits, les mœurs, les réalisations décidées sur place) ou appliquées (malgré les obstacles matériels, budgétaires, idéologiques). On peut y lire, selon les cas, l'adhésion ou la résistance, l'enthousiasme ou le scepticisme, la bonne ou mauvaise volonté des autorités locales ou des populations.

Le livre de Paul Beaujard retrace les effets des politiques scolaires sur un espace territorial tout neuf, le département. La Loire du Consulat et de l'Empire est celle que nous connaissons aujourd'hui, avec les trois arrondissements de Roanne, Montbrizon et Saint Étienne. La période choisie, souvent maltraitée dans les synthèses nationales puisque elle est comme une parenthèse entre Révolution et Restauration, permet de faire un état des lieux après la tourmente révolutionnaire. Pour savoir ce qui a subsisté de l'ordre ancien, ce qui a été détruit ou créé, le gouvernement d'alors diligente de grandes enquêtes en 1801, 1805 et 1807. Ce sont des opérations politiques, destinées à redire à l'ensemble du territoire national que la loi doit être appliquée. Ce sont aussi des dispositifs d'évaluation destinés à préparer les choix politiques en donnant aux décideurs une image réaliste de la force (ou de la faiblesse) de la loi, au moment où l'Université est restructurée. Les informations réunies par Paul Beaujard permettent de pointer toute une série de discordances : entre la législation qui décide sans avoir les moyens de ses ambitions et les réalisations confrontées aux pénuries budgétaires ; entre les déclarations officiellement transmises à Paris (telles qu'on les retrouve dans les enquêtes) et la réalité (telle que la restitue le dépouillement des archives) ; entre les catégories légales (primaire / secondaire) et les désignations spontanées, qui obligent à recourir souvent à la catégorie « autres », tant les écoles existantes sont « inclassables » dans la nouvelle nomenclature administrative. Si le Consulat est marqué par l'échec de l'école centrale de Roanne, l'Empire voit, avec le régime du monopole, le retour et le succès des Frères des Écoles chrétiennes, des petits séminaires et des congrégations enseignantes féminines. À côté des écoles confessionnelles, persistent de nombreuses écoles « clandestines », intermédiaires entre primaire et secondaire, puisqu'un maître unique y enseigne les rudiments du français et du latin, ce que la loi interdit si l'on ne paye pas la redevance. Les progrès réalisés en quinze ans sont indéniables mais relativement à d'autres régions, le jugement sévère du préfet arrivé en 1800 reste d'actualité : « Les campagnes de ce département étaient privées d'instruction avant la Révolution. Cette indifférence pour l'instruction n'a reçu depuis aucune modification [...]. Tout est à faire dans cette partie ».

En passant du Forez au plateau de Langres, nous arrivons dans une région de précoce et forte alphabétisation, puisqu'en 1789 80 % des hommes et 47 % des femmes signent leurs actes de mariage. Les

deux fascicules réalisés par Georges Viard et ses collaborateurs font une synthèse des nombreux travaux de première main sur la région, éclairant en particulier le travail pionnier du recteur Fayet, qui, vingt ans avant Maggiolo, avait enquêté dès 1857 sur l'alphabétisation de la Haute-Marne, en recourant aux registres d'état civil et aux témoignages oraux des adultes scolarisés sous l'Ancien Régime. L'intérêt des renseignements alors recueillis par des instituteurs bénévoles ne peut faire oublier le caractère militant d'une entreprise dont le but explicite était de dénoncer le rôle destructeur de la Révolution et de célébrer le rôle éminent de l'Église dans la diffusion de l'instruction. Au-delà des informations statistiques reprises et commentées, les deux recueils s'attachent à décrire au plus près des réalités qui étaient les instituteurs, comment ils étaient choisis, quels étaient leurs revenus, leurs obligations et leurs droits et lorsque des témoignages nous sont parvenus, quels étaient leurs rituels pédagogiques (punitions, méthodes d'enseignement, vie scolaire) et les habitudes entourant la vie de l'école (les relations avec les curés, les réactions des parents devant la mixité, les procédures de choix des maîtres, leur formation, le rôle des comités de surveillance). Outre de longues citations, le lecteur dispose des documents publiés et commentés en annexe (bail de maîtres d'école, actes de fondation, règlements d'établissement). Chacun peut ainsi se représenter l'ordinaire des petites écoles d'Ancien Régime avec leur enseignement individuel, puis, avec l'arrivée des Frères, la diffusion de la méthode simultanée qui va s'imposer rapidement comme la méthode de référence dans un territoire où l'enseignement mutuel ne s'implantera pas. Après la Révolution, l'enseignement des filles et la formation des institutrices font l'objet d'une attention particulière et nous est donné en annexe, comme un bon exemple de cette scolarisation féminine, une étude sur Louise Michel, retraçant sa carrière d'élève, puis, entre 1850 et 1856, d'institutrice libre. Le deuxième fascicule retrace également les étapes à travers lesquelles l'Église perd progressivement son pouvoir de contrôle sur l'école, avec la mise en place des comités de surveillance de notables et le poids pris par les inspections académiques. La laïcisation du corps enseignant est émaillée d'affaires dont on entend parler jusqu'à Paris, lorsque les livres de « morale laïque » mis à l'index par le clergé allument le feu entre instituteurs et parents d'élèves et font les beaux jours des polémistes à la Une des journaux (*La Haute Marne* puis *La Croix de La Haute-Marne* pour les Catholiques et *Le Spectateur* pour les Républicains). Le pays votera finalement radical, manifestant ainsi son adhésion à une école où le manuel d'instruction civique de Paul Bert a remplacé le catéchisme et où on accepte la loi de 1904 interdisant l'enseignement congréganiste. L'évêque du diocèse s'estimant responsable de cet échec, démissionnera.

Le livre d'Henri Bucher ne s'arrête pas à la veille de la Grande Guerre, puisqu'il retrace l'histoire de l'école à Angers de l'Ancien Régime à nos jours. C'est qu'il s'agit d'une histoire de ville. Les grandes césures s'organisent donc autour du pouvoir municipal. Le premier temps précède les lois Guizot (les écoles relèvent de fondations privées, subventionnées par la municipalité ; la question est de savoir qui paye les enseignants). Dans une seconde étape, pendant la Monarchie de Juillet et le Second Empire, la ville achète, répare, agrandit, mais surtout, loge et paye les maîtres. La III^e République, en décidant par la loi de 1886 que les instituteurs seront payés par l'État, libère les budgets des communes, autorisant du même coup une politique hardie de constructions neuves. On peut donc suivre l'histoire de l'école à travers celle de ses bâtiments et les budgets de la ville sont une source impitoyable pour témoigner des périodes de fort investissement (ainsi entre 1886 et 1914) ou de ralentissement (l'Entre-deux-guerres) et pour caractériser, sur le temps court, les alternances politiques à la tête de la ville (la gauche investit, la droite gère le patrimoine). Le mouvement général va, ici comme ailleurs, du centre vers la périphérie et de la ville vers les faubourgs.

Le livre présente aussi un autre témoignage. On est ici dans une ville de l'Ouest où la bourgeoisie libérale développe très tôt des projets progressistes dans une région fortement ancrée dans ses traditions religieuses. La question des rivalités laïque / public et confessionnel / privé va donc y prendre une valeur symbolique d'autant plus forte. Ainsi sous la Restauration, une société philanthropique crée une école mutuelle gratuite qui rencontre aussitôt un grand succès, avant que les ordonnances de Charles X, en 1824, ne cherchent à imposer à sa place les Frères des Écoles chrétiennes. On est donc installé dans la « guerre scolaire » dès le début du XIX^e siècle. Dès cette période, le même souci social conduit une association à créer quatre salles d'asile et les édiles municipaux doivent donc gérer, à partir des lois Guizot, un héritage conflictuel de fondations et de propriétés que se sont disputées congrégations et maîtres laïques. La politique des maires bâtisseurs (écoles élémentaires mais aussi maternelles, collèges, écoles primaires supérieures, centres sociaux, institutions d'enfance, école normale) sert aussi à gérer de façon moins tendue certains conflits, jusqu'à l'explosion scolaire des années 1950.

Si l'histoire de l'école, c'est aussi l'histoire des écoles, de la façon dont elles ont changé la vie ordinaire des enfants et des familles, on ne peut se passer de tels travaux qui restituent au temps sa durée et aux évolutions leur inéluctable lenteur. C'est pourquoi il est si passionnant de tenir par le biais de territoire circonscrit, en contrepoint des synthèses d'ensemble, la chronologie des décisions, des réalisations et des « émotions » qui ont jalonné la mise en place d'une

éducation vraiment nationale. De quoi réfléchir à la façon dont l'école a nourri dans chaque municipalité les débats et les combats politiques et contribue aussi à faire exister la vie démocratique dans le moindre village.

Anne-Marie CHARTIER

HOFSTETTER (Rita). – *Le Drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées à Genève au 19^e siècle*. – Genève : Zoé, 1994. – 253 p.

