

L'ÉCOLE ET LA VILLE. LYON (1870-1914)¹

Marianne Thivend

Marianne Thivend
Centre Pierre Léon.
Université Lumière-Lyon 2

La fermeture d'un établissement scolaire suscite souvent de vives réactions de la part des populations. A chaque rentrée scolaire, on apprend que des parents et des instituteurs « occupent » l'école primaire du quartier, parce que l'académie a décidé d'y supprimer des classes, voire de fermer l'école. Les habitants expriment leur crainte. D'après eux, la fermeture de l'école est non seulement préjudiciable pour leurs enfants, mais entraînerait une dégradation des conditions de vie dans le quartier. Ce sont les liens sociaux, tissés par et dans l'école, que l'on voudrait casser. En revenant sur une période clé de son histoire, entre 1870 et 1914, j'ai cherché à comprendre comment cette école, productrice du lien social, lieu de vie où se retrouvent tous les jours des enfants, des maîtres et des familles, s'est construite et affirmée au sein de la société, et plus précisément de la société urbaine.

Le choix de Lyon comme cadre d'étude n'est pas le fruit du hasard. La seconde ville de France offre un intéressant terrain d'étude des mutations démographiques, économiques et sociales que connaissent les grandes villes françaises lors du dernier tiers du 19^e siècle. La crise

1 - Résumé de thèse : THIVEND (Marianne), *L'école et la ville. Lyon (1870-1914)*, thèse de doctorat, université Lumière - Lyon 2, 1997.

2 - DUPLAN (E.)
*L'enseignement
 primaire publique à
 Paris, 1878-1888,*
 t. 1 : *Les écoles
 maternelles et
 primaires élémentaires,*
 t. 2 : *L'enseignement
 primaire supérieur,*
 Paris, Chaix, 1889 ;
 DROUARD (Ch.), *Les
 écoles urbaines.*
*Education des enfants
 normaux, des enfants
 anormaux et des
 adolescents,* Paris,
 Belin, 1902.

3 - PROST (Antoine),
 « Pour une histoire »
 par en bas « de la
 scolarité
 républicaine », *Histoire
 de l'Education*, n° 57,
 janvier 1993,
 p. 59-74. Une belle
 illustration de cette
 démarche est donnée
 par PENEFF (Jean),
*Ecoles publiques,
 écoles privées dans
 l'ouest, 1880-1950,*
 Paris, L'Harmattan,
 1987.

4 - La ville apparaît
 par le biais d'études
 récentes sur
 l'enseignement
 technique : « L'offre
 locale d'enseignement.
 Les formations
 techniques et
 intermédiaires (XIX^e-
 XX^e siècles) », *Histoire
 de l'Education*,
 n° spécial, mai 1995.

économique des années 1880 l'entraîne vers un profond renouvellement de ses activités. De l'industrie traditionnelle de la soie, on passe à l'industrie de type moderne avec la chimie et les constructions mécaniques. Le tisseur laisse peu à peu la place à l'ouvrier d'usine, les « employés » du commerce et de bureau deviennent de plus en plus nombreux. La ville voit le nombre de ses habitants grossir, et recense près de 500.000 habitants à la veille de la première guerre mondiale. Pour organiser et contrôler ce territoire et ces hommes, les pouvoirs municipaux mettent en place des politiques ambitieuses, tant au niveau de la rénovation urbaine que de l'offre en équipements collectifs. Dans ce contexte, il convient de s'interroger sur la place et le rôle de l'école dans la ville. Ce questionnement amène à considérer la spécificité de l'école urbaine. Celle-ci n'a guère retenu l'attention des contemporains, à l'exception peut-être de quelques observateurs parisiens². Le vide historiographique sur le sujet est encore plus grand.

Les historiens de l'éducation ont longtemps négligé la dimension locale des phénomènes scolaires. Ils ont d'abord étudié l'école « par en haut », c'est-à-dire à partir des débats parlementaires et des lois. Cette histoire institutionnelle de l'école tend depuis une dizaine d'années à s'effacer au profit de recherches plus nettement ouvertes aux problématiques de l'histoire économique et sociale. Dès lors, l'attention porte plus sur les pratiques réelles de l'enseignement, c'est-à-dire une histoire « par en bas » de l'école qui s'appuie sur le local³. Cette démarche est encore plus justifiée pour le chercheur sur l'école primaire, institution organisée par l'Etat mais financée par les communes. Néanmoins, ce nouveau recours au local privilégie les cadres régionaux, les communes rurales

le plus souvent, et rarement celui de la ville, et de la grande ville en particulier⁴. Du côté de l'histoire urbaine, l'école primaire est tout aussi absente, qu'il s'agisse de l'histoire politique, économique et sociale, ou culturelle de la ville. L'école urbaine constitue pourtant un objet historique à part entière, tout comme elle peut servir de support à une autre lecture de la ville.

Deux thématiques principales ont été explorées. En premier lieu, l'école doit être incluse dans l'ensemble des pratiques politiques de la ville. L'institution scolaire obtient en effet une place de choix au sein des politiques municipales, à un moment où celles-ci sont redéfinies pour faire face aux nouveaux problèmes nés de l'industrialisation et de l'urbanisation pendant le derniers tiers du XIX^e siècle. Ici, l'école constitue un outil, parmi d'autres, sur lequel s'appuient les politiques pour mieux exercer leur pouvoir sur le territoire urbain, pour mieux contrôler sa croissance. Tout cela pose la question des moyens, matériels et humains, donnés à l'école pour remplir avec efficacité ce rôle. Cela revient aussi à poser la question des rapports entre l'Etat et les municipalités, entre le national et le local dans la définition des politiques scolaires. En second lieu, l'école, comme l'usine ou le quartier, peut constituer un point d'ancrage pour les populations. Comme lieu de vie, elle participe à la définition de l'espace d'action des citoyens, des manières d'habiter la ville, de la vivre. L'approche des différentes formes d'utilisation de l'école par les familles revient à considérer l'école comme un indicateur précieux des pratiques sociales et culturelles des citoyens, et plus précisément des couches populaires.

Etudier « l'école et la ville », c'est confronter les dynamiques scolaires aux dynamiques urbaines. Pour cela, il était

impératif de toujours relier la politique scolaire à la politique de la ville en général, tout comme il était nécessaire d'ouvrir l'école sur son milieu, avec son paysage et ses hommes, en partant du territoire urbain dans sa globalité pour aller jusqu'au quartier, au pâté de maisons ou même vers une seule rue.

