

ROSSO

(1)



Institut Universitaire Européen. Département d'Histoire et Civilisation.
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Département d'Histoire.

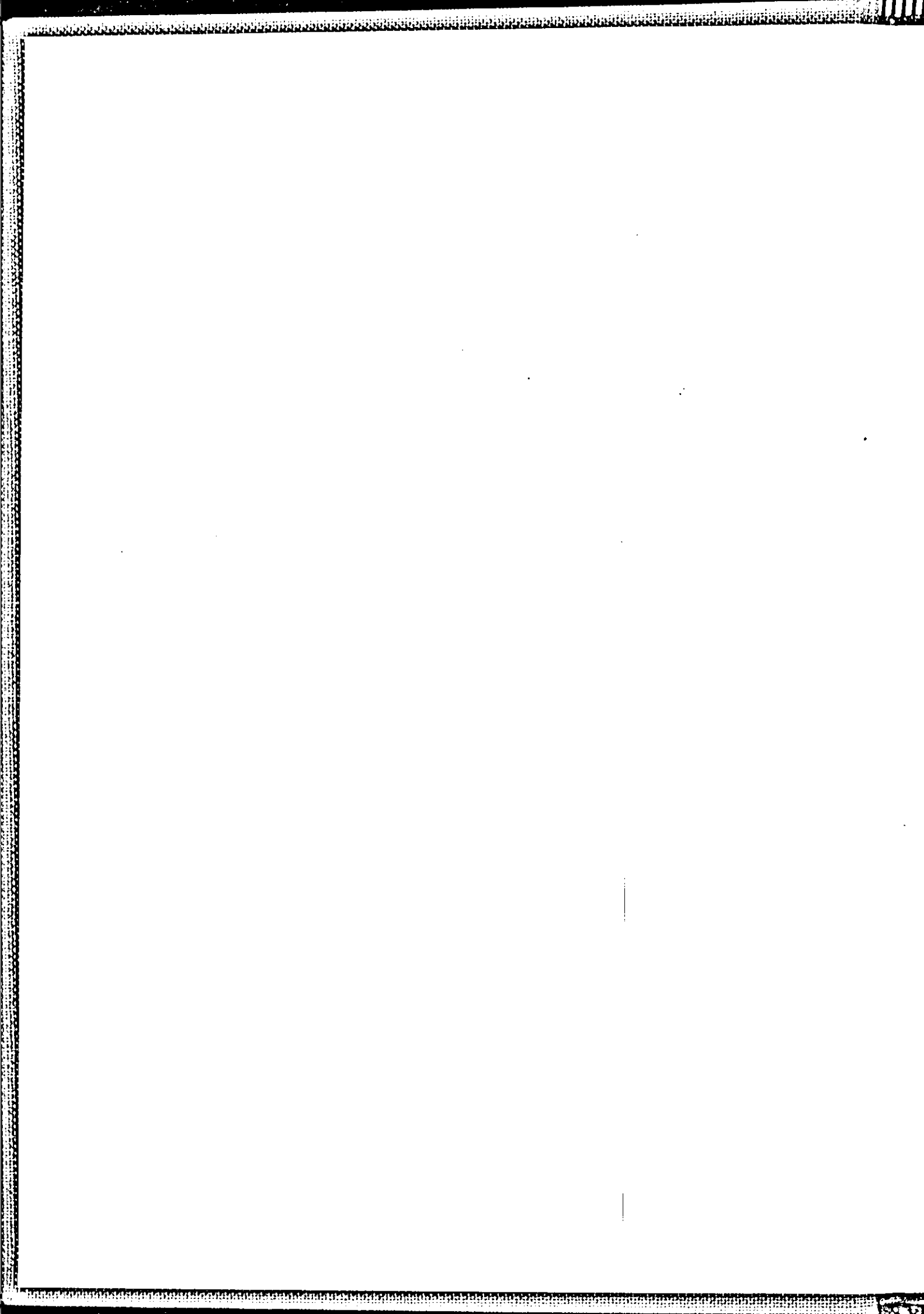
Séverine Dard

La Question Scolaire
dans l'Espagne de la Restauration:
les enjeux politiques et sociaux
de l'enseignement primaire à Barcelone (1900-1923)

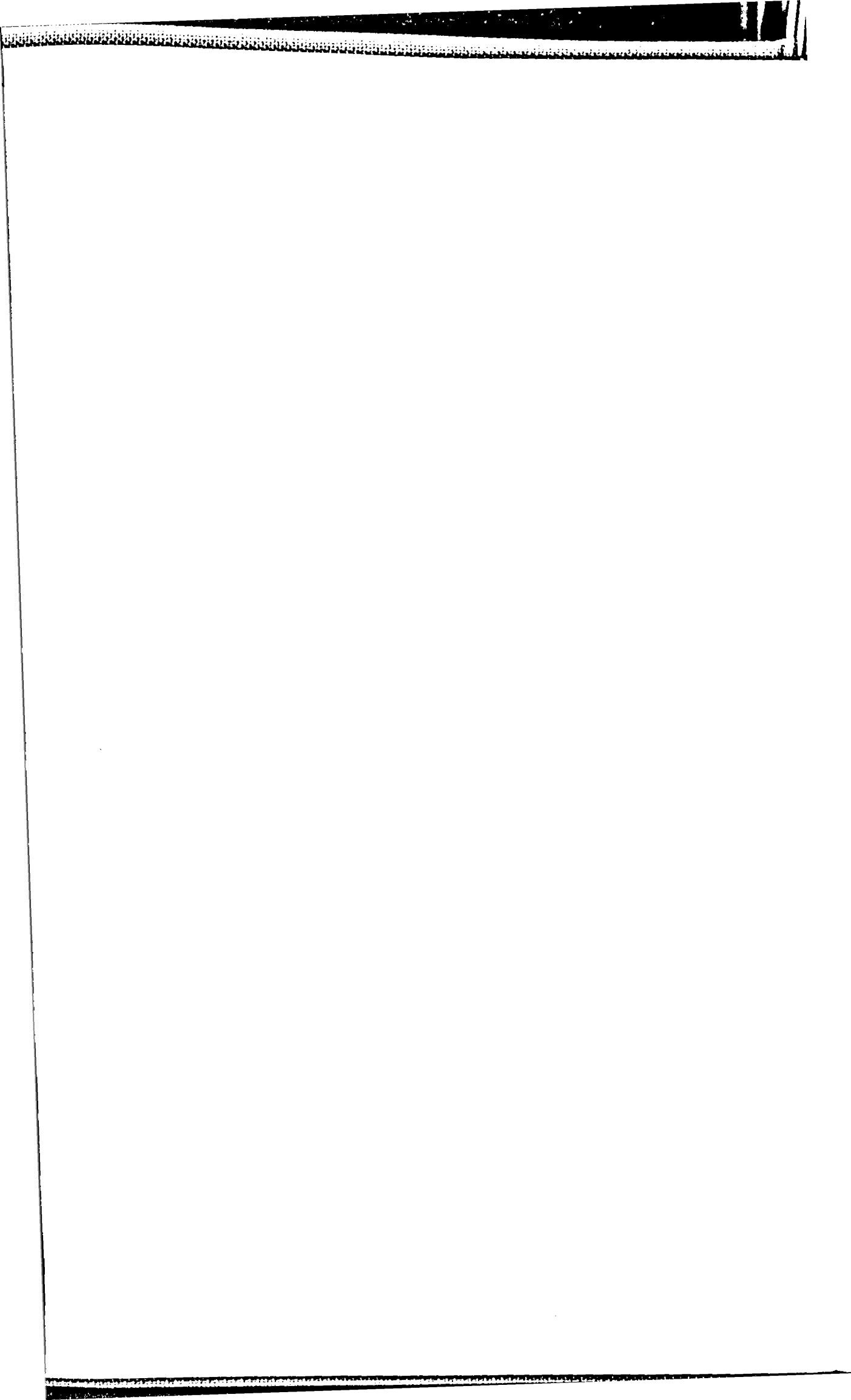
Thèse soumise à l'appréciation du jury en vue de
l'obtention du doctorat de l'Institut Universitaire Européen

Tome I

Florence, décembre 2002









1
ROSSO

La Question Scolaire
dans l'Espagne de la Restauration :
les enjeux politiques et sociaux
de l'enseignement primaire à Barcelone (1900-1923)

THESE

Soumise à l'appréciation du jury en vue de l'obtention du doctorat
de l'Institut Universitaire Européen par

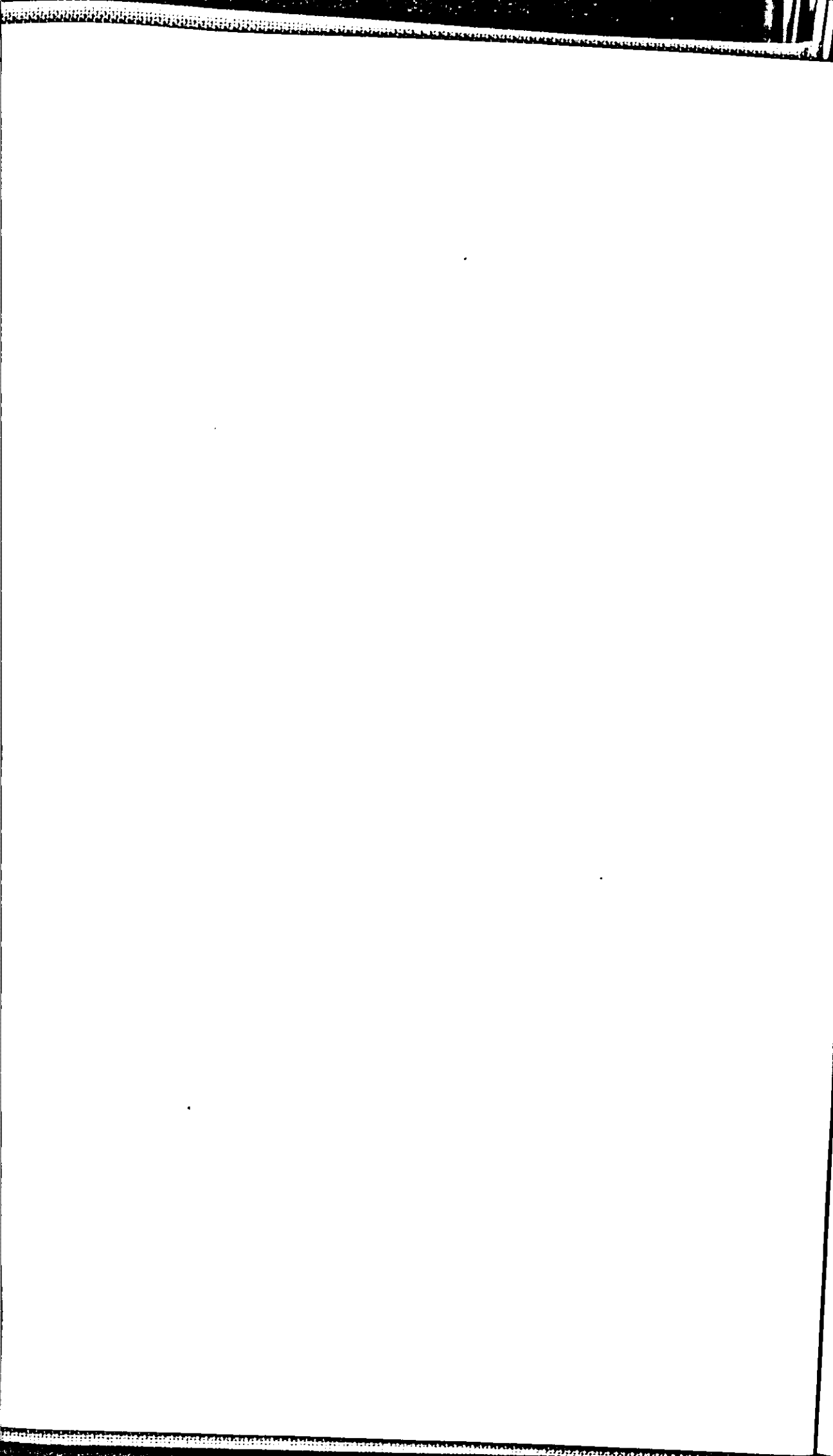
Séverine DARD
le 13 décembre 2002

TOME I



Membres du jury

Jean-François BOTREL, Professeur à l'Université Rennes II Haute Bretagne
Laurence FONTAINE, Professeur à l'Institut Universitaire Européen (directrice de recherche)
Josep Maria FRADERA, Professeur à l'Universitat Pompeu Fabra de Barcelona
Raffaele ROMANELLI, Professeur à l'Institut Universitaire Européen
Bernard VINCENT, Professeur à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (co-directeur de recherche)



Remerciements

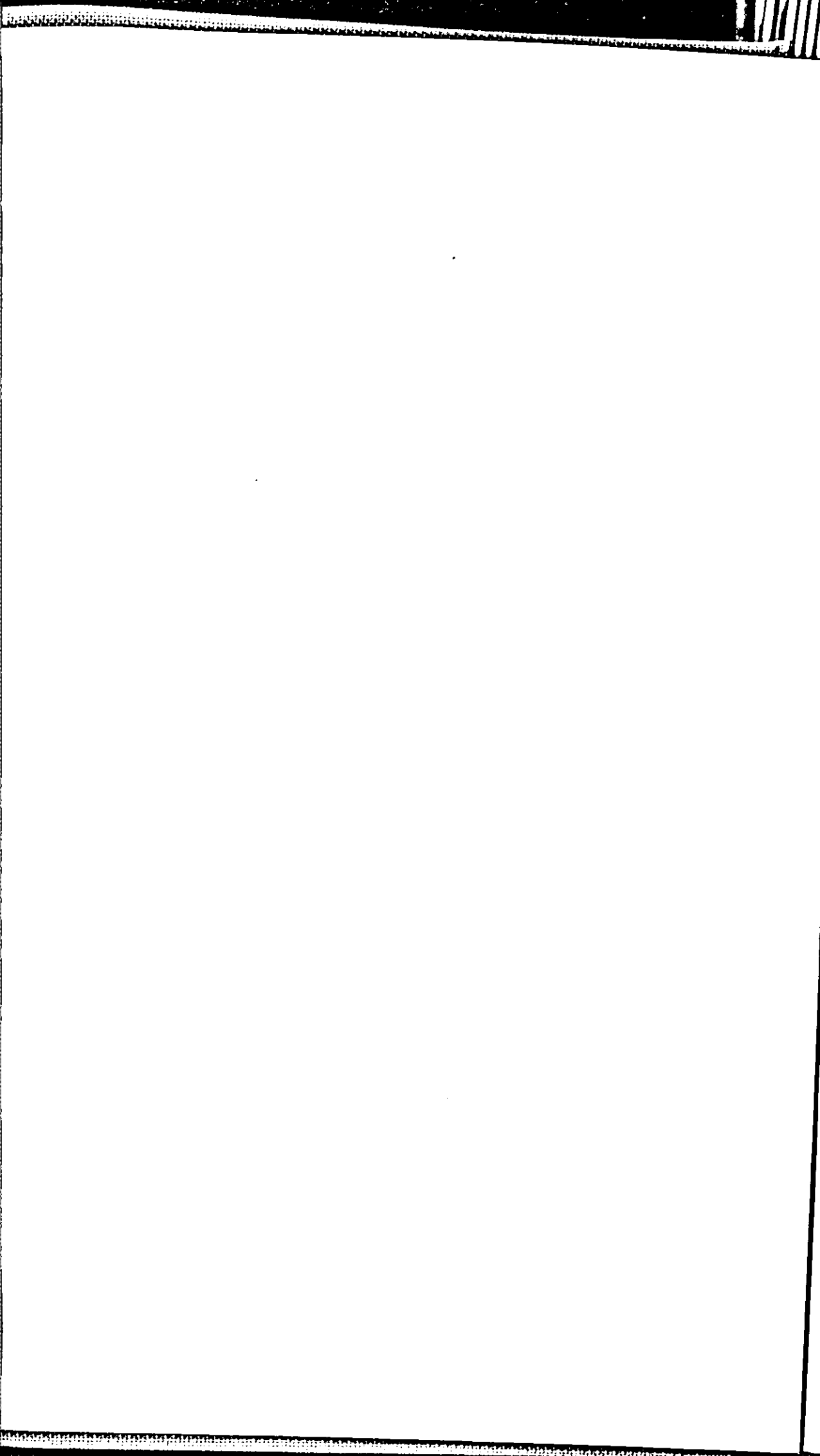
Je remercie ma directrice de thèse, Laurence Fontaine, pour son soutien indéfectible et ses critiques constructives tout au long de mon parcours.

Je remercie mon directeur de thèse, Bernard Vincent, qui m'a témoigné sa confiance et qui, par son exigence et sa rare qualité de lecture, a permis l'accomplissement de mon travail.

Je remercie Josep Maria Fradera dont les suggestions et la vigilance intellectuelle ont été capitales au moment de finaliser ma recherche.

Je remercie Stéphane Michonneau, François Godicheau, Alfonso Herrero et Jérôme Bougelot dont les relectures, remarques et savoir-faire m'ont beaucoup aidée.

Je remercie enfin tous ceux et toutes celles qui ont su m'accompagner, de près ou de loin, à Florence, à Barcelone, à Paris, à Rome et à Madrid, dans une aventure difficile à partager.



Avertissements

Nous avons utilisé la forme *italique* pour les termes espagnols ou catalans, ainsi que pour souligner notre réflexion ou insister sur une idée.

Nous avons distingué les guillemets « » utilisés pour les citations ou termes originaux des guillemets “ ” employés quand nous voulions exprimer une nuance.

Toutes les citations, traduites en français dans le texte, sont restituées en notes de bas de page dans leur orthographe originelle.

Sommaire

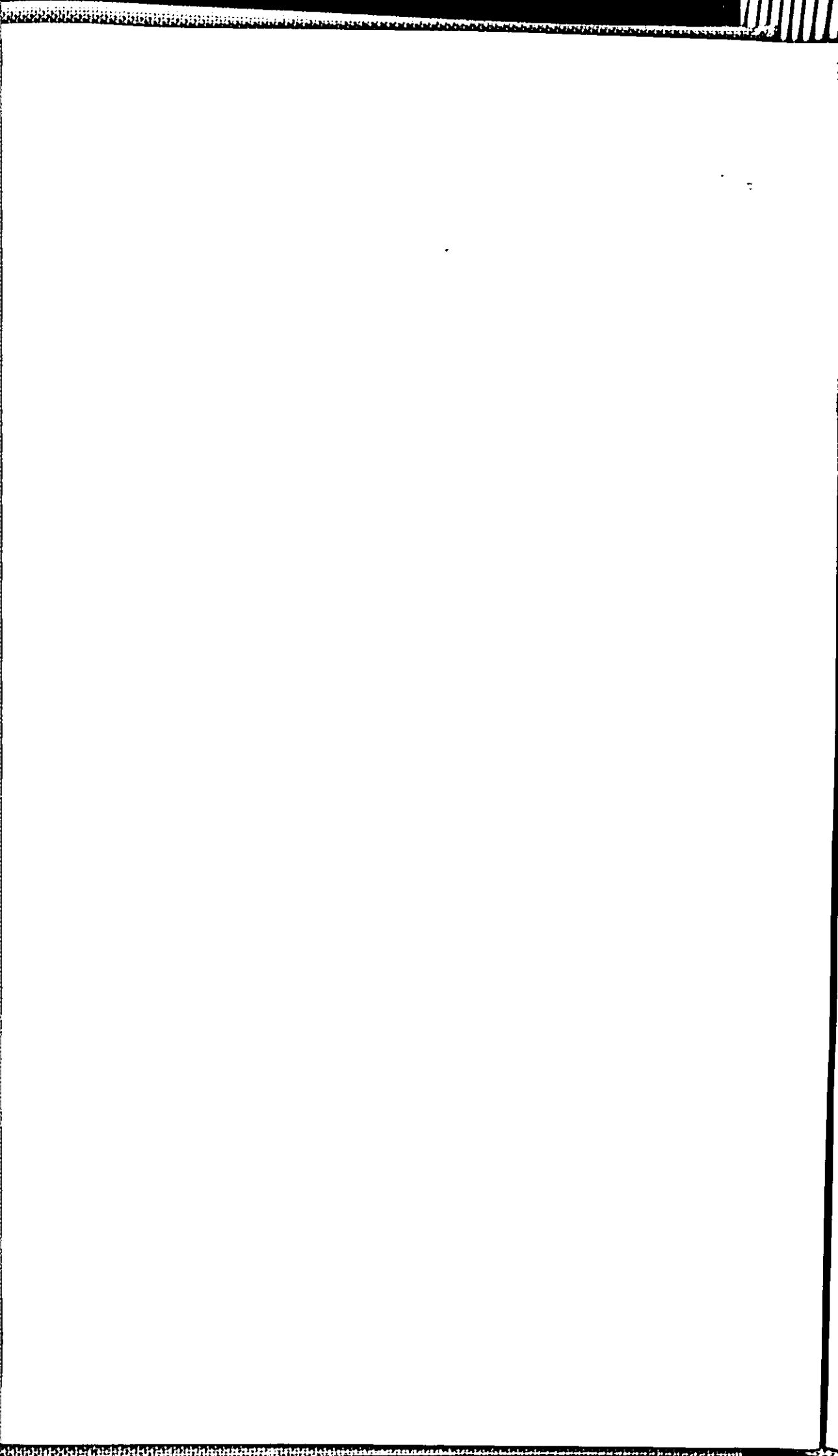
L'ouvrage a été réparti en quatre volumes afin de faciliter la lecture. Il convient de se reporter pour un exposé détaillé à la table des matières, située en fin du tome III.

Le TOME I correspond à la partie I de la thèse, pp. 1-162.

Le TOME II correspond à la partie II, pp. 163-452.

