

“DÉSERTION SCOLAIRE” ET ABSENTÉISME DANS L'ÉCOLE DE JULES FERRY

Guy BRUCY*

L'absentéisme scolaire n'est pas un problème nouveau. Déjà, au cours des dernières années du XIXe siècle, on s'inquiétait du nombre d'enfants qui désertaient l'école ou qui la fréquentaient de façon épisodique. Cette attention portée aux “irréguliers” de l'école était alors indissociable d'une autre préoccupation : l'existence des “illettrés” ou des “analphabètes”, dont on pensait que le nombre allait croissant. Convaincus qu'à « *l'école de la science et de la raison* » se formeraient des générations d'« *intelligences libres et de consciences affranchies* »¹, les Républicains avaient nourri l'espérance « *qu'en un quart de siècle l'ignorance totale aurait totalement disparu* » (Petit, 1910 : 16). Aussi la persistance de l'illettrisme et sa cause principale – l'absentéisme – étaient-elles pour eux inacceptables parce qu'elles constituaient un déni de leur œuvre politique majeure : l'instruction publique.

Un siècle plus tard, les mêmes questions resurgissent. “Déscolarisation” et “illettrisme” font partie de ces problèmes dont personne ne met l'ampleur en doute. Et pourtant, le contexte est radicalement différent. La République n'est plus sérieusement remise en cause et l'école constitue une des institutions les plus solidement ancrées dans la société française. Il serait tentant d'observer le phénomène sur la longue durée afin d'en éclairer les continuités sur un siècle. Mais cette approche génétique paraît moins intéressante que l'approche comparatiste

* Historien, Professeur à l'Université de Picardie-Jules Verne/SASO.

1 J. Ferry, in *Revue Pédagogique* (1882), cité par J.-M. Mayeur (1973 : 113).

qui autorise, elle, une prise de distance radicale en permettant l'observation d'un espace historique différent, avec des acteurs différents qui agissent dans des rapports de forces politiques et sociaux différents. Dans le cadre limité d'un article, il n'est évidemment pas question de pousser la comparaison avec l'époque actuelle jusqu'à son terme. Il s'agit seulement de montrer qu'un "problème" social – ici l'absentéisme – s'inscrit toujours dans une histoire plus large et que son émergence obéit à des conditions sociales, économiques, idéologiques et politiques déterminées. Il semble ainsi possible d'aider à problématiser des préoccupations actuelles présentées comme évidentes, en portant sur elles un regard critique à l'aide de la déconstruction des discours élaborés, dans le passé, sur les mêmes questions.

C'est dans cette perspective que sera examinée la manière dont un Inspecteur général de l'Instruction publique – Édouard Petit – posait la question de "l'analphabétisme", de "l'illettrisme"² et de "l'absentéisme" au début du XXe siècle. Professeur agrégé de Lettres au lycée Jeanson-de-Sailly, devenu Inspecteur général en 1898, É. Petit fut chargé par quatre ministres successifs³ de rédiger chaque année entre 1895 et 1904 un *Rapport sur l'éducation populaire*. Il publia également deux ouvrages : *L'action nécessaire. De l'École... au régiment. Quelques mots sur l'éducation des adultes*, en 1894 ; puis *De l'École à la cité*, en 1910. C'est plus particulièrement ce dernier ouvrage, dont le quart est consacré à "la question des illettrés", qui retiendra mon attention. Ce corpus, certes très restreint, s'inscrit dans un ensemble de discours, rapports et prises de positions multiples dont l'analyse approfondie supposerait un travail de grande ampleur dépassant largement les limites d'un seul article. Il a été cependant retenu car il constitue un bon indicateur des préoccupations et de la stratégie discursive mise en œuvre par un fonctionnaire de l'Instruction publique au début du XXe siècle. C'est dire qu'il ouvre le champ des investigations à venir.

J'exposerai d'abord comment, à partir de l'affirmation qu'il existait toujours des illettrés et des enfants fréquentant irrégulièrement l'école un

2 Dans ses textes, É. Petit ne distingue pas l'"analphabétisme" de l'"illettrisme" et utilise indifféremment les deux notions.

3 R. Poincaré (1895), A. Rambaud (1896 à 1898), G. Leygues (1898 à 1901), M. Chaumié (1901 à 1904).

quart de siècle après la promulgation de la loi sur l’obligation scolaire, les acteurs de l’époque démontrèrent que le phénomène n’affectait, en réalité, qu’une population marginale aux effectifs limités, mais stigmatisée comme “nomade” et/ou “étrangère”. Sera ensuite présentée la panoplie des mesures savamment graduées, visant à contraindre ces populations à se plier à l’obligation scolaire. Je tenterai enfin d’expliquer comment et pourquoi un problème dont chacun s’accordait à reconnaître qu’il ne concernait finalement qu’un nombre limité d’enfants a pu susciter tant d’efforts pour être porté au devant de la scène publique. C’est toute la question des enjeux politiques sous-jacents qui fera ainsi l’objet de la troisième et dernière partie.

“Le mal de l’analphabétisme est lié au mal de l’absentéisme”

Des chiffres incertains

En 1910, l’école primaire est un acquis de la République. Depuis bientôt trente ans, tous les enfants de France, garçons et filles, sont censés y passer pour apprendre à lire, écrire et compter. Ainsi en a décidé la loi du 28 mars 1882. Or, si l’on en croit l’Inspecteur général Édouard Petit, « *il y a une question des illettrés* » (Petit, 1910 : 7) qui donne lieu à d’ininterminables débats où s’opposent ceux qui sont convaincus que l’école a définitivement triomphé de l’ignorance, et ceux qui estiment que tout reste à faire. Et quand on se risque au dénombrement, on bute sur de nombreuses difficultés. Les différentes statistiques se contredisent et fournissent des arguments aussi bien à « *l’optimisme mensonger* » des uns qu’au « *pessimisme tantôt acerbe, tantôt découragé* » des autres. Elles sont, telles que les présente É. Petit, de trois sortes⁴.

147

D’abord la statistique “civile, conjugale”. Elle est effectuée à partir de l’examen des signatures apposées par les conjoints au bas des actes de mariage. De l’avis des autorités académiques, c’est un « *système bizarre et tronqué, vérification illusoire et partielle qui laissent en dehors de leurs prises tous les célibataires* ». Par ailleurs, les contemporains ont clairement conscience des limites de l’indice “signature” qu’ils définissent

4 Les dénominations utilisées sont celles d’É. Petit, c’est pourquoi elles figurent systématiquement entre guillemets.

comme un « à peu près médiocrement probant ». Ils rejoignent sur ce point les chercheurs actuels. On sait bien, en effet, que même à la veille de la Première Guerre mondiale, savoir signer son nom ne signifie pas nécessairement qu'on sache écrire et, inversement, on peut savoir lire sans être pour autant capable de signer. Quoi qu'il en soit, selon ce mode de comptage, 97 % des conjoints savaient signer en 1905 contre 90 % en 1900.