Pour étudier l'école « par le bas », le recours aux archives locales, municipales et départementales, s'impose. L'étude a été réalisée à partir des traces laissées par ses principaux acteurs, du conseiller municipal plaidant à l'hôtel de ville pour la construction d'un groupe scolaire dans sa circonscription, de l'inspecteur primaire chargé de visiter les écoles et d'en rapporter à son supérieur le pouls quotidien, et jusqu'aux enfants réunis dans la classe sous le regard et l'autorité de leur maître. Un matériau très hétéroclite a fourni une première base de travail : la correspondance entre l'autorité académique et les pouvoirs municipaux, les délibérations du conseil municipal, les procès-verbaux des réunions des délégations cantonales, les statistiques scolaires, les dossiers sur la construction des bâtiments, les plaintes de parents contre des instituteurs... Ensuite, pour une approche plus fine des comportements familiaux face à l'école, les registres matricules et d'inscriptions des établissements constituent une source incontournable. Rempli d'octobre à juillet, au fur et à mesure des entrées des élèves dans l'école, le registre d'inscription consigne les renseignements suivants : nom, prénom et date de naissance de chaque élève, adresse et profession des parents, éventuellement l'ancienne école et la destination de l'élève s'il quitte l'établissement avant les vacances d'été. Ce registre, par sa tenue annuelle, ne permet pas de suivre l'élève tout au long de sa scolarité. Cette information capitale est mieux indiquée par le registre matri-

cule, qui suit l'élève pendant tout le temps passé dans l'école (avec date de sortie définitive de l'école, obtention ou non du certificat d'études, destination). Malheureusement, par laxisme, par volonté délibérée de falsification, ou tout simplement par incapacité des maîtres à noter le va-et-vient des élèves, la tenue de ces registres est souvent irrégulière, la provenance et la destination des élèves n'étant pas toujours indiquées. De fait, de nombreuses histoires d'écoliers nous échappent. Ces limites imposent alors la prudence dès lors que l'on veut faire parler ces registres sur les modalités de scolarisation⁵. Néanmoins, l'échantillon de douze écoles, localisées un peu partout dans la ville, autorise l'étude des « usages » de l'école en ville⁶. Enfin, les dossiers individuels du personnel enseignant, élaborés par l'académie en vue de la liquidation des pensions de retraite, ont fourni un dernier matériau de recherche⁷. Si les informations relatives à l'état civil y sont bien souvent lacunaires, ces dossiers indiquent toujours la formation de l'instituteur et dressent minutieusement la chronologie de la carrière, du premier poste occupé au dernier (dates, lieux, fonctions). De façon plus inégale, ils renferment les rapports de fin d'études normales, des rapports d'inspection et des documents divers (demandes de mutations et de promotions...). A partir de là, ont été sélectionnés tous les instituteurs et institutrices nommés en tant que titulaires à Lyon avant le 31 décembre 1913, soit un total de 468 individus. Au sein de cet échantillon, la première génération d'instituteurs est très mal représentée, les dossiers les concernant étant peu nombreux, et les informations données très lacunaires. L'étude se base donc essentiellement sur la nouvelle génération d'instituteurs, appelés à Lyon entre 1900 et la guerre, période de forte création de

5 - Les registres consultés ne permettent pas de calculer les durées réelles de scolarisation des enfants.

6 - Les registres sont très inégalement conservés dans les établissements scolaires actuels.

7 - Archives Départementales du Rhône (ADR), T1 à T213.

postes. Tous sont pour l'heure adjoints, l'accession à un poste de direction, réservée aux plus expérimentés, ne devenant possible qu'après la guerre. Ainsi, pour l'année scolaire 1913-1914, les 126 instituteurs et les 235 institutrices intégrés dans notre base de données représentent respectivement 54,3 % et 68 % de l'ensemble des adjoints et adjointes en poste à Lyon cette même année.

Dans une première partie, seront définies les grandes lignes de la politique scolaire lyonnaise, cadre au sein duquel s'inscrivent les pratiques scolaires des citoyens et les comportements des institutrices et des instituteurs, objets d'une plus grande attention dans une seconde et troisième parties.

UNE POLITIQUE SCOLAIRE AMBITIEUSE AU COUT ÉLEVÉ

L'école primaire est au cœur de la politique municipale lyonnaise. On le voit clairement au travers de l'épisode des laïcisations où, de 1870 à 1880, l'école constitue un outil de reconquête des pouvoirs municipaux par les républicains. C'est aussi au regard des crédits croissants qui lui sont consacrés que l'on mesure la place prépondérante de l'école au sein de la politique de la ville. De 1870 à 1914, le budget global annuel moyen de Lyon a été multiplié par 2,5, passant de 11,5 millions de francs à 28 millions. Dans le même temps, les seules dépenses ordinaires d'instruction publique ont largement quintuplé, passant de 566.480 francs à plus de 3 millions. Le poste de l'instruction publique, qui comprend les enseignements primaire, secondaire et supérieur, occupe pendant presque quatre décennies les deuxième ou troisième rangs des dépenses ordinaires de la ville, après le remboursement de la dette municipale et

la voirie urbaine. Au sein de ce poste, le lycée de garçons (puis de filles) et l'université font pâle figure face à l'école primaire qui obtient la presque totalité des crédits. En accord avec la législation, les deux premiers secteurs ne sont que subventionnés, alors que le dernier est financé intégralement par la ville, de l'entretien des locaux à la rétribution des maîtres en passant par la fourniture du matériel pédagogique. Du côté des crédits extraordinaires, l'école primaire est tout aussi bien lotie avec un total approximatif de 27 millions de francs dépensés entre 1876 et 1914 pour la construction de trente-sept nouveaux bâtiments scolaires. En 1881 par exemple, ils obtiennent 61 % des crédits alloués aux travaux publics.

La municipalité dispose donc d'une certaine marge de manœuvre. Lyon, du fait de son autonomie financière par rapport à l'Etat dans l'organisation de son réseau d'écoles, joue un rôle moteur au plan national. Comme Paris, elle devance le législateur et n'attend pas les lois Ferry de 1881-82, et Goblet de 1886, pour construire l'école républicaine. De plus, la forte implantation de l'école privée congréganiste, véritable spécificité lyonnaise, agit comme un stimulant de l'offre municipale. Sa politique est dynamique, de la mise en place de services sociaux comme les cantines, au recrutement d'un nouveau personnel enseignant, exclusivement normalien, considéré comme l'élite du département. La réalisation dans les années 1880 d'une partie de son programme d'équipement en groupes scolaires symbolise à la perfection l'ambition de l'équipe municipale de Gailleton. Celle-ci confère aux nouveaux bâtiments un rôle urbain prépondérant. De la fin des années 1870 à la fin des années 1880, ils contribuent à moderniser l'équipement scolaire et à matérialiser la République dans la ville. Par leur architecture

imposante, ils se remarquent et frappent le passant. Au cœur des quartiers, avec plusieurs façades sur rue, l'école constitue un nouveau lieu public. Parfois même, à la périphérie de la ville, l'école constitue le premier espace public construit dans le quartier. Ces groupes scolaires servent aussi d'appui aux dirigeants pour assainir et améliorer les quartiers : des rues sont ouvertes, prolongées ou élargies autour de nouveaux groupes comme sur le boulevard de la Croix-Rousse ou à la Vilette, des places publiques sont aménagées sur le devant des groupes de la rue Pailleron (place du Commandant Arnaud sur le plateau croix-roussien) et de la rue Mazenod (place Guichard à la Part-Dieu). Ils sont aussi érigés en outils de conquête des espaces industriels en développement à la périphérie. A Monplaisir-la-plaine et au Grand-Trou, l'association groupe scolaire/place publique signale la volonté municipale de canaliser et structurer la croissance de ces nouveaux espaces. A défaut de mairie, l'école doit constituer un point d'ancrage des populations. L'espace qu'elle occupe forme le centre stratégique autour duquel le quartier poursuit sa construction.