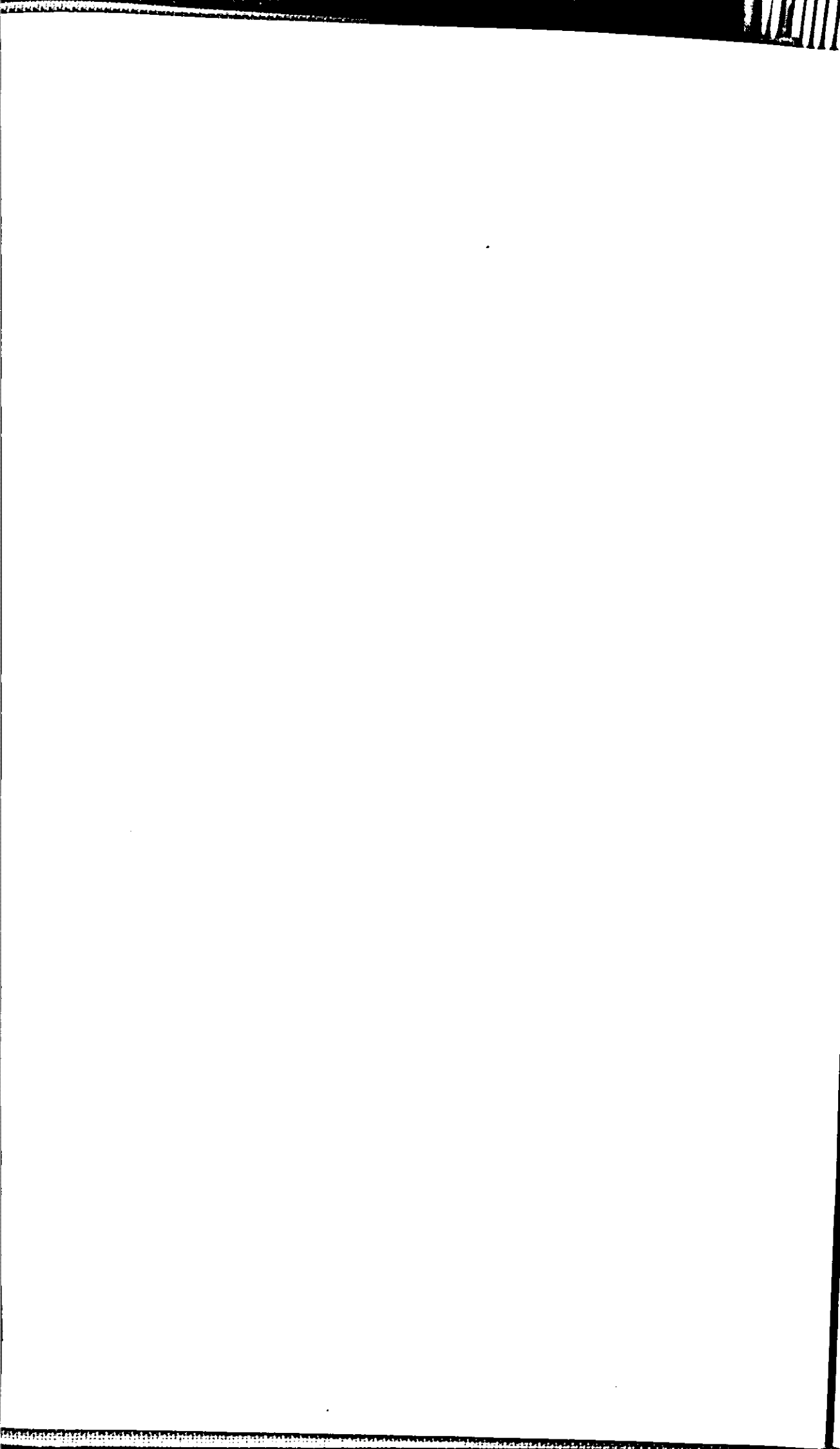
Le TOME III comprend la partie III, les sources et la table des matières, pp. 453-738.

Le TOME IV regroupe l'ensemble des annexes.



« Ce serait tellement simple si nous pouvions observer les nations comme nous observons les oiseaux »

Eric Hobsbawm, *Nations et nationalismes*



INTRODUCTION GENERALE

Ecrire l'histoire de la Barcelone renaissante et conquérante du début du XXe siècle, a fortiori d'un pan entier de sa culture, dans un contexte où triomphent la « normalisation » linguistique, la défense identitaire et la spécificité culturelle, exige de l'historien d'exercer une vigilance quant aux usages politiques du passé et de proposer une approche critique des impasses interprétatives qui en découlent¹. Or nous pensons que depuis les années 1970 la production de l'histoire catalane -et celle de l'éducation n'y échappe pas- correspond à un enjeu de mémoire, lié en particulier à la consolidation de l'identité nationale catalane en jeu depuis vingt ans. Afin de mieux cerner l'objet, l'approche et l'objectif de notre recherche, nous croyons nécessaire de présenter un bilan historiographique critique à partir duquel nous nous sommes définis.

1- « (...) Qui perd els seus orígens perd l'identitat. »

A partir du milieu du XIXe siècle, se développe une historiographie catalane qualifiée de romantique et épique². L'histoire devient le moyen pour élaborer une mythologie identitaire autour de la Catalogne (personnages historiques, événements fondateurs, dates symboliques, éléments de définition d'un territoire par les conquêtes). Dans les années 1950 on assiste à une rupture historiographique avec l'historien Jaume Vicens Vives qui dénonce la vision idéalisée de l'historiographie qui précède le Front Populaire. Cependant son œuvre historique, dominée par l'explication économique et l'opposition Catalogne / Espagne, est aussi marquée par un résistancialisme lié au contexte franquiste³. Dans les années 1970 se poursuit une historiographie réactive par rapport à la période antérieure d'isolement intellectuel, académique et scientifique⁴. Les

¹. Récemment une étude de Joan-Lluís de Marfany sur l'histoire de la langue catalane est une heureuse tentative pour rompre avec les schémas essentialistes et l'idée de continuum national et de « normalité » linguistique : MARFANY Joan-Lluís, *La llengua maltractada. El castellà i el català a Catalunya del segle XVI al segle XIX*, Barcelona, Editorial Empúries, 2001.

². RIQUER, Borja de, « Sobre el lugar de los nacionalismos-regionalismos en la historia contemporánea española », *Historia Social*, 7 (1990), p. 107.

³. Pour une interprétation critique de l'historiographie de Jaume Vicens Vives, se reporter à Josep María Fradera, « Identitats i història. A propòsit de l'últim llibre de Borja de Riquer », *L'Avenç*, n° 261, setembre 2001, pp. 64-67.

⁴. Une histoire et une historiographie très inféodée au pouvoir franquiste comme l'ont montré entre autres, Gonzalo Pasamar et Ignacio Peiro, *Historiografía y practica social en España*, Ed. Prensas Universitarias de Saragoza, 1987,

historiens catalans défendent la nécessité d'imposer une contre-historiographie face à l'historiographie espagnole officielle dans une logique de rivalité politique mais aussi scientifique et universitaire.

Sans exagérer la portée du phénomène, il nous paraît évident que la mise en place d'un certain nombre de relais pour le développement de l'histoire de l'éducation en Catalogne correspond à la volonté claire de créer une historiographie proprement catalane. Ainsi, peu après la création de la *Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía*, la *Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana* voit le jour en 1983, institutionnalisant ainsi plusieurs années d'activité académique dans cette direction⁵. Parallèlement à ceux convoqués par la *Sociedad española*, des congrès et colloques s'organisent à son initiative tout au long de la décennie 1980 et des études, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres régions autonomes, sont directement commandées ou subventionnées par les autorités politiques locales *Ajuntament, Diputació Provincial ou Generalitat*.

La série documentaire *Recuperem la nostra historia, Documents, 1976-1977* est à cet égard emblématique si ce n'est programmatique : « "Documents" a un objectif aujourd'hui à la fois simple et complexe : faire connaître une étape de notre histoire presque éteinte durant 40 ans. Récupérer cette histoire c'est récupérer la mémoire populaire, faire un voyage jusqu'aux origines, aux sources. Comme dit Raymond : **Celui qui perd ses origines perd son identité** »⁶.

Saragoza. : « En definitiva, todos estos trabajos estan unidos por una perspectiva común : el error de los prohombres de la Restauración fue el « ser liberales », fue el apoyar un regimen contrario a las « esencias nacionales ». un juicio, en suma, manifestado a la luz de aquellas ideas (nación, tradición...) que nos ponen en contacto con la visión de una España sustancial : « la España eterna ». , p. 92

⁵. Se reporter à l'article de Pere Solà : « La sociedad de Historia de la Educación de los Países de lengua Catalana », in NOVOA Antonio, RUIZ BERRIO Julio (Eds.), *A historia da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da educação-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, pp. 35-38.

⁶. « ' Documents ' pretén un objectiu alhora tan simple i tan complex : donar a coneixer una etapa de la nostra historia quasi amagada durant quaranta anys. Recuperar aquesta historia és recuperar la memoria popular, fer el viatge als orogens, a les fonts. Com diu Raimon : Qui perd els seus orogens perd l'identitat ». Exemple typique d'histoire qui se fait dans les années 1970 en Catalogne dans une logique de récupération : commentaire assez descriptif et peu interprétatif de documents; récupération brute où il est moins question de controverses sur une question historique précise que de retracer la trame événementielle, de donner existence à un passé et au déroulement des faits, mais surtout de faire surgir l'idée d'une communauté historique dotée d'un destin et d'une identité évidents réprimés tout au long du siècle : « *Recuperar la nostra historia no és un exercici nostàlgic : és un exercici necessari per a poder entendre el present. Recuperar a nostra historia és una forma de cercar, en el passat, instruments per incidir en el present i modificar el futur. La proclamació de la Republica, l'aprovació de l'Estatut, les eleccions del Front Popular i la guerra civil son etapes diferents d'un procés ascendent en el qual les classes populars catalanes prenen a les seves mans la defensa de les llibertats politques i socials. Els partits politics, les*

Dans le champ de l'histoire de l'éducation, on retrouve cette conception de l'histoire comme moyen de renouer avec une identité. Citons par exemple le recueil de textes *A l'avantguarda* paru en 1972⁷, qui regroupe un ensemble d'études consacrées à la valorisation d'un héritage historique qui, bien qu'assez précisément analysé, tente surtout de montrer en quoi Barcelone a été une ville d'avant-garde et en quoi elle doit renouer avec ce passé prestigieux⁸. *Le Seminari d'història de l'Ensenyament dels Països Catalans* est un groupe de recherche qui s'est monté durant les dernières années du franquisme. Les premières Journées d'Etudes en 1977 ont surtout été consacrées à faire resurgir et valoriser les expériences passées. Le discours inaugural et le programme sont assez révélateurs. Jaume Carbonell s'exprime ainsi : « Tous ensemble, nous nous réunissons (...) pour récupérer et pour promouvoir une série d'expériences qui ont été oubliées (...) pour nous souvenir et pour commémorer »⁹. Le Séminaire d'histoire de l'Enseignement, ne se définit pas d'abord comme un centre de recherche dépendant d'une Université quelconque et appartenant au champ de la recherche scientifique. Il se positionne d'abord comme une « contribution au Congrès de la Culture Catalane ». Ainsi des travaux sont présentés mais il s'agit surtout de témoignages, de divulgation d'expériences vécues (un film sur les bienfaits de la catalanisation à l'école, une exposition graphique, des hommages rendus aux grands pédagogues etc...).

Dans ce contexte, l'historiographie catalane de l'éducation ne parvient pas à échapper à une double impasse : d'une part la vision essentialiste de la communauté catalane dont le destin national est conçu comme une évidence historique et d'autre part la tentation « présentiste » dont les controverses, parfois stimulantes, desservent ce que tout projet historique se propose : rendre intelligible le passé.

organitzacions de classe, amb les seves contradiccions, virtuts i defectes, no fan més que reflectir el grau de madureza política d'un poble que, des de sempre, però sobre tot a partir de 1931, reclama el dret a gestionar els propis interessos (...) »

⁷. Departament d'activitats culturals de la E.T.S.I.I.B., *A l'avantguarda de l'educació. Experiències pedagògiques 1900-1938*, Barcelone, 1972.

⁸. « No ens ha d'estranyar, doncs, que Catalunya, passí en aquest període a l'avantguarda peninsular en matèria pedagògica, car per a portar a terme una veritable revolució des d'uns òrgans de poder determinats, cal iniciar aquesta paral·lelament un procés sistematitzat que tendeixi al nou canvi de mentalitat, capaç d'assimilar les innovacions. Prat de la Riba escometé una empresa en aquests dos sentits lloable, meritòria, i sense precedents en la nostra història anterior, empresa que es veié frustrada més tard pel canvi de la mateixa burgesia catalana i per l'inici de la Dictadura de Primo de Rivera » p. 114

⁹. « Tots plegats, ens reuníem a principis de desembre per recuperar i per valorar un seguit d'experiències que havien estat oblidades. (...)« Es reuníem de tant en tant per recordar, per commemorar » dans « Crònica de les I Jornades d'història de l'ensenyament als països catalans »(dec 1977)par Jaime CARBONELL (du Seminari d'història de l'Enseignement), pp. 150-152, in *Les II Jornades*, 1978.

La version essentialiste

La première dérive est particulièrement visible dans l'œuvre d'Alexandre Galí i Coll qui peut sans doute être considéré comme le premier historien de la culture catalane contemporaine¹⁰. Sans se risquer à pénétrer le dédale et l'épaisseur d'une œuvre foisonnante et monumentale, une impression générale se dessine¹¹. Alexandre Galí, a participé pleinement à l'œuvre éducative et culturelle catalane de la première moitié du XXe siècle et offre donc à la fois une histoire précise, fouillée mais aussi très subjective et idéologiquement très orientée vers un catalanisme militant plutôt conservateur. Face au castillan langue étrangère, « hallucinante et déformatrice »¹², le réveil national catalan passe par la reconquête linguistique qui elle-même permet le renouveau pédagogique : le fait différentiel catalan se révèle dans l'éducation¹³. Galí défend l'idée selon laquelle la catalanisation des institutions locales, en progression dans le premier tiers du XXe siècle est la condition pour le surgissement du génie éducatif de la Catalogne qui peut enfin donner ses premiers fruits, en l'occurrence un recul de l'analphabétisme et un renouveau pédagogique sans précédent en Espagne. Le rattrapage de Barcelone (de la moitié de la population analphabète on passe à un peu plus du quart entre 1900 et 1920) et de la Catalogne jugé exceptionnel par rapport au taux national espagnol global qui recule plus modestement (passant de 63% à 52%) ne peut être attribué, selon lui, qu'à une volonté nationale transcendante qui trouve à s'exprimer:

¹⁰ . Né à Camprodon (province de Gérone) en 1886, il meurt à Barcelone en 1969. A 23 ans il entre à la *Escola de Mestres* de Joan Bardina pour devenir professeur de langue et de littérature castillanes. En 1910, il enseigne dans l'école privée Vallparadís de Joan Palau Vera. A partir de 1915, depuis le *Consell de Pedagogia de la Mancomunitat*, il organise les Ecoles d'été annuelles pour la formation des maîtres. Il continue d'occuper divers postes de directeur ou de secrétaire (Ecoles Normales en 1920; Ecole Montessori en 1922; Consell de la Cultura en 1931), publie son œuvre pédagogique majeure *La mesura objectiva del treball escolar* en 1928 avant de s'exiler entre 1939 et 1943. De retour, il reprend ses activités au sein de diverses maisons d'édition et écrit sa monumentale *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya*, abordant, aussi bien l'ensemble des institutions éducatives que culturelles, florissant dans le premier tiers du XXème siècle, notamment à Barcelone.

¹¹ . GALÍ I COLL, Alexandre, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936*, 20 vol., Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1978.

¹² . Voir notamment *Livre II*, «allucinant i deformadora », pp. 315-316-317.

¹³ . « Els secrets de la nostra renaixença pedagògica durant el segle actual es degué a les virtuts de la llengua recobrada » (« On doit les secrets de notre renaissance pédagogique durant ce siècle aux vertus de la langue retrouvée »), *Ibid*, p. 316.

« Tant que la Catalogne, pleinement consciente de ses actes, ne s'est pas mise à travailler par elle-même, pour elle-même et pensant en catalan les choses de l'enseignement, elle ne pouvait pas réduire un taux aussi honteux »¹⁴.

Dans la même veine, Galí conçoit le peuple catalan comme un ensemble harmonieux, pourvu d'un caractère propre, de « valeurs raciales immanentes » et s'égare dans des considérations essentialistes sur la psychologie des peuples¹⁵. Lorsqu'il il fait remarquer l'importance de l'enseignement privé en Catalogne, il explique le phénomène ainsi :

« Et il était fatal qu'il en soit ainsi, en premier lieu en raison du tempérament des Catalans, peu enclins à s'aligner et beaucoup plus à donner le ton, ou pour le moins à ne pas rentrer dans le rang »¹⁶,

Nous reconnaissons que l'œuvre d'Alexandre Gali est en effet « utile et indispensable pour connaître la multiplicité des initiatives menées dans la Barcelone du premier tiers du XXe siècle »¹⁷, mais il faut l'approcher non comme un livre de références mais comme une source sujette à l'analyse critique et à de nouvelles interprétations pour comprendre en effet quelle a été la réalité scolaire dans un contexte de renouveau culturel à Barcelone de 1900 au début des années 1920.¹⁸

14 . GALÍ I COLL, Alexandre, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936, Introducció*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1978, « Fins que Catalunya, amb plena consciència del que feia, no es va posar a treballar pel seu compte i pensant en català les coses de l'ensenyament , no es va anar reduint aquesta vergonyosa nafra », p. 36.

15 . Niant toute idée de lutte des classes qui pourtant atteint une violence rare dans les premières décennies du XXe siècle, il décrit ainsi l'ouvrier catalan : « l'obrer català típic, amic del treball i de la vida ordenada i pacífica » (*Llibre X*, p. 198). En parlant du pédagogue Pau Vila, anarchisant à ses débuts et de plus en plus proche du catalanisme, il en fait un catalan pur mais qui s'ignore, qui a su : « El castellà, cosa singular, fou, doncs, l'ultima corda que va deixar anar del seu bagatge juvenívol, en el procés d'incorporació als valors racials i ales estructures socials que portava immanents » (p. 59, *Llibre II*)

16 . « (...) I era fatal que succeís així, en primer lloc, pel temperament dels catalans, poc amic del arrencaments i molt amic si no de donar-se to, almenys de sobresortir de la línia general (...) », in *Op. Cit., Introduction*, p. 32.

17 . Buenaventura Delgado, *Op. Cit.*, « útil e impredecible para conocer la multiplicidad de iniciativas llevadas a cabo en la Barcelona del primer tercio de siglo » p. 740.

18 . Une démarche que nous n'avons pas rencontrée parmi les historiens qui citent ses travaux, comme Antoni Jutglar, un des premiers à avoir écrit sur l'enseignement à Barcelone, qui reprend la thèse de Gali du génie éducatif catalan, ou encore Lluís Duran, auteur d'un ouvrage récent sur l'APEC, qui le cite sans aucune distance critique.

La récupération polémique du passé : l'héritage ferreriste

Dans le cadre du débat sur la valeur de l'histoire de l'éducation¹⁹, la richesse même des expériences éducatives à l'œuvre dans la cité catalane au début du XXe siècle prête aux controverses et à la confrontation des points de vue, parfois au détriment de la connaissance historique. Barcelone et la Catalogne sont en particulier connues pour avoir accueilli l'expérience de Francisco Ferrer, *La Escuela Moderna*, au début des années 1900 et plus largement d'avoir été marquées par le courant rationaliste, révolutionnaire, aussi bien dans sa dimension pédagogique qu'idéologique. La réappropriation de cet héritage à la fois encombrant et prestigieux, suscite un vif débat entre d'une part, Pere Solà, historien du rationalisme libertaire²⁰ et de l'éducation populaire liée au mouvement anarchiste²¹, et d'autre part, les représentants d'une histoire de l'éducation qui prétend à plus de neutralité. Le premier se défend de vouloir « mythifier un courant éducatif » mais il va plus loin que le simple projet de renouer avec ce qu'il considère comme le patrimoine culturel-pédagogique catalan.²² En réalité, Pere Solà s'inscrit dans le courant de la théorie critique et s'affirme comme un catalaniste de la gauche révolutionnaire, héritier critique du courant pédagogique anarchiste dont il souhaiterait voir l'épanouissement à la faveur de la démocratisation en Espagne²³. Son étude permet de restituer et de resituer le projet ferreriste dans le contexte de lutte des classes et de confrontations idéologiques radicales à l'œuvre dans le premier tiers du XXe siècle mais son travail souffre d'une dérive « présentiste » invalidant parfois certaines de ses interprétations²⁴. Pere Solà, dans un projet plus large cherche avant tout à faire surgir du

¹⁹. Frijhoff, Willem « L'apport de l'histoire de l'éducation à la définition des politiques éducatives (réflexions méthodologiques) », dans *L'offre d'école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXème siècle*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1983.

²⁰. SOLÀ GUSSINYER, P., *Raíces y desarrollo de la pedagogía racionalista en Cataluña*, thèse de doctorat, Université de Barcelone, 1975.

²¹. SOLÀ GUSSINYER, P., *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1976 et *Educació i moviment libertari a Catalunya (1901-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1980.

²². P. Solà, *Op. Cit.*, « la recuperación de este patrimonio cultural-pedagógico ha sido parcial », p. 6

²³. « (...) me valgo de esta reflexión sobre la propuesta de Ferrer i Guàrdia, convencido que los aspectos válidos de aquella pueden y deben contribuir a la presente lucha por una escuela y una educación libertarias y autogestionarias, objetivos absolutamente inseparables, en mi opinión, de una sociedad libertaria y socialista autogestionaria. » *Op. Cit.*, p. 62 ou encore « Yo creo que los motivos que impelen a Ferrer i Guàrdia a formular su proyecto educacional resultan en buena medida válidos hoy en día. La finalidad de la educación es, debe ser, la liberación individual y colectiva » *Op. Cit.*, p. 112.

²⁴. En particulier nous partageons les objections d'Enric Ucelay Da Cal concernant l'existence d'une culture populaire catalane propre pouvant donner le change à la culture bourgeoise dominante. Il faut, par exemple, relativiser le caractère authentiquement populaire des athénées. Voir *La Catalunya populista. Imatge, culturai*

passé la réalité d'une culture *populaire catalane* qui peut représenter une alternative à la domination culturelle de la bourgeoisie.²⁵ Sans nier la conflictivité sociale violente existant à Barcelone au début du XXe siècle, l'approche en termes de stricte lutte des classes et la vision catalaniste ne permettent pas de rendre compte de mécanismes d'opposition et de rapports de domination plus complexes.

D'un autre côté, l'illusoire parti-pris positiviste de Buenaventura Delgado n'est guère plus convaincant car il réduit considérablement le champ d'analyse à un simple questionnement sur la dimension pédagogique de Francisco Ferrer et de son projet, en s'appuyant sur « des documents et des faits qui parlent d'eux-mêmes »²⁶. En faisant l'économie d'un travail d'interprétation et de contextualisation, il limite la recherche à un argumentaire univoque visant à ne voir en Ferrer qu'un idéologue guidé par une pure entreprise d'endoctrinement. L'essentiel des études sur les expériences et les théories éducatives liées au mouvement anarchiste est réalisée dans les années 1970 et la période suivantes connaît que quelques travaux complémentaires qui ne remettent pas en question ces acquis. Sans doute pour ces raisons, bien des historiens, comme Alejandro Tiana Ferrer, estiment nécessaire un travail renouvelé sur ces thématiques, à la faveur de nouvelles sources et de nouvelles approches²⁷.

política en l'etapa republicana (1931-1939), Barcelona, Edicions de la Magrana, 1982, pp. 60-62. Nous développons notre point de vue dans la partie III, chapitre « 3-2-2- Existe-t-il une demande populaire d'éducation ? »

²⁵ . « Per la meva banda, jo voldria contribuir amb aquesta reflexió al debat que té lloc avui sobre el passat, el present i el futur d'una cultura veritablement al servei de les classes populars catalanes. Perquè cal convenir que l'interrogant per l'existència d'una cultura obrera amb cara i ulls a casa nostra, com a alternativa a la burgesa, però acusant-ne l'impacte... i de vegades quedant mistificada per aquesta cultura de les classes dominants, pot prolongar-se, en un interrogant sobre la mateixa existència i característiques d'una cultura popular obrera, camperola i menestral catalana. En aquest sentit, hi ha mostres abundants en la nostra història social dels segles XIX i XX que ens fan veure que les classes populars i els grups que expressaven els seus interessos trobaren una dificultat objectiva i difícil de salvar en el fat de l'intent, per part de la burgesia hegemònica, de monopolitzar la cultura catalana. En últim extrem, i en les formacions polítiques i sindicals (anarco-sindicalisme) que més adhesions suscitàren entre la immigració, tant en la d'origen autòcton com en la provinent de la resta de l'Estat espanyol, l'equació cultura catalana igual a cultura burgesa quedà desmentida i desbordada pels fets. » dans SOLÀ GUSSINYER, P., *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*, Barcelona, Edicions La Magrana, 1978, p. 9-10.