Ensuite, la statistique "à demi civile, à demi militaire". Celle-ci repose sur les enquêtes municipales effectuées à partir des interrogatoires menés dans chaque mairie auprès de tous les garçons "inscrits" sur les tableaux de recensement de l'armée. Rassemblés dans les préfectures, leurs résultats sont ensuite centralisés au ministère de l'Instruction publique. Outre qu'il ne concerne que la population masculine, ce système pêche par la faiblesse de la méthode. En effet, on interroge les jeunes gens sur leur degré d'instruction et leurs réponses sont notées sur une échelle de 0 à 5. Une fois de plus, les autorités académiques jugent sévèrement la procédure : « *Simulacre d'examen où l'on se fie à des réponses faites sans sérieux à des questions posées sans netteté et sans conviction, souvent aussi sans compétence* ». Mais, là encore, la preuve semble administrée des progrès de l'alphabétisation puisque, selon ce système, le nombre d'illettrés passe de 11 000 en 1907 (soit 3,5 % de la population enquêtée) à 9 853 l'année suivante (environ 3 %).

Reste la statistique "militaire". Elle est effectuée à partir des résultats des épreuves – une page d'écriture et une dictée – auxquelles sont soumis tous les "conscrits" à leur arrivée dans les unités. En 1908 on repère ainsi 14 524 illettrés sur 239 119 hommes, soit plus de 6 %. Mais É. Petit se montre sceptique sur la rigueur de ces épreuves :

« *Quelle est l'unité de mesure dont on se sert dans les compagnies pour juger le degré d'instruction ? (...) Les juges ont-ils même façon d'interroger, de corriger, même optique intellectuelle ? (...) Qu'entend-on au juste par un illettré dans certains régiments où l'on fait passer de nouveau, quand on est encore tout frais émoulu de Saint-Cyr, un examen du Certificat d'études, aggravé et surchargé, à des paysans ahuris et apeurés ? S'en tient-on aux limites exactes de l'analphabétisme ou plutôt n'a-t-on pas une tendance à élargir ses frontières ?* » (op. cit. : 13-14).

Bref, si l’on en croit É. Petit, aucune estimation quantitative de l’illettrisme n’est fiable, car toutes reposent sur des « *chiffres qui, publiés sans certificat d’origine, sans contrôle, sont acceptés peut-être de bonne foi, mais sûrement sans aucun esprit critique, et vont circulant, puisant surtout leur authenticité dans la force que leur donnent de péremptoires rééditions* ».

Partant des données de la Statistique générale de la France complétées par d’autres sources comme, par exemple, les résultats de l’enquête TRA⁵ pour reconstituer, sur la longue durée, des séries homogènes de la population active, les travaux les plus récents concordent pour constater que vingt ans après les lois Ferry, la scolarisation totale a été réalisée (Marchand & Thélot, 1997). L’analphabétisme des actifs a presque disparu en 1914 : 80 % d’entre eux savaient écrire dans la dernière décennie du XIXe siècle. On comptait encore 10 % d’analphabètes parmi les hommes actifs en 1911 et 13 % parmi les femmes actives. Même si ces chiffres masquent les inégalités encore nettes entre citadins et ruraux – en 1911, 17 % des actifs agricoles ne savaient pas signer contre seulement 7 % des actifs non agricoles –, un fait s’impose, massif et irréfutable : « *L’alphabétisation de la main-d’œuvre a partout crû, tant dans les villes que dans les campagnes, et elle a même surtout augmenté là où les retards étaient les plus prononcés, ce qui est bien le reflet de la diffusion progressive, dans toute la main-d’œuvre, de l’instruction, croissante puis obligatoire, donnée aux jeunes* » (*op. cit.* : 92).

149

En dépit des incertitudes attachées au peu de rigueur des méthodes de comptage, force est de constater que les contemporains se fondaient sur des chiffres finalement assez proches de ceux obtenus par les chercheurs actuels. On peut donc conclure que, dans la réalité, celles et ceux que les autorités nommaient les “illettrés” ne constituaient plus à l’aube du XXe siècle qu’un groupe minoritaire. Ce serait donc moins par son ampleur que par sa persistance irritante que le phénomène préoccupait les responsables de l’Instruction publique. Pourquoi ?

5 Cette enquête a suivi tout au long du XIXe siècle un groupe initial de 3 000 familles dont le patronyme commençait par les lettres T, R, A. Elle a abouti à la construction d’un fichier représentatif de 40 000 mariages (Dupâquier & Kessler, dir., 1992).

C'est que, derrière "la question des illettrés", les autorités académiques débusquent une autre réalité, intolérable à leurs yeux : le non respect de l'obligation scolaire.

Les illettrés sont les "irréguliers de l'école"

Militants de la laïcité, enseignants, inspecteurs, hauts fonctionnaires s'alarment : « *Il faut avoir le courage de le reconnaître. L'enseignement primaire est effectivement laïque et gratuit. Il n'est pas, sauf exceptions, effectivement obligatoire* »⁶. Dans leurs rapports, les inspecteurs primaires s'accordent pour affirmer que l'illettrisme et l'absentéisme ont partie liée :

« *Il est à remarquer que le nombre des enfants absents pendant plus de cent et cent dix jours par an – et ce sont toujours les mêmes – est à peu près égal au nombre des conscrits ne sachant ni lire ni écrire ou lire seulement (4,88 % en 1906). Le nombre des illettrés étant à peu près stationnaire depuis 1900, on peut donc à peu près affirmer que **les conscrits illettrés ont été les irréguliers de l'école, ceux qui manquaient la moitié de l'année.***⁷ Les enquêtes faites un peu partout aboutissent aux mêmes conclusions : sur 32 conscrits notés 0 et 1 dans ma circonscription, un savait lire et écrire, et était noté 0 par erreur ; 5 anormaux n'étaient jamais venus en classe ; les 26 autres étaient des irréguliers » (Rapport de M. Lebossé, inspecteur primaire, circonscription de La Flèche, département de la Sarthe).

En réalité, les observateurs notent que le mal réside moins dans l'absence totale de fréquentation, laquelle ne concerne qu'une infime minorité d'enfants, que dans la fréquentation irrégulière :

« *C'est dans l'insuffisance de la fréquentation que réside surtout le mal. D'enfants que n'a jamais vus l'école, il en est, mais en petit nombre. Toutefois, qu'importe que d'autres y soient inscrits s'ils n'y paraissent qu'à la dérobée, pour la désertier en outre, sept,*

6 Rapport Baudrillard présenté au 27^{ème} congrès de la Ligue française de l'enseignement à Besançon, cité par É. Petit (1910 : 18).

