

## L'État et le local dans l'histoire éducative française

---

PHILIPPE SAVOIE

Service d'histoire de l'éducation-INRP

URA CNRS 1397

En France, pays de tradition centralisatrice, la faveur que rencontre aujourd'hui l'idée d'une action éducative à l'échelon local n'est pas exempte d'une certaine croyance dans son caractère radicalement novateur. En adoptant généralement le point de vue de l'État, voire celui de l'Église, mais aussi celui des élites sociales et intellectuelles, sur les institutions éducatives du passé, les historiens de l'éducation ont eux-mêmes longtemps conforté l'impression que le système scolaire français ne s'était construit depuis la période de la Révolution et de l'Empire que sous l'impulsion du sommet, ou avec la centralisation et l'étatisation pour horizon. Depuis une vingtaine d'années, cette lecture jacobine et déterministe de l'histoire éducative française est remise en cause par des travaux plus attentifs aux dynamiques locales.

Ce renversement de perspective concerne essentiellement, à ce jour, les institutions scolaires anciennes (avant la Révolution française, avant l'Université napoléonienne, avant Jules Ferry en matière d'enseignement primaire élémentaire) ou tardivement prises en main par l'État et considérées comme marginales (les enseignements technique et primaire supérieur en particulier). On peut donc être tenté d'en limiter la portée historique (B. Charlot, 1993). On essaiera de montrer ici que l'histoire contemporaine de toutes les institutions scolaires pourrait faire l'objet d'un réexamen de sa dimension locale, et que celui-ci est susceptible de s'étendre au-delà des aspects sociaux, démographiques, administratifs qui en constituent à ce jour le terrain essentiel.

En effet, la mise en cause de la lecture centralisée de l'histoire éducative française contemporaine a, jusqu'ici, surtout porté sur la question de la scolarisation. L'histoire de l'alphabétisation et du développement de l'ensei-

gnement élémentaire a donné lieu à une réévaluation de la volonté des populations, des familles, des individus en matière d'éducation, qui inversait les termes du face à face entre État et population mais laissait les institutions éducatives en marge de l'analyse. L'histoire des scolarisations postélémentaires populaires a été l'objet d'une approche centrée au contraire sur l'institution scolaire et attentive aux données sociales, administratives, politiques, démographiques, matérielles, financières qui en constituent à la fois la substance et l'environnement. Traversées par une controverse sur l'usage des statistiques officielles, ces révisions divergentes confrontent les historiens de l'éducation<sup>1</sup>, depuis une vingtaine d'années, à des questions fondamentales sur la validité de leurs sources et de leurs méthodes, sur la pertinence et le bon usage des différentes échelles d'analyse et sur l'articulation entre phénomènes locaux et nationaux.

L'objet de cet article est d'examiner, pour les deux secteurs désignés ci-dessus et pour l'enseignement des élites, à la fois l'évolution du regard des historiens et celle du paysage historique qui en résulte. Il est nécessaire, avant cela, de situer le contexte disciplinaire de ces évolutions.

## 1. Échelle d'observation et perspective

La remise en cause des lectures centralistes de l'histoire éducative s'inscrit évidemment dans le mouvement — général à l'ensemble des sciences sociales — de redécouverte du local, lié à la perte d'influence des modèles d'interprétation globalisants. On peut aussi y voir une double influence anglo-saxonne : le regard exotique d'historiens britanniques ou nord-américains<sup>2</sup>, habitués à raisonner dans un cadre non-centralisé ; et l'apport d'auteurs inspirés par la sociologie américaine (Briand et Chapoulie, 1993). Mais pour les historiens — ceux de l'éducation en l'occurrence — la réévaluation du local n'est pas essentiellement un problème d'échelle d'observation<sup>3</sup>, et

1. Je désigne ici, au sein du vaste ensemble des producteurs d'histoire éducative, ceux qui sont formés et ouverts à la réflexion épistémologique et méthodologique. Tous ne sont pas historiens de formation : la contribution des sociologues au débat est même particulièrement importante.
2. On peut mentionner, pour couvrir un éventail assez large, des auteurs comme R.D. Anderson (1975), qui introduit la dimension locale dans une étude de la politique scolaire du Second Empire ; R. Gildea, (1983) qui décrit la concurrence entre l'initiative locale et l'action de l'État dans les provinces du XIX<sup>e</sup> siècle ; C. Bailey (1994), qui défend l'idée d'une reconstruction locale, pendant la Révolution, de l'enseignement secondaire ; ou H. Paul (1980), historien des instituts de sciences appliquées.
3. On notera néanmoins l'intérêt actuel des historiens français pour le débat épistémologique et méthodologique — symptôme d'une supposée « crise de l'histoire » — et la place dans ce débat du modèle ethnographique, représenté notamment par la *microstoria* (micro-histoire) italienne (Revel, 1996 ; Noiriel, 1996 ; Boutier et Julia, 1995 ; Lepetit, 1995).

elle ne remet pas en cause les méthodes du travail historique comme elle a pu le faire de celles de la sociologie, puisque rien n'est moins étranger à la pratique historique que la monographie.