L'histoire de l'enseignement dans une ville que l'on a pu qualifier de « Rome protestante » ou de « Mecque de la pédagogie » (et dans laquelle Talleyrand voyait même un « continent » à elle seule) ne peut laisser indifférent. On lira donc avec intérêt l'ouvrage que Rita Hofstetter a consacré à l'histoire de plusieurs types d'institutions privées genevoises au cours d'un long XIX^e siècle. D'abord, les écoles philanthropiques gérées par la Société des catéchumènes entre 1736 et 1850, ou créées par des protestants animés par l'esprit du Réveil, de 1821 à 1910. Ensuite, les instituts et pensionnats destinés à une élite sociale genevoise et étrangère, étudiés depuis la Restauration jusqu'à la Première Guerre mondiale, une attention particulière étant accordée à l'École Privée, qui fonctionna pour sa part de 1814 à 1960.

Les conditions de création et d'évolution de plusieurs de ces écoles sont clairement exposées, même si on ne perçoit pas toujours la façon dont elles s'insèrent dans l'ensemble du tissu scolaire urbain, public et privé. Au plan sociologique, on devine bien les publics, populaires ou bourgeois, auxquels s'adressent les deux grands types d'écoles étudiés par l'auteur, qui ne nous donne malheureusement que peu d'éléments permettant de caractériser plus finement l'origine sociale des élèves ni, tout particulièrement, de pouvoir distinguer, entre peuple (d'un côté) et élites (de l'autre, comme deux chiens de faïence), ce qu'a pu être la scolarisation des classes moyennes, acteur pourtant décisif de toute histoire de l'école.

L'essentiel de l'analyse n'est donc pas là. Il se situe au niveau des opinions, des intentions et des représentations des promoteurs des écoles. Au travers de sources essentiellement internes aux établissements – programmes, prospectus, rapports annuels, écrits pédagogiques – ce sont les objectifs qui sont mis à plat. À dire vrai, les conclusions sont ici sans grande surprise, même dans le contexte politique et confessionnel propre à la cité de Calvin : en gros, il s'agit, ici comme ailleurs, de domestiquer les pauvres (première partie, pp. 21-131, consacrée aux écoles de charité) et de forger des élites (seconde

partie, pp. 133-227, consacrée aux instituts et aux pensionnats privés). Les titres même de plusieurs chapitres seront familiers à plus d'un lecteur : « Le spectre de la dissolution sociale » ; « Des regards inquisiteurs » ; « Le bonheur à travers la soumission » (non, ce chapitre reste très convenable...) ; « De la pureté du corps à la noblesse de l'âme », « L'émulation par le fusil » ... Il est difficile de ne pas être convaincu que tout ceci figurait bel et bien parmi les objectifs des promoteurs de l'enseignement privé.

Mais ce faisant, l'auteur n'évite pas la « pesanteur monolithique des déterminations », qu'évoque pourtant D. Hameline dans sa préface. Ainsi, mettre l'accent sur la lecture comme « moyen disciplinaire » permettant d'intégrer socialement les classes laborieuses (pp. 125-126) se justifie, certes, par les réelles obsessions moralisantes du XIX^e siècle en son début, mais méconnaît le double héritage sur lequel continue à se fonder le désir social de lecture : accès personnel aux Écritures d'une part, utilité professionnelle de cette pratique, d'autre part, ressentie depuis fort longtemps par de larges couches de la population, notamment les classes moyennes genevoises, extrêmement nombreuses et dynamiques. Or, on a l'impression que seules l'obstination et les ruses philanthropiques auraient réussi à faire prendre aux enfants des milieux populaires le chemin de l'école, ce qui est encore moins vrai à Genève qu'ailleurs.

Les chapitres les plus stimulants sont peut-être ceux que R. Hofstetter a consacrés à l'École Privat. Indiscutablement fréquenté par le *top* de l'élite genevoise, cet établissement a pratiqué quelques expériences pédagogiques relativement originales. Telle la mise en place d'une « petite République miniature », où des activités civiques, sociales et économiques fort complexes étaient « jouées » par les élèves, qui pouvaient ainsi acquérir les vertus morales et les sentiments républicains utiles dans les hautes fonctions qu'ils seraient amenés à exercer plus tard. Des témoignages d'élèves donnent ici un rafraîchissant contrepoint aux discours officiels, implacablement cohérents, auxquels l'auteur se tient trop souvent.

Pierre CASPARD

SAUVÉ (Georges). – *Le collège Stanislas. Deux siècles d'éducation*. – Chauray (Deux-Sèvres) : Édition Patrimoine et Médias, 1994. – 445 p.

Comme la plupart des monographies scolaires, cette histoire du collège Stanislas est l'œuvre d'un ancien élève reconnaissant. L'auteur, médecin de son métier, est l'« honnête homme » qui,

parvenu à la vieillesse, s'est tourné avec gratitude vers l'établissement qui l'a formé.

L'auteur insiste beaucoup, et à juste titre, sur la biographie et la personnalité du fondateur, Claude-Rosalie Liautard (1774-1842), peut-être fils naturel de Louis XV, en tous cas élève de Sainte-Barbe, communauté cléricale recevant des pensionnaires et des boursiers (les élèves suivaient les cours du collège du Plessis) et un des lieux où les brillants sujets pauvres étaient alors acheminés le plus sûrement vers les sommets d'une carrière dans le clergé (1). Dans son cas, comme dans bien d'autres, la Révolution bouleverse cette voie toute tracée : il passe avec succès le premier concours de l'école qu'on appellera bientôt Polytechnique. Mais il doit abandonner cette formation pour avoir refusé de prêter le serment de haine à la royauté. Son retour à la carrière primitive est moins classique : il devient prêtre en 1804 après être passé par le séminaire Saint-Sulpice fraîchement restauré.

Le destin de « Stan » est-il à l'image de l'itinéraire de son fondateur ? L'auteur le suggère en insistant sur la volonté permanente des directeurs de se situer « entre l'Université et les jésuites » (l'expression est citée p. 245 à propos du premier établissement bordelais tenu par les marianistes). Placé en plein centre politique, l'établissement est détesté par les ultras des deux bords, mais survit heureusement à toutes les crises. Au plan de la fonction sociale, Stanislas se spécialise dans la formation scientifique (préparation à Polytechnique et aux grandes écoles ; internat pour les étudiants des facultés) de l'élite sociale restée fidèle au catholicisme : aristocratique et royaliste sous l'Empire et la Restauration, la clientèle est libérale à partir de la Monarchie de Juillet. Au plan de la stratégie institutionnelle, l'établissement mise sur l'excellence scolaire. Sauf au cours de la période comprise entre 1902 et 1938, le personnel enseignant est majoritairement choisi parmi les jeunes agrégés, généralement normaliens de surcroît ; les rapports étroits avec l'École polytechnique permettent également de recruter quelques conférenciers et professeurs de sciences. Une galerie des professeurs appelés plus tard à la célébrité défilerait ainsi sous nos yeux. Tous ces ingrédients conduisent inévitablement à la réussite scolaire et sociale. De fait, le nombre des anciens élèves dont le nom est connu est impressionnant : il est difficile de choisir ici parmi les abondantes listes dressées çà et là dans l'ouvrage.

L'histoire de Stanislas connaît deux périodes assez nettement identifiables au cours du XIX^e siècle. L'institution initiale est installée en août 1804 dans l'ancien hôtel Traversière, acheté par Liautard et deux associés (dont Augé, qui lui succédera comme directeur). Elle est intégrée en 1810 à l'Université impériale : les élèves doivent

(1) Note du recenseur.

suivre les cours du lycée Napoléon (Henri IV). En 1821 cependant elle entre dans la catégorie, quasiment taillée sur mesure, des pensions privées assimilées aux collèges de plein exercice, et qui peuvent à ce titre choisir leur personnel parmi les membres de l'Université : c'est désormais le collège Stanislas.

Cette première période garde le parfum des années héroïques. L'établissement, auquel est annexé le séminaire de Vaugirard, constitue une pièce maîtresse du renouveau catholique en France : c'est une pépinière de membres du haut clergé, de fondateurs ou restaurateurs d'ordres religieux. Les directeurs participent de ce mouvement : après Liautard (directeur de 1804 à 1824, mort en 1842), Augé (directeur de 1824 à 1838) est un ancien docteur de Sorbonne. Citons encore Alphonse Gratry (directeur de 1841 à 1846), brillant sujet comme le fondateur et polytechnicien lui aussi.

Mais cette place incontestable ne doit pas dissimuler l'incertitude institutionnelle, due en particulier à la fragilité économique. La prospérité des débuts (rachat en 1805 de l'ancienne maison de campagne de Louis-le-Grand à Gentilly, de l'hôtel Fleury en 1814) n'épargne pas au collège une crise financière qui l'atteint de façon endémique. Chaque départ de directeur est dû à une faillite. Chaque fois, le redressement est assuré par la création d'une nouvelle société qui récupère les avoirs immobiliers et mobiliers et renouvelle le capital grâce au réseau des anciens élèves : le scénario de 1824 (départ de Liautard), se répète en 1838 (départ d'Augé), et en 1847. Cette fois, les bâtiments primitifs sont vendus et le collège est réinstallé à proximité, dans l'ancien hôtel de Mailly, pris au départ en location (emplacement actuel). La société alors reconstituée, convertie en 1849 en société en commandite, est dissoute de nouveau en 1854.