7 Les passages soulignés en caractères gras l'ont été par moi.

huit ou neuf mois sur dix ; c’est exactement, quant aux résultats à espérer, tout comme s’ils n’y venaient pas du tout »⁸.

C’est un fait, corroboré par les travaux des historiens de l’éducation : si tous les enfants, ou presque, passent par l’école primaire, tous n’y restent pas suffisamment longtemps pour y acquérir une véritable instruction. La fréquentation des salles de classes est à la fois courte et irrégulière.

Courte d’abord. Les taux de scolarisation par tranches d’âge sont éloquentes : c’est seulement entre 8 et 10 ans qu’on fréquente à peu près régulièrement l’école. Rarement avant car il n’est pas encore entré dans les mœurs d’y aller à 6 ou 7 ans. Mais pas non plus au-delà de la première communion ; car, à partir de 11-12 ans, on est “un grand” désormais capable, par son travail, de contribuer au revenu familial. À cet égard, l’analyse de la population active par tranche d’âge montre qu’en 1906, dès l’âge de 12 ans, 15 % des garçons et 12 % des filles travaillaient ; ils étaient respectivement 40 % et 29 % à 13 ans ; puis 63 % et 44 % à 14 ans.

Irrégulière aussi ; surtout dans les campagnes. Si on va à l’école l’hiver, on l’abandonne dès la reprise des travaux des champs et É. Petit déplore le comportement des familles rurales coupables, à ses yeux, de sacrifier le travail scolaire au travail à la ferme :

« S’il y a des illettrés en France, s’il est même étonnant qu’il n’y en ait pas même davantage, c’est qu’on s’est trop fié au bon sens public, c’est qu’on n’a pas pris les précautions nécessaires contre l’inertie et l’indifférence des masses paysannes, contre la résistance familiale, habile à défendre ses intérêts, tirant profit de l’enfance à la ferme et aux champs, dans un moment où la main-d’œuvre se fait rare et chère » (Petit, 1910 : 16).

L’école primaire est longtemps restée l’objet d’une double interrogation quant à son utilité réelle. C’est d’abord la place du travail scolaire dans une société encore largement rurale qui est posée. Le temps passé à étudier n’est-il pas du temps perdu ? Surtout aux périodes où on a besoin de la main-d’œuvre infantile. La question est tellement vive qu’É. Petit, pourtant soucieux de vaincre l’absentéisme, demande que « l’école, au

8 Rapport Muret et Roton, 1904, cité par É. Petit (1910 : 18-19).

village, s'accommode, s'ajuste au milieu, qu'elle tienne compte des saisons, qu'elle modifie son horaire, allongeant, raccourcissant la classe, pour faire leur part aux menus travaux champêtres où la famille peut utiliser écolières et écoliers ». « Cela s'impose », conclut-il (*op. cit.* : 29).

C'est, ensuite, l'utilité de l'école pour la vie à venir de l'enfant qui est interrogée. Est-elle indispensable pour faire un bon fermier ou un bon ouvrier ? Rien n'est moins sûr. Pire, en apportant de "l'instruction" à l'enfant, ne le conduit-on pas à renier ses origines ? Les témoignages abondent qui montrent la méfiance dont l'école est l'objet dans les familles populaires⁹. Mais, à y regarder de près, ce sont moins les enfants des campagnes qu'on désigne comme les "irréguliers" qu'une autre catégorie : celle des "insoumis de l'école", des "rebelles".

Ces populations "flottantes" qui échappent à l'emprise de l'école

É. Petit cherche alors à prouver que le nombre de ceux qu'il nomme les « véritables » illettrés est « exagérément enflé » parce qu'on rassemble sous ce vocable des catégories dissemblables de la population. Aussi est-il conduit à distinguer les illettrés « anormaux » des illettrés « normaux »¹⁰.

Dans la première catégorie, celle des « anormaux », il range tous ceux qui sont affectés d'un stigmate physique, intellectuel ou mental et les définit comme « idiots », « débiles physiques », « aliénés », « épileptiques », « aveugles », « sourds-muets », « paralytiques de naissance ». Dans la seconde catégorie, celle des « normaux », il regroupe indistinctement ceux qu'il désigne comme « nomades », « vanniers ambulants », « forains », « bateliers », « étrangers », etc.

Ainsi, après avoir écarté de son décompte ceux dont il pense que, de toute façon, leur problème n'est pas du ressort de l'école parce qu'il relève d'une pathologie médicalement identifiable – épilepsie, paralysie, cécité, surdité, maladies mentales –, É. Petit constitue une catégorie de

9 Ainsi, Martin Nadaud rapporte dans ses mémoires la vive discussion qui s'engagea entre le père, la mère et le grand-père du jeune Léonard au moment de savoir si ce dernier irait ou non à l'école (Nadaud, 1976-1ère éd. 1895).

10 É. Petit reprend à son compte les données présentées par le sénateur Maurice Faure, rapporteur du budget de l'Instruction publique, qui voulait identifier les enfants qui « échappent à l'action de l'école ».

perception de la réalité sociale – « *normaux* » – qui lui permet d’isoler une population constituée d’individus caractérisés par leur instabilité et décrits comme des étrangers dans la République parce qu’ils ne se plient pas au modèle d’intégration fondé sur le travail stable, sédentaire et régulier. Dans cette logique, l’absentéisme des enfants des paysans, même s’il est inacceptable, paraît cependant moins dangereux parce qu’il est contrôlable et qu’il concerne une population qui adhère aux valeurs familiales, morales et sociales dominantes. En revanche, aux yeux d’un État qui multiplie les efforts pour réduire la mobilité des individus pour les encadrer et les intégrer à l’ordre industriel, l’absentéisme des enfants des populations “flottantes” doit être traité à part pour être neutralisé.