Le paradoxe est d'ailleurs que l'évolution quantitative d'ensemble de la production en histoire de l'éducation va à l'encontre d'un retour aux études locales: la part des monographies d'établissement — genre le plus ancien et longtemps majoritaire de cette production — a fortement diminué depuis une vingtaine d'années<sup>4</sup>. Marginalisées par la domination, jusqu'à une date récente en tout cas, de modèles plaçant à l'extérieur de l'institution scolaire les clés d'interprétation des phénomènes éducatifs, ces études d'établissements portent en outre l'image peu valorisante de l'érudition locale et du patriotisme d'établissement. Moins nombreuses dans l'absolu, les études dans un cadre régional ou départemental, unités de lieu par excellence des thèses consacrées à l'enseignement primaire, ont au contraire profité de l'essor d'une histoire de l'éducation plus étroitement liée aux thèmes et aux pratiques de la discipline historique. Malgré l'exemple d'anciennes et belles réussites<sup>5</sup>, peu de travaux importants se sont inscrits récemment dans un cadre municipal, et notamment urbain.

Si l'on peut discerner un retour au local en matière d'histoire éducative, il ne se situe donc pas dans une évolution nette des choix d'échelle d'observation, mais dans la place nouvelle qui est assignée à l'aspect local des phénomènes scolaires par une partie des historiens, c'est-à-dire dans un renversement ou un rééquilibrage de la perspective d'ensemble. Les historiens français de l'éducation ont en effet longtemps considéré les institutions scolaires contemporaines de leur pays depuis le point de vue de l'État. Ce penchant correspond à la réalité d'une centralisation progressive du contrôle pédagogique, de la gestion et du financement de l'offre d'enseignement, au cours des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, qui a accompagné le développement de la scolarisation élémentaire et postélémentaire. Il s'explique aussi par l'héritage d'une tradition laïque et républicaine de l'histoire scolaire, forgée dans la guerre scolaire contre l'Église<sup>6</sup>. Cette vision domine presque sans partage jusqu'au milieu des années soixante-dix, où la centralisation du système éducatif est à son apogée, et où les modèles alors dominants d'interprétation — inspirés du marxisme, des théories de Pierre Bourdieu ou de celles de Michel Foucault — ont en commun de placer l'école à l'intérieur de systèmes de domination et de mettre l'accent sur ses fonctions supposées beaucoup plus

4. Le phénomène a été relevé par P. Caspard (1988). Un rapide sondage dans les bibliographies annuelles récentes semble indiquer qu'il s'est encore accentué depuis.
5. Les monographies de Roger Thabault (1944) sur le village de Mazières-en-Gâtine et de Raymond Oberlé (1961) sur Mulhouse, restent des ouvrages de référence.
6. Caspard (1996b) ; pour une perspective européenne, voir Compère (1995).

que sur son fonctionnement. Les interprétations construites autour des paradigmes de l'économie néoclassique, notamment ceux du capital humain et du marché scolaire, constituent la principale opposition à ces modèles, et imposent leur vocabulaire (investissement éducatif, offre et demande) et leurs schémas d'explication, même parmi les historiens de l'éducation les moins attentifs à l'analyse économique ou sociologique, au cours des années 1980.

## 2. L'histoire de l'école élémentaire et de l'alphabétisation : les ambiguïtés d'une révision

La rupture historiographique marquée, il y a vingt ans, par la publication du *Lire et écrire* de François Furet et Jacques Ozouf (1977) n'est pas sans rapport avec cette inspiration néoclassique. La nouveauté de cette synthèse sur l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, emblématique d'un courant « révisionniste » d'histoire de l'enseignement élémentaire, tenait moins aux faits déjà connus qu'elle mettait en avant — l'ancienneté et la progressivité d'un processus commencé bien avant la Révolution et très avancé avant Jules Ferry ; les contrastes d'alphabétisation entre une France avancée, au nord de la ligne Saint-Malo-Genève, et une France du retard, au sud, entre les hommes et les femmes, entre les gens des villes et ceux des campagnes, entre les différentes catégories socioprofessionnelles<sup>7</sup> — qu'à la promotion de la notion de « demande sociale d'éducation » comme facteur d'explication principal de ce processus. F. Furet et J. Ozouf reconstruisaient cette notion, empruntée à l'arsenal conceptuel courant de la sociologie de l'époque, en se fondant essentiellement sur les nombreuses initiatives locales montrant qu'avant que l'État ne se donne les moyens d'imposer ses normes et ses obligations, des communautés étaient progressivement acquises à la nécessité des apprentissages fondamentaux : lire (seulement, dans certains cas), écrire, compter.

On perçoit mieux aujourd'hui — avec vingt ans de recul et à la faveur d'un climat intellectuel différent — l'ambiguïté de la révision portée par *Lire et écrire* et les difficultés que posait ce livre de référence à l'histoire de l'éducation. La construction de la notion de demande sociale d'éducation à partir de l'observation d'initiatives locales y avait pour prix un double gauchissement : un certain écrasement de la dimension politique locale, d'une part, et d'autre part la réduction d'attitudes actives, observée dans l'avant-État, à la

---

7. Ces faits sont exposés dans les deux synthèses de Chartier, Compère et Julia (1976) et Prost (1968).

notion plus ou moins passive de demande, exportable dans l'analyse de la période où l'État commence à imposer des normes. Surtout, la responsabilité majeure de l'entrée des populations dans la culture écrite était restituée à « la société elle-même », et l'École, comme l'État et l'Église, réduite à un rôle secondaire<sup>8</sup>. Il y avait donc dans ce grand livre d'histoire culturelle et sociale de l'éducation une invitation à écarter du coeur de l'analyse la dimension proprement scolaire du phénomène.