Dès la fin des années 1880, cette politique ambitieuse s'essouffle vite cependant, sous l'effet conjugué d'une législation de plus en plus discriminatoire pour les grandes villes⁸ et de l'engagement plus net de la municipalité dans d'autres domaines comme la voirie ou l'assistance. Surtout, l'école coûte de plus en plus cher en raison de l'augmentation des besoins. En quarante ans, la population scolarisée dans le public est passée de 20.000 à 40.000 élèves. Très vite, la municipalité est amenée à gérer l'urgence et tente, tant bien que mal, de répondre au défi majeur auquel elle est confrontée, à savoir accueillir dans de bonnes conditions tous ces

enfants. Jusqu'en 1900, les autorités cherchent à maîtriser la pression démographique de la rive gauche par des mouvements de transfert de postes, depuis les vieux quartiers de la ville dont les écoles tendent à perdre des élèves, vers les quartiers dynamiques. A partir de 1900, le reflux de plus de 4.000 élèves du privé vers le public à l'issue des lois anti-congréganistes de 1901 et 1904 oblige partout à de nouvelles créations. Malgré les mesures d'urgences comme l'embauche de maîtres-auxiliaires (non titulaires), la construction de nouveaux groupes scolaires et la création de 147 postes d'enseignants supplémentaires en plus des 402 déjà existants dans le primaire, les conditions d'accueil restent médiocres. Sur la rive gauche, et notamment à la périphérie est et sud, la croissance démographique n'a pas été considérée dans toute sa dimension, ce qui donne naissance aux groupes scolaires « usines ». Là-bas, on est en effet bien loin des normes définies en 1879 qui prévoyaient un groupe scolaire pour 750 élèves, comprenant deux écoles primaires, de filles et de garçons, avec six classes chacune (soit une moyenne de 50 élèves par classe), et une école maternelle pour environ 150 élèves⁹. En 1914 à la Vilette, le groupe scolaire compte 1.514 inscrits, dont 491 à l'école de garçons, 490 à l'école de filles et 563 à l'école maternelle. Certaines classes accueillent plus de 60 élèves. Dans la Presqu'île et sur la rive droite de la Saône, cette situation reste à l'inverse exceptionnelle.

Cette gestion serrée des besoins oblige à repenser le rôle de la concurrence entre les secteurs public et privé. A la veille de la guerre, la nouvelle école privée catholique profite des déficiences de l'école publique, en accueillant les enfants refoulés par l'école laïque faute de place. Du côté des élus, rien n'est

8 - Les grandes villes de plus de 150.000 habitants sont exclues des bénéfices de la loi du 19 juillet 1889 qui fait des instituteurs des fonctionnaires de l'Etat rétribués par lui.

9 - Archives Municipales de Lyon (AML), 454 WP 31 : classement des groupes scolaires à construire par ordre d'urgence.

10 - J'ai surtout utilisé le découpage sociologique de la ville : PINOL (Jean-Luc), *Mobilités et immobilismes d'une grande ville : Lyon de la fin du XIX^e siècle à la Seconde guerre mondiale*, thèse de doctorat d'Etat, Université Lyon II, 1989.

entrepris pour lutter contre cet état de fait. Surtout, la surcharge chronique des classes pose la question de l'efficacité de la scolarisation. Aucun rapport ne mentionne la difficulté des maîtres à appliquer des programmes très lourds à des classes trop nombreuses. De même, cette surcharge n'est peut-être pas étrangère à la remontée de l'absentéisme observée au tout début du siècle.

L'ÉCOLE ET LE QUARTIER

Des questions, simples mais essentielles, se posent quand on analyse les comportements familiaux face à l'école : à quelle école s'adresse-t-on de préférence dans le quartier ? Quels groupes sociaux forment la « clientèle » privilégiée d'une école donnée ? Pourquoi change-t-on d'école en cours de scolarité ? Les registres d'élèves apportent une première réponse mais ne suffisent pas. Pour évaluer la force ou la faiblesse de la représentation de chaque groupe social au sein de l'école, et à partir de là pour cerner les éventuels comportements d'évitement, il faut comparer ces premiers résultats avec les données sociologiques du quartier. Pour ce faire, la méthode la plus rigoureuse consiste à comparer les listes d'élèves avec les listes nominatives de recensement. Cependant, même en limitant l'enquête à deux ou trois rues voisines de l'école, on bute sur plusieurs problèmes. Quand existent plusieurs écoles publiques ou privées dans un même quartier, ce qui est généralement le cas, rien ne permet d'affirmer qu'un élève, inscrit sur les listes de recensement mais absent de l'école étudiée, soit scolarisé à l'école privée ou à l'école publique voisine. Surtout, la mobilité des familles dans la ville fait que beaucoup d'élèves inscrits sur les listes de recensement en mars par exemple n'habitent

plus le quartier en octobre et ne sont donc pas inscrits sur les registres d'école, et vice versa. Finalement, ce travail n'a donné que de maigres résultats et j'ai adopté une méthode plus empirique, à partir de diverses études historiques sur Lyon ou sur des quartiers en particulier¹⁰.

De l'école du peuple à l'école de la petite bourgeoisie

Si l'école de Ferry se veut et est avant tout une école populaire, son visage évolue à Lyon, des fils et filles de tisseurs des années 1870-1880 aux fils et filles d'ouvriers de l'industrie moderne. Cette mutation entraîne un défi majeur pour l'école publique, celui d'intégrer cette nouvelle population ouvrière sans exclure celle qui se développe avec l'industrialisation, c'est-à-dire les petites classes moyennes. Ce défi est plus ou moins bien relevé, selon la localisation des écoles dans la ville, leur aire géographique de recrutement et les caractéristiques sociologiques de leur environnement.