Sont alors décrites plusieurs situations départementales dont l’exemplarité vise à convaincre que l’illettrisme “normal”, “vrai”, n’est le fait que d’une minorité d’enfants issus de populations instables et/ou étrangères. Ainsi, dans le département des Ardennes où l’on compte 42 illettrés sur 2 441 inscrits (soit 1,7 %), il convient de défalquer 19 individus « *anormaux au point de vue physique ou intellectuel, à savoir : 4 idiots, 1 aliéné, 4 épileptiques, 7 aveugles, 3 sourds-muets* ». Restent donc 23 illettrés considérés comme “normaux”. Ce sont des « *nomades, vanniers ambulants, etc., sur lesquels l’instituteur n’a aucune action* ». La même “démonstration” est effectuée pour l’Indre-et-Loire, la Haute-Saône, la Haute-Marne, la Meurthe-et-Moselle et les Bouches-du-Rhône. Par exemple, en 1907, la Meurthe-et-Moselle ne comptait que 107 illettrés sur 4 019 inscrits (soit 2,6 %), dont 82 « *totalelement illettrés* » et 25 « *sachant lire seulement* ». Du premier groupe, l’auteur du rapport prend soin d’extraire 32 « *étrangers : Alsaciens, Lorrains, Belges, Luxembourgeois, etc.* », pour conclure que « *les illettrés appartiennent, pour la plupart, à la population flottante* ». Dans les Bouches-du-Rhône la statistique officielle enregistrait 181 conscrits illettrés en 1905 et 279 en 1906, soit une augmentation de 54 %. Alarmé, l’Inspecteur d’Académie y a mené une enquête « *minutieuse* » et constaté que sur les 112 illettrés repérés à Marseille, 41 étaient « *nés à l’étranger* » et 17 étaient « *fils d’étrangers* », soit près de 52 % des illettrés. D’où sa conclusion : « *On peut dire que le nombre des Français est assez restreint pour qu’il n’y ait pas à pousser un cri d’alarme* ».

Constituant une population marginale majoritairement composée de “nomades” et d’“étrangers”, les “irréguliers” de l’école sont finalement peu nombreux. On va cependant s’employer à réduire ce dernier carré de résistance à l’ordre républicain.

Vaincre l'absentéisme ?

É. Petit propose alors une panoplie de remèdes où les mesures d'assistance côtoient les dispositifs de contrôle et de répression les plus sévères.

Identifier, pister, cerner les "déserteurs"

Ces "errants introuvables", il faut d'abord les repérer et les identifier. Pour y parvenir, É. Petit propose de revenir à une application sans faille de l'article 8 de la loi de 1882 qui rendait obligatoire l'inscription préalable de tous les enfants d'âge scolaire afin d'en tenir à jour les listes. Or, selon les défenseurs de l'école, cette tâche n'était plus sérieusement accomplie par ceux qui avaient la charge :

« Presque nulle part, on ne dresse plus la liste des assujettis à la loi. Cette première formalité, sans laquelle croule tout l'édifice de l'obligation, n'est pas accomplie. Du milieu parisien au milieu campagnard, on néglige de rédiger la liste des enfants de six à treize ans. Ou si on la dresse, comme dans certains arrondissements de Paris, c'est en recueillant, dans chaque école, les noms des enfants qui y sont venus spontanément, et en cousant bout à bout toutes ces listes élémentaires. (...) On agit comme on le ferait dans l'armée, si l'autorité militaire, pour établir la liste des conscrits d'une classe, relevait dans chaque caserne, les noms des nouveaux soldats qui auraient rejoint leur corps spontanément. (...) Cette violation de la loi dont les municipalités ont toute la responsabilité a des conséquences bien dignes d'elles par leur aspect à la fois comique et attristant »¹¹.

Autres accusés : les notables politiques locaux et les commissions scolaires municipales.

Instituées par la loi du 28 mars 1882, ces dernières devaient veiller au respect de l'obligation scolaire en surveillant la fréquentation. Présidées par le maire de la commune, elles étaient composées des délégués du conseil municipal et de l'inspecteur primaire. Or, selon É. Petit, elles ont fait depuis longtemps la preuve de leur impuissance :

11 Rapport Baudrillard, 27^{ème} Congrès de la Ligue Française de l'Enseignement. Cité par É. Petit (1910 : 18).

« Comment viendra-t-on à bout de la désertion scolaire quand tout semble la favoriser, quand les Commissions scolaires sont inexistantes dans trente mille communes, quand, là où elles fonctionnent autrement que sur le papier, elles se composent légalement d’élus, forcés, par intérêt, de vivre dans la gène et le tremblement devant les électeurs... ».

Au vrai, plusieurs raisons expliquent cette mise en sommeil. Il en est de purement politiques que, dans son ouvrage, É. Petit laisse deviner : il s’agit de l’influence de l’Église. En effet, dans de nombreuses localités, le curé fut invité à participer à la commission pour y freiner la politique de laïcisation. Il en est de plus profondes. Elles tiennent tout simplement à l’achèvement de la construction du service public d’instruction primaire. En instituant la gratuité totale, la loi du 16 juin 1881 avait posé le principe de l’égalité de tous les enfants, quelle que soit la fortune de leurs parents ; et supposait donc, par suppression de la rétribution scolaire, le paiement des maîtres par l’État. Ce sera chose faite avec la loi de finances du 19 juillet 1889. Désormais les instituteurs sont des fonctionnaires indépendants des autorités locales ; et l’instruction primaire est bien un service public national organisé à l’échelle du département sous la houlette d’un corps d’inspection – académique et primaire – indépendant. Commencé sous la Monarchie de Juillet, ce mouvement signe, de fait, la fin du pouvoir des municipalités en matière d’administration scolaire¹². Dans cette perspective, les commissions apparaissaient presque comme des anachronismes allant à contre-courant de la tendance générale. Rien d’étonnant donc qu’elles aient assez rapidement périclité. Mais, selon É. Petit, au regard du scandale que constitue l’absentéisme, la défaillance des autorités, en encourageant les conduites déviantes, fonde l’impérieuse nécessité d’agir et appelle des mesures radicales.

C’est pourquoi il suggère de restaurer le “registre ou répertoire de population” institué par l’Assemblée Constituante en juillet 1791 qui imposait une déclaration obligatoire à toute personne appelée à se déplacer. À la réactivation de cette mesure, É. Petit voit plusieurs avantages. En même temps qu’elle permettrait de mieux cerner les « nomades

12 Après la loi de juillet 1889, les communes n’interviendront plus que pour le financement des locaux et du matériel scolaires.

intermittents et les temporaires irréguliers », elle servirait à dresser la liste des enfants soumis à l'obligation scolaire et aussi « à l'établissement précis des listes électorales, à l'application des lois sociales, à la recherche des insoumis du régiment qui ont été si souvent les insoumis de l'école » (*Ibid.* : 27). On voit ainsi comment la lutte contre l'absentéisme s'inscrit plus largement dans une politique qui vise à se donner les moyens de surveiller à la fois les individus réputés dangereux pour l'ordre social – criminels et militants révolutionnaires – et ceux qu'on souhaite définitivement contrôler, mettre en cartes et sédentariser : “forains”, “vanniers ambulants”, tous ces “petits métiers solitaires”¹³, derniers refuges des errants perçus comme des concurrents par les métiers établis.