L'entreprise de F. Furet et J. Ozouf a pourtant contribué à promouvoir l'histoire de l'enseignement primaire et à en orienter le questionnement et les méthodes, en bousculant le cadre d'analyse traditionnel et en mettant en œuvre les méthodes de pointe de l'histoire sociale et culturelle de l'époque. Elle a de toute évidence encouragé une série de travaux qui, par le choix de cadres d'étude maîtrisables mais assez larges pour supposer une synthèse des informations, et par l'attention portée aux activités, à la structure sociale, aux variations locales du milieu, tranchent sur la propension des études anciennes à mettre l'accent sur les décisions venues d'en haut ou sur des aspects anecdotiques. À cet égard, le paradigme de la demande sociale, dans lequel se reconnaissent la plupart de ces recherches, s'est révélé fécond. Mais les avancées les plus intéressantes de ces travaux ont eu pour prix une sorte de subversion de la notion ambiguë de demande sociale.

La monographie départementale de Jacques Gavaille (1981) en est un bon exemple. L'étude est fondée conjointement sur une excellente connaissance du milieu, sur le dépouillement des rapports d'inspection et sur le recours massif à un traitement statistique fondé sur la méthode de l'analyse factorielle des correspondances. Cela permet à l'auteur de faire d'intéressantes découvertes quant à la fréquentation scolaire et d'en mettre en lumière trois modèles très distincts dans le département du Doubs entre 1870 et 1914, mais aussi de réintroduire les données propres à l'offre scolaire et aux pratiques des administrateurs locaux de l'école parmi les facteurs déterminant les profils de scolarisation (âge de début et de fin notamment)<sup>9</sup>.

La thèse de Gilles Rouet (1993), très proche de l'inspiration de *Lire et écrire*, a le mérite d'aller chercher dans les archives des comités locaux de surveillance des écoles champenoises, sous la Monarchie de Juillet, les traces d'une demande d'éducation et d'une conversion au modèle moderne de l'école, de recenser les signes matériels d'une mutation de l'école et de montrer l'importance dans ce processus de l'évolution du profil des maîtres.

Mais les recherches menées par Pierre Caspard (1994, 1996a) sur le canton suisse de Neuchâtel montrent que l'on doit, pour rencontrer ce qu'on

8. En partie en raison d'une mauvaise interprétation des résultats de l'analyse statistique (Prost, 1993).

9. Pour une présentation synthétique de ce travail, voir Gavaille (1986).

appelle la demande d'éducation, pousser l'analyse jusqu'au niveau des familles et des individus, de leur investissement éducatif et du sens qu'ils lui donnent, ce qui suppose des sources riches et en impose une exploitation intensive, possible seulement à l'échelon local. Ces travaux mettent en lumière le lien entre la volonté partagée d'accès au savoir, par l'école, l'éducation familiale ou l'autodidaxie, et le caractère démocratique des petites républiques que sont les communes du canton de Neuchâtel au XVIII<sup>e</sup> siècle, caractérisées par la participation des citoyens aux affaires publiques et de larges possibilités de mobilité professionnelle. Ces communes, bien avant que l'État cantonal ne prenne le relais, mettent en oeuvre leurs propres politiques éducatives (financement, horaires, programmes, méthodes, recrutement).

Quant à l'histoire contemporaine de la scolarisation, Jean Peneff (1987) a montré qu'elle ne s'arrête pas avec les lois scolaires des années mille huit cent quatre-vingt, encore moins avant elles, comme le suggérait le courant révisionniste. Son étude de trois communes de l'Ouest prouve au contraire qu'avant que l'État ne lie le versement des allocations familiales à la fréquentation et à l'assiduité scolaires (1939), les prescriptions de l'État sont fort loin de se traduire partout dans les faits et qu'à cet égard les facteurs locaux — tels que l'accessibilité de l'école ou la personnalité des instituteurs — restent déterminants. La politique de constructions scolaires menée par la Troisième République et la prise en main par l'État du recrutement et de la formation des instituteurs apparaissent de ce fait comme des facteurs déterminants. J. Peneff montre aussi la nécessité d'intégrer l'enseignement privé à l'analyse de la scolarisation. On serait tenté de ne voir dans le tableau surprenant que présente cet ouvrage qu'une aberration régionale — on est au coeur même de la « France du retard », bien loin de la Champagne et bien plus encore du canton de Neuchâtel — si J. Gavaille ne relevait lui-même dans une partie du Doubs, département précocement alphabétisé, de singuliers arrangements avec les normes scolaires.

Leurs découvertes ont d'ailleurs conduit ces deux auteurs à mettre en cause la validité des statistiques nationales à partir d'une critique de leurs conditions d'élaboration (Peneff, p227-260; Gavaille, 1986; Gavaille et Luc, 1987). Briand, Chapoulie et Péretz (1979) avaient déjà souligné la nécessité de situer l'activité statistique des gestionnaires de l'instruction publique, les chefs d'établissement en premier lieu, dans son contexte administratif, lequel faisait notamment de la variation des effectif scolaires un critère majeur de qualité de leur gestion. Le débat sur la validité des statistiques officielles éclate au grand jour avec la polémique opposant J.-N. Luc (1985, 1986) à R. Grew et P. Harrigan (1984, 1986, 1991), à propos de l'usage fait par ces derniers de la statistique de l'enseignement primaire pour une étude de longue durée de la croissance de la scolarisation élémentaire en France.

Une querelle de méthode, sans conséquence sur la tendance générale ? A. Prost (1993) montre que la diminution paradoxale de plusieurs taux départementaux de scolarisation entre 1886 et 1896, ainsi que l'énorme écart entre les chiffres officiels et ceux qu'a pu reconstituer J. Peneff à partir de sources locales, mettent en cause la thèse même d'une scolarisation globale au moment des lois Ferry, et conclut à la nécessité d'une série d'études locales pour décider s'il ne faut pas « réviser l'histoire révisionniste » de l'école.