Ces difficultés financières sont peut-être dues à des erreurs de gestion. Il faut souligner aussi que le collège est toujours exclusivement un pensionnat, ce qui le fragilise par définition : les effectifs sont particulièrement sensibles à la conjoncture, politique, économique ou autre, songeons par exemple aux conséquences des deux épidémies de choléra (1832, 1848). L'expansion est de toute façon limitée par les capacités des locaux : environ 150 élèves les premières années, 300 en 1810 (et 200 plus jeunes à Gentilly) ; 400 à la fin de la Restauration, de 200 à 220 dans les années 1830, 320 en 1845 (petit collège non compris).

Le directeur nommé en 1854, Jean-Philippe Lalanne (directeur de 1842 à 1871, mort en 1879), qui appartient à la congrégation des marianistes, fait entrer en 1857 Stanislas dans le réseau de celle-ci, ce qui lui assure la stabilité financière et administrative : la période marianiste (1857-1903) est incontestablement la plus prospère. Les demi-pensionnaires sont acceptés à partir du Second Empire ;

l'arrivée des externes (à une date non précisée, vers 1875) fait s'envoler les effectifs : de 100 à 120 au début de la direction de Lalanne, les élèves sont au nombre de 400 en 1862 ; les effectifs doublent sous la direction de Louis de Lagarde (1871-1884), passant de 600 à 1300 ; on atteint 1800 élèves sous celle de Florian Prudham (1884-1903). Les agrandissements accompagnent cette expansion : Gentilly (vendu en 1818) est annexé de nouveau ; l'institution Sainte-Marie, rue Bonaparte, devient le petit collège Stanislas.

Les lois anticongréganistes cassent cette prospérité : la congrégation des marianistes est dissoute en 1902. L'alliance avec l'Université est rompue : le personnel public n'est plus prêté ; les élèves ne peuvent plus se présenter au concours général. Il s'ensuit une chute immédiate des effectifs (de 1800 à 800). Le redressement s'opère cependant assez rapidement (en 1905, la publication d'un « livre du centenaire » affirme symboliquement la reprise) : le collège compte environ un millier d'élèves en 1914, 1500 en 1919.

Nous insisterons moins sur le XX^e siècle, traité d'ailleurs plus rapidement. L'auteur, élève lui-même de 1931 à 1944, y met davantage de sa personne, faisant part de nombreux souvenirs personnels. La politique d'alliance avec l'Université est poursuivie : en 1938 une convention officieuse avec le ministère de l'Éducation nationale renoue avec l'engagement des agrégés ; en 1949, un contrat d'association est signé avec le lycée Saint-Louis pour les classes préparatoires. Mais auparavant (1916), un accord avec l'archevêché de Paris, nécessaire pour garantir le recrutement du personnel ecclésiastique, a atténué l'originalité de Stanislas en en faisant un établissement libre parmi les autres (le directeur est toujours prêtre aujourd'hui).

Le livre n'est pas l'œuvre d'un historien : on n'y trouve jamais la préoccupation de situer cette histoire de Stanislas dans un contexte plus large. Si la trame institutionnelle est bien reconstituée, le reste ne va guère au-delà de portraits ou de biographies esquissées. Quelques erreurs factuelles peuvent être relevées (les fameux 70 000 élèves des collèges à la fin de l'Ancien Régime). Un indéniable travail d'investigation dans les archives, en particulier celles de l'établissement (ainsi que les archives des marianistes à Rome) a été cependant accompli, qui laisse d'ailleurs soupçonner la richesse de ces sources (pp. 138-139, des sujets de devoirs cités en vrac ; p. 146, allusion à des bulletins scolaires ; pp. 256-257, manuels utilisés ; p. 278, programmes de l'académie littéraire à la fin du XIX^e siècle ; p. 316 correspondance des directeurs ; *passim*, fichier d'anciens élèves comportant des notices biographiques ou des souvenirs personnels rédigés par les intéressés).

L'ouvrage manifeste combien l'écriture de l'histoire a évolué depuis le temps où les érudits amateurs l'écrivaient. Elle est malen-

contreusement hachée, le texte étant ponctué de jugements péremptaires, prononcés à la hussarde : par exemple, les communards, les soixante-huitards, et même Marc Sangnier (le Sillon serait né à Stanislas pendant les années de préparation de son fondateur à l'X) sont exécutés en quelques lignes. La truculence naturelle du style est parfois drôle. L'auteur, en tous cas, a l'honnêteté de se donner pour ce qu'il est : un bourgeois conservateur qui ne craint pas d'en être fier et dont la culture refuse obstinément les sciences humaines. Voici, en conclusion, sa définition de la bourgeoisie française, bien dans le ton de l'ensemble : « une classe sociale sur laquelle les imbéciles croient de bon ton de dauber, mais qui est la sève même et le moteur essentiel du pays » (p. 351).

Marie-Madeleine COMPÈRE

CAPPELLI (Vittorio), SOLDANI (Simonetta). – *Storia dell' Istituto d'arte di Firenze (1869-1989)*. – Florence : Leo Olschki Editore, 1994. – 304 p.

L'Institut d'Art de Florence est intimement mêlé à la vie de la grande ville toscane. Son directeur, Demetrio Carlo Finocchietti, entend maintenir en 1869 l'héritage d'une culture technique et s'opposer aux règles scolaires de la loi Casati. L'organisation de l'école s'inspire très largement du modèle impérial français. L'enseignement comprend des notions générales de dessin au cours élémentaire, la gravure et les arts décoratifs au cours spécial d'application. Le transfert à Rome de la capitale italienne incite la ville de Florence à jouer davantage la carte de l'art et du tourisme, la cité toscane voulant qu'on lui reconnaisse un rôle privilégié dans le domaine des industries d'art. L'Institut devient le lieu privilégié de cette rencontre entre la technique et l'esthétique dans la pure tradition de Donatello. Il a le soutien des sociétés de secours mutuel, des manufactures et des banques locales, et joue un rôle important dans l'urbanisme florentin de l'époque, très orienté vers la restauration monumentale.

L'arrivée de nouveaux membres au Comité directeur modifie cette orientation. Le baron Franchetti transforme l'établissement en une véritable école des Beaux Arts : il est désormais admis que l'étude du dessin, selon la grande tradition inspirée de Vasari, doit suffire pour exécuter les différentes parties d'un objet d'art. Les procédés techniques ne doivent plus être appris à l'école mais dans les ateliers ; le travail du bois perd sa prépondérance au profit du dessin et du moulage qui sont les fondements des industries artistiques

florentines de la fin du XIX^e siècle : ce choix, qui privilégie l'aspect artistique, correspond au climat florentin de l'époque. La technique elle-même doit dépendre d'un renforcement de la formation artistique. Le corps enseignant comprend désormais des artistes connus : l'architecte Corinto Corinti, qui préside le Département d'architecture de l'Institut, est un responsable influent des travaux urbains de la cité ; l'enseignement de la sculpture est confié au sculpteur Augusto Passaglia. Le cours élémentaire se contente du dessin géométrique, pour les élèves qui veulent entrer dans la profession sans poursuivre leurs études ; mais le cours supérieur destiné aux arts décoratifs est spécialisé dans chaque discipline. Cette orientation va à contre-courant de celle du reste du pays : les directives ministérielles préconisent en effet la formation d'une main-d'œuvre qualifiée dans les industries du gant et de l'horlogerie à Naples, de la dentelle à Venise ; l'École supérieure des Arts industriels fondée à Naples par Gaetano Filangieri en 1879, obéit à cette conception d'école-atelier. L'Institut florentin essaie de maintenir son originalité et son autonomie ; mais la pression croissante de l'État le contraint à ouvrir son comité directeur aux représentants du gouvernement et des collectivités locales.

Au lendemain de la Grande guerre, le décret loi du 21 mai 1924 fait passer les écoles d'Art industriel sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique ; mais la protection du critique d'art Ugo Ojetti permet à l'Institut florentin de conserver une autonomie suffisante pour recevoir des subventions locales. Le commissaire du gouvernement, Mario Salvini, entend maintenir un lien étroit entre l'établissement et l'artisanat florentin. L'enseignement est pourtant profondément modifié. Le cours ouvrier s'enrichit d'enseignements d'architecture et d'arts décoratifs. Le cours normal s'aligne sur les six années de la scolarité secondaire, avec un emploi du temps de six à sept heures quotidiennes. Des enseignements de culture générale et d'histoire de l'art viennent s'ajouter aux disciplines professionnelles. Le niveau social des élèves s'améliore et l'ère géographique du recrutement s'étend. L'Institut entretient des relations avec Gio Ponti et la prestigieuse revue milanaise d'architecture *Domus* ; son école de sculpture devient particulièrement remarquable. L'établissement est lié aux milieux intellectuels florentins proches de la revue littéraire *Solaria* : l'un de ses dirigeants, Libero Andreotti, est à l'origine de la création du prix de l'Antico Fattore, dont le poète Eugenio Montale a été le premier lauréat en 1931.