Assister pour rendre “l'école aimée, attrayante, recherchée”

Convaincu que « la question scolaire est une question sociale » et que « le problème de la fréquentation s'enlace au problème de la misère », É. Petit observe que celui « qui ne peut habiller décentement sa fillette, son garçon, qui ne peut leur donner chaussures, livres, cotisation pour la cantine, ne les envoie pas à l'école ». Aussi propose-t-il de rétablir les crédits aux Caisses des écoles. En procurant aux plus pauvres les fournitures et les vêtements, en les aidant à payer la cantine, en leur offrant les services des patronages laïques, elles rendraient « l'école aimée, attrayante, recherchée ». Par cette mesure, c'est moins la “population flottante” des errants économiquement classés à l'époque dans la catégorie des “indigents” qui est visée, que celle des “nécessiteux”, petits artisans et surtout ouvriers dont les revenus trop faibles ne leur permettent pas toujours de subvenir aux besoins élémentaires impliqués par la scolarisation de leurs enfants¹⁴. Par le devoir d'aide aux plus défavorisés qui travaillent, on cherche à compenser les inégalités économiques qui hypothèquent l'égalité d'accès

13 M. Perrot (1978). La liste de ces “petits métiers” ne manque pas de pittoresque : « rémouleurs, rempailleurs, tondeurs de chiens, (...) vendeurs de mouron, d'herbes ou de muguet, ramasseurs de crotte, mégotteurs, faiseurs de nœuds de cravates ».

14 Sur toutes ces questions d'assistance voir Colette Bec (1998). C'est à son travail que j'emprunte la distinction entre “indigents” et “nécessiteux” qui, selon elle, renvoie « à des réalités fort différentes ».

des plus pauvres à l’école. Ici, on se situe clairement dans le projet social du modèle républicain tel que l’a exposé Léon Bourgeois dans *Solidarité* en 1896.

Contrôle des “irréguliers” et assistance des “nécessiteux” n’excluent pas, au contraire, le recours à des méthodes plus drastiques. Le discours s’appuie ici sur une raison supplémentaire d’agir : le peuple n’est pas digne de la confiance qu’on lui accorde. Si l’absentéisme demeure vivace trente ans après la promulgation de la loi, c’est que les fondateurs de l’école, « *épris d’idéalisme* », avaient fait preuve de « *générosité trop confiante* » et s’étaient « *trop fiés au bon sens public* » (Petit, 1910 : 16). D’où le recours à la force pour contraindre les récalcitrants.

Punir

Plusieurs projets¹⁵ de refonte de la loi de 1882 vont proposer d’agir par « *la sévérité armée* » pour contraindre les parents à envoyer leurs enfants à l’école. La solution réside dans le recours à un magistrat : le juge de paix¹⁶.

« *La Commission scolaire a prouvé son impuissance ? La justice de paix doit la remplacer. Le système de la douceur, de la persuasion a fait son temps. Il nous a valu la génération qui semble désapprendre le chemin de l’école. **La sévérité armée s’ajoutant à l’entr’aide sociale largement organisée ramènera l’ordre et la règle dans une grande institution qui ne peut s’accommoder de la faiblesse et du relâchement***¹⁷ car, dans la mêlée mondiale des intérêts, l’avenir économique du pays en dépend » (Petit, 1910 : 28).

Nommé par le Président de la République, le juge de paix était alors un magistrat qui statuait comme juge unique tantôt en dernier, tantôt en premier ressort. En matière de justice civile, il avait des fonctions de conciliation, des fonctions judiciaires et des fonctions de tutelle pour les mineurs, les orphelins, etc. ; en outre, il présidait les Conseils de famille.

15 Projets Briand, Doumergue, Dessoie, Pozzi.

16 Les “Justices de Paix” ont été supprimées en 1959 et remplacées par les Tribunaux d’instance.

17 Les passages soulignés en caractères gras l’ont été par moi.

En matière de justice criminelle, assisté d'un commissaire de police, du maire ou de son adjoint, il constituait le tribunal de simple police. Il jugeait alors en premier ressort les contraventions punissables de peines dites de simple police allant de un à quinze francs d'amende et de un à cinq jours de prison. Siégeant dans chaque canton, les juges de paix constituaient donc une sorte de justice de proximité bien adaptée, selon É. Petit, à la répression des parents réfractaires. Il pense qu'ainsi on pourra poursuivre « *les délinquants* » afin de leur infliger « *amende [et] prison* », et préconise même d'afficher publiquement les noms des « *rebelles* » sur les murs des villes.

Au moment où il formule ses propositions, É. Petit a acquis au sein de l'administration de l'Instruction publique une certaine notoriété. Ses rapports et la connaissance des problèmes dont ils témoignent lui ont valu la reconnaissance de sa hiérarchie : le professeur de lycée a été promu Inspecteur général. Il est devenu ce que, de nos jours, on appellerait un "expert". Autrement dit, il est censé poser les "vrais" problèmes et proposer des solutions pertinentes, ou, au moins, ouvrir aux politiques les pistes de possibles actions susceptibles de modifier le réel. Son discours sur l'absentéisme est donc à prendre au sérieux car il pose une question majeure : pourquoi déployer tant d'efforts pour porter au devant de la scène publique un problème dont on reconnaît finalement qu'il ne concerne qu'un nombre très limité d'enfants ?

158

Contexte, enjeux et méthodes : de l'utilité d'une comparaison

La promotion d'un problème social par la statistique floue et la rhétorique de la peur

Replacés dans leur contexte, les rapports d'É. Petit témoignent de pratiques qui consistent à utiliser des statistiques et des procédés rhétoriques bien précis pour promouvoir publiquement un problème social¹⁸. Il s'agit de convaincre les autorités de la gravité de dangers – l'illettrisme et l'absentéisme – qui, si on n'y met bon ordre, ne peuvent que s'amplifier et menacer la société tout entière.

À première vue, son discours est paradoxal. D'un côté, il conteste la fiabilité des statistiques et se livre à une critique pertinente de leur

18 Voir B. Lahire (1999).

caractère pseudo-scientifique ; de l’autre, il persiste à les utiliser pour souligner l’ampleur du phénomène qu’elles sont censées décrire. Et leur imprécision ne l’empêche pas de poser d’emblée le développement de l’illettrisme comme une évidence indiscutable et d’affirmer que, même si « *ses données ne sont pas scientifiques* », « *le problème existe, et [que] la recherche de la solution s’impose* ». C’est précisément le caractère approximatif des statistiques qui permet à la fois d’émouvoir et d’inquiéter le lecteur. Les rapports jouent sur l’émotion en évoquant le caractère « *poignant et complexe* » du problème de l’illettrisme, et en décrivant « *des milliers de malheureuses* » femmes analphabètes qu’« *on devine* » plongées dans la « *misère intellectuelle* ». L’usage du flou et de l’incertain contribue également à inquiéter : les illettrés se comptent « *par milliers* », au point qu’ils constituent une véritable « *armée* » ; le « *mal* » a une « *étendue imprécise* », l’enquête est « *obscur* », la solution « *malaisée* », concernant les femmes « *on demeure en pleines ténèbres* ».