Considérons tout d'abord l'exemple donné par l'école de garçons de la Mouche, quartier ouvrier de la périphérie sud, entre 1905 et 1914. La majorité des enfants parcourt tous les jours au moins 600 mètres pour s'y rendre. Ces longs trajets s'expliquent par la faible densité de population du quartier : les usines occupent la majeure partie de l'espace, et la population s'étale le long des grandes artères, dans des maisons dépassant rarement un ou deux étages. Le rayonnement de l'école à l'extérieur est nul : entre 1905 et 1914, sur ses 569 nouveaux élèves, seulement 2 viennent de l'extérieur en franchissant les frontières matérielles bien nettes du quartier (ligne de chemin de fer PLM et Rhône) ! De fait, le public de l'école reflète la concentration ouvrière observable sur ce terri-

toire. Les fils d'ouvriers qualifiés et de manœuvres représentent plus de la moitié des effectifs, ne laissant qu'une maigre place aux enfants des groupes « ouvriers-artisans » (10 %), « petits commerçants » (7 %) et « employés » (10 %)¹¹. Sur ce modèle d'écoles « prolétaires », s'alignent les écoles périphériques de Monplaisir-la-plaine et de la Buanderie. Les écoles du plateau croix-roussien en sont assez proches. Des années 1870 à la première guerre, elles montrent cependant une certaine résistance aux changements socio-économiques que connaît alors le plateau. Rappelons que l'activité soyeuse, effectuée dans le cadre de l'atelier familial tenu par le « canut », y est dominante jusqu'à la crise de 1877 dont les conséquences sur l'emploi sont bien connues : en 1884, la Fabrique n'emploie plus que 15 à 16 000 canuts sur les 45 000 qu'elle comptait auparavant¹². A la veille de la guerre, le plateau croix-roussien ne serait plus un quartier ouvrier, mais plutôt un quartier de la petite bourgeoisie avec ses employés et boutiquiers. Les deux écoles de notre échantillon ne reflètent qu'imparfaitement cette évolution. En 1877, l'école de la rue Dumenge est celle des fils de tisseurs, domiciliés pour la plupart dans les trois ou quatre rues du voisinage : sur 191 inscrits, on recense 160 garçons issus du groupe « ouvrier-artisan » dont 90 % des pères déclarent la profession de tisseur. Dix ans plus tard, l'école a été transférée dans le nouveau groupe de la place Commandant Arnaud. Elle recrute toujours sur son voisinage, 88 % des élèves étant domiciliés à moins de 400 mètres. 74 % de ses élèves sont encore fils d'artisans et parmi eux, les trois quarts ont un père tisseur. Cette position hégémonique n'est plus de mise en 1914 : les fils de tisseurs (36 % des inscrits) ont laissé plus de place aux fils d'employés dont la représentation a dou-

blé (de 4 à 9 %), comme celle des petits commerçants (de 5.5 à 9 %), mais surtout aux fils d'ouvriers qualifiés qui triplent leurs effectifs (14 %) et aux fils de manœuvres cinq fois plus nombreux avec 12 % des inscrits. D'un côté, on sait que les rues voisines de l'école accueillent encore des métiers Jacquard, ce qui explique la présence toujours marquée des fils du groupe « ouvrier-artisan ». De l'autre, le plateau connaît une forte croissance du nombre d'employés. L'école ne refléterait alors que faiblement ce passage de l'atelier au bureau, présentant toujours un visage très populaire, peu ouverte à la petite bourgeoisie.

Un second modèle d'écoles regroupe celles dont le recrutement est plus hétérogène, avec une ouverture en direction des basses classes moyennes. Sur les pentes de la Croix-Rousse, à Ainay, à Saint-Just et dans une moindre mesure à la Guillotière, les fils d'employés, de petits commerçants, voire de cadres moyens et de techniciens représentent ensemble presque la moitié des effectifs des établissements étudiés. Tous ne restituent pas pour autant une image très fidèle de leur quartier, telle l'école de garçons de la rue Adélaïde Perrin dans le 2^e arrondissement. Au début du siècle, la configuration spatiale et sociale de son recrutement est tout à fait originale. Située au cœur du vieux quartier aristocratique d'Ainay, l'école lui tourne le dos pour attirer à elle les familles de milieux sociaux plus modestes, non domiciliées dans son voisinage immédiat. Elle est évitée sans surprise par les catégories aisées du quartier, les négociants, cadres supérieurs et professions libérales, qui ont en général recours à un précepteur à domicile, ou aux classes élémentaires des lycées ou des collèges congréganistes. A l'inverse, les fils de techniciens et de cadres moyens forment 8 % des

11 - Nomenclature socioprofessionnelle élaborée par Jean-Luc Pinol.

12 - LEQUIN (Yves), *Les ouvriers de la région lyonnaise (1848-1914)*, Lyon, PUL, 1974, p.76-77 et 83-90.

inscrits, les fils d'employés de commerce et de bureau 25 %, les fils de petits commerçants 9 %, et ceux des employés des Postes ou PLM 15 %. Cette bonne représentation de la petite bourgeoisie est conforme à la place qu'elle occupe dans le quartier. Par contre, on peut s'étonner de la forte composante ouvrière de l'école (15 % de fils issus du groupe « ouvrier-artisan » et 20 % de fils d'ouvriers), groupes sur-représentés par rapport à leur poids dans le quartier. En fait, l'élargissement de la sphère géographique de recrutement de l'école vers les quartiers voisins (plus du tiers des inscrits habitent Perrache, Saint-Georges et la Mulatière) agit en faveur d'une hétérogénéisation de la composante sociale de l'école dans un quartier dominé par les couches patriciennes. L'image petite bourgeoise de l'établissement attire des familles ouvrières non domiciliées dans le voisinage. A la Guillotière, c'est au contraire la présence des fils d'ouvriers dans l'école qui conditionne l'ouverture sociale vers le milieu. De 1907 à 1914, l'école de garçons de l'avenue Félix Faure renvoie l'image d'un quartier où cohabitent l'artisanat, en perte de vitesse, et l'industrie dont les assises semblent solides. Autour des fils d'ouvriers qualifiés et d'artisans (respectivement 30 % et 20 % en moyenne des nouveaux élèves entrés entre 1907 et 1914), gravitent en nombre les professions intermédiaires, de la boutique (10 % des nouveaux élèves) et du bureau (15 %). L'évolution des configurations spatiales et sociales du recrutement de l'école révèle cependant une interaction très nette entre les divers groupes sociaux. A la veille de la guerre, l'école se replie sur son voisinage immédiat en raison de l'ouverture de deux nouveaux groupes scolaires, à la Buire à l'est et à l'Université au sud. Ce repli semble jouer en faveur d'une réouverture vers le groupe « employé ». En

effet, l'arrêt du recrutement en direction de la Buire, quartier de l'industrie mécanique, déleste l'école d'une partie des fils d'ouvriers, ce qui entraîne le retour des enfants de classes moyennes. Et à l'intérieur même de ce groupe, le comportement des employés influe sur celui des cadres moyens et techniciens qui arrivent à l'école quand les premiers redeviennent plus nombreux.

Ces deux exemples montrent qu'il n'existe pas un type défini et invariable de comportement de chaque groupe social face à l'école. Ces interactions de groupes peuvent renforcer ou atténuer les processus de ségrégation sociale dans le quartier. D'un côté, il y a des catégories sociales dont le comportement n'agit pas sur celui des autres, comme les petits commerçants, et surtout les « ouvriers-artisans ». Les seconds se placent souvent en position intermédiaire entre employés et ouvriers et, du fait de leur activité de proximité, on retrouve les premiers partout, dans les écoles du centre et de la périphérie. De l'autre, les comportements des groupes de cadres moyens et techniciens, d'employés, d'ouvriers et de manœuvres sont fortement liés. Dans un quartier, la forte adhésion des employés à l'école publique peut entraîner l'arrivée, certes encore modérée, des enfants de cadres moyens, du comptable à l'agent d'assurances. Mais la représentation des employés est à son tour conditionnée par celle des ouvriers ou manœuvres. Quand ces derniers sont présents en masse, les petites classes moyennes tendent à éviter l'école, et y revenir quand les éléments trop populaires se font moins nombreux.