Au début des années 1930, l'orientation de l'Institut change quelque peu avec la désignation d'Alessandro Pavolini comme secrétaire provincial fasciste. Ce personnage cultivé, fils d'un universitaire de renom, n'est pas encore devenu l'hierarque du ministère de la Culture populaire, ni le chef farouche du parti fasciste républicain. Il

entend aider l'artisanat florentin à relever le défi de la modernité, en l'incitant à promouvoir sa production artistique par la presse, la photographie et le cinéma. La foire de l'artisanat, présidée par Mario Salvini, s'inscrit dans cette perspective. L'autoritarisme fasciste ne tarde pourtant pas à réduire l'autonomie de gestion de l'Institut et le nombre de ses élèves commence à diminuer ; mais la vitalité de l'établissement n'en souffre pas, en particulier en peinture et dans les Arts graphiques. Un enseignement de photographie est même ouvert en 1937. L'épisode le plus significatif de la participation de l'école à la vie locale est la décoration de la « Casa del Balilla » par les élèves de l'Institut en 1934 ; sa participation à l'exposition des établissements d'instruction artistique de Rome en 1939 est également très remarquée.

En dépit d'énormes difficultés matérielles, l'établissement reprend ses activités après la guerre, il compte 160 élèves en 1949, répartis entre les sections : Décoration picturale, Décoration plastique, Dessin d'architecture et Arts graphiques. Le lien noué avec l'artisanat avait été un élément décisif de son succès ; mais la Florence de l'après-guerre est en pleine mutation économique. L'industrie creuse le fossé qui sépare l'art de sa réalisation, mais elle favorise de nouvelles activités dans les domaines de la mode et de la publicité. Une application assez souple de la réglementation va permettre de respecter, jusqu'en 1962, l'ouverture de l'établissement sur le milieu professionnel. Les années 1950 sont caractérisées par un effort de réflexion sur l'adaptation des programmes aux nouvelles finalités industrielles de l'enseignement artistique. Le « miracle économique » italien favorise le développement de l'enseignement technique et professionnel. Sous la direction d'Angelo Maria Landi, l'établissement florentin est profondément modifié au cours des années 1960. La nouvelle organisation de l'école multiplie les spécialisations : Décoration picturale, Décoration d'ameublement, Dessin d'architecture, Arts graphiques, Décoration plastique, Orfèvrerie, Art de la céramique, Art du tissu et Art publicitaire ; l'événement le plus important est l'ouverture d'un cours de dessin industriel. Le nombre d'élèves atteint 906 en 1975.

L'ouvrage s'achève par des études spécifiques consacrées à la technique de l'ornement dans l'enseignement de la gravure au XIX^e siècle, à l'école de sculpture de l'Entre-deux-guerres, aux origines de la section de céramique, à la peinture de l'Institut d'Art et à la bibliothèque de l'établissement. On peut regretter que les illustrations privilégient les inaugurations et les images officielles au détriment des réalisations artistiques de l'Institut ; mais l'ouvrage n'est pas un livre d'art. Il atteint pleinement son objectif d'histoire de l'éducation en immergeant profondément la vie d'un établissement scolaire dans son

contexte économique, social et politique ; mais il fait mieux encore lorsqu'il illustre les hésitations florentines entre l'attrait de la tradition et les exigences de la modernité.

Michel OSTENC

GARCIA (Jean-François). – *L'École unique en France*. – Paris : PUF, 1994. – 232 p.

L'idée d'une école unique pour les élèves de toutes origines sociales est un thème majeur de l'histoire scolaire du XX^e siècle en France. Une bonne part du débat relatif à l'éducation s'est organisé, après 1918, autour de ce thème, qui a inspiré les principales réformes structurelles, et a trouvé son aboutissement institutionnel – dont le collège unique est la pièce maîtresse – sous la Cinquième République. C'est donc un beau sujet, qui aurait mérité mieux que l'ouvrage bâclé dont il est question ici.

Le propos de l'auteur n'est d'ailleurs pas très clair. S'agit-il d'une histoire de l'école unique, à la fois comme idée et comme horizon de plusieurs décennies de réformes ? Manifestement, l'aspect historique de l'ouvrage est secondaire, et fait fonction de toile de fond à une entreprise d'analyse de textes, destinée à en révéler les « valeurs immanentes », qui culmine dans un long démontage de quelques phrases des *Propositions pour une modernisation du système éducatif* de René Haby (1975). L'essentiel de l'ouvrage se déroule donc sans autre idée directrice qu'un plan chronologique, et passe arbitrairement d'un registre à un autre, ne manquant aucune digression – avec une préférence marquée pour tout ce qui, dans le passé, ressemble à des faits ou des situations connues – et pourfendant au passage conservateurs et réactionnaires. Les bons sentiments ne faisant pas toujours les meilleurs livres, on reste coi devant un « Hommage à Jean Zay » (pp. 85-89) qui statufie l'intéressé en préambule à l'analyse de son action, et on a quelque mal à retenir un sourire quand le maréchal Pétain est épinglé pour son « discours véridictoire » sur l'école. Mais il doit bien subsister des lecteurs qui pensaient qu'il s'agissait d'un démocrate pétri de doutes.

Ces maladresses sont bénignes. On ne peut en dire autant de la manière dont cet ouvrage s'affranchit de l'esprit et de la méthode historiques, dans ce que ces notions ont de plus général et qui devrait relever de la culture générale d'un bachelier moyen (ne soyons pas trop exigeant). Premier manquement, qui relève de l'honnêteté intellectuelle : peut-on mettre en vente, pour le public des étudiants en

sciences de l'éducation, un ouvrage « historique » reposant (si l'on peut dire) sur une ignorance à peu près complète de la production – ouvrages de vulgarisation exclus – depuis 1968, date de la parution de *l'Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, d'Antoine Prost ?

Pour la trame historique, J.-F. Garcia se cramponne en effet essentiellement à cet ouvrage, ce qui ne le protège pas des contresens. Ainsi, sur la foi d'une lecture rapide, enrôle-t-il – ajoutant l'anachronisme au raccourci abusif – les Compagnons de l'Université nouvelle dans le « camp primaire » de l'Entre-deux-guerres. Plus grave, compte tenu du profil du livre, est le sort fait aux instructions d'octobre 1863, par lesquelles Duruy crée l'enseignement secondaire professionnel, qui devient enseignement secondaire spécial dans la loi de juin 1865. Se méprenant sur le sens de l'adjectif « professionnel » – qui s'applique alors à un enseignement à la fois général et pratique, ne préparant pas directement à un métier, soit exactement ce qu'est l'enseignement secondaire spécial voulu par Duruy – l'auteur croit pouvoir reprendre le vieux couplet sur les contradictions du ministre. Peut-on commenter des textes sans se donner la peine de vérifier le sens des mots ?

La gratuité semblant être le principe organisateur de ce livre, on s'étonnera à peine de l'arbitraire du choix des textes, justifié tantôt d'un « par exemple », tantôt par leur caractère emblématique de telle ou telle position prédéfinie. Surtout, l'absence complète de réflexion sur le statut, les conditions de production et, donc, la portée du document entraîne J.-F. Garcia à mettre sur le même plan, et à passer par le même système d'interprétation, les textes les plus divers (lois, instructions officielles, articles polémiques, réflexions générales) et leurs auteurs, illustres ou obscurs, comme si l'histoire de l'école unique se déroulait entièrement dans le monde des idées.

En occultant (ou en ignorant) l'essentiel du contexte institutionnel et de l'évolution (notamment démographique) de l'institution scolaire, l'auteur passe à côté de faits majeurs – comme le rôle du primaire supérieur dans l'allongement de la scolarité ou la tentative de constitution d'un enseignement technique autonome après la Deuxième Guerre mondiale – qui seraient de nature à bousculer le déterminisme de son propos. En effet, si l'idée d'école unique domine le débat scolaire de 1918 à 1975, elle n'efface pas les dynamiques institutionnelles divergentes, qui ne sont pas nécessairement inspirées par l'esprit inégalitaire. Mais J.-F. Garcia préfère n'opposer à la marche triomphale de l'école unique que les résistances d'esprits conservateurs, quitte à reconnaître implicitement – pour aujourd'hui – la part d'illusion contenue dans l'idée que l'accès de tous à la même école suffirait à assurer l'égalité des chances. Il aurait été plus honnête, et

plus intéressant, de lire la préhistoire de l'école de masse à la lueur des leçons amères du présent que de cette manière manichéenne et désinvolte.

Philippe SAVOIE

MORACCHINI (Charles). – *Système éducatif et espaces fragiles. Les collèges dans les montagnes d'Auvergne*. – Clermont-Ferrand : CERAMAC, 1992. – 255 p.

Les grandes réformes scolaires de la V^e République qui ont progressivement visé à appliquer sur tout le territoire national une même forme de scolarisation au niveau du collège secondaire (à terme, c'était le dessein d'une « école unique ») n'ont pas atteint cet objectif : dans les vastes zones de population éparse et déclinante, les forces depuis longtemps à l'œuvre pour créer et faire survivre des petits collèges dispersés se sont opposées avec succès à l'entreprise.