Le recours à la stigmatisation de groupes sociaux aux contours indiscernables constitue l’étape suivante de la démonstration. Cette stigmatisation s’appuie d’abord sur la peur que suscitent l’inconnu et l’insaisissable. C’est ainsi qu’à la figure menaçante de “l’étranger” sont associées celles, tout aussi inquiétantes, des “nomades” et des “forains”, tous étiquetés comme “populations flottantes”. La stigmatisation des absents passe aussi par l’usage de deux métaphores : celle, militaire, de la désertion ; celle, médicale, de la maladie. Les enfants qui fréquentent l’école de façon épisodique sont systématiquement désignés comme “déserteurs”, “insoumis”, “réfractaires”, “délinquants”, “rebelles”, “défaillants”. La métaphore est ainsi filée jusque dans ses conséquences ultimes puisque, conclut l’Inspecteur général, on constate que « *les insoumis du régiment ont été souvent les insoumis de l’école* ». On mesure l’impact d’un tel anathème dans une société où le sentiment national est poussé à son paroxysme et où l’armée occupe une place éminente dans la perspective des expéditions coloniales et d’une guerre de revanche contre l’Allemagne. Rappelons également que ces années sont celles de vagues de xénophobie dont furent victimes les Belges et surtout les Italiens¹⁹,

19 En 1881, les “Vêpres marseillaises” se soldèrent par plusieurs morts et de nombreux blessés ; en 1893, les ouvriers italiens des salines d’Aigues-Mortes furent victimes d’un véritable pogrom qui fit huit morts.

mais aussi celles où Maurice Barrès affirme que le principe de la Nation permet de construire un consensus politique au détriment de “l'étranger”.

La métaphore de la maladie assortie de la menace de la contagion sert également à stigmatiser les “irréguliers de l'école”. De la même façon qu'on médicalise l'errance, définie par Charcot comme un “automatisme ambulatoire”, on traite l'absentéisme scolaire comme un mal dont il faut empêcher la propagation. C'est bien ce que propose É. Petit : « *On admettra comme logique qu'il vaut mieux prévenir le mal que le guérir. C'est un axiome de médecine qui vaut aussi en éducation et en sociologie* » (Petit, 1910 : 26). Là encore, l'argument a un impact certain au moment où triomphe la pensée hygiéniste²⁰ et où les contemporains sont obsédés par trois fléaux sociaux : la tuberculose, l'alcoolisme et les maladies vénériennes.

En décrivant ainsi les absents, É. Petit les désigne comme de véritables délinquants scolaires. Reste à montrer que délinquance scolaire et délinquance sociale sont liées. C'est chose faite par l'assimilation opérée entre “les irréguliers de l'école” et les “populations flottantes”. Représentés comme des parasites qui vivent aux crochets des honnêtes citoyens, les “errants” sont accusés de toujours refuser le travail qu'on leur propose. Dans son ouvrage *Un déchet social : le vagabond*, le docteur Pagnier explique qu'ils « *se présentent toujours où ils savent qu'un emploi leur sera refusé* » et note chez eux « *l'incapacité physiologique de se livrer à une occupation continue et méthodique, le manque de certains pouvoirs inhérents à la volonté* »²¹. Instables, ils se caractérisent par leur absentéisme au travail et leur dédain d'une occupation régulière. Mais comment peut-on vivre sans travailler régulièrement ? Du coup, la ligne est droite qui conduit de l'errance au crime. Le bon docteur Pagnier l'affirme : « *Le vagabondage mène au crime. Tous les errants mendient et volent, et c'est là, pourrait-on dire, le but final, l'aboutissement ultime du vagabondage : le délit, le vol, le crime* »²². Et la frontière est mince entre le délit de droit commun et les autres formes de troubles sociaux comme la grève. Il n'est pas indifférent de noter qu'à l'époque le “meneur” des

20 La loi sur la protection de la santé publique est votée le 15 février 1902.

21 Docteur A. Pagnier (1910), cité par M. Perrot (1978).

22 *Ibid.*

grèves est la plupart du temps décrit comme un fainéant, venu d’ailleurs (un horsain), jeune, célibataire, mobile (un “rouleur”) et forte tête²³.

Dans une société où les images de l’enfant sage et scolarisé, du père de famille laborieux, stable et patriote, de la femme épouse fidèle et mère attentive, sont proposées comme autant d’idéaux à atteindre, la figure de l’instable, du déraciné et de l’étranger est constituée en contre-modèle social d’autant plus efficace que, dans la réalité, l’instabilité se perpétue effectivement dans les classes populaires. Chez les jeunes, d’abord, qui résistent toujours à l’emprise de l’école et de l’atelier. Ainsi, Michelle Perrot estime qu’au début du XXe siècle à Paris, sur 200 000 enfants scolarisables, 45 000 ne fréquentaient pas l’école, soit 22,5 %. Ce qui n’est pas rien. Chez les ouvriers, ensuite, où le *turn over* connaît un renouveau tel, que le recrutement et la stabilisation de la main-d’œuvre sont des problèmes lancinants qui hantent tous les employeurs. Les travaux de Rolande Trespé ont montré qu’à Decazeville, 65 % des ouvriers quittaient l’usine la première année de leur embauche. Il fallait recruter cinq ouvriers pour en garder un. Dans le Nord, chez Cail (métallurgie), le *turn over* atteint 75 %. Dans les mines, à la Compagnie d’Anzin, le taux d’instabilité passe de 8 % en 1896 à 14,6 % en 1906 et frôle les 34 % en 1911. Les absents de l’école, de l’armée et du travail, composent ainsi un monde à part, hors de la nation, et, au sens propre, “dé-solidarisé”.

Un enjeu : la réussite du projet social des Républicains

On ne peut pas comprendre le sens de la guerre déclarée à l’absentéisme sans avoir présent à l’esprit le projet social des Républicains et le contexte dans lequel ils tentent de le mettre en œuvre.

Les années 1895-1910 correspondent à une époque caractérisée par une forte croissance économique, la grande dureté des combats politiques et l’extrême violence des conflits sociaux. Après la Grande Dépression des années 1880 qui avait déstructuré le système fondé sur la complémentarité entre agriculture et industrie, s’ouvre une période où la hausse des profits prend « *des proportions exceptionnelles* » (Asselain, 1984 : 177) où on peut parler du triomphe de « *l’ordre*

23 Lire, à ce sujet, le chapitre que M. Perrot consacre au « Portrait-robot du meneur de grève » dans sa thèse (1974), repris dans M. Perrot (1984).

libéral »²⁴. Mais les conséquences économiques et sociales de la crise ont entraîné la constitution d'une double contestation. À droite, les notables qui avaient raté le rendez-vous de la seconde industrialisation trouvent des alliés chez les paysans, commerçants et artisans ruinés par la crise ou durement concurrencés par la grande industrie mécanisée pour exiger la défense intransigeante des valeurs traditionnelles. À gauche, les ouvriers confrontés aux méthodes de rationalisation du travail, mises en œuvre par un patronat soucieux de productivité, éprouvent un profond sentiment de déqualification professionnelle et de dévalorisation sociale. Surtout, ils prennent conscience que le régime, tolérant aux nantis, sait, en revanche, se montrer ferme à l'égard des plus pauvres et que « *la République de Panama est aussi celle de Fourmies* »²⁵.