Le choix de l'école

Ces comportements d'évitement se précisent dès que l'on se penche sur les parcours d'écoliers. Les registres matri-

cules et d'inscription signalent une très grande élasticité des temps de passage dans les écoles, de moins de un an à huit ans. Notre évaluation montre que plus du tiers des élèves ne restent pas plus d'un an dans la même école. A l'inverse, les scolarités poursuivies dans le même établissement, de sept à treize ans, ne concernent qu'une minorité d'enfants. En dehors du déménagement de la famille d'un point de la ville à l'autre, première cause de départ¹³, le changement d'école découle d'un choix opéré par la famille.

Les nécessités familiales pèsent probablement dans le choix de l'école : la proximité de l'école d'avec le domicile de la gardienne ou de la grand-mère qui s'occupe des enfants à la sortie des classes, est peut-être un critère de choix (les horaires de l'école ne correspondent pas à ceux de l'atelier, de l'usine ou de la boutique).

Il y a ensuite les « coureurs d'école¹⁴ ». Dans l'espoir d'obtenir plus de secours ailleurs (vêtements ou nourriture), un enfant peut être inscrit successivement dans plusieurs écoles, toutes situées dans le même quartier. L'instabilité découle aussi des problèmes de discipline. Ainsi, les transferts très nombreux que l'on observe entre les écoles du plateau croix-roussien sont parfois le fait d'élèves « insubordonnés », « insoumis », « dissipés » ou « mauvais ». Le parcours est alors classique : l'enfant passe du groupe de la place Commandant Arnaud à l'école de la rue Hénon pour finir aux groupes de la rue Vaucanson ou de la rue Jacquard, et *vice versa*. Il y en a même qui « fréquentent toutes les écoles du quartier ».

Suffisamment nombreux pour inquiéter les instituteurs lyonnais, certains réclamant la création « d'écoles de discipline », les changements d'écoles pour indiscipline restent marginaux par rapport à ceux qui sont motivés par la

recherche de la meilleure école. Dès qu'il y a concurrence entre public et privé, et à l'intérieur même du public, des familles choisissent leur école, et en changent même plusieurs fois, influencées par leur réputation. Par exemple, de l'école de la rue Hénon sur le plateau croix-roussien, de « bons élèves » passent au groupe de la rue Vaucanson ou Jacquard. Un phénomène de « noria » apparaît. A l'école de garçons de l'avenue Félix-Faure, des enfants auparavant scolarisés rue Béchevelin ou Grande rue de la Guillotière retournent dans leur ancienne école au bout de six mois ou d'un an, ceci sans changer de domicile. On passe aussi du public au privé et inversement. Place des Pénitents, des élèves passent six mois ou un an dans l'école avant de retourner chez les frères de la rue Pouteau. Dans le quartier, les mères de familles ont de multiples occasions de rencontres, dans la cour, dans la rue, chez l'épicier ou à la sortie des classes. On peut y discuter de l'éducation des enfants et des écoles du quartier. Quand l'offre d'école, dans le public comme dans le privé, est multiple, on compare, on évalue les résultats et on choisit celle qui permettra à son enfant de réussir. La « bonne » école, c'est celle qui offre un éventail plus large dans le cursus scolaire. Dans le quartier, l'école dotée d'un cours supérieur fait une concurrence sévère à celle qui n'en a pas¹⁵. Mais on recherche surtout l'école, ou du moins le maître, qui sera capable de mener son enfant au certificat d'études, diplôme qui reste l'apanage d'à peine un tiers des élèves. L'analyse des temps de présence dans l'école des élèves certifiés éclaire ces attitudes. Rue Hénon sur le plateau croix-roussien entre 1888 et 1914, 16 % des élèves obtiennent le certificat après un passage long, de six-sept ans, alors que 27 % sortent diplômés au bout d'un an seulement passé dans l'école et 27 % au bout de

13 - A l'école de la Mouche entre 1905 et 1914, 63 % des élèves quittent l'école car ils déménagent. Place des Pénitents sur les pentes de la Croix-Rousse, c'est le cas pour 37 % des élèves entrés entre 1899 et 1904.

14 - Expression utilisée par le directeur de l'école de la rue Hénon sur le plateau croix-roussien.

15 - Les cours supérieurs, réservés aux élèves ayant déjà obtenu le certificat d'études et considérés comme des tremplins pour l'école primaire supérieure, ne fonctionnent pas dans toutes les écoles primaires.

16 - AML, 111 WP 11 bis : plaintes contre le personnel enseignant.

17 - ADR, 1T, dossier individuel du personnel enseignant (DIPE), instituteur n° 217.

18 - CAUDEVILLE (E.-J.), *La division des villes en circonscriptions scolaires*, Boulogne, 1904.

trois ans. Parmi ces « oiseaux de passage », beaucoup, au bas des pentes de la Croix-Rousse, 71 % des certifiés entre 1899 et 1914 ne sont pas restés plus de trois ans dans l'école. Plus du tiers de ces élèves proviennent des écoles publiques des rues Neyret ou Vaucanson ou des écoles libres voisines. On trouve ici la confirmation de ce que des familles changent d'école pour augmenter les chances de réussite. La réputation de l'école passe ainsi par le taux d'admission au certificat qu'elle affiche. En juillet 1909, des habitants du 1^{er} arrondissement réclament auprès de l'inspecteur d'académie le remplacement de la directrice de l'école de filles de la place Meissonnier, jugée incapable de mener ses élèves au certificat¹⁶. Pour enrayer le dépeuplement de l'école, l'inspecteur invite alors la directrice à prendre sa retraite. La réputation de l'école passe de fait par celle de ses institutrices et institutrices. Qu'un maître apprécié par les familles soit muté dans une autre école, et il arrive que plusieurs élèves le suivent malgré les plus longues distances à parcourir. Les familles n'aiment pas les changements et à l'école de la place du Commandant Arnaud, le directeur redoute la mutation prochaine d'un de ses adjoints car celle-ci « fera certainement très mauvais effet auprès des familles ¹⁷ ».