Tel est le thème principal de ce livre d'un grand intérêt, qui construit son analyse sur la base d'une réalité sociale différente des grandes villes et de leurs banlieues, si souvent étudiées (1). Dans la région administrative d'Auvergne, qui coïncide avec l'académie de Clermont-Ferrand, la proportion d'agriculteurs parmi la population active (12 %) est le double de celle de la France entière. Avec le Limousin, c'est la région dont la population a connu la plus forte décroissance entre 1982 et 1990 (notamment dans les zones dites du « rural profond »). C'est ici que l'on trouve les situations les plus typiques par rapport au fil directeur du livre. L'académie présente la proportion la plus élevée de « petits collèges » – 15 % des établissements ont moins de 100 élèves (France : 1,4 %), le plus petit étant celui de Tauves, dans le Puy-de-Dôme, avec une cinquantaine d'élèves – ainsi que les plus forts taux nationaux de PEGC dans l'ensemble des enseignants et d'internes parmi les élèves. Les proportions de boursiers y sont également très élevées (atteignant parfois 70 à 80 %), et aussi, bien sûr, celles des enfants d'agriculteurs (40 à 50 % dans certains établissements). Ces trois dernières catégories se recouvrent d'ailleurs largement (par exemple, trois quarts des internes étaient boursiers en 1970-71).

Mais la région offre également de nombreux contrastes, qui permettent de raisonner par comparaison. Les collèges du Cantal et de la

(1) Le livre publié est repris d'une thèse de doctorat en « géographie sociale » soutenue en 1991 à l'Université de Clermont-Ferrand.

Haute-Loire sont tous en zone de « moyenne montagne » (selon la classification officielle), ainsi que la moitié de ceux du Puy-de-Dôme, mais un seul de l'Allier. On trouve une grande agglomération (Clermont-Ferrand et ses environs) et quelques petites régions industrielles, par exemple l'Yssingelais ou l'Ambertois, sur lesquelles l'auteur s'arrête un peu. L'enseignement privé (catholique) est très important en Haute-Loire, très faible dans l'Allier, d'une ampleur intermédiaire dans les deux autres départements. On peut ajouter que le Nord de la région vote plutôt à gauche, et le Sud à droite (1).

Le livre se compose de deux parties très différentes. La première retrace l'histoire des réformes du premier cycle du secondaire qui se succèdent de 1945 à 1992, en s'appuyant sur des études antérieures (Prost, Châtelain...). Les données sur l'Auvergne sont ici pauvres (les archives du Puy-de-Dôme ont été en partie détruites), les statistiques ne descendent au niveau infra-départemental qu'à partir de 1962, et elles portent essentiellement sur les taux de scolarisation (l'Auvergne apparaît relativement surscolarisée). Mais l'analyse du mouvement d'ensemble dégage certaines données essentielles. La carte scolaire actuelle des collèges de montagne était en place dès 1962, la quasi-totalité des cantons possédant au moins un collège (2). Dans l'application des principes d'organisation générale des cursus et de la carte scolaire successivement élaborés, le Ministère a, en fait, maintenu les établissements qui existaient (même lorsqu'ils devaient se concurrencer à l'intérieur d'un même « secteur ») et laissé persister nombre de leurs spécificités, à la fois par souci d'économie, par un prudent empirisme, et pour ménager les volontés politiques locales, les collèges constituant en particulier l'apanage du Conseil général. C'est cette influence des impératifs locaux sur les intentions planificatrices que l'auteur appelle « la sectorisation cantonale politique » (p. 99), une expression qui résume bien son schéma d'analyse.

Dans la première partie, ces explications gardent un caractère hypothétique, mais leur grande vraisemblance peut être corroborée par la connaissance de l'histoire de l'enseignement primaire supérieur dans l'époque antérieure (3), et elle est confirmée dans le livre

(1) On trouvera des informations politiques complémentaires dans l'étude de P. Mazataud sur « l'Auvergne », in : Y. Lacoste (dir.) : *Géopolitiques des régions françaises*. Fayard, 1986, t. III.

(2) On peut ajouter que la pérennité des établissements scolaires s'étend sur une période bien plus longue ; c'est ainsi que les 21 communes du Puy-de-Dôme qui avaient un cours complémentaire (ou deux, garçons et filles étant séparés) en 1938-39 se retrouvent toutes dans la liste de celles qui ont un collège en 1987-88.

(3) Cf. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié : *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*, CNRS-INRP-Presses de l'ENS de Fontenay / Saint-Cloud, 1992.

par la suite de l'analyse. Il en va autrement pour les quelques invocations d'une « demande sociale d'éducation » qui apparaissent dans le 1er chapitre, concernant la période 1945-1958, pour laquelle le livre comporte le moins de documentation (1) : ici, elles ne s'appuient sur aucun matériel spécifique, et accolent simplement au constat de la croissance du nombre des élèves présents une pseudo-explication, qui ne jouera plus de rôle dans la 2^e partie – laquelle détaille au contraire les aspects de l'offre scolaire, et analyse quelques comportements plus précis des familles par rapport à cette offre, tels que le choix de l'établissement ou les vœux d'orientation.

La deuxième partie est une étude plus riche, pour les années 1980, de la carte scolaire dans son contexte socio-économique et du fonctionnement des établissements – notamment du petit collège typique « de quatre classes, et de six professeurs, situé à 1 000 mètres d'altitude et menacé de fermeture depuis 1960 », qui illustre si bien la loi formulée en passant par l'auteur : « L'enjeu le plus important d'une organisation restant sa survie... » (p. 126). Sont ainsi examinés : les secteurs et pratiques de recrutement – y compris hors secteur – des élèves (voir le chapitre « Petits collèges cherchent élèves ») ; l'origine sociale et le destin scolaire de ceux-ci, ainsi que les pratiques d'orientation les concernant (voir « La reproduction silencieuse ») ; les particularités du corps enseignant, les disciplines enseignées (ou sacrifiées), les équipements inégaux, la concurrence que fait le ramassage scolaire à l'internat, et le mode de financement des établissements (cf. « Pédagogie des villes et pédagogie des champs »). Cette partie montre en particulier que le processus historique de maintien des petits collèges de montagne a eu comme conséquence, pour les enfants d'agriculteurs, la perpétuation d'une forme « d'enseignement primaire supérieur » (comme le dit l'auteur, p. 79) qui, plutôt qu'une voie d'ascension sociale pourvue des moyens scolaires adéquats, semble être devenue à la longue une commodité, mais dévalorisée : une scolarité de proximité, avec aussi peu de redoublements que de passages en seconde (on constate une grande « soumission culturelle » (p. 155) des familles rurales aux décisions d'orientation des établissements). L'auteur évoque aussi les facteurs d'évolution caractéristiques de l'époque actuelle, qui menacent le modèle du petit établissement « ancré dans la vie locale » (p. 188) : tantôt les liaisons avec une ville plus ou moins proche sont aisées, et une proportion élevée des enseignants (voire le principal lui-même) ne résident pas sur place mais en ville ; tantôt la localité reste au contraire isolée l'hiver, et le personnel est très instable.

(1) Voir pp. 20-21, 26, 40-41.

Les sources utilisées pour les collèges dans la 2^e partie sont essentiellement les statistiques transmises par les établissements et publiées ou conservées par le Service statistique du Rectorat (elles sont plus pauvres pour le privé, où par exemple les origines sociales manquent). Ces données, cartographiées au niveau communal, peuvent être rapprochées des cartes socio-démographiques établies au même niveau, ce qui constitue évidemment un instrument d'analyse approprié à la perspective de géographie sociale adoptée (un transparent mobile indiquant la position des collèges aide à faire ces rapprochements). La combinaison de la répartition géographique des collèges avec leur classification statistique selon diverses variables concernant les enseignants ou les élèves permet de chercher méthodiquement les différences et de mettre en évidence de nombreux « cas particuliers ». Cette recherche reconduit souvent à la même conclusion : les lois générales sont rares, et les « habitudes (sociales) locales » ou les « arrangements (institutionnels) locaux » semblent la seule explication possible. Mais, faute de monographies approfondies de quelques cas, la recherche de cette explication n'est généralement pas poursuivie.

Plus implicite, une autre source joue assurément un rôle aussi efficace dans l'analyse : il s'agit de la connaissance pratique de l'institution scolaire que l'auteur tire de sa fonction de conseiller principal d'éducation dans un des lycées de Clermont-Ferrand, et des informations qu'il a collectées sur les collèges à l'occasion de ses activités de formateur et de conseiller de la Mission académique de la formation des personnels de l'Éducation nationale. Cette expérience du terrain inspire de judicieuses précautions dans l'interprétation des statistiques des établissements et de précieuses remarques sur les comportements dissimulés aux observateurs extérieurs ou les significations inaccessibles aux simples utilisateurs de données statistiques – par exemple, les ruses de l'administration pour fermer (rarement) un établissement, ou les diverses contingences qui font que le taux d'absentéisme ne peut être pris comme indicateur du degré de satisfaction des enseignants (1). On peut toutefois regretter que, probablement par une attitude de réserve compréhensible de la part d'un fonctionnaire exerçant des responsabilités dans la zone administrative qu'il décrit, les exemples de l'action des élus politiques locaux, parfois principaux de collège, qui jouent un rôle si important dans le schéma d'analyse de l'auteur, ne soient pas plus nombreux et plus précis.

(1) Voir pp. 210 et 186. Pour d'autres exemples concernant l'interprétation des statistiques, cf. pp. 106-107, 128, 172, 181.