Politiquement, ces années sont celles du passage de la République modérée et conservatrice à la République dite "radicale". Constitué à la suite de l'Affaire Dreyfus (1894-1899) pour défendre le régime contre la droite nationaliste et antisémite, le Bloc des Gauches²⁶ jette les bases de la prépondérance radicale qui s'affirmera après les élections de 1906. Si la grande bataille se mène d'abord contre l'Église catholique (interdiction d'enseignement aux Congrégations en 1904, séparation des Églises et de l'État en 1905), les gouvernements successifs doivent également affronter la montée en puissance d'un mouvement ouvrier de mieux en mieux organisé. C'est en effet la période au cours de laquelle la CGT, née en 1895, se structure solidement (congrès de Montpellier en 1904) et affiche ses objectifs révolutionnaires dans la Charte d'Amiens (1906). C'est aussi au même moment que les différents courants du mouvement socialiste finissent par s'unir pour constituer le Parti socialiste unifié, section française de l'Internationale ouvrière (SFIO) en 1905.

24 « L'ordre libéral de 1900 » est le titre du chapitre premier du livre de Richard F. Kuisel (1981).

25 J'emprunte l'expression à M. Agulhon (1990 : 61). Le scandale de Panama (1889-1893) avait montré les liens étroits qui unissaient monde politique et milieu d'affaires et combien était floue la limite entre collusion et corruption. Le 1er mai 1891 à Fourmies (Nord), la troupe avait ouvert le feu sur un défilé de grévistes, faisant trente-trois blessés et neuf morts, dont huit avaient entre 12 et 20 ans.

26 Cette expression désigne l'alliance entre radicaux et socialistes entre 1899 et 1904.

Donc, pour les Républicains qui ont assisté à la difficile naissance de la République, cette dernière est encore fragile et, en tout cas, menacée par un double danger : à droite par les forces conservatrices, à gauche par le mouvement ouvrier.

C'est de ce côté-là qu'on s'interroge. Car les Républicains de progrès sont convaincus qu'il serait politiquement désastreux pour eux de se couper durablement des couches populaires et notamment des ouvriers. Et ceci pour deux raisons. Privé de leur soutien, le régime sera toujours menacé sur sa droite. Le coup d'État du Prince-Président le 2 décembre 1851 n'est pas si loin et sa leçon n'a pas été oubliée : c'est parce qu'elle avait perdu la confiance du peuple en juin 1848 que la IIe République a péri. Mais le danger peut aussi venir de la gauche : victimes des excès du libéralisme, les ouvriers risquent de se jeter dans les bras des révolutionnaires. Le souvenir de la Commune de Paris (1871) est encore présent dans toutes les mémoires. C'est donc dans une double direction qu'il faut travailler à gagner les ouvriers à la cause de la République : par l'école laïque, gratuite et obligatoire, on les libérera de l'influence des forces conservatrices ; par une politique sociale qui les intégrera à la société, on les détournera de la séduction exercée par les idées socialistes.

163

C'est dans cette stratégie de pacification des rapports sociaux que s'inscrit alors le solidarisme. Publié en 1896, le livre de Léon Bourgeois²⁷ *Solidarité* devient au cours des quinze premières années du XXe siècle « *comme un lieu de ralliement pour les Républicains de gauche soucieux d'action sociale mais qui, pour diverses raisons, se refusaient aux idées socialistes* » (Hatzfeld, 1989 : 270). Parce qu'il se voulait à égale distance du libéralisme et du socialisme, Léon Bourgeois développe la « *formule idéale d'une République humanitaire : un libéralisme économique amendé d'institutions et d'interventions sociales* »²⁸. Sur le plan politique, le solidarisme trouve précisément son expression chez les radicaux :

« *Il n'est plus politiquement de bourgeois et d'ouvriers, la Révolution et le suffrage universel ont fait de tous des citoyens et des*

27 Député radical, président du Conseil de novembre 1895 à avril 1896 ; ministre de l'Instruction publique de mars 1890 à novembre 1892, puis de juin à octobre 1898, ministre du Travail en 1912.

28 J'emprunte cette définition à M. Agulhon (1990 : 60).

électeurs et notre doctrine qui vise la fusion des classes et non la division et la lutte des classes est toute dans la pacification par les réformes. C'est une doctrine de fraternité et de solidarité sociale, car on ne fonde rien avec la haine » (Congrès de 1902 du Parti républicain radical et radical-socialiste, cité par S. Berstein, 1998 : 302-303).

La réalisation d'un tel programme passe par la promotion sociale des couches populaires. Or, il est désormais admis que l'instruction élémentaire, obligatoire pour tous, en constitue le moteur essentiel. En diffusant les Lumières de la Raison, elle est censée faire disparaître l'ignorance, mère de l'envie et, par conséquent, de la haine sociale. D'où l'impérieuse nécessité d'y soumettre la totalité de la population.

Dans ses ouvrages, É. Petit se réclame explicitement et constamment du solidarisme. C'est au nom de cette doctrine qu'il anime un vaste mouvement de mutualité scolaire²⁹, qu'il s'emploie à développer les cours d'adultes et qu'il soutient les initiatives prises en faveur de la formation professionnelle. De son point de vue, l'œuvre scolaire de la République restera inachevée tant que ne seront pas prises les mesures propres à combler « *la période critique* » pour les jeunes des couches populaires, qui s'ouvre « *béante* » entre le moment où ils quittent l'école vers 12 ans et le moment où ils entrent à l'armée. La solution qu'il promeut consiste à mettre en place une « *post-école* » obligatoire au même titre que l'apprentissage d'un métier car, écrit-il, « *Ne se préoccuper que de préparation technique, ou commerciale, ou industrielle, ou agricole, c'est oublier dans une démocratie de **dégager le citoyen de l'ouvrier***³⁰. *C'est ne voir qu'un aspect d'une question générale, qu'une partie, et restreinte, d'un problème social aux données multiples, complexes et troublantes* ».