### 3. Enseignements postélémentaires populaires, action locale et place de l'État

Dans le cas des enseignements postélémentaires populaires, le centralisme de l'historiographie découle de l'indifférence des historiens : la rareté des recherches a déformé la vision qu'on avait de ces formes scolaires, en accordant une place démesurée aux débats nationaux et à quelques exemples, le plus souvent parisiens, au détriment des réalités locales, accessibles par des sources abondantes mais dispersées par nature<sup>10</sup>. En effet, les enseignements technique et primaire supérieur ont, à des degrés divers et jusqu'à une date plus ou moins tardive, reposé sur des initiatives et des financements locaux. L'État ne s'est engagé que progressivement, avec un souci longtemps maintenu de localisme, et une ouverture persistante au privé pour ce qui concerne la formation professionnelle, justifiés par la nécessité d'une adaptation aux conditions sociales et économiques particulières (Bodé et Savoie, 1995b). Le recensement des établissements de ce type et la recherche de leurs conditions de création et de fonctionnement ouvre donc sur la diversité des acteurs locaux et sur l'existence de dynamiques propres à chaque situation, mêlant de façon variable les éléments locaux et nationaux.

J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, en se faisant les historiens de l'enseignement primaire supérieur, ont joué un rôle de pionniers dans cette voie. L'enseignement primaire supérieur, sous la Troisième République, constitue une forme scolaire réglementée par l'État, intégrée dans l'ensemble primaire, matérialisée par un réseau d'établissements à statut généralement municipal, dont une partie des dépenses, les traitements des enseignants notamment, est prise en charge par l'État. Les travaux de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie ont montré que son développement reposait non seulement sur des choix politiques et budgétaires nationaux mais aussi sur des considérations propres à la logique de fonctionnement de l'administration et des établissements, sur

10. Le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP a entrepris un recensement départemental des établissements d'enseignement technique (présentation par G. Bodé, in Bodé et Savoie, 1995 a, p201-204).

l'accessibilité de ces derniers et leurs capacités de recrutement, sur les options et l'influence de notables locaux, et toutes sortes d'autres facteurs locaux ou nationaux. Ils éclairent ainsi le développement d'une forme scolaire qui a joué un rôle majeur dans la démocratisation de l'accès aux études longues, mais aussi la nature de la rivalité qui a opposé entre eux les enseignements primaire et technique (Briand et Chapoulie, 1992), et, en élargissant leur champ d'investigation à l'ensemble des scolarisations post-obligatoires, le renversement de la carte départementale des taux de scolarisation entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le milieu du XX<sup>e</sup> (Briand, 1995).

À rebours des interprétations fondées sur la demande sociale d'éducation, la perspective d'ensemble développée par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie (1993, 1995) repose sur la notion d'offre de places dans les établissements scolaires: offre formelle (nombre de places, critères d'admission) et offre effective (dépendant des conditions matérielles d'accès et de l'existence de filières scolaires). Leur approche a l'intérêt de mettre l'institution scolaire, son fonctionnement et ses caractéristiques matérielles et financières, au centre de l'analyse, rompant avec un certain idéalisme des interprétations fonctionnalistes ou téléologiques, et avec les contextualisations hâtives postulant une relation immédiate de cause à effet entre des changements d'ordre social ou productif et les évolutions de l'école.

A. Prost (1968), malgré la faiblesse de l'historiographie alors disponible, avait déjà mesuré l'importance des enseignements primaire supérieur et technique dans le processus de démocratisation de l'enseignement. Son étude de cas sur l'agglomération d'Orléans (Prost, 1986) le montre pour l'après 1945 et constitue une illustration très convaincante de la notion d'offre effective (rôle des cours complémentaires primaires dans les banlieues). Avec ceux de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, ses travaux ont inspiré le renouveau de l'histoire de ces enseignements, désormais assez vivante pour susciter des publications collectives (Formation Emploi, 1989; Bodé et Savoie, 1995a).

L'histoire des enseignements techniques et intermédiaires est ainsi devenue un secteur avancé de l'histoire de l'enseignement français pour ce qui concerne la prise en compte de la réalité locale et son articulation avec l'évolution générale de la scolarisation. Cela concerne au premier chef l'établissement scolaire, unité de mise en oeuvre des moyens d'enseignement et de régulation des flux d'élèves, qui n'est plus envisagé comme une entité close mais situé dans son environnement géographique, social, politique, et en relation avec une offre d'éducation complémentaire ou concurrentielle<sup>11</sup>. Cette contextualisation permet de mettre en lumière des stratégies d'établis-

11. Sur la nécessité des monographies pour l'histoire de l'enseignement technique, voir la démonstration de J.-M. Chapoulie (1989).



sement, par exemple en matière d'offre (diversification, développement d'ateliers), dont l'appréhension est souvent facilitée — pour peu qu'on en retrouve les procès-verbaux — par l'existence, dans ce genre d'écoles, de conseils de patronage ou de perfectionnement associant à l'administration de l'école des représentants des autorités locales (municipalité) et des milieux professionnels<sup>12</sup>. On trouve donc dans ce passé (notamment sous la Troisième République, temps de grand essor de l'offre) un écho aux préoccupations des chefs d'établissement actuels, avec leurs problèmes de concurrence ou d'image. Mais jusqu'aux années trente au moins, le problème des chefs d'établissement est plus de réunir ou retenir une masse critique d'élèves — nécessaire à la viabilité de l'établissement, ou au maintien d'une structure scolaire minimale à un coût acceptable, selon le degré d'indépendance de l'école — que d'agir sur la qualité de leurs recrues, même si l'existence de sections d'élite performantes est un excellent argument de recrutement.