Enfin, la « bonne » école est celle où cohabitent l'enfant d'ouvrier et l'enfant d'employé, le petit prolétaire et le petit bourgeois. L'exemple du recrutement de l'école de la rue Adélaïde Perrin à Ainay nous a amenés à cette hypothèse, tout comme la préférence de certaines familles du quartier ouvrier de la Mouche pour des écoles de la Guillotière où le brassage social est plus fort. Pour élargir les horizons sociaux, on peut « choisir » l'école qui donne à l'enfant d'ouvrier d'autres perspectives d'avenir avec le

contact quotidien des enfants de la petite bourgeoisie. Au début du siècle, ce phénomène paraît avoir suffisamment d'ampleur pour qu'il soit relevé dans d'autres villes, même plus petites comme à Boulogne-sur-mer où le chef du service de l'instruction publique propose de diviser la ville en zones scolaires¹⁸. Cette division, en obligeant les familles à s'adresser à l'école de leur quartier, empêchera l'établissement de renommées attribuées à certaines écoles. Il constate en effet que des familles n'inscrivent pas leurs enfants à l'école du quartier car sa « clientèle » paraît à leurs yeux « appartenir à une classe de population trop peu élevée ». Or, « cette sélection a pour conséquence absolument antidémocratique de priver certaines écoles de leurs éléments les meilleurs, les mieux élevés, les plus décoratifs et de rassembler au contraire ces derniers dans certaines autres, de former des castes... ». A Lyon, la question est soulevée en 1909 au Conseil municipal, sans qu'elle donne lieu toutefois à des mesures semblables.

De l'école de prolétaires de la périphérie à l'école petite bourgeoisie des quartiers plus centraux, se dessine lentement une hiérarchie des lieux du savoir dans la ville. Et à l'échelle du quartier, se lisent également des micro-réputations d'écoles, reflétées mais aussi produites par les comportements parfois complexes des familles. Ceux-ci s'éclairent un peu plus si l'on se tourne du côté des instituteurs.

ÊTRE INSTITUTEUR EN VILLE

Le succès de l'école repose en grande partie sur les épaules des instituteurs. Les liens tissés avec les familles déterminent pour une large part le rayonnement de l'école dans son quartier. Les instituteurs étudiés par Jacques

et Mona Ozouf pensent qu'ils avaient plus de chance de conquérir l'estime des populations dans les petits villages, où ils pouvaient, souvent après des débuts difficiles, être invités aux baptêmes et aux noces. Dans la grande ville, tout change et l'anonymat, qui offre une plus grande liberté, empêche en contrepartie de nouer des liens plus fraternels avec les communautés¹⁹. En ville, l'instituteur n'est pas un proche, quelqu'un que l'on côtoie, que l'on invite, et avec qui l'on discute. Mais il est « considéré », même de loin. Pour obtenir cette « considération », la stabilité des maîtres apparaît indispensable. J'ai donc choisi d'aller à leur rencontre par le biais de leurs itinéraires dans la ville où s'entrecroisent stratégies de carrières et choix individuels de vie.

Les logiques des carrières professionnelles

Deux générations d'instituteurs, aux profils et aux comportements très différents, se rencontrent à Lyon au début du siècle. Les directeurs d'école de la première génération²⁰, nommés à cette fonction au moment des laïcisations de 1879-80, se retrouvent en la figure de Jean-Pierre Veyet, directeur à la Guillotière, incarnation vivante de l'école publique lyonnaise. Lors de ses obsèques, au lendemain de la guerre, l'inspecteur d'académie rappelle sa carrière exemplaire : « A sa sortie de l'école normale, l'ancien ouvrier canut fut nommé instituteur adjoint à Lyon. Trois ans après, nous le trouvons directeur d'école dans ce quartier de la Guillotière qu'il ne devait plus quitter. C'était le moment où commençaient les laïcisations des écoles primaires de garçons. Il fallait, pour faire aimer et prospérer l'école laïque, choisir des maîtres ayant foi dans leur mission, assez trempés au point de vue du caractère pour surmon-

ter toutes les difficultés, à la fois avisés, hardis et intelligents. La nouvelle école laïque s'ouvrit avec cinq élèves, mais elle atteignit rapidement des chiffres qu'on n'avait osé espérer. Rien n'avait effrayé le jeune directeur, ni les locaux alors déplorables, ni l'esprit de la population peu préparée aux laïcisations : aussi la confiance lui vint de proche en proche, les classes se garnirent de jour en jour et lorsque le groupe scolaire de la grande rue de la Guillotière fut construit, l'école de garçons de M. Veyet atteignit et dépassa le chiffre de trois cents élèves. Le secret de cette prospérité n'est pas un mystère : c'est le résultat de l'application constante au devoir de tous les moments, c'est le tact, l'aménité dans les rapports avec les familles ; c'est le soin apporté à tous les détails de l'éducation des enfants, l'affection qu'on leur témoigne et dont ils se sentent entourés²¹ ». Pour assurer l'étape des laïcisations, l'académie nomme de jeunes adjoints à la tête des écoles, de préférence issus de l'école normale. Promus rapidement à une direction, ils sont peu mobiles par la suite, obtenant très vite les grandes écoles à six classes, plus rémunératrices (indemnité de direction et augmentation de l'indemnité de résidence) et entraînant une décharge de cours. Si Jean-Pierre Veyet établit un record de longévité au sein de la même école (quarante ans), il n'est pas le seul : la majorité des directeurs nommés en 1879-80 reste au moins dix ans dans la même école, et parmi eux la moitié s'établit pour au moins quinze et vingt ans. Pour ancrer l'école laïque dans le quartier, pour l'affirmer face à sa rivale congréganiste et pour bâtir sa réputation, la continuité dans la direction était nécessaire.

Les directeurs promus à ce poste dans les années 1890 présentent déjà des caractéristiques différentes. A partir de 1882, rares sont les postes vacants. Il faut

19 - OZOUF (Jacques et Mona), *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1992, p. 311-313.

20 - A partir de sources diverses (états de mutations, remise des palmes académiques...), la carrière de 79 directeurs d'écoles, soit 63 % de ceux ayant exercé cette fonction à un moment donné dans la ville de 1880 environ jusqu'à la guerre, a été reconstituée.

21 - AML, 110 WP 51.

alors attendre deux fois plus de temps pour obtenir une direction (vingt ans en moyenne). Ces nouveaux chefs d'établissement sont plus mobiles puisqu'une large majorité ne reste que cinq ans environ dans leur premier poste en tant que directeur. On observe alors une plus forte rotation à la tête des écoles vers 1900, période qui coïncide avec l'arrivée à Lyon de la nouvelle génération d'adjoints et d'adjointes.

Du fait de la politique de regroupement des petites écoles en grands groupes scolaires, de la stabilité de leurs aînés et du gonflement de leur nombre à l'issue des lois anticongréganistes, les voies de l'avancement se sont rétrécies pour les adjoints et adjointes. La proportion de directeurs sur le total des instituteurs (directeurs et adjoints) est de fait passée de 29 % en 1881 à 18 % en 1914. Avant 1914, seules 2 adjointes sur les 235 de notre échantillon sont promues directrices, et aucun des 126 adjoints. Les carrières sont donc bloquées à Lyon, ce que l'analyse de la mobilité de cette nouvelle génération d'enseignants illustre bien. De la sortie de l'école normale à l'arrivée à Lyon, 86 % des adjoints et 73 % des adjointes passent par plus de trois écoles. En milieu rural, cette mobilité s'accompagne d'avantages pécuniaires. A côté du salaire fixe, les indemnités varient selon la taille des communes et le bon vouloir des maires. Pour une indemnité de logement supérieure, un poste de secrétaire de mairie en plus, ou la direction d'une classe unique, on demande sa mutation. Mais changer de poste, c'est aussi se rapprocher de Lyon, la distance qui sépare l'instituteur de la capitale régionale diminuant au fur et à mesure des mutations. A la variété des situations offertes en milieu rural s'oppose l'uniformisation de la condition d'instituteur à Lyon. Seul l'espoir, très mesuré, d'obtenir une direction d'école peut inciter à

plus de mobilité dans la ville. Or une fois nommés à Lyon, les adjoints et adjointes se stabilisent : les trois quarts ne connaissent pas plus de deux postes jusqu'à leur retraite. Pour celles et ceux qui deviennent directeurs après la guerre, c'est-à-dire moins du tiers, ce n'est qu'une fois la promotion obtenue que la mobilité entre écoles reprend, leurs parcours antérieurs étant similaires à ceux de leurs collègues moins chanceux.