²⁶ . DELGADO CRIADO, Buenaventura , *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia* , Barcelona, CEAC, 1979, « la intencion de este libro es fundamentalmente aportar los datos suficientes para poder valorar críticamente la obra pedagógica de Ferrer a la luz del contexto histórico, pedagógico, sobre todo, en que se desarrolló », p 12 et « Soy consciente que no es posible la total objetividad histórica porque el historiador no puede desprenderse de su subjetividad cuando busca los datos, los selecciona, los elige, interpreta y los comunica a los demás; es probable que estas inevitables limitaciones y condicionantes hayan influido de manera decisiva en mi trabajo hasta aquí expuesto, pero lo que si puedo decir es que constante y intencionadamente he dejado hablar a los datos por sí mismos y a los protagonistas de esta monografía ».

²⁷ . « No obstante a pesar de estas nuevas fuentes y recursos de investigación, no parece que haya muchas personas trabajando en esta dirección en la actualidad. Si esas condiciones no cambian, posiblemente perderemos la ocasión de realizar nuevas interpretaciones de un movimiento que ha sido bastante estudiado pero del que convendría iniciar

Au cours des années 1980 et dans la décennie suivante, les exigences méthodologiques et scientifiques tendent à l'emporter, invitant en particulier à débattre sur les lectures nationalistes de l'histoire en Espagne. Mais si certains historiens recherchent désormais à assurer leur légitimité scientifique plutôt qu'à œuvrer pour la justification de choix politiques du présent, ils ne parviennent pas toujours à franchir les impasses de la récupération mémorielle et d'usage politique du passé. Le constat timide de Mariano Esteban de Vega sur l'historiographie espagnole en 1991, selon lequel « L'histoire a de moins en moins de valeur comme instrument de lutte politique et le recul de son intérêt social a permis de dissiper le « présentisme » excessif qui, en général caractérisait l'historiographie espagnole d'il y a dix ou quinze ans »²⁸, décrit une évolution indéniable soulignée également par Pedro Ruiz Torres quelques années plus tard²⁹. Pourtant l'historiographie espagnole semble avoir du mal à se départir d'une instrumentalisation politique de l'histoire.

2- Une histoire nationale non nationaliste est-elle possible en Espagne? ³⁰

Borja de Riquer dont le travail sur identité et nationalisme, construction de l'Etat espagnol et nationalismes périphériques, a considérablement stimulé les débats et la recherche sur un sujet longtemps verrouillé, pose la question comme une provocation. Tout en faisant partie de ceux qui ont orienté l'historiographie catalane vers des interprétations critiques quant à l'enjeu national catalan, il défend contre Pablo Fusi l'idée d'une contre-histoire catalane vigilante tant que l'historiographie espagnole n'a pas atteint

une revisión más profunda. », GUEREÑA Jean-Louis, TIANA FERRER Alejandro, RUIZ BERRIO Julio., *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994, p. 168.

²⁸. « La historiografía española contemporánea en 1991 », *La historia en el 91, Ayer* n° 6, 1992, Madrid, 1992, « La historia tiene cada vez menos valor como instrumento de la lucha política, y esa disminución de su interés social ha llevado aparejado el efecto saludable de disipar el excesivo presentismo que, en general, caracterizaba a la historiografía contemporánea española de hace diez o quince años », p. 47.

²⁹. RUIZ TORRES Pedro, « Les usages politiques de l'histoire en Espagne. Formes, limites et contradictions », dans HARTOG François et REVEL Jacques (dir.), *Les usages politiques du passé*, Enquête, 1, Editions de l'EHESS, Paris, 2001, « (...) la nécessité personnelle et collective de récupérer le passé d'une autre manière s'est faite de plus en plus évidente (...) », pp. 129-156.

³⁰. Se reporter au débat entre Juan Pablo Fusi et Borja de Riquer (voir les articles publiés dans *Historia Social*, n°7, 1990 RIQUER Y PERMANYER Borja de , « Nacionalismo e Historia. Sobre el lugar de los nacionalismos-regionales en la historia contemporánea española », pp. 105-126 et FUSI AIZPURUA Juan Pablo, « Revisionismo crítico e historia nacionalista (A proposito de un artículo de Borja de Riquer) », pp. 127-134.).

une dimension critique suffisante, c'est-à-dire elle-même non nationaliste³¹. En effet, selon lui, il est plus problématique pour les nations périphériques (Communautés autonomes comme la Catalogne ou le Pays Basque) d'avoir une histoire nationale non nationaliste car les risques de précarité sont encore possibles, un danger existe toujours de négation des identités historiquement opprimées.

Dans le domaine qui nous intéresse, Cèlia Cañellas et Rosa Toran ont anticipé le mouvement en réalisant une étude sur la politique scolaire de la municipalité de Barcelone entre 1916 et 1936³². Elles présentent leur travail comme « la tentative d'offrir, au public s'intéressant à la rénovation pédagogique en Catalogne, une vision distanciée d'un thème encore controversé et susceptible de diverses interprétations (...) »³³. Mais, à l'instar d'une certaine historiographie catalane, on n'y trouve pas une véritable rupture avec les défauts du credo catalaniste habituel.

L'approche localiste et la thèse victimisante

Les études tendent à être marquées par un certain localisme, c'est-à-dire par une restriction de l'analyse et des sources à une unité géographique complètement coupée d'un contexte plus large. En l'occurrence la Catalogne ou une ville catalane sont souvent étudiées à partir d'un thème monographique, sans que la réflexion soit inscrite à l'échelle espagnole. La vision internaliste ou « endocentrique »³⁴ a plusieurs fonctions. Elle entérine l'idée selon laquelle la Catalogne forme une entité historique et géographique bien définie justifiant un champ de recherche à part entière. Plus largement elle sous-tend l'idée d'un destin commun, d'une collectivité catalane constituée. Dans l'étude que l'historien Alfred Pérez Bastardas consacre au « gouvernement de la ville de Barcelone »³⁵ dont il fait remonter l'histoire au XIII^e siècle, comme si il existait une continuité linéaire depuis le Moyen Âge, les années comprises entre 1903 et 1923

³¹ . Pour la polémique entre les deux historiens, se reporter à FUSI J.P., « Revisionismo crítico e historia nacionalista (a propósito de un artículo de Borja de Riquer », *Historia Social*, 7 (1990), pp. 127-134 et à RIQUER, Borja de, « Sobre el lugar de los nacionalismos-regionales en la historia contemporánea española », *Historia Social*, 7 (1990), pp. 105-126.

³² . *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936*, Barcelona, Barcanova, 1982.

³³ . « l'intent d'oferir, al públic interessat en la renovació pedagògica a Catalunya, una visió distanciada d'un tema encara controvertit i susceptible de diverses interpretacions (...), *Ibid.*, p. 18.

³⁴ . ANGUERA Pere, « L'endocentrisme en la historiografia de Catalunya : un fals nacionalisme », *Afers*, n°13 (1992), pp. 13-30.

³⁵ . PÉREZ-BASTARDAS Alfred, *El govern de la ciutat de Barcelona 1249-1986*, Barcelone, Ajuntament de Barcelona, 1986. Précisons que l'auteur est le petit fils de Albert Bastardas, représentant illustre du républicanisme catalaniste du début du XX^e siècle et premier Maire démocratiquement élu de la ville.

retiennent l'attention de l'auteur pour le grand prestige acquis par l'administration municipale à cette époque. Il conclut son étude ainsi: « Car, au fond, la Mairie démocratique de Barcelone, au début du siècle, représentait et défendait notre identité nationale »³⁶. Il raisonne comme si d'une part il n'y avait qu'une identité nationale possible alors que précisément ces années se caractérisent par la lutte entre plusieurs conceptions de l'identité catalane et d'autre part comme si elle existait depuis toujours alors qu'elle est en pleine construction ³⁷. Paradoxalement le fait de limiter des travaux à une échelle locale ne conduit pas à une étude approfondie des caractéristiques et spécificités du cadre choisi. Au contraire, cela permet d'éluder les analyses qui dérangent : au lieu de mettre en évidence les conflits internes, les dysfonctionnements propres à toute société et surtout à celle de Barcelone dans les premières décennies du XXe siècle, il est proposé la vision d'une communauté harmonieuse, conquérante, en quête de son destin. Pour le moins, si la projection idéalisée de la collectivité barcelonaise ou catalane est relativisée par la prise en compte des antagonismes et des luttes *internes*, c'est étrangement un facteur *externe*, l'oppression de l'Etat espagnol, qui est convoqué pour expliquer les accidents de parcours. Relayant sans distance critique le discours catalaniste du théoricien et politique Enric Prat de la Riba, la Catalogne est présentée comme une entité homogène et unifiée : les problèmes, les conflits et les agressions viennent de l'extérieur, ce qui implique souvent l'option en faveur d'une histoire interclassiste. On le voit ainsi dans l'histoire de l'éducation: la problématique de la lutte des classes, de l'inégalité de l'offre scolaire, de la conflictivité et de la violence sociales à Barcelone est effacée au profit d'une opposition entre les institutions catalanes opprimées et les institutions étatiques, opprimantes³⁸.

La référence à l'Espagne, réduite à son expression étatique, n'est envisagée que dans sa fonction repoussoir et la victimisation des Catalans et de la Catalogne est de

³⁶. PÉREZ-BASTARDAS Alfred, *Op. Cit.*, « Perqué en el fons de tot, l'Ajuntament democràtic de Barcelona, a primers de segle, representava i defensava la nostra identitat nacional », p. 237

³⁷. Pour une approche théorique de la genèse de la construction nationale, nous renvoyons à HOBBSAWM Eric, *Nations et nationnalismes depuis 1870. Programme, mythe, réalité*, Paris, Gallimard, 1992, et à la bibliographie bien qu'il établit p. 17-18. Pour le cas de Barcelone, nous recommandons deux excellentes études. L'une historique de Stéphane MICHONNEAU, *Les politiques de mémoire à Barcelone, 1860-1930*, II tomes, sous la direction de Bernard Vincent, EHESS, décembre 1998 (thèse publiée en novembre 2002 aux éditions Eumo) et la seconde réalisée par une sociologue, disciple de Bourdieu, Marie-Carmen GARCIA, *L'identité catalane. Analyse du processus de production de l'identité nationale en Catalogne*, Paris, L'Harmattan, 1998

³⁸. Sauf chez un historien comme Pere Solà mais dont nous avons vu que la démarche très politisée discrédite quelque peu les conclusions.

rigueur. Le victimisme et la dramatisation, nous le verrons, donnent le ton d'une époque marquée par le « Désastre » de 1898, mais il paraît étrange que l'on en retrouve les accents dans des études actuelles comme si les historiens héritaient directement d'une colère et d'une honte, comme si le temps ne s'était pas écoulé³⁹. Les historiens catalans de l'éducation s'accordent pour conclure que la misère de l'enseignement primaire à Barcelone est imputable à l'incurie de l'Etat central. Antoni Jutglar qui a commencé des travaux sur ce thème explique :

« Le pouvoir central a représenté au cours du XIXe siècle, et à plusieurs reprises, une entrave à l'évolution de l'enseignement à Barcelone. (...) Non seulement il s'est illustré par son incompetence dans la plus grande partie des administrations pour affronter les problèmes éducatifs - et particulièrement ceux de Barcelone- mais aussi par sa démission récurrente pour affronter ces derniers »⁴⁰.

Reprenant la thèse de Galí dont il s'inspire pour ses travaux sans jamais apporter un regard critique, il indexe la situation scolaire en Catalogne et à Barcelone au degré d'indépendance ou d'aliénation aux institutions étatiques centrales. Après deux siècles d'oppression castillane, « face à l'absence de gestion de l'Etat, la Catalogne réagit -dans ce domaine comme dans d'autres- à partir des dernières années du XIXe siècle »⁴¹. Dans la même veine, J.M. Ferrer et M.J. Muiños offrent une lecture du faible niveau de l'alphabétisation en Catalogne au début du XXe siècle dans laquelle l'explication monocausale (l'Etat centraliste empêche l'épanouissement de l'idiosyncrasie de chaque nation telle que la Catalogne) le dispute aux présupposés différentialistes (comment expliquer « la dynamique différentielle catalane... »)⁴².

La rhétorique de la victimisation est également développée pour accentuer les mérites d'une entité territoriale historique originale. Même le travail de Cèlia Cañellas et

³⁹ . Alexandre Galí en particulier a un registre lexical très révélateur dans le quel le terme de « honte » (« vergonya ») est récurrent.

⁴⁰ . JUTGLAR, Antoni, « Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900 » , *Materiales para la historia institucional de la ciudad*, n°16, 1966 : « El poder central representó, a lo largo del siglo XIX, y en numerosas ocasiones, una rémora para la evolución de la enseñanza en Barcelona. (...) No solo ha manifestado incompetencia en la mayor parte de las administraciones por afrontar los problemas educativos - y particularmente los de Barcelona- sino tambien su abstención frente a los mismos en muchos casos », p. 350-351.

⁴¹ . JUTGLAR, Antoni, « Notas... » : « Ante la no gestión del Estado, no obstante, Cataluña reaccionó - en este terreno como en otros- a partir de los últimos años del pasado siglo », p. 353

⁴² . FERRER J.M y MUINOS M.J., « Legislació liberal i analfabetisme a Catalunya en el context de l'Estat », in *VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, pp. 323-333

Rosa Toran, plus proche d'une histoire politique de l'éducation⁴³, apparaît finalement comme un hommage rendu au dynamisme pédagogique catalan qui, sans l'oppression exercée par les structures centralistes espagnoles, aurait pris toute l'ampleur nécessaire pour mener à bien une politique scolaire efficace. Ce « procès »⁴⁴ fait aux institutions du régime de la Restauration tend parfois à devenir un argument a contrario pour faire l'éloge des institutions catalanes, qui seraient d'autant plus brillantes dans un océan d'« obscurantisme »⁴⁵ espagnol.

La glorification de l'héritage pédagogique: un capital symbolique pour le présent

S'inscrivant encore dans une perspective résistancialiste vis-à-vis de l'historiographie espagnole, l'histoire a nécessairement une fonction politique pour les Catalans. Se sentant menacés par la propagande nationaliste espagnole, ils luttent d'abord pour le droit à une spécificité, à la reconnaissance de la différence catalane puis pour leur place dans l'histoire espagnole qui ne soit pas nécessairement formulée en termes d'échec (le « problème » régionaliste, la défaite de l'unification...). Dès lors, « elle (l'histoire catalane) s'est vu forcée, avec les mêmes présupposés que l'histoire espagnole, d'établir les bases d'un passé historique aussi glorieux et patriotique que l'espagnol pour légitimer les aspirations du catalanisme politique »⁴⁶.

Les historiens⁴⁷ s'accordent sur la place importante occupée par la Catalogne dans le courant d'innovation pédagogique du premier tiers du XXe siècle même si ce sont surtout des catalans qui se sont chargés d'en faire l'histoire⁴⁸. Et en effet, Barcelone en particulier a participé du mouvement européen de l'Education Nouvelle. Les ouvrages s'intéressant à cette question n'ont pas manqué de céder à l'autocélébration ou à

⁴³. CAÑELLAS C. et TORAN R., *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelone 1916-1936*, Barcelona, Barcanova, 1982.

⁴⁴. Voir notamment le chapitre que Jordi Monés consacre dans *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977 à l'enseignement officiel, notamment aux pages 159-164.

⁴⁵. CAÑELLAS C. et TORAN R., *Op. Cit.*, p. 36.

⁴⁶. RIQUER, Borja de, « Sobre el lugar de los nacionalismos-regionalismos en la historia contemporánea española », *Historia Social*, 7 (1990), « se vio forzada a establecer, con los mismos presupuestos que la española, las bases de un pasado histórico tan glorioso y patriótico como el español para legitimar las aspiraciones de catalanismo político », p. 108

⁴⁷. La synthèse coordonnée récemment par Buenaventura Delgado, *Historia de la educación en España y América*, Vol 3 : 1789-1975, Ediciones Morata, Madrid, 1994, p. 422 consacre des parties entières à l'éducation en Catalogne.

⁴⁸. Notamment les historiens Jordi Monés et Felipe Gonzalés-Agapito.

l'exercice hagiographique et la rigueur scientifique peut parfois être sacrifiée à des considérations politiques parfaitement entendues⁴⁹.

L'entreprise de valorisation passe par l'apologie des pédagogues catalans « historiques ». Les individus impliqués dans le mouvement de la rénovation pédagogique lié au catalanisme, Rosa Sensat⁵⁰, Artur Martorell⁵¹, Manuel Ainaud⁵², Pau Vila i Dinarés⁵³, Joan Palau⁵⁴, Joan Bardina, Pere Vergés⁵⁵ inspirent des biographies individuelles relevant plus de l'hommage ou du témoignage que de véritables travaux historiques⁵⁶. La définition d'un mouvement catalan de l'Ecole Nouvelle vient également renforcer l'image d'une Barcelone capitale de la pédagogie la plus avancée sans que l'on soit éclairé sur les fondements sociaux et politiques du phénomène⁵⁷. De manière plus spécifique, une étude très fournie sur l'enseignement professionnel se donne, entre autres objectifs, de « réveiller l'intérêt du public sur un passé, qui sur certains points, peut être véritablement considéré comme glorieux »⁵⁸ et rend hommage aux organismes locaux pour l'œuvre accomplie⁵⁹.

⁴⁹. Problème sur lequel d'ailleurs un groupe d'historiens de la pédagogie nouvelle a entrepris de réfléchir de manière stimulante à la faveur d'une critique théorique et méthodologique très intéressante. Voir Daniel HAMELINE, Jürgen HELMCHEN et Jürgen OELKERS, *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, Peter Lang S.A., Neuchâtel, 1995.

⁵⁰. Rosa SENSAT I VILA, née à Masnou (Maresme) en 1873 s'éteint à Barcelone en 1961. Dirige l'escola del Bosc de l'Ajuntament de Barcelone (1914-1930) et le Grup Escolar Milà i Fontanals (1930-1939)

⁵¹. Artur MARTORELL I BISBAL (Barcelone, 1894-1967), boursier de l'Escola dels Mestres Joan Bardina entre 1907 et 1909. Maître des écoles à Barcelone, à l'Escola Vallparadís, il suit la méthode Montessori et devient directeur des écoles del Patronat Domènech de Gràcia entre 1919 et 1930.

⁵². • Manuel AINAUD I SÁNCHEZ (1885-1932), étudie à l'Ateneo Obrero de Barcelona comme dessinateur. Directeur del Col·legi Mont d'Or puis président del'Ateneu Enciclopèdic <popular en 1917. Puis Conseiller technique de la Mairie de Barcelone.

⁵³. Pau VILA I DINARÈS (Sabadell 1888- 1980). Fonde en 1905 l'Ecole Horaciana. De 1917 à 1923, secrétaire de l'Escola del Treball. Géographe, s'exile en 1939 en Amérique du sud

⁵⁴. Joan PALAU I VERA. Prof de lettres et philo. Fonde et dirige Collège du Mont d'Or (1908). Etudie méthode Montessori en Italie et fonde la première école à Barcelone à la Casa de la Maternitat de la Diputació

⁵⁵. Pere VERGÉS I FARNÉS (1896-1970, À Barcelone). Directeur de *l'Escola del Mar* depuis 1921 jusqu'à la fin de la Guerre Civile.

⁵⁶. C'est le cas pour Rosa Sensat, Artur Martorell, Manuel Ainaud par exemple. PARRAGA Maria, *Manuel Ainaud (1885-1932), Memòria d'una època*, Publicacions de l'Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1987.

⁵⁷. L'ouvrage de Josep GONZÁLEZ-AGÁPITO, *L'escola Nova catalana, 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*, Vic, Eumo, 1992 offre une synthèse bien documentée du mouvement de l'Education Nouvelle en Catalogne mais l'analyse se cantonne à lancer quelques pistes.

⁵⁸. ALBERDI Ramón, *La formación profesional en Barcelona. Política - Pensamiento- Instituciones, 1875-1923*, Barcelona, edb, 1980, « despertar el interés del público sobre un pasado que, en ciertos aspectos, ha de considerarse verdaderamente glorioso », p. 160.

⁵⁹. ALBERDI Ramón, *Ibid.*, « Estos organismos locales - a los que hay que añadir después el Municipio » recogieron, canalizaron y potenciaron las aguas que (...) brotaron de las entrañas abiertas en nuestra ciudad por el impacto del Noventa y ocho », p. 57

Les auteurs s'accordent également à valoriser la dimension populaire de la politique scolaire barcelonaise sans que ce présupposé ne fasse l'objet d'une quelconque argumentation convaincante. Les caractéristiques du *Presuppost Extraordinari de Cultura* de 1908 ou la présence d'un Manuel Ainaud à la direction de la Commission de Culture à partir de 1916 seraient des preuves suffisantes pour assurer de la dimension sociale de l'œuvre éducative de la Mairie⁶⁰. Jordi Monés voit également dans l'œuvre éducative des institutions municipales barcelonaises (avec le rôle d'hommes comme Hermenegildo Giner de Los Ríos) une prise en considération des classes sociales défavorisées:

« l'œuvre scolaire de la municipalité de Barcelone constitua *par sa portée populaire et spécialement par la rénovation méthodologique* une expérience très réussie, très probablement sans pareil dans le camp de l'école publique primaire »⁶¹

De telles affirmations amalgamant les époques (fin de la Restauration et période républicaine) accèdent l'image d'une municipalité démocratique et progressiste alors que la réalité est, nous le verrons, plus complexe. Cela va dans le sens du discours des institutions officielles catalanes dont la propagande construit l'image d'une ville en fonction d'un héritage magnifié, fondé sur le mythe d'une volonté homogène alors que de nombreux projets n'ont pas vu le jour à cause des contradictions internes à la société catalane⁶².

Cette glorification de l'héritage pédagogique fonctionne d'autant mieux qu'une argumentation anti-espagnoliste et un mythe de la modernité très présent chez les Catalans sont véhiculés.

La thèse du retard

Au début du XXe siècle, l'Espagne, comme d'ailleurs le Portugal ou l'Italie (les pays méditerranéens dits « périphériques »), ne sont pas en phase avec leurs voisins européens du nord en terme d'industrialisation et de progrès technologique, de mutations

⁶⁰. CAÑELLAS Cèlia, TORAN Rosa, *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelone 1916-1936*, Barcelona, Barcanova, 1982, « (...) el criteri implícit consistia a fer funcionar, amb ajut municipal, quelcom de similar als ateneus i centres dependents dels partits i sindicats », p. 45.