On aimerait pourtant suivre de plus près l'action du président du Conseil général du Puy-de-Dôme et maire de Tauves (chef-lieu de canton d'un millier d'habitants situé à 840 mètres d'altitude), qui « s'emploie avec dévouement à assurer la pérennité » du plus petit collège de l'académie, avec 50 élèves dont 63 % de boursiers, face à un collège privé aussi minuscule, dont le maintien même contribue à garantir celui du collège public ; suivre aussi les démarches du principal qui, dans son projet d'établissement, veut « créer un maximum de cohésion pour la survie de l'établissement » (1). Et, au cœur de l'Ambertois (où les « élus agrariens » ont empêché l'implantation de lycées professionnels), à Saint-Amant-Roche-Savine, chef-lieu de canton abritant 500 habitants à 900 mètres d'altitude, face à la concurrence rapprochée des collèges d'Ambert, de Cunlhat et de Saint-Dier-d'Auvergne (2), comment s'y prend le maire et conseiller général, principal du collège, pour défendre son établissement de 90 élèves ? Certes, on le devine : il y a un internat (mais Cunlhat et Saint-Dier en ont aussi) ; les deux tiers du recrutement se font hors secteur ; le nombre des élèves ayant un retard scolaire à l'entrée en 6^e va en augmentant ; les élèves de 4^e et 5^e ne sont pas envoyés en lycée professionnel mais conservés dans les CPPN et CPA de l'établissement en forte proportion (3). Toutes ces caractéristiques statistiques donnent envie de connaître les démarches qui les produisent.

Évoquer ces prolongements possibles, ce n'est pas sous-estimer l'apport de *Système éducatif et espaces fragiles*. L'ouvrage de Charles Moracchini, écrit dans une langue limpide, est une contribution originale à la connaissance du système scolaire, saisi dans ces aspects essentiels que sont les faits d'organisation – et autour de ce point central, l'évolution de la carte scolaire, qui fournit le meilleur point de départ pour reconstituer les liens entre la politique scolaire nationale, la structure générale de l'institution, l'implantation territoriale des établissements, la population scolarisable, et la politique locale.

Jean-Pierre BRIAND

(1) Sur Tauves, voir notamment pp. 110, 153-158, 210, 232.

(2) Saint-Dier et Cunlhat (chefs-lieux de canton de 500 et 1 500 habitants en 1990) avaient un cours complémentaire (de garçons) depuis 1886 et 1887, et Saint-Amant depuis le début des années 1930.

(3) Sur Saint-Amant et l'Ambertois, voir notamment pp. 127, 160, 165, 167, 195.

BOSMAN (Françoise). – *Patrimoine archivistique contemporain des ministères sociaux : état des versements d'archives publiques des administrations du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle, de l'Action sociale, de la Sécurité sociale, de la Population et de la Santé aux Archives nationales (Centre des Archives contemporaines de Fontainebleau) de 1970 à 1990*. – Paris : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle ; Ministère des Affaires sociales et de l'intégration, 1991. – 272 p.

Le premier réflexe du chercheur en histoire de l'éducation consiste à se précipiter aux Archives nationales sur l'inévitable sous-série F¹⁷. Poursuivant ses investigations, il consent – s'il traite de sujets relatifs à l'enseignement technique ou professionnel – à interroger F⁴ ou F¹², voire certains fonds en AJ. En désespoir de cause, si ses recherches le mènent à l'histoire contemporaine, il s'adressera à la Mission des archives du ministère de l'Éducation nationale pour obtenir des cartons versés par cette administration. Mais le dépôt des archives contemporaines de Fontainebleau conserve également divers fonds d'autres ministères ou administrations centrales susceptibles de l'intéresser, surtout pour les années les plus récentes qui ont vu, à de multiples reprises, la formation professionnelle ou la formation des adultes passer d'un ministère à l'autre, au nom de logiques plus politiques qu'administratives.

Le mérite essentiel de ce répertoire est bien de recenser ces documents qui risquaient d'échapper à l'investigation du chercheur. Il est difficile de détailler la richesse de ces fonds. L'historien de l'apprentissage, de l'enseignement technique et professionnel glanera de nombreux renseignements dans les pages 73 à 101 recensant les fonds de la Direction des relations du travail, de la Délégation à l'emploi et de la Délégation à la formation professionnelle, toutes trois rattachées au ministère du Travail. Celui de l'Assistance sociale pourra repérer les documents versés par le ministère de la Santé (pp. 107-230).

Les divers organismes des ministères chargés du travail, de la santé et de la population sont regroupés en cinq parties et font chacun l'objet d'une succincte introduction relatant les aléas de leur histoire administrative. Les diverses parties sont organisées en fonction de leur utilité administrative (cabinets ministériels ; services communs travail-santé ; travail, emploi et formation professionnelle ; santé et protection sociale ; établissements publics nationaux travail-santé). Une annexe fort utile fournit un tableau de concordance des cotes d'archives et quelques éléments bibliographiques.

Malgré le souci évident de donner une certaine cohérence à l'ensemble disparate que constituent ces fonds, le lecteur aurait néan-

moins souhaité disposer d'un index – même sommaire – pour l'accompagner dans ce labyrinthe administratif et, surtout pour établir d'utiles passerelles entre les différents services qui, à un moment ou un autre, étaient amenés à traiter des dossiers similaires.

Gérard BODÉ

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DE L'AUDE. – *Série T. Enseignement, affaires culturelles, sports (1800-1940)*. Répertoire établi par Jean Blanc, sous la direction de Sylvie Caucanas. – Carcassonne : Conseil général de l'Aude, 1994. – 80 p.

Les répertoires numériques des archives départementales constituent sans doute l'un des meilleurs indicateurs des rapports entre l'État et les pouvoirs locaux. Celui de la série T des archives de l'Aude peut en témoigner puisque, dans les différentes sous-séries, cohabitent les documents émanant de l'administration centrale (exemples : 1 T 1, instructions et circulaires ; 1 T 17, circulaires et instructions ministérielles ; 1 T 101, conseil supérieur de l'enseignement technique, instructions et circulaires) et celles produites par les agents de l'État en place dans le département (exemple : 1 T 2, cabinet du préfet), les organes départementaux (exemples : 1 T 44-53, conseil départemental de l'enseignement primaire, conseils et comités supérieurs d'instruction primaire ; 1 T 99-100, comité départemental de l'enseignement technique) ou les administrations communales (exemple : 1 T 55-58, commissions municipales). Centralisation oblige, une part non négligeable de cette production se traduit en échanges épistolaires entre les particuliers, les communes, les organes départementaux et les ministères de tutelle.

Ce répertoire décrit – pour le domaine de l'éducation – les documents modernes (1800-1940) émanant des fonds de la préfecture et de l'inspection académique ainsi que certains fonds d'établissements d'enseignement. Les quatre ordres d'enseignement sont assez également représentés, y compris l'enseignement technique, généralement négligé pour un département relativement modeste n'abritant ni école renommée ni enseignement supérieur. Ce fascicule se présente, comme tous les répertoires d'archives, avec une bibliographie et un relevé des sources complémentaires. Seules lacunes : l'absence d'une introduction relatant sommairement l'histoire de l'enseignement dans le département et celle d'un index qui, même dans le cadre d'une série modeste couvrant environ 35 mètres linéaires, aurait pu rendre d'utiles services.

Gérard BODÉ

International Standing Conference for the History of Education
Service d'histoire de l'éducation

**GUIDE INTERNATIONAL DE LA RECHERCHE
EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION**

**INTERNATIONAL GUIDE FOR RESEARCH
IN THE HISTORY OF EDUCATION**

2^e Édition 1995

Sous la direction de Pierre Caspard

Ce guide réunit un exceptionnel ensemble d'informations sur la recherche en éducation dans trente-et-un pays : Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Belarus, Belgique, Brésil, Bulgarie, Canada, Chine, Colombie, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Inde, Irlande, Italie, Japon, Madagascar, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Russie, Suisse, Ukraine.

Conçu dans une perspective essentiellement pratique, mais rédigé par des historiens ayant une connaissance personnelle de la recherche dans chacun des pays, il donne des informations précises sur plusieurs centaines d'associations, centres de recherches, bibliothèques, dépôts d'archives et musées spécialisés en histoire de l'éducation, de l'enseignement et de la pédagogie. Le guide fournit également une bibliographie essentielle de plus de 500 titres : revues spécialisées, guides de recherches, ouvrages de référence. Enfin, un index d'un millier de noms permet d'identifier et de situer une grande partie de ceux qui travaillent dans ce domaine.

1 vol. de 275 p. – 90 F

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Peter Lang, Berne

RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE : **L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État : le développement de la scolarisation sous la Troisième République**

Cet article expose, sous une forme susceptible d'être transposée à d'autres exemples historiques, la perspective élaborée par les auteurs au cours de leurs recherches sur le développement de la scolarisation prolongée en France entre 1830 et 1960. On examine le rôle respectif et les interactions des familles (la prétendue « demande sociale d'éducation »), des collectivités locales, de l'institution scolaire et de l'État – notamment les dynamiques propres à l'institution et l'articulation de la politique sur celles-ci, afin de dégager une notion de la « politique scolaire » suffisamment large, tant au plan national que local, pour dépasser les diverses conceptions unilatérales qui ont cours sur ces thèmes.

Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE : **The schooling system, families, the local authorities, the State policy : the development of schooling under the Third Republic**

This article presents, with a model which is liable to be transferred to other historical cases, the outlook developed by the authors during their research work on the development of post-primary schooling in France between 1830 and 1960. They study the respective part and the interaction of families (the so-called "social demand of education"), of the local authorities, of the system of education and of the State – mainly the dynamics peculiar to the system and the connection of politics with them; the aim is to bring out a notion of "school politics" which is broad enough, both at a national and local level, to go beyond the various unilateral conceptions which are prevailing about those themes.

Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE : **Schule, Familie, öffentlicher Diskurs und gesellschaftliche Initiative : Zur Entwicklung des Schulbesuchs während der III. Republik**

In paradigmatischer, durchaus auf andere historische Konstellationen übertragbarer Form führen die Autoren in diesem Beitrag die in ihren Arbeiten zur Entwicklung des verlängerten Schulbesuchs in Frankreich zwischen den Jahren 1830 und 1960 herausgearbeiteten methodischen Ansätze vor. Untersucht werden jeweils Rolle und Interaktion von Familie (die viel zitierte "soziale Nachfrage nach Bildungsmöglichkeiten"), Kommunen, Schule und Staat, insbesondere die spezifische Dynamik der Institution Schule selbst und der auf sie angewendeten bildungspolitischen Maßnahmen. Dabei

wird ein sowohl auf nationaler wie auf lokaler Ebene möglichst breit gefaßter Begriff von "Bildungspolitik" vorgestellt, der die in diesem Zusammenhang üblicherweise angewendeten unilateralen Konzepte hinter sich läßt.



Philippe SAVOIE : Offre locale et engagement de l'État. Les enseignements technique et primaire supérieur à Nancy et les conditions de leur développement sous la Troisième République

L'auteur examine, dans le cadre d'une grande ville de province, les conditions institutionnelles, matérielles et financières du développement d'une offre scolaire relativement nouvelle. Longtemps déterminé par les initiatives et financements locaux, ce développement est encadré et partiellement pris en charge par l'État au cours de la Troisième République. Cette évolution s'appuie, à Nancy, sur un noyau stable d'écoles, qui s'adaptent au changement profond de leurs conditions générales d'existence (de la rareté des élèves à la croissance des effectifs) en diversifiant leur offre, notamment en développant leurs ateliers et leurs formations industrielles, en s'ouvrant au public des apprentis et en développant leurs liens avec l'enseignement technique supérieur. Après la Première Guerre mondiale, l'impasse financière locale, conjuguée aux besoins d'investissements des établissements, et la cohérence plus grande de l'action de l'État permettent à ce dernier de recomposer le dispositif scolaire, en dépit du particularisme local. En revanche, la démarche incitative adoptée par l'État ne lui permet pas d'influer efficacement sur les formes et les contenus des cours professionnels obligatoires mis en place à partir de 1920.

Philippe SAVOIE : Local supply and State commitment. Technical schooling and upper primary schooling ("primaire supérieur") in Nancy and the conditions of their development under the Third Republic

The author examines the institutional, material and financial conditions of the development of a rather new supply of schooling within the limits of a big country town. That development is supervised and partly paid for by the State during the Third Republic whereas it had long been ruled by local initiative and funding. In Nancy, that evolution relies on a permanent group of schools which adapt themselves to the deep changes of their general conditions – from scarcity to the growth of the total number of children – by diversifying their courses, developing in particular their workshops and their vocational training, by opening their doors to apprentices and by developing their links with upper technical teaching. After the first world war, the local budget deficit, combined with the schools investment needs, and the greater consistency of the help of the State enable it to make up the school system

again, in spite of that local distinctiveness. On the other hand, the incentive approach adopted by the State does not enable it to influence efficiently the structure and the contents of the compulsory vocational classes constituted from 1920.

Philippe SAVOIE : Örtliche Schulversorgung und staatliches Handeln: Zu den Rahmenbedingungen der Entwicklung von Fachschulen und gehobenen Volksschulen ("Bürgerschulen") in Nancy während der III. Republik

Bezogen auf eine große Provinzstadt untersucht der Autor die institutionellen, materiellen und finanziellen Rahmenbedingungen für die Herausbildung eines relativ neuen Schulangebots, das lange Zeit von örtlichen Initiativen und Finanzierungsmöglichkeiten abhängig gewesen war, dessen Lenkung und teilweise auch Finanzierung im Laufe der III. Republik aber immer mehr zur Aufgabe des Staates wird. In Nancy läßt sich diese Entwicklung an einem festen Kern von Schulen festmachen, welche sich an die tiefgreifenden Veränderungen ihrer Existenzgrundlagen, insbesondere die steigenden Schülerzahlen, durch Erweiterung ihres Lehrangebotes anpassen. Insbesondere wird dies durch Ausbau der schuleigenen Werkstätten und der Fachausbildungsangebote, Öffnung für die Lehrlingsausbildung und Intensivierung der Zusammenarbeit mit den höheren technischen Anstalten erreicht. Nach dem ersten Weltkrieg gelingt es dem Staat auf Grund der Finanzengpässe der Kommunen und des Investitionsbedarfs der Schulen einerseits und einer kohärenteren Schulpolitik andererseits, trotz der örtlichen Besonderheiten in die Schulversorgung ordnend einzugreifen. Trotz dieser Initiativen ist er allerdings nicht in der Lage, wirkungsvoll auf die Lehrformen und -inhalte der seit 1920 eingerichteten schulischen Berufsausbildung Einfluß zu nehmen.



Marc SUTEAU : La politique scolaire de la ville de Nantes de 1830 à 1870

Cet article examine les principales caractéristiques de la politique scolaire de la ville de Nantes entre 1830 et 1870 à partir de l'étude de ses dépenses publiques. Il montre que la ville s'intéresse d'abord aux écoles qu'elle a créées, en particulier les établissements professionnels et supérieurs considérés comme utiles à son développement économique et à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée. Cette orientation s'effectue au détriment d'une part des écoles primaires qui sont laissées à la charge des congrégations, d'autre part des écoles d'État – en particulier le lycée – par rapport auxquelles les élites locales sont particulièrement critiques.

Marc SUTEAU : The educational policy in the town of Nantes from 1830 to 1870

This article examines the main features of the educational policy in the town of Nantes between 1830 and 1870 and focuses on the study of its budgetary expenditures. It shows that the town is first and foremost interested in the schools it created, and mainly the vocational and upper schools considered as useful to its economic development and to the training of a skilled labour force. That organization is carried out to the detriment of both primary schools – which are financed by the congregations – and state schools – grammar schools mainly – towards which the local elites are particularly critical.

Marc SUTEAU : Die Schulpolitik der Stadt Nantes von 1830 bis 1870

Anhand der öffentlichen Ausgaben der Stadt Nantes untersucht der Beitrag die Grundzüge der Schulpolitik dieser Stadt in den Jahren 1830 bis 1870. Es zeigt sich dabei, daß das Interesse der Stadtverwaltung vornehmlich den von ihr selbst eingerichteten, insbesondere den berufsbildenden und höheren Schulen gilt, deren Ausbau als für die wirtschaftliche Entwicklung der Stadt und die Heranbildung eines qualifizierten Facharbeiterstammes förderlich angesehen wird. Diese Präferenzsetzung geschieht auf Kosten des Elementarschulwesens einerseits, das in kirchlicher Hand belassen wird, und der staatlichen Schulen, insbesondere des Gymnasiums, andererseits, welchen das örtliche Bürgertum ausgesprochen kritisch gegen übersteht.



Gérard BODÉ : État français – État allemand : l'enseignement technique du département de la Moselle entre deux souverainetés, 1815-1940

De 1871 à 1918, à une époque où l'enseignement technique fut institutionnalisé aussi bien en France qu'en Allemagne, le département de la Moselle fut annexé par l'Empire allemand. Avant 1870, fort peu d'écoles techniques avaient été créées et exclusivement à partir d'initiatives locales ; l'État français se contentait d'en exercer le contrôle réglementaire. Paradoxalement, en 1871, l'annexion à un État fédéral renforça le rôle des pouvoirs étatiques. Mais la nature de l'État s'était transformée. Les pouvoirs centraux n'étaient pas représentés par l'administration impériale de Berlin, mais par le ministère d'Alsace-Lorraine établi à Strasbourg, qui prit l'initiative de construire des institutions de formation professionnelle selon le modèle en usage en Allemagne.

Après le retour du département à la France, l'État français ne réussit pas à restaurer la situation antérieure. L'administration tenta vainement d'adapter les institutions héritées de l'Allemagne à ses pratiques centralisatrices.

L'intégration de l'enseignement technique dans le système scolaire français ne se réalisa qu'au cours des années 1950.