De la périphérie au centre

L'institutrice Anne-Marie B. arrive à Lyon en octobre 1903. Elle a 28 ans et est déjà riche d'une expérience de cinq années d'exercice à la campagne. Au bout de deux ans passés dans l'école du quartier ouvrier de la Villette à la périphérie, elle se rapproche un peu du centre avec une nomination rue Servient, à la Part-Dieu, où elle s'installe pour cinq ans. En octobre 1910, on la retrouve à l'école de la rue de Condé, à Ainay, le quartier « aristocratique » de la presqu'île. Elle y reste sept ans avant de s'établir définitivement en 1917 à l'école de la place des Jacobins, toujours dans la presqu'île. Mademoiselle Jeanne R. présente un parcours à peu près identique : nommée aux Charpennes à Villeurbanne en 1903 après quatre années de stage en milieu rural, elle change de poste au bout de deux ans pour l'école de l'avenue des Ponts à la Guillotière. Elle y reste six ans, passe ensuite rue de Créqui, aux Brotteaux, avant de s'installer non loin de là rue Servient, dans le quartier voisin de la Part-Dieu. Ces deux trajectoires n'ont rien d'exceptionnel et se répètent quand on analyse celles de leurs collègues. En suivant les adjoints et adjointes d'école en école, on décèle en effet l'existence d'écoles « repoussoirs », situées pour la plupart dans les quartiers

ouvriers de la périphérie, et à l'inverse d'écoles « attractives », celles des quartiers plus centraux, hybrides socialement. La banlieue industrialisée de Lyon (Villeurbanne, Oullins, Saint-Fons ou Pierre-Bénite) constitue une zone de transit pour 70 % des adjoints et 68,5 % des adjointes. Dans ces communes « tremplins », on ne fait souvent que passer avant d'obtenir un poste à Lyon, en moyenne au bout de deux ans. Puis, le premier poste à Lyon est, pour 37 % des maîtres et maîtresses, situé dans les quartiers industriels de la périphérie est et sud, de la Buanderie, la Vilette, Grand-Trou et la Mouche. L'ensemble Brotteaux-Guillotière vient en seconde position, suivi de loin par les quartiers de la « vieille ville », de la presqu'île et de la rive droite de la Saône. Ce passage obligé par la rive gauche, et surtout par la périphérie, s'explique par le fait que ce secteur absorbe l'essentiel des créations de postes aux alentours de 1900. Néanmoins, la périphérie se présente comme un pôle répulsif puisque, quand on y est nommé une première fois, d'office sans l'avoir demandé, on cherche une fois sur deux à en partir, ce qui n'est pas le cas ailleurs où les comportements sont moins tranchés. Une fois nommé à Lyon, l'instituteur peut émettre des préférences quant à l'école ou au quartier désiré. Le second poste occupé et les suivants indiquent alors où il veut exercer son métier et vivre. La presqu'île et le centre rive gauche avec la Guillotière et les Brotteaux présentent un fort pouvoir d'attraction en accueillant respectivement 38 % et 32 % des instituteurs ayant débuté ailleurs à Lyon et obtenant ici une seconde mutation. A l'inverse, la rive droite de la Saône n'attire que 7,6 % de ceux-ci et la périphérie industrielle que 13,5 %. Il y a donc d'un côté des secteurs qui fixent leurs débutants tout en attirant les plus expérimentés, cas de la pres-

qu'île et des quartiers centraux de la rive gauche. De l'autre, les zones périphériques et les vieux quartiers de la rive droite de la Saône redistribuent ailleurs une proportion importante de leurs débutants, sans pour autant attirer l'extérieur, ceux ayant débuté ailleurs dans la ville ne cherchant pas à s'y établir. Logiquement, la rotation enseignante est faible dans les écoles des deux premiers secteurs, forte dans celles des deux derniers. A la Vilette par exemple, l'école de filles voit passer trente-huit institutrices en quatorze ans dans les neuf classes de primaire qu'elle compte. Trente-quatre d'entre elles sont débutantes à Lyon et quittent cette école en moyenne au bout de deux ans pour se rapprocher du centre. A l'inverse, à l'école de la rue Jarente à Ainay, sur six nominations, trois constituent des étapes durables (onze ans en moyenne) et trois des installations définitives. Ces mécanismes de répulsion et d'attraction peuvent être expliqués de plusieurs manières.

Il y a tout d'abord des écoles « difficiles » que l'on quitte vite. Les inspecteurs primaires le soulignent, qui montrent du doigt les écoles des quartiers ouvriers, périphériques surtout. Là-bas, tout serait conjugué pour rendre le travail des maîtres délicat : des élèves trop volatiles, peu assidus aux classes, ou trop indisciplinés, des familles que l'on juge indifférentes au travail de leurs enfants, le tout expliquant le peu de progrès réalisés par les élèves. Quand les résultats scolaires sont faibles, c'est vers les origines sociales des élèves qu'il faut se tourner, vers ceux qui « appartiennent à de pauvres familles d'ouvriers²² ». Ces difficultés sont d'autant plus ressenties qu'à la périphérie, les classes sont aux mains de maîtres fraîchement arrivés de la campagne. L'instituteur nommé en 1909 au groupe scolaire de la Buanderie ne fait

22 - ADR, 1 T, DIPE,
Mlle R., école de filles
de la Mouche,
inspection du 3 janvier
1885.

- 23 - ADR, 1 T, DIPE,
instituteur n° 196.
- 24 - ADR, 1 T, DIPE,
instituteur n° 91.
- 25 - ADR, 1 T, DIPE,
institutrice n° 211.
- 26 - ADR, 1M 298,
remise des palmes
académiques.

pas l'affaire. L'inspecteur primaire note qu'« il a la gorge bien fatiguée et est peu écouté des élèves ». C'est que d'après son directeur, « il arrive de la campagne où il avait une petite classe d'enfants dociles, le changement a été brusque ». Parce qu'« on lui a rendu un mauvais service en le nommant à Lyon », il quitte l'école au bout d'un an pour retourner à la campagne²³. Son successeur, également débutant à Lyon, éprouve les mêmes difficultés : « il n'était pas habitué à avoir des élèves aussi pénibles que ceux du quartier populaire et ouvrier de la Buanderie avec lesquels il faut déployer beaucoup de fermeté et beaucoup d'énergie ; la discipline n'est pas encore bonne²⁴ ».