Les villes sont la deuxième composante majeure de la réalité locale des enseignements techniques et intermédiaires. Elles interviennent à la fois en tant qu'espace privilégié de leur développement (par la présence d'élèves, d'enseignants, de soutiens et de financeurs)<sup>13</sup> et en tant qu'entités politiques, et donc actrices de ce développement. L'idée de politiques municipales en matière d'enseignement soulève quelques questions, qui tiennent notamment au degré d'autonomie politique et financière des municipalités. Marc Suteau (1995) réussit pourtant à établir sur le long terme (1830-1940), à travers les comptes et les initiatives de la ville de Nantes, les lignes d'action de la municipalité, qui soutient les écoles techniques et primaires supérieures et met tous les moyens en oeuvre pour créer un enseignement supérieur. Quelques ouvertures sur d'autres politiques municipales confirment les leçons du cas nantais, que ce soit à Metz (Bodé, 1995), ville poursuivant avec des motivations voisines (sa rivale Nancy joue par exemple le rôle de Rennes pour Nantes) des objectifs à long terme du même ordre, ou à Nancy (Savoie, 1995), qui s'efforce de conserver le contrôle de ses écoles, quitte à leur conférer un statut hybride, et de protéger le patrimoine scolaire de la ville. En tout état de cause, leur emprise foncière et immobilière et leurs capacités de financement font des municipalités un acteur local essentiel.

Outre la municipalité et le département (aux moyens plus limités et à l'autonomie très réduite), l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires fait intervenir une quantité d'autres acteurs, initiateurs, financeurs, fournisseurs de locaux ou de matériel : directeurs d'institutions privées, associations, congrégations et groupes confessionnels, entreprises, sociétés indus-

12. Y. Legoux (1973) s'appuie notamment sur cette source dans une monographie qui a ouvert une voie nouvelle dans l'histoire de l'enseignement technique.

13. Pour une analyse sous cet angle du cas de Nancy, voir Savoie, 1995.

trielles, chambres de commerce et d'industrie, syndicats patronaux et ouvriers, inspecteurs départementaux de l'enseignement technique (bénévoles et souvent issus du monde de l'entreprise sous la Troisième République). Les entreprises prenant rarement les choses en main avant les années trente, ce sont souvent des groupements d'acteurs institutionnels qui créent, soutiennent et financent les écoles et les cours.

Reste la question de la place de l'État dans l'histoire de ces formes scolaires, qui a été surestimée pour l'essentiel mais ignorée dans le détail. Le localisme qui inspire longtemps l'attitude de l'État à l'égard des formations destinées aux populations ouvrières, paysannes et de classe moyenne n'implique pas son absence de la scène. Cela peut se traduire par une politique d'encouragement aux initiatives locales et à leur diffusion, comme dans le cas des cours industriels de la Restauration. Ou à l'inverse par une démarche du ministère de l'Instruction publique, comme le projet d'écoles professionnelles régionales de 1853-1854, mais nécessitant la collaboration d'acteurs institutionnels locaux, ce qui explique son échec d'ensemble et sa réussite à Mulhouse (Anderson, 1975, p90-94; Oberlé, 1961, p173-193). L'influence de l'État est d'ailleurs en avance sur les discours et les textes officiels. Les écoles d'arts et métiers, établissements d'État de plus en plus recherchés, exercent ainsi une profonde influence sur la structure pédagogique, l'enseignement et l'équipement des écoles techniques et intermédiaires, à partir des années mille huit cent quarante, par le biais de la préparation à leur concours d'entrée<sup>14</sup>. Quant à l'enseignement spécial, chacune des étapes réglementaires de son développement (1829, 1847, 1863-1865) est précédée d'une multitude d'initiatives locales, au sein des lycées et surtout des collèges communaux, autorisées et encouragées par les autorités universitaires<sup>15</sup>.

L'adoption, par la Troisième République, d'un cadre législatif et réglementaire complet ne modifie pas radicalement le jeu de l'État et des forces locales : dans les années vingt, l'État négocie ville par ville, et à l'aide d'incitations financières, l'application de l'obligation des cours professionnels pour apprentis, et exploite les difficultés financières des municipalités pour rationaliser le partage des établissements entre les réseaux primaire supérieur et technique<sup>16</sup>. À la même époque, la définition par des instances paritaires départementales des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) se traduit

14. Savoie, 1997. Ce phénomène méconnu — l'historien des écoles d'arts et métiers, Charles R. Day (1987), en mentionne des éléments sans développer la question — évoque l'effet de la préparation aux grandes écoles sur le développement de l'enseignement des sciences (Belhoste, 1989).
15. Duruy ne cache pas, en créant l'enseignement secondaire spécial, qu'il s'appuie sur une réalité présente dans la majorité des lycées et dans la totalité des collèges communaux (Instruction d'octobre 1863, publiée par Charmasson, Lelorrain et Ripa, 1987, p177-184).
16. Voir le cas nancéien dans Savoie (1995). Briand et Chapoulié (1992, p175-229) ont bien montré comment la rivalité des deux administrations du primaire et du technique s'articulait entre le plan national et le plan local.

par un étonnant éparpillement local des qualifications reconnues (Brucy, 1993). C'est seulement après la Deuxième Guerre mondiale que l'intégration progressive du primaire supérieur et du technique dans le secondaire, le développement des centres d'apprentissage (Troger, 1990) et un paritarisme plus centralisé (Brucy, 1993) viennent à bout du localisme.