⁶¹. MONÉS, J., *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrama, 1977, « (...) l'obra escolar de l'ajuntament de Barcelona constituí pel seu abast popular i especialment per la renovació metodològica una experiència molt reeixida, molt probablement, sense parió en el camp de l'escola pública primària », p. 181-182.

⁶². Ajuntament de Barcelona, Area d'Educació, *Barcelona, ciutat educadora 1900...2000*, Barcelone, 1991.

sociales, de développement de l'appareil d'Etat et de processus de démocratisation, de sécularisation, d'alphabétisation, etc.... En bref, ils sont « en retard » par rapport à une norme européenne de la modernité, significative aussi d'une volonté de puissance et de domination du monde. Reprise dans toute l'historiographie espagnole (pas un ouvrage d'histoire contemporaine qui ne structure son analyse autour de cette problématique), la thèse du retard espagnol correspond à une réalité objective indéniable. Cependant, n'est-elle pas suspecte d'une vision très déterministe de l'évolution et de la transformation des sociétés modernes? Et surtout n'est-elle pas révélatrice avant tout de certaines auto-représentations récurrentes chez le peuple espagnol et catalan? Au début du siècle (notamment après le désastre de 1898), le pays s'enferme dans le complexe de la puissance déchu au sein d'une Europe lancée dans la voie de la modernité à laquelle l'Espagne ne parvient pas à s'arrimer. Aujourd'hui, l'Espagne, réintégrée dans le giron européen, se perçoit comme ayant rattrapé le retard ou presque⁶³.

Dans une étude spécifique de la *Question Scolaire* à Barcelone, la thèse du retard ne nous paraît pas anodine dans la mesure où au début du XXe siècle (et encore aujourd'hui), elle a alimenté de nombreux discours anti-espagnolistes et catalanistes. Celle-ci met notamment l'accent sur la spécificité de Barcelone, dans le cadre d'une Catalogne qui, si elle ne dépendait pas de l'Etat espagnol, ne partagerait pas son sort de pays arriéré (« atrasado »), et pourrait rejoindre ses voisins européens dans la course vers la modernité. Ainsi, est alimentée l'opposition manichéenne et souvent abusive entre un Etat espagnol, bastion du conservatisme, et une Catalogne incarnant modernité et progrès⁶⁴.

⁶³. Voir notamment l'ouvrage collectif sous la direction de ESCOLANO BENITO Agustín, *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Germaán Sanchez Ruipérez, Madrid, 1994 qui met l'accent sur le changement de paradigme dans l'histoire de l'alphabétisation (passage de l'histoire de ce qui est conçu comme un manque, une tare, à une histoire d'un processus complexe prenant en compte paramètre sociologique, culturel, idéologique) mais qui en même temps semble reprendre à son compte tout le mythe de la modernité occidentale : l'Espagne était en retard mais elle continue de l'être, comme un leitmotiv lancinant : « nuestro país no ha logrado aún alcanzar el hito histórico de la plena alfabetización » (p. 10); « España no ha logrado alcanzar las tasas de alfabetización que hoy ostentan los países económica y culturalmente más avanzados » (p. 10); « un proceso ininterrumpido de erradicación del analfabetismo en España que aún no ha logrado su punto terminal » (p. 14); « Doscientos años después, cuando aún no se ha logrado hacer realidad el mito moderno de la plena alfabetización letrada » (p. 16). Plus loin le retard espagnol d'hier et d'aujourd'hui est mis en évidence par une logique comparatiste sans appel : l'Espagne de 1900 a le taux d'analphabétisme de l'Angleterre du milieu du XVIIIème siècle et celle de 1960-1970 de la Prusse ou de la Suisse du milieu du XIXème siècle ou de la France du début du XXème siècle!

⁶⁴. Nous suivons en cela Josep María Fradera qui appelle à rompre avec les « narratives heretadas », dont l'opposition Catalogne moderne / Espagne arriérée semble une des plus persistantes. Voir son article « Identitats i història. A propòsit de l'últim llibre de Borja de Riquer », *L'Avenç*, n° 261, setembre 2001, pp. 64-67.

L'historiographie de l'éducation en Catalogne nous semble donc encore sujette à une idéologisation contestable. Car si cela a une fonction politique utile à la communauté catalane actuelle, sur le plan scientifique, cela nuit à l'interprétation et l'intelligibilité historique. Etudier l'école, l'enseignement ou l'éducation à Barcelone entre 1900 et 1923 c'est entreprendre un projet d'histoire culturelle d'un collectif social et politique dont la définition prête à la controverse et dont les enjeux complexes, propres à une époque donnée, risquent d'être occultés par ceux du présent.

3- L'émergence de la *Question Scolaire*

En formulant notre objet de recherche en ces termes, nous entendons précisément nous éloigner des impasses méthodologiques et interprétatives que nous venons d'exposer. En premier lieu, il s'agit de mettre l'accent sur la compréhension d'un contexte déterminé et révolu dans lequel surgit la *Question Scolaire*, ce qui permet de prendre le contre-pied d'une approche historique tendant soit à la célébration d'un âge doré, soit à la stigmatisation d'un retard. Puis, afin d'éviter de tomber dans l'histoire d'un genre, nous entendons montrer la pertinence d'une étude sur l'éducation à partir de questionnements d'histoire sociale, politique et culturelle. Enfin, pour échapper au cloisonnement géographique, nous proposons une recherche sur Barcelone dans le contexte espagnol en jouant sur la double échelle des institutions locales et centrales.

L'urgence d'un avenir neuf

La *Question Scolaire* doit être entendue comme une des déclinaisons de la crise nationale que traverse l'Espagne de la fin de la Restauration. Les problèmes liés à l'instruction primaire - sous-développement scolaire, alphabétisme massif, médiocrité pédagogique etc.- apparaissent dès le dernier tiers du XIXe en Espagne mais ils deviennent à un moment donné une question centrale qui cristallise l'ensemble des déficiences du pays.

L'idée d'un système national d'instruction publique, dominé par l'Etat, naît tôt en Espagne. Dès les *Cortes* de Cadix (1812), à la faveur de la Révolution libérale, les projets se multiplient mais il faut attendre le milieu des années 1850 pour que cela se traduise concrètement dans la législation. La loi Moyano de 1857 constitue une étape déterminante du projet libéral d'alphabétisation des espagnols⁶⁵. Mais l'examen de la situation scolaire du pays près d'un demi siècle après la définition de la loi-cadre révèle la faillite des pouvoirs publics, incapables d'offrir une instruction élémentaire à l'ensemble de la population. Au début du XXe siècle, plus de dix millions d'habitants sont encore analphabètes (63% en 1900), des milliers d'écoles publiques font défaut, on estime le taux de scolarisation à 50% des enfants en âge d'être scolarisés, le magistère public est sous-payé et débordé dans des classes unitaires surchargées et les inégalités face à l'offre scolaire renforcent l'exclusion des couches populaires. Les carences d'un système d'éducation national unificateur, accessible à tous se retrouvent à l'échelle de l'ensemble du pays marqué par ailleurs par de fortes disparités. Les « problèmes urgents de l'enseignement »⁶⁶, selon la formule de Rafael Altamira, sont parfaitement identifiables et identifiés. Les contemporains ont également conscience que la construction de l'unité nationale, la consolidation de l'Etat, la formation d'une identité espagnole commune sont en jeu.

Car l'on peut parler de *Question Scolaire* dans la mesure où les difficultés croissantes liées à l'alphabétisation des espagnols s'accompagnent désormais d'une prise de conscience radicale et d'un contexte nouveau marqué par le doute, les interrogations et la quête de solutions. Comme si la réalité historique coïncidait pour une fois avec la chronologie des repères historiens, le passage du XIXe au XXe siècle et l'année 1900 en Espagne sont significatifs de rupture. C'est en effet au tournant des XIXe et XXe siècles, au lendemain des ultimes déboires coloniaux qualifiés de « Désastre », que l'Espagne

⁶⁵. Il s'agit de la loi d'instruction publique du 9 septembre 1857 du nom de son auteur Claudio Moyano qui uniformise et systématise l'organisation de l'enseignement en Espagne. Elle établit la dualité (privé-public) de l'enseignement organisé autour des trois niveaux primaire, secondaire et universitaire, géré et financé pour le premier par les Mairies, pour le deuxième par les Députations provinciales et le dernier revient à l'administration centrale. Le caractère obligatoire de l'instruction élémentaire (entre 6 et 9 ans) ne s'accompagne pas de la gratuité de la scolarité, et la confessionnalité des écoles est affirmée. Tout en déléguant aux administrations municipales et provinciales, elle fixe les normes du nombre d'écoles nécessaires en fonction de la population de chaque commune, village ou ville. La Loi connaît par la suite des ajustements successifs mais reste le cadre presque inchangé des normes scolaires jusqu'à la IIème République.

⁶⁶. ALTAMIRA Rafael, *Problemas urgentes de la enseñanza*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1912.

prend pleinement conscience de la *crise nationale* profonde qui l'affecte⁶⁷. Elle est malade depuis probablement des décennies, mais la défaite coloniale joue un rôle de révélateur: les voix dénonçant les « maux de la Patrie » se multiplient, à la fois pour déplorer les souffrances mais aussi pour appeler au sursaut et à l'amendement. L'alarmisme et l'esprit régénérationniste forment deux traits indissociables d'une époque, celle de l'entrée de l'Espagne dans le XXe siècle et sa confrontation aux impératifs de la modernité européenne.

L'Espagne des années 1900 se perçoit, au travers de ses intellectuels de plus en plus présents dans le débat national⁶⁸, comme un problème et non sans un certain penchant à l'auto-flagellation, comme une tare en Europe. La plupart des observateurs et commentateurs s'accordent sur l'identification des maux du pays, même s'ils divergent plus facilement sur les remèdes à apporter et davantage encore sur l'application des réformes. A l'aune de la norme européenne, l'Espagne se fait honte et se perçoit comme le pays du retard, à la traîne d'une modernisation nécessaire et inévitable. Manuel Cossío parle de « l'exception honteuse que représente l'Espagne par rapport aux peuples supérieurs »⁶⁹. L'expression d'un sentiment d'infériorité chez le directeur de *l'Ateneo de Madrid*, également grand pédagogue, est représentative d'un courant de pensée répandu parmi ses pairs. De fait, les difficultés économiques et la fragilité des institutions politiques espagnoles, en partie observables dans d'autres pays européens à la même époque, sont particulièrement exacerbées. Car elles sont accompagnées d'une crise culturelle profonde, au sens large du terme, c'est à dire à la fois identitaire et intellectuelle. Le pays est d'une part analphabète et d'autre part ne parvenant pas se reconnaître dans un système de valeurs, cherche son « caractère ». L'inculture espagnole ne renvoie pas seulement à un problème d'instruction mais aussi à un manque de repères et de référents communs. L'ignorance a un double fond: derrière l'analphabétisme, on dénonce le vide identitaire. C'est ainsi qu'il faut sans doute comprendre l'appel de Miguel

⁶⁷. Selon l'expression formulée par Carlos Serrano, *Le tour du peuple, Crise Nationales, mouvements populaires et populisme en Espagne (1890-1910)*, Madrid, Casa de Velazquez, 1987, pp. 9-10.

⁶⁸. Voir Carlos Serrano, « Les intellectuels en 1900: une répétition générale? », dans *1900 en Espagne (essai d'histoire culturelle)*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1988, pp. 67-84.

⁶⁹. « la excepción vergonzosa que España representa en relación con los pueblos superiores », cité par Y. Turin, « 1898, el desastre, ¿fue una llamada a la "educación"? », *Revista de Educación* 23, n°240, septembre-octobre de 1975, p. 25.

de Unamuno au « "connais-toi toi-même" collectif »⁷⁰. Quant au philosophe José Ortega y Gasset, résumant la pensée de beaucoup, il voit dans l'éducation à la fois l'incarnation du problème espagnol et sa résolution :

« Si l'éducation est la transformation de la réalité dans le sens d'une idée meilleure de laquelle nous nous en faisons, et que l'éducation ne peut être que sociale, il faut en conclure que la Pédagogie est la science de la transformation des sociétés. Avant on appelait cela politique; ainsi donc pour nous la politique s'est faite pédagogie sociale et le problème espagnol est un problème pédagogique »⁷¹.

Pour le fondateur de la *Liga de Educación Política*, il n'est guère étonnant de croire à la régénération du pays en transformant chaque individu en Espagnol et en citoyen conscient, au travers de l'instrument éducatif. Ce credo, déjà ancien et répandu dans le reste de l'Europe, est, à des degrés divers et selon des modalités variées, largement partagé par les intellectuels espagnols, les responsables politiques et les acteurs sociaux favorables aux réformes ou aspirant à remodeler la société.

La *Question Scolaire* révèle une crise durable non surmontée par le régime de la Restauration, car en 1920, les problèmes ne sont toujours pas résolus en dépit des cris d'alarme et l'esprit de réforme⁷². Après la création d'un Ministère de l'Education et des Beaux Arts en 1900, des changements sont opérés à la faveur du sursaut régénérationniste jusqu'en 1903⁷³ mais ils sont insuffisants ou non confortés par la suite par des mesures trop ponctuelles ou tout simplement non appliquées, faute de moyens financiers ou d'une

⁷⁰. Miguel de Unamuno, *La enseñanza superior*, p. 73, « "Conocete a ti mismo" colectivo », cité par Y. Turin, *Ibid.*, p. 28

⁷¹. « La Pedagogía social como problema político ». Discours prononcé le 12 mars 1910 : « Si la educación es la transformación de la realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que Pedagogía es la ciencia de transformar sociedades. Antes llamábamos a esto política; he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico ».

⁷². Voir TURIN, Y., « 1898, el desastre, ¿fue una llamada a la "educación" ? », *Revista de Educación* 23, n°240, septembre-octobre de 1975, pp. 26-29 pour les lendemains de la défaite coloniale et BOYD Carolyn P., *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España : 1875-1975*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 2000., pp. 53-70, pour les deux dernières décennies de la Restauration.

⁷³. Etatisation et centralisation du système éducatif : Décret du 18 avril 1900 qui fonde un Ministère proprement consacré aux questions éducatives et culturelles; décret du 26-X-1901 et Loi du 31-XII-1901 engageant l'Etat à prendre en charge le traitement des enseignants et à le garantir; systématisation et contrôle : obligation scolaire de 6 à 12 ans; inspection : création notamment des Délégués Régis le Décret Royal du 14 septembre 1902; ; amélioration quantitative (politique de constructions scolaires) et qualitative (formation des maîtres : réorganisation des Ecoles Normales en 1905; Création de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1909 etc...)

volonté politique ferme et inscrite sur la longue durée⁷⁴. Après le décalage qui sépare la norme législative de son application au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle, il faut de nouveau mesurer la distance qui existe entre les prises de conscience des gouvernants sur les nécessités éducatives et la réalité de ce qui est véritablement entrepris, entre les discours en faveur d'une responsabilisation accrue de l'Etat en matière d'éducation et le maintien de structures éducatives déficientes. Le taux d'analphabétisme, en tenant compte de forts contrastes régionaux, n'a reculé que timidement puisque le pays compte toujours un noyau dur de plus de dix millions d'habitants qui ne savent ni lire ni écrire, et les constructions scolaires comme les modestes avancées pédagogiques ne répondent pas aux nécessités d'une population scolaire croissante.

Il nous semble qu'en portant notre regard sur le rôle et la place de l'éducation primaire, sur la valeur et le pouvoir qui lui sont prêtés à un moment de fortes projections idéologiques, on touche à un trait mental profond présent au cours des deux premières décennies du XXe siècle. De la même manière qu'il existe une « Question Sociale », nous pouvons entrevoir, même si l'expression n'est pas utilisée à l'époque, une *Question Scolaire*, euphémisme équivalent, derrière lequel se profile une série de problèmes aussi cernés qu'inquiétants, aussi commentés qu'irrésolus. Finalement, la *Question Scolaire*, tel un prisme, révèle des enjeux politiques, sociaux et culturels fondamentaux qu'il s'agit de faire surgir. Telle une sonde, elle constitue un instrument d'analyse pour appréhender l'esprit d'une époque et en restituer les multiples composantes.

Au delà de l'histoire de l'éducation

On comprendra mieux alors pourquoi notre travail ne prétend pas être uniquement une thèse d'histoire de l'éducation. La multiplication des genres en histoire, à laquelle participe le champ de l'éducation, peut nuire à l'approche complexe des réalités historiques. D'ailleurs, l'éducation comme objet de recherche en histoire a suscité de

⁷⁴ . Voir à ce sujet GUEREÑA J.-L., « Les institutions du culturel : politiques éducatives », pp. 47-66. in SERRANO, C., SALAÜN S. (Coord.), *1900 en Espagne (essai d'histoire culturelle)*, Collection de la Maison des Pays Ibériques, Presses Universitaires de Bordeaux, 1988. Il conclut notamment au constat d'un ensemble de réformes qui témoignent de l'extension de l'appareil d'Etat mais à l'absence d'un projet cohérent, sur le long terme pour l'éducation nationale, à l'absence « (...) de projet réel d'intégration sociale, d'adhésion au régime par l'institution scolaire » (p. 62).

nombreuses études qui ont fini par élargir le champ d'un concept et d'une réalité, de plus en plus conçus et interrogés à partir de questionnements globalisants⁷⁵. De l'étude essentielle des idées pédagogiques, des institutions, des courants de pensée, l'éducation est devenue un champ d'investigation à partir duquel on étudie une société, une culture, des mentalités ou encore des structures politiques. En Espagne, ce mouvement a commencé à être suivi à partir des années 1980⁷⁶. De l'analyse de l'analphabétisme comme une tare, on est passé à une étude sur les processus d'alphabétisation, reliés à des thèmes tels que la lecture, l'édition, à des questions sur le rapport culture orale / culture écrite⁷⁷. De même on entreprend moins une histoire purement intellectuelle des idées pédagogiques ou des monographies sur la pensée d'un personnage que des travaux sur les mentalités éducatives ou des études comparées des courants pédagogique⁷⁸. De plus en plus, le thème de l'éducation est articulé à d'autres thématiques telles que les questions économiques⁷⁹, les mentalités⁸⁰, mais surtout l'histoire sociale et culturelle⁸¹. Enfin il faut

⁷⁵ . « La marche de l'économie, l'édifice social avec ses hiérarchies et ses valeurs en perpétuelle mutation, la pratique politique et administrative, le vécu culturel, les idéologies, l'inconscient collectif, les structures mentales constituent autant de *facteurs globaux* qui influencent, et parfois déterminent, la politique éducative en tant que projet et en tant que réalisation », in FRIJHOFF W., *L'offre d'école. Eléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXème siècle*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1983, p. 9.

⁷⁶ . Voir les bilans historiographiques tels que : ESCOLANO BENITO, Agustín y GARCIA CARRASCO Joaquín y PINEDA ARROYO José María, *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca-Instituto de Ciencias de la Educación, 1980; TIANA FERRER, A., *La investigación histórico-educativa actual : enfoques y métodos*, Madrid, UNED, 1988; ainsi que GUEREÑA, Jean-Louis, et autres, *Op. Cit.* Les ouvrages de Yvonne TURIN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967 et de María Dolores GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España contemporánea*, CSIC, Madrid, 1966, ont permis de faire apparaître l'opposition maintenant classique entre réformateurs et traditionalistes dans la question éducative.

⁷⁷ . En particulier nous renvoyons aux travaux de Jean François BOTREL, « L'aptitude à communiquer : alphabétisation et scolarisation en Espagne de 1860 à 1920 », *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne, XVIè-XIXè siècles*, CNRS, Paris, 1987, PP. 105-140 et *La diffusion du livre en Espagne (1868-1914)*, Casa Velázquez, Madrid, 1988 et à ceux de Antonio VIÑAO FRAGO, en particulier « Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (I) », *Historia de la educación*, n° 3, 1984, pp. 151-189. et « Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II) », *Historia de la educación*, n° 4, 1985, pp. 209-226.

⁷⁸ . Voir les chapitres consacrés à ces questions dans et « Las corrientes pedagógicas » par Bernat SUREDA GARCIA pp. 267-287.

⁷⁹ . NÚÑEZ, Clara eugenia, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

⁸⁰ . CIEZA GARCÍA, José Antonio, « Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX », in *Historia de la educación*, n°5, enero-dec., 1986, pp. 299-316.

⁸¹ . Soulignons d'abord les monographies locales étudiant l'école au sein d'une société. Par ordre chronologique : BORRÁS CANDEL, M., MAYORDOMO PÉREZ, A., *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, 1983; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, *Educación y sociedad en Béjar durante el siglo XIX*, Salamanca, Universidad de Salamanca, Diputación provincial de Salamanca, 1983; DOMÍNGUEZ CABREJAS, María Rosa, *Sociedad y educación en Zaragoza durante la*

évoquer le champ historique de l'éducation populaire, à la rencontre de l'histoire sociale, de l'histoire culturelle et de l'histoire de l'éducation, chacune renouvelée par des orientations qui permettent de croiser leurs chemins⁸². Aujourd'hui les connaissances, les pistes explorées permettent de faire le constat d'un champ bien approfondi tout en offrant des opportunités de recherche dans de nombreux domaines encore, notamment par le recours à des sources ou des approches nouvelles⁸³.

En forgeant l'idée de *Question Scolaire* nous entendons rendre compte d'un phénomène dans toute son ampleur c'est-à-dire ne pas limiter le sujet à de simples déficiences de l'infrastructure scolaire⁸⁴. Il s'agit d'un problème culturel, politique et social qui cristallise des intérêts très variés voire antagonistes à partir duquel on peut voir se dessiner la collectivité barcelonaise dans ses conflits sociaux, sa quête culturelle et identitaire et ses luttes politiques. Parce que la question déterminante de l'époque tient dans la généralisation de l'alphabétisation, c'est l'instruction primaire ou l'éducation des

Restauración (1874-1902), Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 2 vols, 1989 ; Plus récemment les travaux de TERRON BAÑUELOS Aida, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Principado de Asturias, 1990 et de OSTALAZA ESNAL Maïtané, *Entre religion y modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2000.

Puis deux synthèses sur l'ensemble de l'Espagne qui largement fait avancer la question : GONZÁLEZ Encarnación, *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988 et CUESTA ESCUDERO, Pedro, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1994.

⁸². Il s'agit d'un domaine dans lequel l'histoire de l'éducation s'est le plus ouverte à de nouveaux questionnements, méthodologies et sources. De nombreux travaux pourraient être cités ici mais nous ne mentionnerons que pour la Catalogne et Barcelone les travaux de Pere SOLÀ GUSSINYER et la meilleure synthèse, l'ouvrage collectif de GUEREÑA, J. L., TIANA FERRER, A., *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés* (Casa Velázquez Madrid, 15-17 junio de 1987), Madrid, 1989, et pour un bilan historiographique à l'article de Jean-Louis GUEREÑA et Alejandro TIANA FERRER, « L'educación popular », in *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994, pp. 141-173 et celui de J.-L. Guereña, « Hacia una historia socio-cultural de las clases populares en España (1840-1920) », *Historia Social*, Valencia, n°11, 1991, pp.147-164.