A ces difficultés, s'ajoute le désir de vivre ailleurs et d'échapper à des quartiers ouvriers trop enclavés. Les femmes semblent plus sensibles à cette sensation d'isolement. En 1909, l'inspecteur primaire s'excuse auprès d'une des institutrices de l'école de la Mouche. Si elle y exerce depuis quatre ans, c'est parce qu'« elle a été oubliée dans ce quartier perdu²⁵ ». On la retrouve alors l'année suivante au cœur de la ville, de l'autre côté du Rhône à Ainay. Un autre indice de cette volonté de « vivre ailleurs » est le choix du domicile de l'instituteur, et la distance éventuelle qui le sépare de l'école où il enseigne. Nous pouvons mener l'analyse pour les institutrices très « volatiles » de la Vilette, les domiciles étant ici bien indiqués (ce qui est rarement le cas). Sur les trente-huit institutrices qui exercent à un moment donné à la Vilette, vingt et une ont une adresse connue. Parmi elles, seulement trois habitent dans le quartier, installées pour au moins dix ans. Toutes les autres sauf une habitent de l'autre côté de la ligne de chemin de fer c'est-à-dire dans les quartiers plus centraux de la Guillotière et des Brotteaux, six logent dans la pres-

qu'île et deux de l'autre côté de la Saône. Ce n'est donc pas à la Vilette que l'on veut vivre, et dès que cela est possible, on demande sa mutation ailleurs, plus dans le centre.

Cependant, ces comportements de fuite peuvent être enrayés lorsqu'une cohésion existe entre la direction de l'école et l'équipe des adjoints. A la Vilette, nous avons été surpris par le fait qu'à l'école de filles, la rotation des adjointes était très forte avec trente-huit nominations en quatorze ans, alors que dans le même temps à l'école de garçons les nominations étaient trois fois moins élevées pour le même nombre de classes à encadrer. Ce décalage s'explique peut-être si l'on se tourne du côté des deux directions. De 1879 à 1907 soit pendant vingt-huit ans, on trouve François Nesme à la tête de l'école de garçons. Pour l'inspecteur d'académie, le mérite de ce maître qui « exerce dans un quartier difficile » n'est plus à prouver²⁶. Nesme part à la retraite en 1907 et est remplacé par un directeur qui s'installe définitivement dans le quartier. A l'école de filles, madame Maurin part en retraite en 1900 et celle qui lui succède ne reste que quatre ans avant d'être remplacée par une nouvelle directrice qui elle, reste dans l'école jusqu'à la guerre. Cette période de transition entraîne un certain flou dans l'organisation de l'école, et explique sans doute les allées et venues constantes des adjointes, que rien ne retient dans cette école. De l'autre côté chez les garçons, l'équipe pédagogique est soudée autour de son directeur d'où une rotation moindre. D'école en école, nous avons alors découvert le rôle majeur joué par ces directeurs et directrices d'écoles. A la Guillotière, c'est encore une fois le talent d'organisateur et de collaborateur de Jean-Pierre Veyet qui explique la stabilité impressionnante de ses adjoints (une seule nomination entre

1900 et 1914 pour six classes). L'inspecteur d'académie le souligne bien : « Ceux-ci (ses adjoints) trouvaient dès leur premier contact avec lui le directeur qu'ils avaient rêvé, l'homme qui les associait cordialement à son œuvre, à son action, à ses pensées, qui les dirigeait avec amitié, qui les soutenait aux heures difficiles. Et ainsi cette école de la grande rue de la Guillotière était devenue bien vite celle où on aime entrer et où l'on veut rester : M. Sarrey y exerce depuis trente-huit ans, M. Gravier depuis trente-trois ans, M. Fort depuis vingt-cinq ans, M.M. Martinaud et Gentil depuis vingt-trois ans²⁷ ». C'est alors bien souvent sur ces directeurs et directrices, plus enracinés que leurs adjoints, que repose le succès de l'école dans le quartier.

*

* *

En cherchant à définir « l'école urbaine », nous avons rencontré des écoles aux visages variés. Il n'y pas un modèle unique d'école urbaine mais une mosaïque de cas particuliers qui empêche l'adoption d'une conclusion unique sur les processus d'intégration de l'école dans la ville. Chaque école s'est construite, intégrée et affirmée au sein de son quartier à sa manière, selon les usages, parfois complexes, qu'en ont fait les élèves, les familles et les instituteurs.

Parmi ces pratiques sociales et scolaires, deux faits majeurs ont été relevés. En premier lieu, il ressort qu'une frange non négligeable des couches populaires élabore des choix, met en place des stratégies scolaires, ce que révèlent les phénomènes d'évitement de l'école voisine et la préférence pour une autre plus éloignée, ainsi que la mobilité des enfants entre écoles, souvent d'un même quartier. Les échanges entre l'école publique et l'école privée du quartier montrent aussi un certain détachement des familles vis-à-vis de la « guerre scolaire ».

Ici, le choix de l'école privée, catholique, reste à éclaircir, tant les motivations d'ordre idéologique ou religieux ne semblent jouer qu'un rôle secondaire. En second lieu, leurs trajectoires dans la ville obligent à repenser le rôle des instituteurs, érigés par l'historiographie républicaine en « hussards noirs ». Chargés de concrétiser le projet méritocratique de l'école républicaine, qui n'exclut pas les classes populaires loin de là, ils ont du mal à porter seuls cette responsabilité car trop lourde. La forte rotation enseignante dans les écoles des quartiers ouvriers des marges de la ville atteste de ce malaise. Si les conditions d'enseignement y sont probablement plus difficiles qu'ailleurs, rien n'est fait pour les améliorer, notamment par des créations de classes supplémentaires et surtout par une revalorisation de la condition financière et morale de l'adjoint et de l'adjointe. Après la politique dynamique des années 1880, les pouvoirs municipaux semblent « baisser les bras » et déléguer la responsabilité du succès de l'école aux maîtres. Pour enrayer la lente mise en place d'une hiérarchie des lieux d'instruction, de l'école d'ouvriers repoussoir à l'école d'employés plus attractive, il faut alors compter sur les directeurs et directrices d'écoles et sur leur capacité à assurer la cohésion de leur équipe d'adjoints. Mais il faut aussi compter sur les relais des familles, et des habitants des quartiers en général, avec les sociétés d'encouragement aux écoles laïques, les amicales et patronages. Ces associations visent à faire aimer l'école aux enfants et pour cela, recherchent le soutien actif des populations des quartiers. A la veille de la guerre, il semble que ce soit justement dans les quartiers populaires de la ville, à la périphérie surtout, là où les enseignants ne sont pas toujours prêts à s'investir durablement, qu'elles rencontrent le plus de succès.

27 - AML, 110 WP 51.