#### 4. L'enseignement des élites : un bastion du centralisme ?

À l'inverse des formes scolaires envisagées jusqu'ici, les enseignements secondaire et supérieur sont au cœur de la centralisation napoléonienne, dont le lycée est l'institution emblématique. L'Université impériale organise l'enseignement des élites et laisse pour l'essentiel celui du peuple à l'initiative locale. Pourtant, à côté des établissements d'État (lycées, facultés et grandes écoles), les collèges communaux, plus modestes et beaucoup plus autonomes, et les établissements privés<sup>17</sup>, forment une partie importante de l'offre secondaire.

Par leur fragilité et la difficulté de la plupart d'entre eux à rassembler l'effectif nécessaire à l'ouverture de quelques classes, les collèges communaux sont de beaux laboratoires d'observation, où se pratique l'adaptation des cursus et du temps scolaire à des structures pédagogiques incomplètes, et où s'agrègent des formes scolaires réputées cloisonnées (enseignements classique, spécial, primaire élémentaire et primaire supérieur). Même parmi les lycées, seuls ceux de Paris et de quelques grandes villes disposent des effectifs d'élèves et des enseignants nécessaires à une pleine application de la réglementation. L'impression d'uniformité donnée par l'existence de normes très précises relève donc en partie de l'illusion. Sur le plan financier, la singularité est longtemps la règle : les lycées restent largement autofinancés, malgré la part croissante des subventions d'État, jusqu'aux années trente, où la gratuité des études ajoute ses effets au déclin de l'internat, et les traitements des professeurs sont complétés jusqu'en 1872 par une part des revenus de l'internat et des rétributions des externes (traitement éventuel). Par ailleurs, la Troisième République compense la centralisation progressive du financement par la déconcentration administrative : un régime d'autonomie financière est conféré en 1903 à quelques lycées, dotés d'une subvention fixe et d'un conseil d'administration, et généralisé en 1908. La réforme de 1902 accroît parallèlement la complexité qui résulte de la multiplication des

17. Si une partie des établissements libres a eu droit à l'attention de l'historiographie catholique, le monde très riche des institutions et pensions de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle reste mal connu. Leur recensement fait partie d'une recherche sur les établissements secondaires privés de garçons parisiens qui vient d'être entreprise par le Service d'histoire de l'éducation.

matières et de la diversification des filières et des options, et donne à l'administration des lycées des responsabilités en matière d'organisation, voire des marges d'innovation.

Les établissements secondaires du XIX<sup>e</sup> siècle et de la première moitié du XX<sup>e</sup> ne sont donc pas les répliques toutes identiques d'un modèle conçu d'en haut, parmi lesquelles on ne pourrait distinguer qu'une hiérarchie qualitative et des différences anecdotiques. La singularité des environnements, des données démographiques, des structures pédagogiques, donne un sens à l'approche monographique de l'histoire de l'enseignement secondaire contemporain. À cet égard, les monographies en série des collèges d'Ancien Régime par M.-M. Compère et D. Julia (1977, 1984, 1987) constituent un modèle par la perspective comparatiste de l'entreprise, la volonté d'établir les facteurs conduisant à la création des collèges et les interrogations d'ordre sociologique et administratif qui la sous-tendent. M.-M. Compère (1985) s'est d'ailleurs employée de façon très convaincante à rattacher, par delà la fondation napoléonienne, les lycées de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle aux anciens collèges. Il reste à persuader les historiens de l'enseignement secondaire contemporain de la légitimité d'un genre monographique s'appuyant sur un questionnement solide.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, c'est la période de la Troisième République qui retient surtout l'attention. On y trouve notamment des exemples de synergie entre les municipalités, les milieux économiques et le monde universitaire qui ne sont pas sans évoquer ce qu'on observe dans le cas des enseignements postélémentaires<sup>18</sup>. L'exemple le plus frappant est celui des instituts de sciences appliquées des facultés des sciences de Nancy, Lille, Grenoble, Toulouse ou Lyon (Paul, 1980; Grelon, 1989). Il faut rappeler aussi les efforts de construction souvent considérables des villes, aspect positif d'un enthousiasme municipal qui pervertit par ailleurs l'esprit de la grande refondation universitaire de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en défense des intérêts locaux, et aboutit à une dispersion des forces (Prost, 1968, p235-240).

Le cas des universités de la Troisième République nous plonge au coeur d'un paradoxe historique apparent. Le régime de 1875 est celui qui a accompli l'oeuvre éducative la plus complète. Il a fait entrer dans le champ de compétence de l'État de nouvelles formes scolaires (enseignements secondaire féminin, primaire supérieur, technique), mobilisé et centralisé de nouveaux

---

18. Il arrive d'ailleurs fréquemment que les mêmes acteurs, les chambres de commerce et d'industrie par exemple, interviennent à ces deux niveaux et établissent des filières d'études entre eux (enseignement commercial postélémentaire et écoles supérieures de commerce, pour rester dans le même exemple).



moyens, étatisé le statut et le traitement des enseignants, écarté les congrégations. Pourtant, le même régime a largement mis sur le jeu des acteurs institutionnels locaux, et a souvent bénéficié de leur mobilisation<sup>19</sup>. Malgré l'importance des moyens qu'elle s'est donnés, l'administration de la Troisième République continue à se mouvoir dans un univers scolaire hérité des régimes précédents, où l'État était souvent plus incitateur et fournisseur de cadres réglementaires que maître d'oeuvre.