⁸³. Nous pensons notamment au développement des recherches grâce à l'ouverture des archives de la CNT et de certains personnages (Voir Alejandro TIANA FERRER, « L'educación popular », in *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994, pp. 168) mais aussi au recours de sources telle que la littérature populaire (voir notamment quelques articles de l'ouvrage collectif, sous la direction de Jacques Maurice, Brigitte Magnien et Danièle Bussy-Genevois, *Peuple, mouvement ouvrier, culture dans l'Espagne contemporaine. Cultures populaires, cultures ouvrières en Espagne de 1840 à 1936*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes- Université Paris VIII, 1990.) en autres exemples.

⁸⁴. Par exemple si l'article de Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS (« Projectes i realitzacions per eixugar el dèficit d'ensenyament primari a la ciutat de Barcelona, 1905-1938 » a *L'articulació social de la Barcelona contemporània*. 5na sessió del IV Congrés d'Història de Barcelona, 1995. Joan Roca i Albert coordinador. Institut Municipal d'Història de Barcelona-Proa, 1997, pp. 203-223) constitue un bilan sérieux et utile, il se cantonne à énoncer les problèmes et les solutions qui leur sont apportées.

masses, sa signification politique et sa portée sociale qui font l'objet de notre attention. L'essentiel des luttes se concentre autour de la domination et du contrôle de ce qui est désigné comme l' « éducation populaire ». Dans ce sens, plutôt que de nous en tenir à une catégorie d'école ou à un groupe social, nous avons choisi aussi d'étudier l'ensemble des écoles, privées et publiques, afin de rendre compte d'une dynamique sociale qui loin d'être homogène est faite de pluralités, de divisions et d'oppositions qui se traduisent dans l'offre d'écoles mais également dans les demandes non réductibles à des stéréotypes. Les attentes sociales d'éducation sont sans doute déterminantes pour comprendre la configuration scolaire de la ville. En particulier, il faut accorder une place à l'étude du rôle de l'Eglise dans le processus de formation culturelle et de contrôle idéologique et social, car les années 1900-1923 sont marquées par une forte offensive des institutions catholiques pour contrecarrer la sécularisation de l'enseignement. Barcelone est la ville espagnole où se développe sans doute avec le plus de vigueur à la fois le réseau d'écoles rationalistes et de centres laïcs d'instruction et les écoles privées confessionnelles, particulières et congréganistes. Le "déficit public" dans les structures éducatives primaires donne lieu à des offres scolaires disparates -voire antagonistes. Et le rôle imparti aux institutions scolaires catholiques à Barcelone va peut-être au-delà de ce que la sécularisation supposée ne laisserait penser.

Parallèlement aux institutions catholiques qui retirent un gain des difficultés de l'Etat central à dominer l'instrument éducatif, il faut bien évidemment évoquer le mouvement catalaniste qui se consolide pendant cette période. Si nous pensons que les travaux sur le nationalisme catalan doivent se défaire de tout localisme, nous pensons avec Josep Maria Fradera que son étude ne peut être envisagée en opposant systématiquement nationalisme catalan et Etat. De ce point de vue, aborder le phénomène nationaliste non plus à partir de questionnements d'histoire politique stricte mais au travers d'une étude sociale et culturelle de ses fondements est peut-être une des clés pour s'éloigner de ce schéma d'analyse⁸⁵. Nous pensons que la *Question Scolaire* constitue un

⁸⁵. La suggestion a été faite par Borja de RIQUER I PERMANYER dans son dernier ouvrage *Identitats contemporànies : Catalunya i Espanya*, Barcelona, Eumo Editorial, 2000., p. 264. Mais surtout signalons que les travaux d'historiens tels que Josep Maria Fradera (*Cultura nacional en una societat dividida. Patriotisme i cultura a Catalunya (1838-1868)*, Barcelone, 1992) et Joan-Lluís Marfany (*La cultura del catalanisme*, Barcelona, Empúries, 1996 (2da ed.) ainsi que l'étude récente de Stéphane Michonneau (*Les politiques de mémoire à Barcelone, 1860-1930...*) ont déjà engagé la recherche de manière très fructueuse dans cette direction.

objet pertinent pour aborder différemment les relations complexes qui se nouent au sein de l'Etat espagnol dont le conflit centralisme / nationalisme catalan est un des aspects.

Notre propos serait alors de proposer une sorte d'histoire culturelle du politique⁸⁶. Dans un contexte où l'initiative privée, multiforme et très présente à Barcelone se développe au profit d'un réseau d'écoles et de centres d'instruction compensant les lacunes existantes, il s'agit d'analyser la place, le rôle et les stratégies que se disputent les pouvoirs publics, locaux et centraux, à un moment de luttes fondamentales pour le contrôle de l'éducation.

Mais au delà des rapports de force entre pouvoirs institutionnels, il faut tout autant entrevoir que la *Question Scolaire*, aussi réelle soit-elle, fait l'objet de projections qui peuvent travestir la réalité ou prendre davantage d'importance que les faits eux-mêmes. Au phénomène historique a priori bien palpable, c'est-à-dire les problèmes liés à l'éducation et à l'instruction en Espagne, il faut lui ajouter la matière plus abstraite mais tout aussi réelle des représentations, en particulier à une époque où une grande partie des élites invite à un examen de conscience radical. D'une part, cela suppose d'étudier l'éducation comme le miroir dans lequel une société s'idéalise et se projette dans un futur utopique témoin de sa transformation, de sa « régénération ». A l'échelle de Barcelone, nous voulons étudier comment les Barcelonais se représentent eux-mêmes, les comparer à ce qu'ils sont, à l'aune des divers projets scolaires qu'ils ont l'imagination ou non de proposer. D'autre part, nous pensons que Barcelone est le cadre d'une lutte politique très moderne, celle de la conquête d'une légitimité, dans les faits mais surtout dans les représentations. C'est une bataille d'image : celle de la capacité d'incarner un pouvoir crédible et de créer un mouvement d'adhésion adapté à des enjeux de démocratisation de la société et des institutions politiques.

Dépasser l'étude locale

La *Question Scolaire* est un problème observable dans l'ensemble de l'Espagne mais nous avons choisi de la décliner à l'échelle locale précisément parce que nous

⁸⁶. Selon la définition de SERRANO Carlos. (dir.), *1900 en Espagne. Essai d'histoire culturelle*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1988, p. 10 : l'« histoire culturelle ne se conçoit que comme histoire des tensions réelles qui structurent à un moment donné le champ culturel d'une société donnée »..

pensons ainsi pouvoir mieux contourner l'artificielle construction centre / périphéries⁸⁷. Limiter notre étude à un cadre municipal, en l'occurrence Barcelone, relève à la fois d'une exigence et d'un pari méthodologiques.

Ni centralisme ni endocentrisme

Dans la perspective de réaliser une histoire sociale, politique et culturelle de l'éducation il nous semble illusoire de vouloir entreprendre une étude à une large échelle⁸⁸. La dispersion extrême des archives, les difficultés pour y accéder dans certains cas représentent des obstacles à une recherche sur l'ensemble du pays et explique la sureprésentation des monographies locales par rapport aux études macrohistoriques dans l'historiographie espagnole de l'éducation⁸⁹.

Parallèlement à quelques travaux qui ont été engagés⁹⁰, nous pensons que si l'étude locale ne permet pas toujours d'aboutir à des conclusions représentatives de l'ensemble du pays, elle ne peut s'abstraire d'un contexte par lequel elle est nécessairement conditionnée. Ainsi il s'agit d'inscrire notre recherche dans le cadre plus large de l'ensemble de l'Espagne, en surmontant à la fois l'approche centraliste et le penchant à l'

⁸⁷. Josep Maria Fradera, dans un article très critique quant aux stagnations de l'historiographie catalane, qualifie même la dichotomie d' « idée absurde ». Voir « Identitats i història. A propòsit de l'últim llibre de Borja de Riquer », *L'Avenç*, n° 261, setembre 2001, pp. 64-67. Cette lecture de l'espace territorial et politique de l'Espagne en termes d'opposition d'entités parfaitement abstraites est étrangement présente aussi bien dans l'historiographie espagnole que catalane. Elle permet aux représentants de la première de penser l'Etat comme un centre de gravité et de reléguer les régions à des zones de second ordre. Elle accorde chez les catalans l'idée d'un Etat oppresseur et les autorise à cultiver leur différentialisme et à justifier leur localisme.

⁸⁸. Comme le relève justement Antoine Léon : « From the standpoint of the history of ideas and doctrines, the history of education has no frontiers. The works of Plato, Erasmus, Comenius, Rousseau and Dewey are examined in all treatises on education. However, when the historian considers the working of the school system or the social aspects of education, he will tend to remain within a national or regional framework in order to satisfy certain methodological requirements », in *The History of education today*, Paris, Publications de l'Unesco, 1985, p. 29.

⁸⁹. De plus, comme le fait remarquer Bernat Sureda Garcia, il faut compter sur « une tendance à délimiter les cadres géographiques par l'influence des courants de l'histoire locale qui ont eu un impact sur toute la recherche historico-éducative ces dernières années en Espagne (...) », in GUEREÑA, Jean-Louis, TIANA FERRER Alejandro et RUIZ BERRIO Julio, *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994, p. 277-278.

⁹⁰. POZO ANDRÉS, María del Mar del, « Desarrollo del proceso de escolarización en una gran ciudad : el ejemplo madrileño del barrio de Cuatro Caminos en el primer tercio del siglo XX », *Escolarización y sociedad en la España Contemporánea, 1808-1970*, Valencia, Ed. Rubio Esteban, 1983 ; OSTALAZA ESNAL Maïtané, *Entre religion y modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2000 ; TERRON BAÑUELOS Aida, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Principado de Asturias, 1990.

« endocentrisme » que Pere Anguera a dénoncé à juste titre⁹¹. Cela suppose comme l'a proposé Borja de Riquer d'engager une démarche comparatiste qui consiste à « éviter de tomber dans les analyses isolées de chaque peuple, à souligner et comparer aussi bien les traits distinctifs que les éléments communs »⁹². Dépasser l'opposition centre / périphéries implique aussi de privilégier des questionnements en termes dynamiques, de penser les relations entre institutions centrales et organismes locaux en termes d'interaction (adhésion, résistance, concurrence etc.). Plutôt que d'attribuer systématiquement les échecs de l'administration locale catalane à l'organisation centralisée et oppressive des pouvoirs en Espagne, il s'agit de recentrer l'analyse sur la confrontation entre les institutions publiques à l'échelle locale: les rapports de force, les conflits au sein de la Mairie, entre celle-ci et la Députation au même titre que ceux qui existent entre ces derniers et l'Etat central ou ses représentants locaux. Et la *Question Scolaire* est sans doute un point d'achoppement crucial à partir duquel on peut s'interroger et explorer les divers projets qui s'affrontent à l'intérieur de l'Etat espagnol. En particulier, il convient de repenser les projets concurrents nationalistes et régionalistes nés dans l'Espagne du XIXe siècle « dans le cadre historique du *processus de nationalisation espagnole* »⁹³. On ne peut opposer nationalisme périphérique à Etat central. Au contraire comme y invite Josep María Fradera, l'étude du processus de construction nationale ne peut faire l'économie d'une analyse « des liens » qui se sont tissés, distendus, entremêlés entre un groupe quelconque (en l'occurrence la Municipalité de Barcelone) et un ensemble, la nation espagnole ou l'Etat central. Le degré de "pénétration" de celui-ci ne se mesure pas autrement qu'en étudiant les mécanismes de pouvoir, les rapports de force existant entre les diverses institutions publiques -locales et centrales- formant l'Etat⁹⁴. L'historiographie récente en Espagne a donné lieu à des travaux fructueux qui s'interrogent sur l'articulation entre nationalisme et identité, Etat et nationalisation en accordant à la

⁹¹ . ANGUERA Pere, « L'endocentrisme en la historiografia de Catalunya : un fals nacionalisme », *Afers*, n°13 (1992), pp. 13-30.

⁹² . RIQUER I PERMANYER, Borja de, *Identitats contemporànies : Catalunya i Espanya*, Barcelona, Eumo Editorial, 2000, « evitar el perill de caure en les anàlisis aïllades de cada poble i destacar i comparar de la mateixa manera els elements particularistes i els comuns. », p. 276.

⁹³ . RIQUER I PERMANYER, Borja de, *Ibidl*, p. 22.

⁹⁴ . Nous tenons à remercier l'auteur pour nous avoir communiqué son compte-rendu intitulé « La materia de los suenos », à propos du livre de José Alvarez Junco, *Mater Dolorosa. La idea de España en en siglo XIX*, Taurus Historia, Madrid, 2001,

thématique scolaire une attention nouvelle⁹⁵. Nous espérons pouvoir contribuer aux réflexions dans ce domaine à partir de l'étude la *Question Scolaire* dans la ville qui donne naissance au nationalisme peut-être le plus puissant en Espagne. Le changement d'échelle implique de comprendre dans un premier temps pourquoi et comment Barcelone, avec ses caractéristiques internes propres, réagit en fonction d'un contexte national. Nous tenterons également de répondre, à partir du cas barcelonais, à des problématiques intéressant l'ensemble du territoire espagnol ; et enfin identifier les particularités de celui-ci dans le cadre des régimes démocratiques modernes (mise en place d'une politique publique d'instruction primaire et place de la sphère privée; modernisation des administrations publiques; rôle et place de l'Eglise catholique etc.)

Le choix de Barcelone

A la fois inscrite dans le contexte que nous avons brossé et originale, la cité comtale est représentative des difficultés d'une société et des institutions politiques qui lui sont associées pour alphabétiser une population en forte croissance et surmonter ce qui est perçu comme une « indignité » culturelle. A l'instar de ce que ce l'on peut observer dans l'ensemble du pays, certaines contradictions ne sont pas résolues. Barcelone vit, selon ses modalités propres, une tension entre une projection culturelle de plus en plus ambitieuse et une misère scolaire persistante touchant les classes populaires qui viennent la peupler⁹⁶. Entre 1900 et 1923, les données de la vie politique et sociale barcelonaise confortent l'hypothèse d'une acuité particulière de la *Question Scolaire*.

⁹⁵ . Nous pensons en particulier à trois ouvrages particulièrement stimulants. BOYD Carolyn P., *Historia Patria. Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton, NJ, Princetown University Press, 1997. ALVAREZ JUNCO José, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Taurus, Madrid, 2001 et RIQUER I PERMANYER, Borja de, *Identitats contemporànies : Catalunya i Espanya*, Barcelona, Eumo Editorial, 2000.

⁹⁶ . Entre 1900 et 1930, le solde migratoire en faveur de Barcelone (province et ville) atteint près de 600 000 habitants au détriment de toute l'Espagne mais surtout des trois autres provinces. Ainsi entre 1901 et 1910, Barcelone gagne 57112 nouveaux migrants dont 26614 viennent des provinces catalanes. Sources : *Informe económico de Cataluña*, Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Barcelona, 1968, p. 66, cité par BALCELLS, Albert, *Cataluña contemporanea II (1900-1939)*, Madrid, Siglo XXI editores, 1976, 2ème édition, p. 62.

Un champ politique en pleine définition

Le contexte politique à partir des élections de 1901 jusqu'au coup d'Etat de 1923, se caractérise à Barcelone par un puissant esprit réformiste et un jeu démocratique complexe entre des partis antagonistes en lutte pour la conquête du pouvoir municipal et provincial⁹⁷. Les trois grandes forces politiques, non homogènes, les régionalistes, les républicains radicaux ou les lerrouxistes et les républicains nationalistes qui dominent le panorama politique pendant vingt ans se distinguent par leur non appartenance aux partis monarchiques dynastiques (les conservateurs et les libéraux).

La Lliga Regionalista qui émerge en 1901 de la fusion des divers groupes régionalistes, préconise le développement économique et la modernisation de la Catalogne au travers d'un régionalisme revendiquant la personnalité tant culturelle qu'administrative de la Catalogne. Catalaniste, réformatrice sur le plan institutionnel, elle se caractérise par son conservatisme social et une forte audience dans la bourgeoisie. Son aile gauche s'orientant vers une synthèse entre républicanisme et nationalisme fonde en 1905 le *Centre Nacionalista Republicà*. *La Lliga* reste alors aux mains des régionalistes conservateurs partagés entre un programme de catalanisation des institutions locale et provinciale et un souci d'ordre social qui les conduit à des compromis avec les autorités centrales et à s'allier avec l'ultra droite catholique de *Defensa Social* ou les forces dynastiques les plus traditionnelles. Cela finit par provoquer la scission, en 1922, des jeunes et des intellectuels du mouvement qui fondent *Acció Catalana* revendiquant un nationalisme moderne et ouvert.

Le républicanisme catalan divisé entre divers courants déclinants -fédéralistes, progressistes, unionistes, indépendants- trouve en la personne d'Alexandre Lerroux, fondateur du *Partido Republicano Radical* en 1908, le leader pour créer une force politique nouvelle capable de dominer les élections de 1903 à 1911, à l'exception des années 1907-1908. Les lerrouxistes, bien implantés au travers d'un réseau associatif efficace - les *Casas de Pueblo*- se définissent par le républicanisme, le réformisme social, l'anticléricalisme, l'anticatalanisme et l'ouvriérisme. Leur propagande est capable de mobiliser un vote populaire ouvrier, anarchiste et anticléréal. Leur hégémonie est cependant mise en question lorsqu'en 1910 apparaît la *Unió Federal Nacionalista Republicana (UFNR)* de la conjonction des nationalistes républicains, du *Centre*

⁹⁷. On peut se reporter aux Annexes Partie II « Panorama politique de Barcelone 1900-1923 », pp. XII-XX.

Nacionalista Republicà et des fédéralistes, qui entendent concilier républicanisme et catalanisme.

Le mouvement de coalition de la *Solidaritat Catalana* entre 1906 et 1909, la radicalisation des positions idéologiques au lendemain de la Semaine Tragique (juillet 1909) et l'émergence des républicains nationalistes comme force électorale entre 1910 et 1914, complexifie un jeu démocratique mouvant mais qui reste essentiellement polarisé autour des régionalistes et des radicaux sur fond de catalanisme montant. De 1903 à 1915, la majorité radicale, doit, à partir de 1910, composer avec les nationalistes républicains mais leur alliance de 1914 ne parvient pas à contrecarrer la percée des régionalistes dominant désormais la Mairie jusqu'au coup d'Etat du Général Primo de Rivera en 1923.

Le catalanisme : un régénérationisme à la catalane ?

C'est au lendemain du Désastre de 1898 que diverses organisations donnent forme au régionalisme comme force politique de renouveau en Catalogne. En une vingtaine d'années le mouvement évolue en un courant politique majeur, diversifié, où la revendication autonomiste devient déterminante, à droite comme à gauche. Le catalanisme peut être en partie interprété comme la réponse politique catalane à cet appel à un avenir neuf continuellement déçu au cours des quelques vingt années où le régime parvient à se maintenir.

Les déficiences du système éducatif espagnol qui finissent par devenir structurelles à la fin du régime de la Restauration jouent un rôle fondamental dans la crise de l'Etat central. Entre 1900 et 1923, on assiste à Barcelone à un double phénomène générateur de conflits et de tensions. D'une part l'Etat central renforce ses mécanismes de contrôle et ses prérogatives sans améliorer la gestion de l'instruction primaire, d'autre part les institutions politiques barcelonaises également en lutte pour contrôler le pouvoir d'éduquer ne cessent de revendiquer davantage d'autonomie dans ce domaine. Or, la *Question Scolaire*, enjeu de luttes des pouvoirs publics par excellence, offre un point de vue pour étudier la genèse d'une force politique conquérante, le catalanisme, dont la projection éducative alternative se révèle déterminante. S'appuyant sur le facteur linguistique et reprenant à son compte les principes de la rénovation pédagogique, le *noucentisme* scolaire se déploie, après une première impulsion due à des initiatives particulières, dans le cadre des institutions officielles catalanes telles que la Mairie, la

Députation et la *Mancomunitat*⁹⁸ et à travers le réseau grandissant des écoles catalanistes promues et financées par l'*Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana* (APEC).

La « Question Sociale » : de la vitalité associative à la lutte des classes

Tout en coïncidant avec les symptômes de la crise de l'Etat espagnol dérivés de 1898, la société barcelonaise présente des signes de grande vitalité mais aussi d'une exceptionnelle conflictualité. L'immigration continue fait passer la ville de 533 000 habitants à plus de 710 000 en une vingtaine d'années, sans que les pouvoirs publics cherchent réellement à y faire face. Avec l'industrialisation croissante, se développe une classe ouvrière, très hétérogène mais largement nourrie d'une population réduite à la misère : journée de travail de 11 heures pour des salaires qui ne suffisent pas aux besoins d'une famille obligeant femmes et enfants à travailler dans des conditions de pure exploitation. Leurs conditions d'habitat sont totalement insalubres, la mortalité infantile touche près d'un enfant sur cinq et l'analphabétisme dépasse les 55%. C'est dans ce contexte d'extrême pauvreté contrastant avec l'opulence des élites bourgeoises qu'il faut situer les tensions de cette période.

A trois moments, en 1902, 1909 et les années 1917-1922, les grèves générales d'abord inorganisées dégénèrent en lutte des classes sans merci se soldant par des dizaines de morts. Dispersé et fortement réprimé, le mouvement ouvrier parvient à créer une force syndicale, la *Confederación Nacional del Trabajo* (CNT) au lendemain de la révolte antimilitariste, anticléricale et sociale de juillet 1909 connue sous le nom de *Semaine Tragique* qui révèle la profonde fracture sociale et politique en sein de la société barcelonaise. Entre 1911 et 1914 la CNT est condamnée à la clandestinité mais elle devient en quelque années la centrale syndicale hégémonique en Catalogne avec 427 000 affiliés en 1919. L'augmentation du coût de la vie, la précarisation des conditions d'existence et le contexte révolutionnaire entraîne une épreuve de force entre la CNT et le patronat qui finit par impliquer l'intervention du gouvernement et de l'armée. La confrontation loin d'être apaisée débouche sur un véritable terrorisme de part et d'autre, le *pistolerisme* (plus de 800 attentats en 6 ans).

⁹⁸. Il s'agit de l'union des quatre Députations catalanes correspondant aux quatre provinces catalanes de Barcelone, Tarragone, Gérone et Lerida, qui dure de 1914 à 1924.

En même temps, cette période coïncide avec l'accélération de l'alphabétisation de la population et la baisse sensible de l'analphabétisme⁹⁹. C'est que la ville, davantage encore que la plupart des autres centres urbains du pays, compense la piètre offre scolaire publique par un réseau d'écoles privées particulièrement développé. Car, là aussi, Barcelone offre un cas de figure pertinent pour notre recherche. On y assiste à l'éclosion exceptionnelle d'écoles primaires issues de l'initiative privée, qu'elle soit associative ou particulière, coïncidant avec des demandes sociales d'éducation de plus en plus affirmées. Tous les types d'écoles, correspondant aux courants idéologiques les plus divers, coexistent : écoles de congrégations religieuses ou de patronage et écoles laïques, écoles soutenues par le parti républicain ou par d'autres courants politiques et syndicaux - catalaniste, carliste, anarchiste- ; centres scolaires d'associations culturelles populaires (athénées ou cercles catholiques ouvriers) ; écoles du mouvement de rénovation pédagogique, qu'elles soient reliées au courant rationaliste anarchisant ou à la mouvance catalaniste. Les écoles publiques, représentant moins du tiers de l'offre d'école globale, sont finalement noyées au milieu d'une réalité scolaire prise en charge par de multiples représentants de la société civile et l'Eglise. Cette situation nous invite à envisager l'école primaire à Barcelone comme une véritable question sociale cristallisant des projections idéologiques plus ou moins antagoniques. Il est probable que si une foi dans la valeur et le pouvoir de l'éducation anime de manière commune les divers acteurs de ce mouvement de mobilisation en faveur de l'instruction, d'un Frère lasallien à un anarchiste ou d'un pédagogue catalaniste à un militant républicain, il est tout aussi prévisible que les différends voire les conflits qui les opposent pour en obtenir le contrôle participent de fortes tensions et de la violence qui affectent la ville.