Dans ces conditions, l'absentéisme, bien que limité à un nombre restreints d'individus, n'en constitue pas moins un vrai problème politique par son caractère scandaleux au sens où l'entendaient les Grecs : *skandalon* étant l'obstacle, la pierre d'achoppement, celle qui fait trébucher³¹. Et

29 É. Petit était Président de l'Union nationale des Mutualités scolaires.

30 Les passages soulignés en caractères gras l'ont été par moi.

31 Le Grand Robert de la Langue Française, tome 6, Paris, éditions Dictionnaires Le Robert (2001 : 233). Pour toute cette analyse j'emprunte très largement à B. Lahire (1999).

l’absentéisme fait trébucher la loi républicaine. Dès lors, les responsables en charge de l’Instruction publique n’ont pas d’autre alternative que d’y mettre fin. Car tolérer l’intolérable serait accepter que soit remis en cause l’un des fondements constitutifs de la “synthèse démocrate-libérale” (Bernstein, 1998). On le voit, l’enjeu est de taille et justifié, aux yeux des gouvernants, que soient prises d’urgence les mesures qui s’imposent.

Conclusion

Il convient donc maintenant de voir en quoi l’analyse des discours tenus voilà un siècle sur l’illettrisme et l’absentéisme peut, par le décalage temporel qu’elle impose, contribuer à faire prendre conscience que l’existence même d’un “problème” et la manière dont on le pose empêchent souvent de penser autrement la réalité. De ce point de vue, les textes produits par É. Petit sont tout à fait intéressants car, fondés sur une réalité dont ils ne surestiment d’ailleurs pas l’importance, ils constituent un modèle de promotion publique d’un problème social.

D’abord, É. Petit utilise sa position dans l’institution scolaire et son statut – imaginons un instant ce que représentait un Inspecteur général de l’Instruction publique sous la III^e République – pour légitimer et poser publiquement ce qu’il considère être des “problèmes” graves, réclamant un traitement urgent. Mais, de ces problèmes, il ne donne jamais de définition. Autrement dit, jamais il ne se demande ce que pouvait signifier, vingt ans après que l’école eût été rendue obligatoire, “aller à l’école”, “savoir lire”, “savoir écrire”, dans un pays dont 60 % des habitants vivaient à la campagne et dans lequel, politiquement, socialement et culturellement, les paysans dominaient par le nombre.

Ensuite, il parle, écrit et agit dans des lieux “institués de discours” qui constituent autant de « *lieux de socialisation* » (Lahire, 1999 : 36) où se construisent des manières communes de penser la réalité sociale de son temps : ministères, universités, congrès de la Ligue de l’Enseignement, congrès de la Mutualité scolaire, etc. Il y croise des hauts fonctionnaires comme Buisson, Mirman ou Monod ; des “Républicains radicaux” ou “Républicains de progrès” comme Guieysse, Astier, Dron, et Léon Bourgeois ; des “socialistes indépendants” comme Millerand, qui, tous, partagent la même croyance dans le rôle de l’école pour construire une démocratie de petits propriétaires que Ferdinand Buisson définissait d’une façon remarquablement claire :

« **une classe de propriétaires qui travaillent et de travailleurs qui possèdent**³² » (cité par Rebérioux, 1975 : 140).

Enfin, il met en œuvre tout un dispositif discursif fondé, d'une part, sur l'usage en apparence contradictoire, mais en réalité très efficace, de données statistiques hétérogènes et incertaines pour convaincre de l'importance du "problème" et, en même temps, pour rassurer en soulignant les limites ; et, d'autre part, sur un arsenal rhétorique qui joue davantage sur le registre de l'émotion que sur celui de l'argumentation.

Au total, on voit bien à travers ces textes comment une méthode de présentation de la réalité sociale révèle une manière de penser cette réalité. Ainsi, leur analyse peut effectivement permettre de problématiser des préoccupations présentées comme des évidences indiscutables car, comme le dit Bernard Lahire, « *la rhétorique des discours n'est, au fond, ni centrale ni périphérique : elle existe et est un élément constitutif de la réalité publique des problèmes sociaux* » (1999 : 31).

32 Souligné en caractères gras par moi.

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON (M.), 1990, *La République de Jules Ferry à François Mitterrand*, Paris, Hachette.

ASSELAIN (J.-Ch.), 1984, *Histoire économique de la France du XVIIIe siècle à nos jours. Tome 1. De l’Ancien Régime à la Première Guerre mondiale*, Paris, Seuil.

BEC (C.), 1994, *Assistance et République. La recherche d’un nouveau contrat social sous la IIIe République*, Paris, Les Éditions de l’Atelier.

BEC (C.), 1998, *L’assistance en démocratie. Les politiques assistantielles dans la France des XIXe et XXe siècles*, Paris, Belin.

BERNSTEIN (S.), 1998, « La synthèse démocrate-libérale en France et la naissance du modèle républicain (1870-1914) », in S. Bernstein (dir.) *La démocratie libérale*, T. 4 de M. Duverger, J.-F. Sirinelli (dir.), *Histoire générale des systèmes politiques*, Paris, PUF.

DUPÂQUIER (J.) & KESSLER (D.), dir., 1992, *La société française au XIXe siècle. Tradition, transition, transformation*, Paris, Fayard.

HATZFELD (H.), 1989, *Du paupérisme à la sécurité sociale, 1850-1940*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

KUISEL (R.-F.), 1981, *Le capitalisme et l’État en France. Modernisation et dirigisme au XXe siècle*, Paris, Gallimard.

LAHIRE (B.), 1999, *L’invention de l’“illettrisme”*, Paris, La Découverte.

MARCHAND (O.) & THÉLOT (Cl.), 1997, *Le Travail en France, 1800-2000*, Paris, Nathan.

MAYEUR (J.-M.), 1973, *Les débuts de la IIIe République (1871-1898)*, Paris, Seuil.

NADAUD (M.), 1976, (1^{ère} éd. 1895), *Mémoires de Léonard, ancien garçon maçon*, Paris, Maspéro.

PAGNIER (A.), 1910, *Un déchet social : le vagabond. Ses origines, sa psychologie, ses formes. La lutte contre le vagabondage*, Paris, Vigot.

PERROT (M.), 1974, *Les Ouvriers en grève – France 1871-1890*, Paris-La Haye, Mouton.

PERROT (M.), 1978, « La fin des vagabonds », *L'Histoire*, n° 3, juillet-août, pp. 23-33.

PERROT (M.), 1984, *Jeunesse de la grève. France 1871-1890*, Paris, Seuil.

PETIT (É.), 1910, *De l'école à la cité. Études sur l'éducation populaire*, Paris, Félix Alcan, Éditeur.

REBÉRIOUX (M.), 1975, *La République radicale ? 1898-1914*, Paris, Seuil.

WAGNIART (J.-F.), 1999, *Le vagabond à la fin du XIX^e siècle*, Paris, Belin.