Cette pratique équilibrée — qui tranchait sur le jacobinisme affiché sous le Premier Empire ou à l'époque du ministère Fortoul — a cédé, après la Seconde Guerre mondiale et notamment à partir de 1959, à un centralisme plus technocratique et plus réel qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, sous l'effet du changement d'échelle de l'institution scolaire et de son intégration en un système unique. Bien que les acteurs institutionnels locaux, les municipalités en premier lieu, n'aient jamais cessé d'intervenir dans la vie des établissements, et que ceux-ci aient conservé (voire regagné) de larges marges de manœuvre pour leur gestion, on comprend aisément que la décentralisation du début des années quatre-vingt ait paru totalement inédite.

Si les travaux de ces dernières années commencent à ouvrir des perspectives sur la place des acteurs locaux extérieurs dans le développement de la scolarisation, et sur le fonctionnement et la dynamique de l'institution scolaire, il reste beaucoup à faire en ce qui concerne la place des établissements, notamment du point de vue de l'évolution de l'offre scolaire (contenus et débouchés), des structures pédagogiques et de l'organisation du temps. La recherche de la viabilité et la concurrence ont conduit les établissements à jouer un rôle majeur en matière de diversification de l'offre. C'est également souvent au niveau des établissements que les structures pédagogiques se sont d'abord adaptées à l'hétérogénéité des niveaux scolaires par la création de classes-paliers (sixième, cours préparatoire primaire) ou aux exigences de leurs débouchés par le développement et la spécialisation des classes préparatoires. C'est encore dans le cadre d'un établissement secondaire qui, au XIX<sup>e</sup> siècle, reste organisé, selon le modèle dominant de l'internat, sous le double régime des classes (faites par les professeurs) et des études, répétitions et enseignements accessoires, qu'apparaît le caractère fonctionnel des obligations de service des professeurs, devenues depuis un élément constitutif de leur condition professionnelle (Compère et Savoie, 1997).

La révision des rôles respectifs du centre et de la périphérie dans l'histoire éducative française depuis la Révolution n'est pas épuisée par les avan-

---

19. Sur un autre plan, le livre récent de J.-F. Chanet (1996) fait justice de l'image caricaturale d'une école de la Troisième République exterminatrice des cultures et langues régionales. L'enracinement de l'enseignement dans la réalité locale est au contraire une dimension importante de la pédagogie primaire de l'époque.

cées de l'histoire de la scolarisation élémentaire et la redécouverte des enseignements primaire supérieur et technique. La critique des statistiques officielles, la mise en valeur des logiques de fonctionnement propres aux établissements et à l'institution scolaire, celle de l'interaction de phénomènes relevant de plans et d'échelles différents: tout ceci doit inciter les historiens de l'éducation dans leur ensemble à reconsidérer leur approche. À cette condition, les autres spécialistes de l'éducation pourront trouver dans le passé scolaire matière à mettre en perspective les problèmes et les démarches du jour, à en relativiser la nouveauté et à en affiner la compréhension.

---

## Bibliographie

- ANDERSON, R. D., 1975, *Education in France. 1848-1870*. Oxford, Clarendon Press.
- BAILEY, Charles R., 1994, *The Old Regime Colleges, 1789-1795. Local Initiatives in Recasting French Secondary Education*. New York, Peter Lang.
- BELHOSTE, Bruno, janvier 1989, Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale. *Histoire de l'éducation*, n° 41, p3-45.
- BODÉ, Gérard, 1995, État français, État allemand: l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940. In Bodé, Savoie, (dir.) *Histoire de l'éducation*, n° 66, p109-136.
- BODÉ, Gérard, Philippe SAVOIE (dir.), mai 1995a, L'Offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. Numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 66.
- BODÉ, Gérard, SAVOIE Philippe, 1995b, L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires: nécessité et limites, in Bodé, Savoie, (dir.), *Histoire de l'éducation*, n° 66, p5-13.
- BOUTIER, Jean, JULIA Dominique (dir.), 1995, *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire*. Paris, Éditions Autrement.
- BRIAND, Jean-Pierre, 1995a, Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France. *Fin XIX<sup>e</sup>-milieu XX<sup>e</sup> siècle*. In Bodé, Savoie (dir.), *Histoire de l'éducation*, n° 66, p159-200.
- BRIAND, Jean-Pierre, Jean-Michel CHAPOULIE, 1992, *Les Collèges du Peuple. L'enseignement supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris: INRP-CNRS-ENS Fontenay-Saint-Cloud.
- BRIAND, Jean-Pierre, Jean-Michel CHAPOULIE, 1993, L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, XXXIV-1, p3-42.
- BRIAND, Jean-Pierre, CHAPOULIE, Jean-Michel, 1995a, L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État, in Bodé et Savoie, (dir.) *Histoire de l'éducation*, n° 66, p15-46.
- BRIAND, Jean-Pierre, CHAPOULIE, Jean-Michel, PÉRETZ, Henri, 1979, Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité. *Revue française de sociologie*, XX-4, p669-702.