4- Approche

L'enjeu essentiel lié à l'alphabétisation et à la scolarisation des barcelonais au début du XXe siècle, c'est-à-dire la démocratisation de l'instruction primaire, n'a pas suivi le discours officiel dominant dénonçant la misère scolaire et l'indignité culturelle dans une ville qui se perçoit comme l'« Athènes espagnole ». En effet, la *Question*

⁹⁹. Les taux nous indiquent qu'un peu d'un quart de la population est analphabète au début des années 1920 alors que vingt ans plus tôt, l'analphabétisme concerne près de la moitié des barcelonais.

Scolaire révèle un déplacement vers d'autres intérêts en jeu (le problème identitaire, les luttes pour le pouvoir d'éduquer, le maintien de l'ordre et le contrôle social) qui sont les préoccupations prioritaires de ceux qui interviennent.

Dans une première partie nous proposons une étude quantitative critique pour analyser la situation scolaire barcelonaise qui ne peut être abstraite du cadre espagnol. Marquée par la structure complexe et déséquilibrée entre écoles privées et écoles publiques et par des problèmes observables dans tout le pays, sa spécificité réside peut-être moins dans les faits que dans la représentation des faits. Bien que notre intention ne soit pas de faire une histoire de l'éducation privée, nous entendons apporter une contribution à la connaissance de ce champ encore modestement connu¹⁰⁰. En particulier, s'interroger sur la délimitation entre sphère public et sphère privée, sur leurs liens et leurs fonctions respectives en matière scolaire, peut constituer une première orientation de recherche. Il faudra aussi réaliser une évaluation de l'offre scolaire privée et par une étude typologique à partir notamment de l'opposition classique entre écoles privées confessionnelles et écoles privées laïques¹⁰¹. Nous entendons mettre en évidence l'existence d'une *Question Scolaire* à Barcelone qui se mesure à la fois dans des déficiences objectives et dans les interprétations que celles-ci inspirent, laissant apparaître une préoccupation identitaire sous-jacente conditionnant des choix politiques et une mobilisation sociale spécifiques.

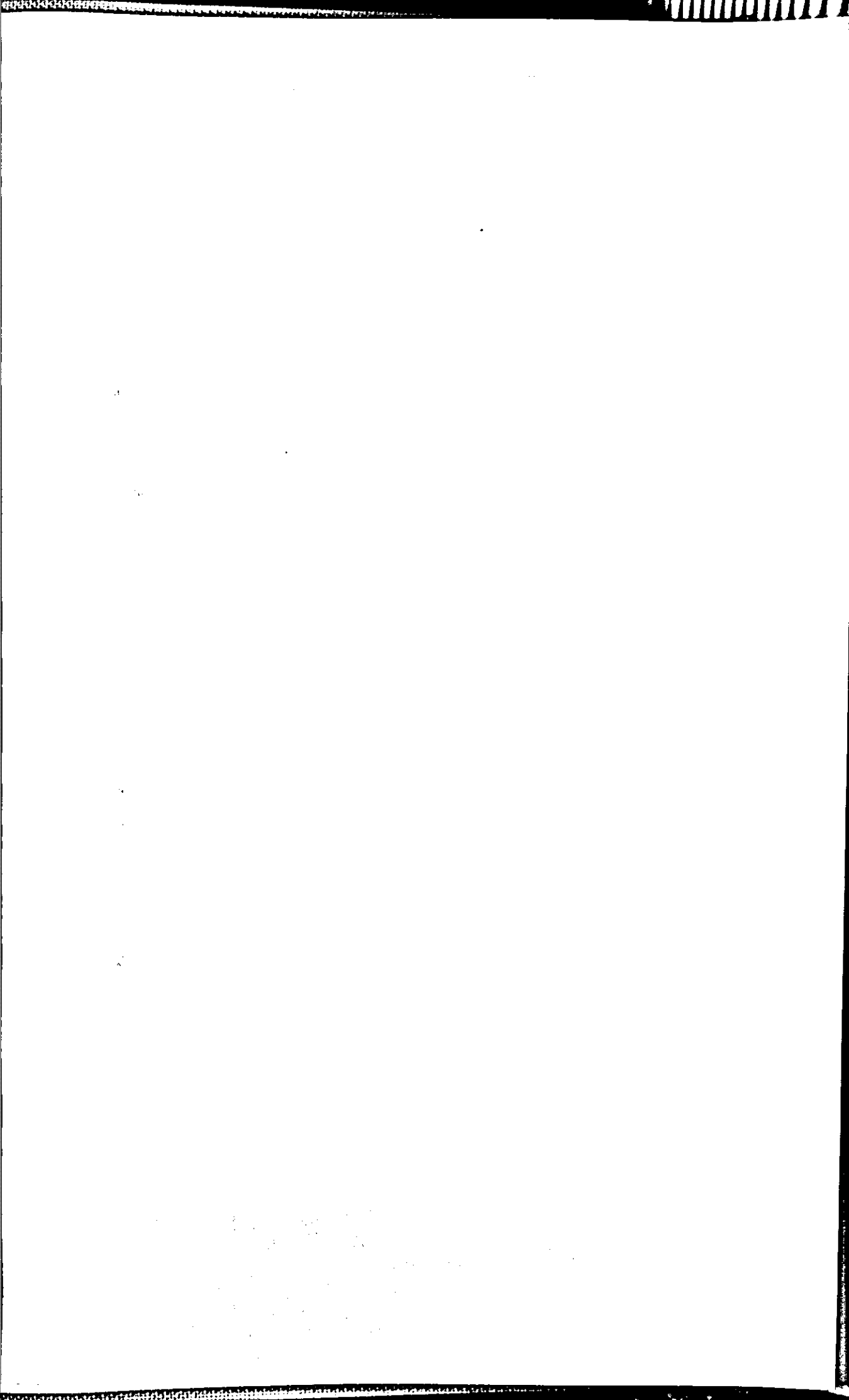
En effet, il sera nécessaire dans un deuxième temps de s'interroger sur les réponses apportées par les pouvoirs publics en charge de l'instruction primaire à l'échelle d'une cité comme Barcelone, c'est-à-dire les institutions centrales qui y sont représentées et les autorités locales. Dès lors, c'est en termes de rapports de force qu'il faut étudier le champ politique de la ville de Barcelone. Entre les acteurs, essentiellement conseillers républicains, régionalistes et catalanistes de gauche, présents dans les institutions locales (Mairie et Députation) et les représentants du pouvoir central (Ministère, Délégué Royal, Recteur), les affrontements pour imposer un arbitrage et tenter de dominer l'instrument

¹⁰⁰. Il s'agirait d'une contribution à ce que Alejandro Tiana Ferrer qualifie de « ingente tarea para llegar a elaborar las síntesis que hagan posible la correcta comprensión de la evolución histórica del sistema educativo español, sin olvidar un componente tan fundamental del mismo como fue la escuela privada » *Ibid.*, p. 139.

¹⁰¹. Selon les statistiques officielles, Barcelone se distingue par la forte représentation de celle-ci. Comme le fait remarquer justement Alejandro Tiana Ferrer, il serait nécessaire de « explorar los factores que determinaron la floración de la enseñanza privada en ciertas regiones españolas frente a otras » pp. 124-125.

éducatif sont incessants. On peut se demander, étant donné le déficit d'écoles publiques conjugué au développement exceptionnel du réseau privé, dans quelle mesure les luttes conduites dans le but de conquérir une légitimité à gouverner et à administrer ont lieu au détriment d'une politique publique d'instruction primaire en phase avec les besoins d'une société en pleine mutation. Il s'agit d'évaluer les tentatives et les déficiences de l'Etat central, en particulier face à l'Eglise, pour dominer l'instruction primaire et, à la faveur de ce lieu de pouvoir laissé vacant, déterminer en quoi cela a pu constituer une opportunité pour la collectivité catalane et accélérer le processus de construction de son identité culturelle et de sa légitimation politique.

Enfin, nous entendons comprendre les progrès de l'alphabétisation de la population barcelonaise -qui restent relatifs- à l'aune du grand mouvement de création d'écoles d'associations et de mobilisation en faveur de l'éducation populaire qui s'ajoute au réseau d'écoles privées des grandes congrégations enseignantes. Il conviendra, dans un premier temps, d'expliquer pourquoi l'initiative privée, particulière ou associative, politique ou religieuse, ouvrière ou de patronage, est particulièrement entreprenante à Barcelone. Deux hypothèses peuvent être avancées. D'une part, on peut attribuer le phénomène aux demandes sociales d'éducation surgissant à la faveur de nouvelles mentalités en accord avec les mutations économiques, les espoirs de promotion individuelle et l'impératif d'une formation minimale. D'autre part, on peut invoquer les fonctions prêtées à l'instrument éducatif dans une ville où républicains, catalanistes, représentants de l'Eglise, anarchistes, pédagogues professionnels ou militants partagent tous une foi dans la valeur et le pouvoir de l'éducation pour modeler l'individu et transformer la société en fonction de leurs projections respectives. Par ailleurs, il nous faut nous interroger sur la signification et les conséquences de l'implication d'une grande partie de la société et de la participation grandissante de l'Eglise catholique pour combler les lacunes des pouvoirs publics. Pour apprécier dans quelle mesure la mobilisation barcelonaise est une manifestation d'un processus de démocratisation, il est nécessaire de mesurer si les attentes en termes de contrôle social et idéologique sur des populations culturellement dominées ne l'emportent pas sur un progrès des opportunités scolaires.



Partie I - La *Question Scolaire* à Barcelone: les enjeux de sa mesure

« Il y a toujours un moment où la science de certains faits n'étant pas encore réduite en concepts, ces faits n'étant pas même groupés organiquement, on plante sur ces masses le jalon de l'ignorance : "divers". C'est là qu'il faut pénétrer. On est sûr que c'est là qu'il y a des vérités à trouver : d'abord parce que l'on sait que l'on ne sait pas et parce que l'on a le sens vif de la quantité des faits »

Marcel Mauss, « les techniques du corps », *Sociologie et anthropologie*.

La scolarisation et l'alphabétisation élémentaire des habitants de Barcelone, essentiellement ceux issus des couches populaires, représentent un indéniable problème au début du XXe siècle. Pour autant il est tout aussi difficile de le qualifier que de le quantifier, d'en prendre la *mesure*. L'étude des écoles primaires en Espagne, en l'occurrence à Barcelone, à cette époque, renvoie à une réalité extrêmement complexe et nécessite une introduction méthodologique élaborée, consistant d'une part à apporter les indispensables éclaircissements à la définition de notre objet et d'autre part à proposer des outils sur lesquels appuyer notre recherche.

Ce préalable constitue l'étape peut-être aride mais indispensable pour permettre une évaluation chiffrée critique de la situation scolaire et de ses implications culturelles à Barcelone sous la Restauration, en particulier après 1900. Cela permet également d'envisager l'étude quantitative non comme une pure et simple réalité objective mais comme une construction à relier à des représentations mentales et des discours sur l'école et l'éducation.

Chapitre 1- L'étude de la sphère « privée » de l'éducation : questions, difficultés et propositions méthodologiques

Contrairement à d'autres aspects de l'histoire de l'éducation et de l'école en Espagne à l'époque contemporaine, l'histoire de l'école privée reste selon les termes de

Alejandro Tiana Ferrer l'« illustre inconnue »¹⁰². Pourtant, elle ne constitue pas une offre marginale en Espagne au moment de l'accélération de l'alphabétisation de la population et elle participe largement du processus dès le milieu du XIXe siècle. Serait-elle la mal-aimée de l'histoire de l'éducation? On peut invoquer l'explication idéologique. Elle est souvent assimilée à l'histoire de l'éducation confessionnelle (ou des classes aisées) et que celle-ci, largement favorisée sous la période franquiste, subit probablement un effet de rejet depuis la chute du régime dictatorial. Mais surtout, son étude pose d'indéniables problèmes méthodologiques d'ordre documentaire et conceptuel.

Un obstacle méthodologique prioritaire a présidé à notre recherche : que doit-on entendre par « écoles privées »? Quelle réalité se découvre derrière cette dénomination fluctuante et sujette à des problèmes de définition?

1-1- L'enseignement « privé » en Espagne sous la Restauration: les enjeux de sa définition

Un des intérêts majeurs de cette recherche réside dans cette difficulté à cerner la distinction « école privée » / « école publique »¹⁰³. En nous interrogeant sur ce qu'il faut entendre par « écoles privées » dans l'Espagne de la Restauration, nous soulevons à la fois une question méthodologique et heuristique, en espérant pouvoir contribuer à la réflexion et à l'élaboration de nécessaires clarifications allant au delà de l'histoire de l'éducation et d'une catégorie d'école¹⁰⁴. En effet, renonçant à toute approche monographique qui élude ce problème¹⁰⁵, nous avons opté pour l'étude de l'ensemble de

102. « La escuela privada », in GUEREÑA Jean-Louis, TIANA FERRER Alejandro, RUIZ BERRIO Julio *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994, pp. 117.

103. Alejandro Tiana Ferrer attire l'attention des historiens sur cette question : « En efecto, uno de los problemas que aún no están completamente resueltos es el de delimitar claramente qué debe entenderse por escuela pública y privada en la investigación histórica », *Ibid.* p. 121.

104. Une des tâches encore à accomplir, en effet, concernant le champ de l'histoire de l'éducation privée, est bien dans cette délimitation : « Y sin embargo, a pesar de la necesidad de efectuar tal delimitación, no se han llevado a cabo estudios concluyentes en esta dirección. Aquí se apunta una dirección de trabajo que exigiría atención por parte de los investigadores. », *Ibid.*, p. 121.

105. Les travaux menés sur certaines catégories d'écoles comme les écoles rationalistes (SOLÀ GUSSINYER, P., *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1976), les écoles nouvelles (MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J., *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrama, 1977.), les écoles catholiques (YETANO LAGUNA, Ana, *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Barcelona, Anthropos, 1988) à Barcelone ou d'autres études en Guipuzcoa (OSTALAZA ESNAL Maïtané, *Entre religión y modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2000.) en Asturies

la réalité scolaire que l'on peut ranger derrière le terme de « écoles privées », considérant la démarche plus dynamique et permettant de poser la question de la dichotomie *public / privé*¹⁰⁶ dans l'Espagne de la construction de l'Etat libéral, dont nous analysons le complexe processus dans un chapitre ultérieur. La distinction entre *école publique* et *écoles privée* prend sens en Espagne au cours du XIXe siècle, avec la progressive intervention de l'Etat en faveur d'un système éducatif national, au détriment de l'organisation traditionnelle de l'enseignement dominé par les autorités ecclésiastiques. Cependant, définir, circonscrire la sphère des écoles privées par rapport aux écoles publiques ne va pas de soi car la délimitation et l'affirmation des pouvoirs respectifs qui dépendent de ces définitions sont l'objet de luttes durables et soumises à des incertitudes tardives : à la fin du régime de la Restauration, en 1923, la confusion semble encore l'emporter. Les couches législatives successives accumulées depuis 1857, loin de clarifier la situation, ne tendent qu'à compliquer les ramifications de l'appareil éducatif ou pour le moins à maintenir une indétermination

Confrontée à ce problème méthodologique, nous nous sommes engagés dans une démarche proche de celle de Jean-Claude Perrot, qui à propos de la terminologie confuse se rapportant à l'économie des XVIIe et XVIIIe siècles, utilise la belle formule « les intermittences du vocabulaire »¹⁰⁷. Notre travail a donc consisté à la construction critique de notre objet que nous nous sommes gardés de prédéfinir. Nous nous sommes donc refusés d'adopter la terminologie habituelle se rapportant aux différents types d'écoles comme allant de soi¹⁰⁸. On sait par exemple que les écoles dites « privées » correspondent à une réalité importante en Espagne, que leur rôle est essentiel dans la scolarisation et

(TERRON BAÑUELOS Aida, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Principado de Asturias, 1990) ne proposent pas de vision d'ensemble de la question.

106 . Nous nous référons aux définitions apportées par WEINTRAUB, Jeff et KUMAN Krishan dans « The theory and Politics of the Public / Private Distinction », *Public and private in thought and practice. perspectives on a grand dichotomy*, The University of Chicago Press, 1997, p. 5 : « The basis for using the term 'public' to describe the actions and the agents of the state (so that public/private = state/nonstate) lies in the state's claim to be responsible for the general interests and affairs of a politically organized colectivity (or at least, the state's ability to monopolize them), as opposed to 'private' - that is merely particular- interests ». A l'instar d'autres pays européens l'Espagne du XIXe siècle, est le cadre de mutations juridiques, administratives et politiques liées au développement de l'Etat libéral, où la distinction Public/Privé permet de mieux en comprendre les enjeux et la mesure.

107 . PERROT, Jean-Claude, *Une histoire intellectuelle de l'économie politique (XVII-XVIIIe siècle)*, Paris, Ed. de l'EHESS, 1992, p. 63.

108 . « Une expression isolée importe moins que l'ensemble des dénominations proches et la mesure de leurs écarts. Tout à la fois les mots parlent et ne parlent pas. Il faut les voir subir l'épreuve de différents emplois où se mêlent des régularités et des coups de force, les appréhender comme signe ou réserve de valeur et comme outil d'échange. », *Ibid.*, p. 63-64.

l'alphabétisation des espagnols entre 1860 et 1930 mais finalement cela reste un terme peu explicité historiquement sachant que le terme de « écoles privées » est encore utilisé aujourd'hui, dans une acception toujours connotée : grossièrement ces écoles sont assimilées aux écoles payantes, destinées aux enfants des classes aisées et souvent liées aux congrégations religieuses. Or entre les représentations stéréotypées, la réalité extrêmement hétérogène qu'elles recouvrent et leur évolution juridique, les écoles privées ne peuvent être conçues comme une catégorie donnée, comme un groupe délimité et correspondant à une réalité définitivement fixée.

1-1-1- Des acceptions fluctuantes et interchangeables

Dans l'Espagne du XIXe siècle et du début du XXe siècle, afin de se référer aux écoles qui ne sont pas publiques, il est question de diverses acceptions, toutes renvoyant à une même réalité mais selon des terminologies distinctes et chargées de connotations différentes. Le premier terme « écoles privées » correspond au vocable le plus en usage aussi bien dans les textes officiels que dans le langage courant, permettant une définition pratique par opposition aux « écoles publiques » mais qui n'est pas exclusif. On parle également d'« écoles particulières », renvoyant alors plus précisément à un type d'école existant déjà au XVIIIe siècle, tenues par un maître particulier et payantes. Il est question également d'« écoles libres », mettant plutôt l'accent alors sur l'idée de liberté d'enseignement qui préside à leur existence légale et juridique. Enfin l'on parle aussi d'« écoles non officielles », par opposition aux écoles « officielles » (qui remplacent aussi le terme de « publiques »), qui correspond sans doute à une dénomination plus administrative¹⁰⁹.

Nous ne pensons pas que ce problème de terminologie soit anodin. Le célèbre pédagogue et astronome, Victoriano Fernández Ascarza, partisan d'un système éducatif national fort, a entrepris dans de nombreux ouvrages publiés dans le premier tiers du XXe siècle de dresser un état de l'enseignement primaire, du point de vue juridique et s'est heurté à beaucoup de difficultés pour parvenir à des définitions fiables¹¹⁰. Ainsi dans

109. On rencontre cette terminologie dans la documentation au Rectorat de l'Université de Barcelone, chargé à partir de la loi de 1902 de la légalisation des nombreuses écoles privées créées depuis des décennies.

110. FERNANDÉZ AZCARZA, V., *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*, Madrid, 3e édition 1924.

l'article qu'il consacre aux « Colegios privados o escuelas no oficiales », il commence par donner une définition où il fait une distinction entre deux appellations qui renvoient à la même réalité:

« Par le nom de Collèges nous entendons ici les établissements d'enseignement primaire, fondés et soutenus par des particuliers ou des corporations *qui n'ont pas de caractère officiel*. Plus rigoureusement ce sont des Ecoles privées *non officielles*, mais vulgairement on les appelle "Collèges". Appropriée ou non, nous acceptons cette dénomination pour les Ecoles qui ne sont pas publiques, et une fois donnée cet éclaircissement, il n'y aura pas de difficulté pour nous comprendre »¹¹¹.

Au delà du terme de « Colegios », terme du langage courant selon V. Fernández Azcarza, il est mis surtout l'accent sur le caractère *non officiel* pour définir ces écoles (le terme de écoles privées ne suffisant pas, il le fait suivre immédiatement de non officielles). Mais le texte s'achève pourtant avec la formule « qui ne sont pas publiques », donc par une opposition privé / public et surtout par une proposition de définition par défaut. En effet, en reprenant les termes de l'article 97 de la Ley Moyano de 1857, V. Fernández Azcarza avance une nouvelle définition en creux :

« *Par exclusion* vient alors le concept d'Ecoles privées; ce sont toutes celles qui ne sont pas soutenues, intégralement ou en partie, par des fonds publics, ni par des fonds d'œuvres pieuses, ni par les fonds de fondations permanentes »¹¹².

Le propos guère éclairant, révèle en réalité l'embarras de l'auteur pour apporter une définition satisfaisante et définitive. Car tant que le vocabulaire est fluctuant et interchangeable, la frontière censée délimiter le *privé* et le *public* est mouvante et floue.

111 . « Con el nombre de Colegios comprendemos aquí los establecimientos de primera enseñanza, fundados y sostenidos por particulares o corporaciones que no tienen carácter oficial. En rigor son escuelas privadas no oficiales, pero vulgarmente se les llama "Colegios". Propia o impropia, aceptamos esa denominación para las Escuelas que non son públicas, y una vez hecha esta aclaración, no habrá dificultad alguna para entendernos », *Ibid.* p. 355, termes soulignés par nous.

112 . « Por exclusion viene ya el concepto de Escuelas privadas; son todas aquellas que no estén sostenidas, ni en todo, ni en parte, por fondos públicos, ni por fondos de obras pías, ni por fondos de fundaciones permanentes », *Ibid.*, p. 851., termes soulignés par nous.

1-1-2- Une frontière difficile à saisir dans la législation

Si l'on dresse un tableau synthétisant les différentes définitions figurant dans les corpus législatifs, on mesure les déplacements lexicologiques révélateurs des enjeux profonds qui expliquent les ajustements successifs¹¹³.