Gérard BODÉ : France-Germany : Technical teaching in the *département* of Moselle between two supremacies, 1815-1940

*From 1871 to 1918, at a time when technical teaching was being institutionalized both in France and in Germany, the *département* of Moselle was annexed to the German Empire. Before 1870, very few technical schools had been created, and they were exclusively local initiatives. The French state merely carried on the checking of regulations. Paradoxically enough, in 1871, the annexion to a federal state reinforced the role of the power of the State. But the nature of the State had changed. The state authorities were not embodied by the imperial administration in Berlin, but by the Ministry in Alsace-Lorraine, settled in Strasbourg which initiated the building of vocational training schools copied on the German model.*

*After the *département* belonged to France again, the French state did not succeed to come back to the former situation. The administration vainly tried to adapt the institution inherited from Germany to its centralized practice. The integration of technical teaching in the French school system was not completed until the 1950^{ies}.*

Gérard BODÉ : Frankreich-Deutschland : Das Berufsbildungswesen des Département Moselle zwischen zwei Staaten, 1815-1940

Von 1871 bis 1918, zu einer Zeit, als sowohl in Deutschland als auch in Frankreich die Berufsbildung institutionalisiert wurde, gehörte das heutige französische Département Moselle zum Deutschen Kaiserreich. Vor 1870 waren dort nur wenige technische Schulen gegründet worden, die ihr Entstehen ausnahmslos lokalen Impulsen verdankten; der französische Staat fungierte dabei lediglich als Kontrollinstanz. Paradoxiertweise verstärkte 1871 die Angliederung an einen Bundesstaat den Einfluß der staatlichen Behörden. Das Wesen des Staates selbst änderte sich; die Zentralinstanzen saßen nicht in der Reichsverwaltung in Berlin, sondern im Ministerium für Elsaß-Lothringen in Straßburg, auf dessen Initiative hin die Entwicklung eines technischen Bildungswesens nach dem Muster des deutschen in Angriff genommen wurde.

Nach der Wiederangliederung des Gebietes an Frankreich war es dem französischen Staat nicht möglich, die ursprünglichen Verhältnisse wieder herzustellen. Die französischen Schulbehörden versuchten lange Zeit ursprünglichen Verhältnisse wieder herzustellen. Die französischen Schulbehörden versuchten lange Zeit vergeblich, die deutsche Gesetzgebung mit ihren eigenen zentralistischen Praktiken in Einklang zu bringen; die Eingliederung des elsäß-lothringischen Berufsbildungswesens in das französische Schulsystem gelang deshalb eigentlich erst in den fünfziger Jahren.

Philippe MARCHAND : Une expérience de formation professionnelle d'adultes : le cours municipal de chauffeurs-mécaniciens de Lille, 1858-1939

L'étude de la formation professionnelle d'adultes au XIX^e siècle souffre d'un déficit historiographique. C'est pourtant une réalité bien vivante, surtout dans la seconde moitié du siècle. Le cours municipal des chauffeurs-mécaniciens de Lille en est un exemple.

Fondé en 1858 à l'initiative d'une société savante, il est destiné à former des ouvriers qualifiés pour la conduite des machines à vapeur et ne bénéficie pas d'un soutien financier significatif de la part du patronat local. Il ferme en 1863. Une initiative ouvrière est à l'origine de sa réouverture en 1864 ; sa municipalisation en 1868 en assure la pérennisation et le succès. L'enseignement, sanctionné par des examens appréciés sur le marché du travail, est à la fois théorique et pratique. Les élèves, dont l'âge moyen ne cesse de baisser jusqu'aux années 1910, viennent de tous les secteurs d'activités de la ville avec, cependant, une présence massive d'ouvriers de la Compagnie du chemin de fer du Nord et de la Compagnie Fives-Lilles, pour lesquelles le cours municipal devient un véritable centre de formation et de perfectionnement.

Pendant l'Entre-deux-guerres, sous l'influence de la loi Astier, un cours pour apprentis lui est rattaché ; rapidement, ces derniers l'emportent sur les adultes de moins en moins nombreux. La formation professionnelle des adultes n'est plus une priorité.

Philippe MARCHAND : An experiment in adult vocational training : the municipal course for engine-drivers in Lille, 1858-1939

The study of adult vocational training in the 19th century is still underestimated in historical studies. Yet, it is a reality, especially in the second half of the century. The municipal course for engine-drivers in Lille is a good illustration of that.

Founded in 1858 on the initiative of a scholar society, its aim is to train workers who are skilled to drive steam-engines; the course does not get a substantial financial aid from the local employers. It closes down in 1863. Its reopening in 1864 is due to a workers' initiative. Its durability and success is ensured thanks to the town-council take-over. The teaching is both theoretical and practical and assessed by exams which are appreciated by the labour market. The average age of the pupils decreases till the 1910s; they come from all the labour sectors of the town with a bulk of workers from the Northern Railway Company and from the Fives-Lille Company; for them, the municipal course becomes a real retraining syllabus and a training college. Between the two World wars, under the influence of the Astier Bill, a course for apprentice is added to the college. Very quickly, they outnumber the adults. Hence, the vocational training for adults stops being a priority.

Philippe MARCHAND : Ein Beispiel berufsbezogener Erwachsenenbildung : die städtischen Fortbildungskurse für Heizmechaniker in Lille 1858-1939

Die berufsbezogene Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert ist in Frankreich noch immer unzureichend untersucht. Dennoch kann an der Existenz entsprechender Einrichtungen speziell für die Zeit nach 1850 nicht gezweifelt werden, wie das in diesem Beitrag dargestellte Beispiel aus Lille anschaulich zeigt.

Diese Fortbildungsmaßnahme war 1858 durch eine gelehrte Gesellschaft ins Leben gerufen worden und diente der Ausbildung von Fachkräften für die Bedienung von Dampfmaschinen; auf eine spürbare finanzielle Unterstützung durch die örtliche Unternehmerschaft konnte dabei allerdings nicht zurückgegriffen werden. 1863 wurden die Kurse vorübergehend eingestellt, bereits 1864 jedoch auf Drängen der Arbeiterschaft wieder aufgenommen. 1868 übernahm die Stadt Lille die Trägerschaft und stellte damit den Weiterbestand und den Erfolg des Lehrangebots sicher. Der Unterricht war sowohl theoretischer als auch praktischer Natur; am Ende stand eine auf dem Arbeitsmarkt geschätzte Abschlußprüfung. Die Schüler, deren Durchschnittsalter bis zum Jahr 1910 ständig abnahm, kamen aus den unterschiedlichsten Berufssparten; besonders stark vertreten waren allerdings die Arbeiter der nordfranzösischen Eisenbahngesellschaft und des Unternehmens Fives in Lille, für die diese städtische Einrichtung zu einem regelrechten Berufsbildungszentrum wurde.

Nach dem ersten Weltkrieg wurde die Schule unter dem Einfluß der loi Astier um ein Ausbildungsangebot für Lehrlinge erweitert. Letztere machten schon bald den größten Teil der eingeschriebenen Schüler aus; die Erwachsenenfortbildung trat in den Hintergrund.



Jean-Pierre BRIAND : L'évolution des différences régionales de scolarisation en France (fin XIX^e - milieu XX^e siècle)

Exploitant des données qui n'avaient jamais été rassemblées, cet article s'appuie sur le calcul des taux départementaux d'accès à la scolarisation prolongée (enseignements publics secondaire, primaire supérieur et technique) en 1890 et 1934 pour tenter d'expliquer le renversement souvent constaté des inégalités régionales de scolarisation, que l'on ne saisissait que par ses deux termes (le progrès de la scolarisation primaire avant qu'elle devienne obligatoire et les taux d'accès en 6^e vers 1960). On montre notamment que le développement de l'enseignement primaire supérieur – une forme d'enseignement peu étudiée – rend compte de l'essentiel du processus, à la fois dans ses lignes générales et pour nombre de cas particuliers.

Jean-Pierre BRIAND : The evolution of regional schooling differences in France (end of the XIXth to the middle of the XXth century)

Using facts that had never been gathered before, this article relies on the calculation of the rates of admission to post-primary education in French "départements" (state secondary education, upper primary ie. "primaire supérieur", and technical) in 1890 and 1934. It tries to make clear the reversal which was often noted of the regional schooling inequalities that was only grasped through those two terms (the progress of primary schooling before it became compulsory and the rates of admission in the first form ie. "classe de sixième"). The development of the upper primary teaching – which is not much studied – is in particular explained; it accounts for most of the process both for the main features and many special cases.

Jean-Pierre BRIAND : Zur Herausbildung regionalspezifischer Differenzen beim Schulbesuch in Frankreich (Ende 19. bis Mitte 20. Jh.)

Gestützt auf bisher nicht ausgewertetes Datenmaterial analysiert der Beitrag die regionalen Frequenzunterschiede beim verlängerten Schulbesuch (Gymnasien, nicht-gymnasiale Anstalten, Fortbildungsschulen) in den einzelnen französischen Departements für die Jahre 1890 und 1934. Dabei werden vor allem für die häufig konstatierte allmähliche Nivellierung solcher regionaler Ungleichheiten bei den Bildungschancen neue Erklärungsmuster herausgearbeitet, die über die bisherigen Ansätze (Fortschritte bei der Durchsetzung des Schulbesuchs vor Einführung des Pflichtschulwesens; Frequenzwachstum bei der Aufnahme in die Sexta um 1960) hinausgehen. Sowohl in seinen großen Linien als auch anhand zahlreicher Fallstudien läßt sich dieser Entwicklungsgang exemplarisch anhand des sogenannten "Einjährigen", einer bisher noch kaum untersuchten Schulform, aufzeigen.

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 ^{er} /08/95 au 31/07/96
France (TVA 2,1 %)	132,00 F ttc
Corse	132,00 F ttc
DOM	130,65 F
Guyane, TOM	129,29 F
Étranger	187,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	44,00 F
- spécial	71,00 F
- double	76,00 F

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ (1) 46 34 90 81

RAPPEL : Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.



service d'histoire de l'éducation