- BRUCY, Guy, 1993, *L'Histoire des diplômes de l'enseignement technique (1880-1965)*. Thèse de l'Université Paris X.
- CASPARD, Pierre, mai 1996a, Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel, XVIII<sup>e</sup> siècle. In FRIJHOFF, Willem (dir.), *Autodidaxies, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*, Numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n°70, pp65-110.
- CASPARD, Pierre, 1996b, L'histoire de l'éducation française. In G. B. Kornetov, V. G. Bezrogov (dir.), *L'histoire de l'éducation universelle. Conceptions, modèles, historiographie*, Moscou: Académie de formation de Russie, p216-227 (en russe).
- CASPARD, Pierre, 1988, Histoire et historiens de l'éducation en France. *Les dossiers de l'éducation*, n°14-15, p9-29.
- CASPARD, Pierre, juillet-septembre 1994, Pourquoi l'État s'est-il intéressé à l'éducation (1750-1830), *Musée Neuchâtelois*, n° 3, p93-105.
- CHANET, Jean-François, 1996, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.
- CHAPOULIE, Jean-Michel, 1989, Deux expériences de création d'établissements techniques au XIX<sup>e</sup> siècle. In *Formation Emploi*, p15-39.
- CHARLOT, Bernard, 1993, La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale. In B. CHARLOT (dir.) *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, p27-48.
- CHARMASSON, Thérèse, LELORRAIN Anne-Marie et RIPA Yannick, 1987, *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours*. Tome I. De la Révolution à 1926, Paris, Economica-INRP.
- CHARTIER, Roger, COMPÈRE, Marie-Madeleine, JULIA, Dominique, 1976, *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, CEDES-CDU.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, 1985, *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris: Gallimard-Julliard.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, 1995, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Peter Lang-INRP.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, JULIA, Dominique, 1981, Les Collèges sous l'Ancien Régime. Présentation d'un instrument de travail. *Histoire de l'éducation*, n° 13, p1-27.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, JULIA Dominique, 1984, *Les Collèges Français, XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles. Répertoire 1: France du Midi*, Paris, INRP-CNRS.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, JULIA Dominique, 1988, *Les Collèges Français, XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles. Répertoire 2: France du Nord et de l'Ouest*, Paris, INRP-CNRS.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, SAVOIE, Philippe, 1997, Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles. In COMPÈRE, Marie-Madeleine (dir.) *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP-Économica.
- DAY, Charles R., 1987, *Education for the Industrial World: The Écoles d'Arts et Métiers and the Rise of French Industrial Engineering*, Cambridge, M.I.T. Press (édition française, 1991, Paris: Belin).
- FORMATION EMPLOI, juillet-décembre 1989, Numéro spécial: L'enseignement technique et professionnel. Repères dans l'histoire (1830-1960), 27-28.
- FURET, François, Jacques OZOUF, 1977, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit (2 vol.).
- GAVOILLE, Jacques, 1981, *L'École publique dans le département du Doubs de 1870 à 1914*, Paris, Les Belles Lettres.
- GAVOILLE, Jacques, juillet-août 1986, Les types de scolarité: plaidoyer pour la synthèse en histoire de l'éducation. *Annales ESC*, n° 4.

- GAVOILLE, Jacques, LUC, Jean-Noël, 1987, Faut-il brûler la statistique de l'enseignement primaire ? *Histoire de l'éducation*, n° 33, p47-64.
- GILDEA, Robert, 1983, *Education in Provincial France. 1800-1914. A study of three departments*. Oxford : Clarendon Press.
- GRELON, André, 1989, Les universités et la formation des ingénieurs en France de 1870 à 1914. In *Formation Emploi*.
- GREW, Raymond, HARRIGAN, Patrick J., juillet-août 1986, L'offuscation pédantesque. Observations sur les remarques de J.-N. Luc. *Annales ESC*, n° 4, p913-922.
- GREW, Raymond, HARRIGAN, Patrick J., 1991, *School, State and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth Century France. A Quantitative Analysis*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- GREW, Raymond, HARRIGAN, Patrick J., WHITNEY, James B., janvier-février 1984, La scolarisation en France, 1829-1906. *Annales ESC*, n° 1, p117-157.
- LEGOUX, Yves, 1972, *Du Compagnon au technicien. L'École Diderot et l'évolution des qualifications. 1873-1972*, Paris, Technique et vulgarisation.
- LEPETIT, Bernard (dir.), 1995, *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel.
- LUC, Jean-Noël, 1985, *La statistique de l'enseignement primaire, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP-Économica.
- LUC, Jean-Noël, juillet-août 1986, L'illusion statistique. *Annales ESC*, n° 4, p887-911.
- NOIRIEL, Gérard, 1996, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin.
- OBERLÉ, Raymond, 1961, *L'Enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*, Paris, Les Belles Lettres.
- PAUL, Harry W., 1980, Appolo courts the Vulcans: the applied institutes in nineteenth century French science faculties. In FOX, Robert et WEISZ George (eds), *The Organisation of Science and Technology in France, 1808-1914*. Cambridge: Cambridge University Press, et Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- PENEFF, Jean, 1987, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest (1880-1950)*, Paris, l'Harmattan.
- PROST, Antoine, 1968, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- PROST, Antoine, 1986, *L'Enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, PUF.
- PROST, Antoine, 1993, Pour une histoire « par en bas » de la scolarité républicaine. *Histoire de l'éducation*, n° 57, p59-74.
- REVEL, Jacques (dir.), 1996, *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- ROUET, Gilles, 1993, *L'Invention de l'école. L'école primaire sous la monarchie de juillet*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- SAVOIE, Philippe, 1995, Offre locale et engagement de l'État. Les enseignements technique et primaire supérieur et les conditions de leur évolution sous la Troisième République, in Bodé, Savoie, (dir.) *Histoire de l'éducation*, n° 66, p47-83.
- SAVOIE, Philippe, 1997, Société et école : réflexions autour de l'enseignement technique français (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). In F. BRUNEAU, E. V. JOHANNINGMEIER, F. SIMON, C. MAJOREK (eds), *Schooling in Changing Societies : Historical and Comparative Perspectives* (à paraître).
- SUTEAU, Marc, 1995a, *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, Thèse de l'Université Paris VIII.

- THABAULT, Roger, 1944, 1848-1914. *L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Delagrave.
- TROGER, Vincent, 1991, *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux politiques, économiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière*, Thèse de l'Université Paris IV.