Ainsi en 1857, dans la Loi Moyano l'opposition *privé / public* est centrale pour décrire deux réalités éducatives qui font l'objet de définitions propres. Les écoles publiques de l'enseignement primaire sont celles qui sont soutenues, intégralement ou en partie, avec des fonds publics, des fonds des œuvres pieuses ou autres fondations destinées à cet effet. Les écoles privées sont les établissements soutenus et dirigés par des personnes particulières, des Sociétés et des Corporations. Dans les deux cas il n'est pas apporté de précisions supplémentaires et la définition est fondée sur le critère du financement. On ignore ce qui est entendu par fonds publics, de quelles œuvres pieuses il est question exactement, ce qui est entendu par fondations précisément. De même, que faut-il entendre par sociétés et corporations ? Dans les deux cas, cette imprécision est volontaire. La référence aux œuvres pieuses permet sans doute ainsi de reconnaître les écoles des Frères *Escolapios* comme des entités publiques, de leur accorder un statut privilégié répondant à la mission éducative qu'elles remplissent depuis longtemps en Espagne. Mais le flou le plus ample est laissé quant aux initiatives de bienfaisance scolaire pouvant ou non relever de la sphère publique. En quoi certaines congrégations enseignantes (classées comme privées par la loi) ne pourraient-elles prétendre à la catégorie d'écoles publiques quand leur action est proche de l'œuvre pieuse ? La confusion n'est pas moins grande pour les fondations ou patronages (« patronatos »). Ceux-ci correspondent à des organisations de caractère tutélaire chargées d'une œuvre sociale, de bienfaisance, éducative le plus souvent aux formes très diverses. Elles peuvent être fondées par des particuliers, des associations ou une entité de l'administration publique mais souvent leur origine, comme leur financement est mixte, l'Etat se déclarant protecteur de leur action comme par exemple le *Patronato general de Párvulos* ou celui chargé des sourds-Muets. Les écoles de patronage ou de fondation sont donc considérées comme publiques mais elles ne sont pourtant pas soumises aux mêmes dispositions car les « droits de patronage sont respectés »¹¹⁴. Ainsi peuvent-elles, sans intervention des

113. Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau 1 « Définitions législatives des écoles Publiques / privées 1857-1923 », p. I

114. Loi Moyano, article 98.

autorités publiques, le personnel chargé de l'enseignement : contrairement aux écoles publiques génériques, la nomination ne vient pas de différentes instances (Recteur ou Roi), en fonction du statut et de la rémunération de chaque professeur mais relève de la décision du ou des fondateurs, avec l'approbation des autorités et dans le respect des exigences requises par la Loi¹¹⁵. En dépit de cette marge de liberté et de ce décalage non négligeable, ce qui semble prédominer tient dans la gestion financière de ces établissements : les écoles publiques sont prises en charge par les villes et villages qui doivent inscrire dans leurs budgets municipaux une somme pour les financer, sachant que les ressources recueillies pour les fondations en font partie : la bienfaisance privée devient une source financement public¹¹⁶. Et vice-versa : quand les fonds manquent aux fondations ou œuvres pieuses, ils doivent être complétés par les ressources de la municipalité¹¹⁷.

L'ambiguïté de la seconde partie de la définition des écoles publiques en 1857 permet de faire figurer dans la législation les écoles liées aux institutions religieuses, auxquelles il est fait allusion à travers les « Sociétés et Corporations ». Car ce qui compte à cette époque pour l'Etat tient dans la volonté de créer un compromis avec les autorités catholiques en leur reconnaissant une part de responsabilité dans l'enseignement du pays. Une répartition des tâches qui d'ailleurs reste théoriquement à l'avantage de l'offre privée puisque la loi Moyano fixe le nombre obligatoire d'écoles en fonction de celui des écoles privées. Celles-ci sont en effet prises en compte pour permettre d'atteindre le contingent d'écoles fixé en fonction du nombre d'habitants. Et la loi envisage qu'elles puissent être majoritaires dans l'ensemble de l'offre scolaire obligatoire¹¹⁸, le minimum de la part de l'école publique devant représenter le tiers. Car s'il s'agit de céder à l'Eglise un pouvoir en matière d'enseignement, l'effort financier qu'il faudrait consentir serait de toute manière trop important pour rendre l'ensemble des écoles d'Espagne publiques. Le

115 . Loi Moyano, article 183.

116 . Loi Moyano, article 97 : « Estas escuelas estarán a cargo de los respectivos pueblos que incluirán en sus presupuestos municipales, como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atender á ellas, teniendo en su abono los productos de las referidas fundaciones »

117 . Article 7 de l' Ordre Royal du 15 décembre 1857.

118 . Ainsi l'article 101 de la loi prévoit : « En los pueblos que lleguen a 2000 almas habrá dos Escuelas completas y otras dos de niñas. En los que tengan 4000 almas, habrá tres, y así sucesivamente, aumentándose una escuela de cada sexo por 2000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de Escuelas públicas »

système d'enseignement en Espagne est délibérément dual pour des raisons à la fois idéologiques et financières. Pourtant les statuts ne sont jamais clairs.

En 1874, après le *Sexenio Revolucionario* et le rétablissement de la Monarchie, la loi régularisant l'exercice de la liberté d'enseignement ne revient pas sur les prescriptions scolaires mais propose une redéfinition intéressante du vocabulaire. A la distinction initiale enseignement *public / privé* vient s'ajouter une nuance supplémentaire, celle de l'enseignement *domestique*¹¹⁹. Les écoles publiques sont toujours celles qui sont financées par les fonds publics, mais il est alors précisé la nature possible de leur origine: Etat, Députation et Mairies appartiennent à la même administration publique¹²⁰. Par ailleurs il est ajouté que les établissements subventionnés en font également partie, ce qui n'était pas précisé en 1857. En revanche la référence aux œuvres pieuses et aux fondations a disparu. En ce qui concerne les écoles privées, la définition se fait plus exclusive et encore plus imprécise, sur le même critère financier : il s'agit de celles qui sont uniquement soutenues par des fonds particuliers¹²¹ mais la mention des Sociétés et des Corporations a disparu. Enfin l'enseignement à domicile permet d'introduire une catégorie supplémentaire stratégique : il désigne l'enseignement que les élèves reçoivent chez eux, espace privatif que l'inspection officielle n'atteint pas¹²². Ce renouvellement terminologique donne l'impression d'une extension du domaine des écoles publiques. La spécification de l'enseignement domestique permet de sous-entendre que toutes les autres écoles, y compris les écoles privées sont soumises à l'inspection officielle, forme de tutelle de l'enseignement public sur le privé.

Avec le début du XXe siècle s'inaugure une phase nouvelle en ce qui concerne l'administration publique de l'enseignement, qu'il soit public ou privé. En 1900-1901 est enfin créé un Ministère spécifiquement consacré à l'éducation, le *Ministerio de Instrucción Pública y de Bellas Artes* et surtout la gestion financière du traitement du professorat incombe désormais à l'Etat¹²³. Dans le cadre du renforcement de l'appareil

119 . Loi-décret du 29 juillet 1874, : « Los estudios podrán hacerse en Establecimiento público, en Establecimiento privado ó en el hogar doméstico »

120 . Ibidem, article 2 : « Son Establecimientos públicos de enseñanza los que están á cargo del presupuesto general, provincial ó municipal, ó reciben auxilio ó subvención de fondos públicos »

121 . Ibidem, article 6 : « Son Establecimientos privados de enseñanza los creados y sostenidos exclusivamente con fondos particulares »

122 . Ibidem, article 8 : Se entiende por enseñanza doméstica la que reciben los alumnos en la casa donde habitan, no siendo de pension (...). La enseñanza doméstica no está sujeta á inspección oficial »

123 . Le Décret Royal du 18 avril 1900 supprime le Ministère du Développement (« Fomento ») et crée le Ministère d'Agriculture, Industrie, Commerce et Travaux Publics et celui de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. Le

d'Etat, on retrouve aussi assez logiquement dans la législation, un dispositif important concernant l'enseignement non officiel, notamment son administration par les autorités centrales¹²⁴. La législation de 1902 confirme ce qui s'annonçait déjà en 1874 : une volonté de la part des instances étatiques de ne pas laisser hors de portée de l'administration centrale publique, la sphère privée éducative qui s'est développée parallèlement au réseau public. Cela se décèle parfaitement au travers de la terminologie utilisée. Désormais se glisse une opposition nouvelle entre « enseignement public officiel » et « enseignement public non officiel », ce dernier remplaçant ce qui était désigné comme « enseignement privé ». Il est précisé :

« On entend par établissements publics d'enseignement non officiels, ceux qui sont soutenus par des particuliers, des sociétés, corporations ou associations, même quand ils reçoivent une subvention, une aide ou une donation venant de l'Etat, de la province ou de la municipalité »¹²⁵.

Il n'est plus question d'écoles ou d'établissements privés, libres, ou particuliers mais d'établissements non officiels par opposition à ceux qui sont officiels. Afin d'affirmer d'une part que tous relèvent du domaine public et d'autre part que l'on relègue désormais l'enseignement privé à celui qui se dispense à domicile, sur lequel n'est exercée aucune inspection. Par ce déplacement lexicologique, toutes les écoles fondées en Espagne à la faveur de la liberté d'enseignement doivent être légalisées et soumises à un droit de regard de l'administration publique, à un alignement sur les normes en vigueur de l'instruction publique et à un contrôle, notamment au travers de l'inspection ou même du simple enregistrement administratif. Par ailleurs, les écoles privées (non officielles) ne font plus l'objet d'une définition très restreinte mais comprennent des catégories, contredisant la législation antérieure. Notamment les écoles subventionnées par des fonds publics ne sont plus considérées comme des écoles publiques ou pour le moins officielles : les centres bénéficiant d'un soutien étatique, provincial ou municipal sont considérés comme non officiels. Cela explique la confusion de V. Fernández Ascarza

Décret Royal du 26 octobre 1901 prévoit que le paiement du salaire des maîtres relève désormais du budget de l'Etat central.

124 . Décret Royal du 1er juillet et 1er septembre 1902 définissant les normes de légalisation des écoles non officielles.

125 . Décret Royal du 1er juillet 1902 , article 2 : « Se entienda por establecimientos públicos de enseñanza no oficial, los sostenidos por personas particulares, sociedades, corporaciones, aún cuando reciban subvención, auxilio o donativo del Estado, la provincia ó el municipio ».

quand il s'agit d'opposer privé et public, et il finit d'ailleurs par plutôt reprendre les termes de la loi de 1902 en parlant d'« officiel » et de « non officiel »¹²⁶. Mais les termes de « establecimientos privados », de « escuelas privadas » ou de « colegios privados » réapparaissent dans la législation en même temps que « establecimientos de enseñanza pública no oficial »¹²⁷, car les si les intentions sont assez lisibles, dans le vocabulaire et les différents statuts règne encore une grande ambiguïté. D'ailleurs peu après, un règlement reprend la définition donnée en 1857 concernant les écoles publiques¹²⁸. En 1904, de nouveau les définitions de la Loi Moyano et de 1874 correspondant à la catégorie d'écoles *publiques* sont reprises et il n'est plus question d'écoles officielles, ou de non officielles d'ailleurs.

Enfin une modification importante dans la désignation des écoles publiques intervient pour de nouveau clarifier les intentions mais compliquer le système. Le 8 juin 1910, un Décret Royal stipule que « les écoles publiques porteront le nom de "Ecole Nationale de l'enseignement primaire", confirmé de nouveau par l'Ordre Royal du 16 février 1912 qui souligne:

« Différentes dispositions émanant de ce Ministère ces dernières années, sont venues affirmer la condition Nationale de l'Ecole primaire publique, et l'ont sanctionnée, en imposant officiellement cette dénomination, qui entre autres explications, répond aussi à la situation du personnel enseignant, depuis la loi du budget de 1902 concernant leur paiement direct par l'Etat, mais bien que ces ordres aient été appliqués dans nombre d'endroits, ils restent encore non respectés en quelques points non négligeables indispensables pour l'affirmation de ce caractère fondamental de l'Ecole espagnole ».¹²⁹

Il ne fait guère de doute que l'Etat espagnol ambitionne de créer un véritable système éducatif à l'échelle nationale et d'identifier Nation et Etat. Cependant même au début du

126 . « No entramos a discutir la razón de estas denominaciones; las hacemos constar porque es de necesidad para entender algunas disposiciones, y téngase en cuenta que cuando hablamos de enseñanza o de escuelas públicas, nos referimos a las oficiales, y que cuando hablamos de Escuelas privadas nos referimos a las "no oficales" aunque les llamen en dicha disposición públicas », *Op. Cit.*, p. 851.

127 . Termes respectivement utilisés dans les Ordres Royaux du 22 septembre 1902, du 7 février 1908, du 17 novembre 1903, du 13 août 1906.

128 . Règlement du 14 septembre 1902.

129 . « Diferentes disposiciones emanadas de este Ministerio en los últimos años, han venido afirmando la condición Nacional de la Escuela primaria pública, y la han sancionado, imponiendole oficialmente aquella denominación, que, entre otras razones, responde incluso a la situación creada al Magisterio, después de la ley de Presupuestos de 1902, en lo referente al pago directo por el Estado. pero, aunque esas órdenes se han aplicado en mucha parte, aún están incumplidas en no pocos extremos indispensables para la afirmación de aquel caracter fundamental de la Escuela española ».

siècle, il semble que les héritages des dispositions législatives antérieures, leur application inégale et la complexité autour des terminologies et des différents statuts l'emportent sur cette volonté de rationalisation et de nationalisation.

Encore en 1920, la confusion perdure en ce qui concerne la place, le statut, le rôle de l'ensemble des écoles ne relevant pas de la sphère publique. Dans un texte faisant le bilan de l'état de l'enseignement dans le pays¹³⁰, est reprise l'opposition classique entre enseignement public et enseignement privé. L'enseignement primaire public continue d'être défini, comme en 1857, comme celui « qui se donne dans les établissements soutenus totalement ou partiellement avec des fonds publics, œuvres pieuses et autres fondations destinées à cet effet »¹³¹ mais contredit les distinctions établies dans la législation de 1902. Certes, il est mentionné que depuis 1910, il est convenu de les nommer « écoles nationales », mais cette appellation est si peu intégrée que le même ouvrage ne reprend pas cette qualification dans ses descriptions. Sauf pour préciser que les écoles subventionnées par l'Etat, « sont considérées comme nationales », alors qu'elles relèvent normalement des écoles non officielles de par la législation de 1902 et le sont dans les faits. En 1923, juste à la fin du régime de la Restauration, un nouvel Ordre Royal précise ce qu'il faut entendre par « écoles publiques nationales primaires », désormais unifiées par un critère technique de rattachement à l'Etat : elles sont dirigées par des maîtres payés et titularisés par l'Administration centrale et relèvent du même régime administratif. Cette acception est plus précise mais elle pose de problèmes nouveaux pour déterminer ce que sont les écoles privées, qui d'ailleurs ne font plus l'objet de définitions à mesure qu'évolue la dénomination des écoles publiques¹³².

Le flou terminologique entourant les notions de public et privé se prolonge dans la difficulté à classer les différents types d'écoles qui se créent au fil des ajustements législatifs et dont le statut est variable ou pour le moins confus.

130 . Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1920.

Anuario de la Enseñanza elemental, técnica y superior ,

131 . *Ibid.*, « que se da en los establecimientos sostenidos en todo o en parte con fondos públicos, obras pías u otras fundaciones destinadas al efecto », p. 9

¹³² . Se reporter aux Annexes, Partie I, Tableau n° 1 : « Définitions légales des écoles

Publiques / privées 1857-

1923 », p. I

1-1-3- Des statuts ambigus

A côté des écoles publiques et écoles privées (dont on a vu que l'appellation pouvait changer), il faut mentionner une série d'écoles au statut mixte et changeant qu'il nous semble nécessaire d'explicitier. D'une part pour mieux comprendre les délimitations de notre objet et d'autre part pour clarifier des termes régulièrement en usage dans cette recherche

1-1-3-1- Les écoles subventionnées

Les écoles privées (surtout sous la forme des associations d'instruction), parce qu'elles ne sont pas systématiquement payantes voire relèvent de conditions d'existence assez précaires (beaucoup d'associations ouvrières doivent se contenter des cotisations des membres et de quelques dons rendant modestes leurs ressources), ont recours aux possibilités qu'offrent trois institutions publiques de les subventionner¹³³: l'Etat, la Députation et la Mairie.

L'Etat, paradoxalement et longtemps à l'écart de la gestion directe de l'enseignement primaire¹³⁴, prévoit chaque année dans son budget général une somme à répartir entre diverses institutions d'enseignement primaire, privées et publiques. Jusqu'en 1901, il existe ainsi une catégorie d'écoles publiques subventionnées : il s'agit des écoles municipales créées par les Mairies, qui s'appuient en la matière sur les subsides prévus par l'Etat¹³⁵. Plus tard, les écoles de « patronato » et de certaines congrégations religieuses obtiennent également un soutien de l'Etat, quand elles se substituent aux écoles nationales qui n'existent pas en nombre nécessaire : la catégorie hybride d'école publique subventionnée continue d'exister sous cette forme¹³⁶. En 1922-1923, sont consignées dans le budget à cet effet 120.000 pesetas auxquelles il faut ajouter 100.000 pesetas de subventions à répartir entre diverses écoles privées.

133. La loi du 5 octobre 1883 donne l'impulsion à la création de nombreux centres d'instruction en établissant officiellement les modalités pour l'octroi de subventions.

134. La loi dite Moyano de 1857 prévoit en effet que l'enseignement primaire soit à la charge exclusive de la Municipalité (voir article 97). A partir de 1901, l'Etat prend en charge le traitement des maîtres ainsi que les dépenses de matériel scolaire.

135. La loi Moyano (article 97) prévoit une somme annuelle de un million de reales afin de venir en aide aux localités les plus démunies qui ne peuvent s'équiper en écoles comme la loi le prévoit.

136. Voir la Loi du budget du 26 juillet 1922 et les Ordres Royaux du 16 mars et 7 septembre 1923. Pour la définition des écoles de « patronato » voir le chapitre qui suit « 1-2-3-3- Les paradoxes entourant les écoles volontaires et de patronage »

Dans cette même logique de délégation de l'Etat à d'autres entités finançant l'instruction publique, il existe aussi des écoles privées subventionnées. Sans consentir un effort financier trop important qui consisterait en une politique d'éducation à grande échelle, il s'agit de soutenir l'initiative privée qui se substitue aux carences publiques. Les critères de concession de subventions à l'origine assez flous se font plus exigeants en terme de garantie, à mesure que l'Etat cherche à exercer un contrôle plus aigu¹³⁷. Pourtant en dépit de ces exigences tendant à une certaine uniformisation au moins en terme hygiénique et technique, ces écoles restent disparates et différentes des écoles publiques traditionnelles¹³⁸.

L'entité provinciale, la Députation, aux prérogatives essentiellement administratives et économiques, peut aussi, de par ses attributions d'ordre éducatif, mener une politique de subventions en direction de centres qui sollicitent des aides diverses (subsides, dons de livres etc...) pour le soutien de leur activité enseignante : *Ateneos*, *Circulos*, *Casinos* et autres centres d'instruction, d'éducation ou de culture¹³⁹. Si, surtout à la fin du XIXe siècle, nombreuses sont les associations qui sollicitent des subventions et figurent dans les Archives de la Députation, beaucoup, pour des raisons diverses (politiques, stratégiques, idéologiques) existent sans pour autant être recensées comme telles. C'est notamment le cas de nombreuses écoles rationalistes, de la mouvance anarchiste, qui ne peuvent concevoir un financement issu des autorités publiques. Ainsi Francisco Ferrer, le fondateur de l'*Ecole Moderne* (certes financièrement soutenue par des fonds privés substantiels) a toujours refusé de solliciter une aide de la part de la Députation ou de la municipalité et critiquait vivement les athénées ouvriers qui y avaient recours.

Ces subventions ont, au delà de cette polémique, plusieurs effets qui confèrent à ces écoles d'association un statut complexe. Pour obtenir ces subventions, les critères en vigueur à la Députation évoluent entre les années 1880 et le début du siècle parallèlement

137. Par exemple en 1902, le Décret Royal du 1er juillet conditionne l'obtention d'une subvention à la titularisation de l'enseignant en charge de l'école. Mais il faut attendre le Décret Royal du 8 août 1922 pour que soient stipulées de manière très stricte, voire sévère, les conditions de concession de subvention à des entités privées.

138. Nous avons retrouvé les traces de centres subventionnés par l'Etat dans l'Archivo de la Administración General, (AGA) en particulier les dossiers de demandes de subventions de nombreux athénées mais sans que cela nous informe utilement sur la conception qu'avait l'administration centrale de ce type d'école. Voir AGA, « Subvenciones a establecimientos no oficiales / 1883-1905 / Legajos : 6647 a 6661 ».

139. Voir Archivo Histórico de la Diputación Provincial de Barcelona (AHDPB), « subvenciones a Asociaciones Particulares de Instrucción ». Les dossiers sont trop nombreux pour les mentionner ici. Se reporter au chapitre consacré aux archives.

aux objectifs de la politique éducative. En 1883, l'urgence est d'abord à l'alphabétisation, objectif que se fixent notamment tous ces centres d'instruction. En 1906/1908¹⁴⁰, on enregistre de la part des autorités de la Députation un changement de politique qui entraîne une réduction importante du nombre d'associations pouvant prétendre aux subventions. Il ne suffit plus de dispenser un enseignement gratuit, destiné aux ouvriers, mais proposer des formations techniques, professionnelles. Pour les autorités publiques catalanes (en particulier sous l'impulsion du Président de la Députation, Enric Prat de la Ribà), l'enjeu éducatif des populations défavorisées s'est déplacé de la priorité de l'alphabétisation élémentaire à celle de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée : l'impératif économique semble l'emporter sur l'objectif culturel¹⁴¹. Par ailleurs, il ne faut pas négliger les tensions créées par la politique de subvention entre les diverses écoles privées concurrentes entre elles et aussi par rapport aux écoles publiques. Cependant quelque soient les critères exigés, il ne fait pas de doute que les associations présentant un dossier (type d'enseignement, objectifs, public visé, moyens financiers) manifestent le souci d'une reconnaissance, de faire montre d'une certaine respectabilité, voire d'aspirer à un rôle qui confine à celui d'utilité publique, même si le terme n'existe pas dans le vocabulaire et l'esprit des institutions espagnoles au début du XXe siècle¹⁴². De surcroît, répondre aux critères imposés implique à l'évidence certaines concessions à l'idéologie officielle en matière d'éducation populaire. Cela se détecte de manière très explicite dans les dons de livres destinés aux bibliothèques de ces associations. Les titres révèlent le caractère et la fonction de ces dons. Ce sont des ouvrages de moralisation et d'édification, sur l'armée, la patrie, les vertus de la famille. Il n'y a pas de romans ou de littérature de divertissement¹⁴³. Enfin, ces associations renouvelant annuellement leur demande pour une subvention souvent modique, en se déclarant aux autorités, en s'exposant à une certaine visibilité, se rendent aussi objet de contrôle et se soumettent au droit de regard sur le mode et le contenu de l'enseignement¹⁴⁴. Par ailleurs elles doivent se soumettre à

140 . Séance du 10 nov 1908 qui modifient les bases pour accorder des subventions aux entités particulières d'enseignement Voir AHDPB, dossier n° 2370.

141 . Pour une analyse détaillée de cette question se reporter au travail de Ramón ALBERDI, *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, Barcelona, D. Bosco, 1980, pp. 525-534.

142 . Nous consacrons un chapitre ultérieur, nous abordons amplement le sujet.

143 . Des dossiers figurent aux Archives Historiques de la Diputación de la Provincia de Barcelona (AHDPB) mais pour le XIXe siècle. Citons en exemple le dossier n° 2277 où figure par exemple un exemplaire des listes de livres offerts par la Diputación.

144 . Notamment, à partir de 1906 et des nouvelles bases de subventions des associations particulières d'instruction, l'instruction doit être utile, qualifiante dans un métier par exemple. Un des arguments parfois avancés par ceux qui

des critères spécifiques comme la titularisation obligatoire des enseignants¹⁴⁵ même s'il faut reconnaître que les prescriptions ne sont pas réellement appliquées.

Ainsi les écoles dépendant de ces associations répondent à un certain profil pédagogique et idéologique, éloigné de celui de toutes celles minoritaires qui au contraire ne sollicitent pas d'aide des pouvoirs publics. On retrouve dans les archives une documentation très intéressante sur ce type d'école d'association, certes plus ou moins « institutionnalisée »¹⁴⁶. En revanche, les écoles plus radicales, portées à la rupture avec un modèle dominant, dans une stratégie alternative aux institutions éducatives publiques (ou privées d'ailleurs), sont difficilement repérables.

Ce qui vient d'être souligné pour les entités subventionnées par la Députation est également valable pour celles soutenues par les subsides du budget municipal. Nous aborderons plus amplement la question de la politique de subvention municipale dans une partie ultérieure, contentons nous ici de quelques remarques. On sait que la Loi Moyano imposait aux Municipalités de lourdes charges en matière d'instruction primaire. Celles-ci devaient créer et financer les écoles publiques indexées aux habitants de leur ressort. Après 1901, il échoit encore à la municipalité la location (quand elle n'est pas propriété municipale), la construction, l'entretien des établissements scolaires, tandis que les charges de personnel et de matériel scolaire reviennent à l'Etat. Barcelone, comme d'autres villes, mène une politique de subventions active et à l'instar, de l'Etat semble déléguer une part importante de la mission alphabétisatrice aux centres d'instruction privés en tâchant de leur fournir une aide substantielle. Les écoles subventionnées, tout en étant parfois complètement dépendantes de ces aides pour survivre et largement intégrées au réseau de scolarisation de la ville n'en sont pas moins des institutions privées.

Car il faut souligner que les écoles subventionnées ont un statut ambigu traduit dans la législation¹⁴⁷. En effet selon la loi Moyano de 1857, elles devraient pouvoir être

étaient favorables à un renouvellement des critères de donations de subventions, tenait de la critique à l'encontre de certaines associations trop récréatives ou trop politiques mais pas strictement instructives

145 . Article 12 du décret Royal du 1er juillet 1902.

146 . Nous voulons dire par là celles qui sont liées à des institutions officielles mais aussi celles qui bénéficient d'une certaine notoriété ou d'une reconnaissance publique.

147 . Cette ambiguïté est très lisible dans les classifications statistiques qui ne cessent d'évoluer. Dans *l'Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1900-1901, con avances de 1902 y 1903*, Sección de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1904 et dans *l'Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1906-1907 y matrícula oficial 1907-1908*, Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1908, les écoles subventionnées figurent parmi les écoles publiques, ce qui n'est plus le cas dans les éditions des *Anuarios Estadísticos de España* des années suivantes. Pour

considérées comme publiques dans la mesure où elles sont financées par des fonds publics aussi modestes soient-ils, mais en même temps il s'agit d'écoles créées et soutenues d'abord par des entités « sociétés, corporations ou associations » et sont en ce sens privées¹⁴⁸. Au début de leur développement on ignore comment les classer. En 1874, selon la nouvelle définition il s'agirait d'écoles publiques mais de nouveau en 1902, elles sont considérées comme des entités non officielles donc privées. Selon nous il semble que ce soit ce dernier statut qui les caractérise. Dans la mesure où l'essentiel de leur financement ne provient pas de subventions publiques, que elles sont tenues légalement de se conformer à la législation des écoles non officielles de 1902, les écoles subventionnées doivent, à part quelques cas particuliers, être considérées selon nous comme privées. Elles constituent cependant une catégorie différente¹⁴⁹, des autres écoles privées qui sont davantage indépendantes des institutions officielles, car exclusivement financées par leurs propres fonds.

1-1-3-2- Les écoles « computables » : la “nationalisation” des écoles privées ?

Cette catégorie d'écoles, que l'on appelle aussi « compensables » (« supplétives ») désigne les entités privées qui peuvent être comptabilisées dans le nombre requis d'écoles obligatoires prévu par la Loi de 1857¹⁵⁰. Sans les désigner expressément à cette date -le terme apparaît en 1882-, la loi anticipe en fait sur le déficit probable des écoles publiques (celles créées et entretenues par les municipalités) en intégrant automatiquement les écoles privées au quota général légal exigé en fonction du nombre d'habitants de chaque localité. Mais cette prescription encourageant de nombreuses Mairies à se reposer sur l'existence d'une offre scolaire privée abondante pour ne pas créer de nouvelles écoles publique, rend nécessaire une législation plus stricte sur cette question.

una analyse complète de cette question se reporter à Partie II, chapitre « Ordre et désordres statistiques : le reflet d'un projet confus ».

148 . La Loi d'Instruction Publique du 9 septembre 1857 est ambiguë. Par l'Article 97, : « Son Escuelas Públicas de primera enseñanza las que se sostienen en todo u en parte con fondos públicos, obras pías u otras fundaciones destinadas al efecto ». Mais plus loin l'Article 148 définit les établissements privés : « Son establecimientos privados los costeados y dirigidos por personas particulares, Sociedades ó Corporaciones ».

149 . D'ailleurs dans *l'Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* par exemple, elles font l'objet d'une liste à part, et ne sont ni classées parmi les écoles publiques, ni reliées aux écoles particulières.

150 . Article 101 : « (...) y contándose en este número las Escuelas privadas ; pero la tercera parte, á lo menos, será siempre de Escuelas públicas ».

En 1882, un Ordre Royal précise mais complique à la fois le statut de ces écoles privées prises en compte par la loi de 1857. Seules les écoles privées répondant à des critères assez contraignants¹⁵¹ (pratiquement équivalents à ceux des écoles publiques) pourront être retenues comme participant du quota obligatoire et se « substituer aux écoles publiques » manquantes. Le nombre d'écoles pouvant jouer un rôle de compensation au plan légal est limité. Deux catégories d'écoles privées sont de fait créées : celles qui faisant office de complément aux écoles publiques, en sont toutes proches et celles qui sont reléguées à une non reconnaissance par les autorités officielles, écoles privées encore en marge des stratégies étatiques de mise en système de l'enseignement en Espagne.

Ainsi les écoles que l'on peut compter parmi les écoles publiques, qui peuvent les remplacer ou les compenser (« escuelas computables, sustituables ó compensables »), sont à la fois privées, dans leur initiative, origine et fonctionnement et publiques dans le régime de contrôle administratif et leur statut officiel. Dès 1882, est créée une nouvelle catégorie d'école mixte, entre privé et public. En 1904, un Décret Royal officialise le statut original de ces écoles privées en passe de devenir publiques, ce que la loi désigne par « écoles privées compensables »¹⁵² et en étend la définition en y incluant les écoles subventionnées par l'Etat, les provinces ou les Mairies. La contradiction avec la législation sur les écoles non officielles de 1902 est flagrante. La volonté d'aligner les écoles privées sur les écoles publiques et de tenter d'unifier les critères conduit paradoxalement à des écoles hybrides. Cependant, nos sources nous permettent de constater qu'il s'agit d'un statut convoité, sans doute pour des raisons financières surtout après 1901, mais très difficile à obtenir. Les exemples de substitution d'écoles privées à Barcelone sont rares et laborieux, comme si, la législation ne suffisant pas pour freiner un processus, les autorités publiques s'ingéniaient à en ralentir le déroulement. Un premier exemple nous vient directement d'un collectif de défense de maîtres particuliers, la

151 . L'article 101 du Ordonnance Royale du 27 avril 1882 : « (...) para conceder a los Ayuntamientos que las escuelas privadas sean contadas en el número de las que deben existir en sus respectivos districtos municipales, han de cumplir las prescripciones siguientes (...) ». Les prescriptions sont : une existence minimale de deux ans; le diplôme correspondant au niveau d'enseignement; l'approbation sur les critères de moralité, hygiène, matériel de l'Inspecteur du primaire; sujétion à des visites d'inspection comme dans les écoles publiques, c'est-à-dire sur des critères pédagogiques.

152 . Décret Royal du 19 février 1904, article 3 : « Se considerarán como Escuelas privadas compensables : las que hubieren sido declaradas tales por expediente; las que reciban subvención del Estado, la provincia, el Municipio, y las que hayan cumplido lo dispuesto por la Ordonnance Royale de 27 de abril de 1882 y Décret Royal de 1° de julio de 1902 ».

Asociación de Profesores Particulares, qui s'adresse en 1902 au Conseil Municipal de Barcelone pour faire une demande de compensabilité / substitution de leurs écoles en écoles publiques sachant qu'elles remplissent les conditions requises¹⁵³. Il s'agit d'une véritable plainte des maîtres particuliers à l'encontre de la politique scolaire municipale privilégiant les subventions à des entités religieuses au détriment d'une politique d'assimilation des écoles privées en écoles publiques qui permettrait d'atteindre le nombre légal d'écoles publiques qui en 1902 est loin d'être atteint¹⁵⁴. Cette réclamation est appuyée par les deux conseillers républicains Odón de Buen et Antonio Juan Bastiños ainsi que par Juan Salas Antón mais est rapidement enterrée sans guère d'explication¹⁵⁵. De fait il n'existe pas à cette date d'écoles assimilées à Barcelone. Plus tard, la question se pose de nouveau pour les écoles de l'*Instituto Catalan de Artesanos y Obreros de Barcelona*. Longtemps subventionnée par la Mairie¹⁵⁶, cette association de bienfaisance scolaire catholique, sans doute pour des raisons de précarisation financière engage une procédure d'assimilation de ses écoles, qui commence en 1909 pour ne s'achever que trois ans plus tard¹⁵⁷, au terme d'un parcours administratif très pointilleux et de réformes hygiéniques et pédagogiques adoptées, et ce malgré les pressions exercées par l'Evêque de Barcelone, président de l'association. Nous pensons que cette catégorie d'écoles est probablement marginale mais leur existence démontre à la fois les différences ténues qui peuvent séparer écoles privées et écoles publiques et l'existence d'une passerelle qui semble-t-il est franchie de plus en plus difficilement.

153. Arxiu Administratiu Municipal de Barcelona, AAMB, Governació, serie D, n°600, *Expediente general de escuelas (1903-1910)*, fol. 80-86 : Lettre du Président de l'Association de Professeurs Particuliers de Barcelone du 14 août 1902 au maire.

154. Pour une population d'environ 500.000 habitants, Barcelone devrait compter 502 écoles en tout, dont 168 au minimum publiques (un tiers du total) ; or elles atteignent à peine le nombre de 90.

¹⁵⁵. Le premier, élu en 1901 et en 1903 comme conseiller municipal, est impliqué dans les questions d'enseignement et fonde en particulier le journal spécialisé *El Monitor de la Primera Enseñanza* et le second est un républicain proche des socialistes élu également en 1901 et 1903. Nous développons ce point essentiel dans un chapitre spécifique (Partie II, « 3-2-3- Le relais et la tentation des écoles privées »)

156. Dès sa fondation en 1875, l'Instituto reçoit 15.000 pesetas annuelles pour le finacement de sa douzaine d'écoles. Mais cette subvention est rabaissée à 6.000 pesetas à partir de l'arrivée des républicains au Conseil Municipal en 1902.

157. L'approbation finale par le Directeur Général de l'Enseignement Primaire, Rafael Altamira, n'est obtenue qu'en décembre 1912, Archivo Histórico del Rectorado de la Universidad de Barcelona (AHRUB), dossier n° 20/4/5/18

1-1-3-3- Les paradoxes entourant les écoles volontaires et de patronage

Les écoles volontaires (« escuelas voluntarias ») illustrent également la complexité des statuts définissant les différentes écoles en Espagne. Elles sont ainsi désignées par opposition aux écoles obligatoires (« obligatorias »), pour répondre aux exigences de la Loi Moyano. Elles prennent le nom d'écoles municipales à partir de 1901, quand les écoles publiques sont financées par l'Etat et surtout à partir de 1910, quand les écoles soutenues par l'Etat prennent le nom d'écoles nationales. Cependant, les dénominations n'éclairent pas leur situation. Fondées à l'initiative des municipalités (comme les écoles publiques) mais sans que cela réponde aux prescriptions législatives (elles apparaissent comme un « plus »), elles font ensuite l'objet de dispositions répétées¹⁵⁸ qui cherchent à en limiter sérieusement le développement. Dans la logique du principe de liberté d'enseignement, l'Etat a dû autoriser la possibilité pour les autorités municipales de créer leurs propres écoles mais à terme ce mouvement peut être perçu comme contraire à ses intérêts¹⁵⁹. Pour autant, les écoles volontaires n'ont pas le statut d'écoles publiques officielles, bien qu'elles soient financées par les fonds publics municipaux. Créées à la faveur de la liberté d'enseignement qui s'applique aussi aux collectivités que sont les municipalités, elles s'ajoutent aux quota minimaux mais ne sont pas assimilables à des écoles publiques, car « les services des maîtres de ces écoles ne sont pas considérés comme publics »¹⁶⁰. Ces écoles ne sont donc pas nationales parce que leurs maîtres n'appartiennent pas au corps du personnel payé par l'Etat et parce qu'elles ont été créées à la seule initiative de la Mairie. En revanche, les écoles de patronage (« escuelas de patronato ») -patronages de laïcs ou non, fondations destinées à l'enseignement- font partie des écoles publiques dès 1857, se substituant de fait à l'initiative municipale, très

158 . Les bases légales de la liberté municipale de fondation d'écoles sont enregistrées dans les décrets royaux du 14 janvier 1869 et surtout du 27 avril 1882. Le décret du 8 avril 1903 stipule une double exigence : que le nombre d'écoles obligatoires soit atteint car priorité doit être donnée aux écoles publiques administrées par l'Etat ; et les enseignants de ces écoles ne peuvent prétendre à aucun des droits octroyés aux maîtres de l'administration publique. Ces conditions sont réitérées le 7 juillet 1911, le 16 juillet 1912, le 17 juillet 1920.

159 . V. Fernández Ascarza se fait le porte parole des craintes à favoriser ce type d'école au détriment des « nationales » car il y voit une menace à la cohésion nationale : « buscan con ello hacer enseñanza partidista en el orden político, hasta con tendencias regionalistas y separatistas en algunos casos, y otras veces para intervenir en los nombramientos o designación de personal, mirando al favor y no a las conveniencias de la cultura », *Ibid.*, p. 508.

160 . « los servicios de los maestros de estas escuelas no son considerados como públicos (Reales decretos del 14 de septiembre de 1902 y 7 de julio de 1911) », Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Anuario de la Enseñanza elemental, técnica y superior*, 1920. p. 26.

souvent dans l'incapacité de financer l'offre scolaire prescrite par la loi¹⁶¹, alors qu'elles sont financées par des fonds privés, au moins en partie. Les écoles de patronage, bien que désignant celles « fondées et soutenues par des particuliers, au caractère de bienfaisance scolaire » (« fundadas y sostenidas por particulares, con carácter benéfico-docente (...)») relèvent d'un statut assez ambigu, car parmi les responsables de leur fonctionnement le Ministère de l'Instruction peut figurer. Dans certains cas elles sont soumises aux dispositions générales de l'Instruction Publique, car elles se substituent aux écoles nationales (« en algunos lugares estas escuelas sustituyen a las nacionales »), dans d'autres elles sont sujettes à des clauses spéciales, selon le type de patronage¹⁶². Ce qui implique par exemple qu'une partie des écoles de patronage ou de fondation ne soient pas publiques si leurs enseignants sont choisis par les fondateurs et si l'on s'en tient à la définition des écoles publiques nationales de 1923.

1-1-4- Des critères discriminants peu satisfaisants

161 . Selon l'article 97 de la loi du 9 septembre 1857 et l'article 1 du Règlement du 14 septembre 1902, les écoles de patronage sont aussi publiques que les autres. Pourtant, par l'Ordre Royal du 25 août 1911, les écoles de fondations ou de patronages sont classifiées en deux groupes (écoles soumises aux dispositions générales de l'Instruction Publique et écoles sujettes à des clauses spéciales), créant de nouveau des sous-catégories et différences de statuts, complexifiant encore le système en place.

162 Le décret Royal du 27 septembre 1912 synthétise le régime et le statut caractérisant ce type d'école : les écoles de patronato relèvent uniquement du Ministère de l'Instruction Publique (art 1) afin de départager les attributions confuses qui existaient encore avec le Ministère de la Gobernación.

Par l'article 2 : « Constituyen las fundaciones benéfico-centes el conjunto de bienes y derechos destinados a la enseñanza, educación, instrucción e incremento de las Ciencias, Letras y Artes, o transmitidos con la carga de aplicar sus rentas o su valor a los fines de la institución cuyo patronazgo y administración fuera reglementada por los respectivos fundadores, o en nombre de éstos, y confiada en igual forma a corporaciones, autoridades o personas determinadas ».

Article 4 : « las fundaciones benéfico-docentes pueden ser de orden meramente particular que no se halle regulado por el Estado ni intervenido por cualquiera de sus organismos, y de carácter público relacionado con alguno de los fines que a aquéllos se hallen atribuidos y que le mismo Estado regule. En las de orden particular, la voluntad del fundador puede disponer cuanto estima conveniente a los fines que se proponga ; en las demas habrá de acomodarse a lo establecido por las leyes en cuanto sea preciso para obtener los beneficios de las mismas »

L'Etat est déclaré protecteur des écoles de patronato (art 6) : « le incumbe el protectorado » au gouvernement et toute autre autortié publique qui en dépend.

Relève du service public (art 2) mais les fondations de bienfaisance scolaire peuvent relever de deux régimes (art 4)

- particulier : « que no se halle regulado por el Estado ni intervenido por cualquier de sus organismos »

- public « relacionado con algun de los fines que a aquellos se hallen atribuidos y que el mismo Estado regule »

Pour tenter d'unifier cet ensemble hétérogène et confus d'écoles relevant de la sphère *privée*, il est possible de recourir à quelques éléments de discrimination par rapport aux écoles publiques mais la tâche n'est pas aisée.

Par exemple, certaines écoles privées bénéficient d'un rayonnement public et l'on peut se demander dans quelle mesure il ne s'agit pas d'établissements pratiquement institutionnalisés. Parmi les écoles d'associations, certaines jouissent d'une visibilité plus grande -réputation, nombre d'élèves, liens avec les institutions etc.- que d'autres qui ne sont pas subventionnées. Quant à celles qui sont subventionnées, on peut également les hiérarchiser en fonction de la reconnaissance sociale, de la notoriété, de l'impact au sein de l'ensemble des institutions qui participent de la scolarisation, de l'alphabétisation ou de la formation des habitants de la ville de Barcelone. Rares sont les écoles non officielles qui nous ont laissé leurs propres archives¹⁶³ ou des documents nous permettant de mesurer leur influence. Toutefois certaines, bénéficiant de moyens importants, d'un certain prestige ou d'une estimable respectabilité, d'appuis politiques solides, jouissent d'un certain prestige. Elles font aujourd'hui partie d'une histoire connue de la ville de Barcelone. Elles se détachent du lot de la masse d'écoles non officielles anonymes ou pour le moins restées dans l'ombre. Nous avons retenu deux sources intéressantes: la publicité dans la presse et les publications (revues, mémoires) de ces écoles ou des associations dont elles dépendent; les deux relèvent d'ailleurs de la même stratégie de promotion. Ce genre de documentation doit être manié avec précaution mais nous voulons montrer le contraste entre les différentes écoles non officielles et la particulière visibilité de certaines d'entre elles.

Nous pouvons citer l'exemple de l'école de l'*Ateneo Obrero de Barcelona*, fondée en 1881 par des membres réformistes du mouvement ouvrier. Nous avons retrouvé un encart publicitaire de cette initiative scolaire dans le journal *La Vanguardia* en date du 17 août 1918. L'offre est très variée : depuis l'enseignement primaire élémentaire et

163 . Des monographies ont été écrites sur des associations, qui entre autres autres, proposaient une activité éducative par des cours à leurs membres ou aux enfants de ces membres. C'est le cas par exemple de l'*Ateneo Enciclopedico Popular* étudié par Pere Solà (*Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*, Barcelona, Edicions La Magrana, 1978. ou de l'*Ateneu Barcelonès* étudié par Jordi Cassasas i Imbert (*L'Ateneu Barcelonès. Dels seus orígens als nostres dies*, Edicions de la Magrana, Barcelona, 1986), deux athénées que l'on peut qualifier sans excès de véritables institutions de la ville de Barcelone, de la fin du XIXème siècle jusqu'au moins les années 1930. Notons qu'aujourd'hui, sans le même rayonnement certes et sans jouer la même fonction, elles existent encore (fait exceptionnel parmi les multiples athénées qui ont pu exister), ce qui est révélateur de leur influence durable au sein de la cité.

supérieur pour enfants et adultes, en castillan et en catalan, jusqu'aux enseignements les plus spécialisés, du professionnel au récréatif. A cette époque en effet l'*Ateneo Obrero de Barcelona* est devenu un centre important d'instruction et de formation pour la classe ouvrière. Certes son école est non officielle car indépendante de toute initiative publique mais elle diffère largement des autres écoles non officielles, y compris de celles d'associations répondant au même modèle. Bénéficiant d'appuis importants (il obtient le soutien des libéraux progressistes puis se rapproche dans les années 1900 des catalanistes de gauche), il publie rapidement une revue nommée *Revista del Ateneo Obrero de Barcelona*, éditée de 1886 à 1906¹⁶⁴.

D'autres écoles, sans pouvoir prétendre à un tel protagonisme, nous sont davantage connues aujourd'hui que d'autres grâce aux publications qu'elles ont pu éditer. Cela passe par exemple par le feuillet publicitaire de quelques pages qui présente l'établissement. Tel est le cas du *Colegio San José* dirigé par José María Puig, école non officielle de primaire et secondaire au statut déjà quelque peu ambigu, dans la mesure où il fait partie des établissements incorporés à l'Instituto General y Técnico, instance administrative publique de l'enseignement au niveau municipal. Il s'agit d'une école manifestement bien installée proposant une scolarité complète et variée, destinée aux classes aisées¹⁶⁵. Mais les publications peuvent se présenter de manière plus élaborée encore sous forme d'édition de *Memorias*. L'entreprise est explicitement promotionnelle, tendant à l'auto célébration, nous éclairant sur l'importance de ces écoles certes non officielles et pourtant si présentes dans le contexte éducatif barcelonais du début du siècle¹⁶⁶.

Enfin, il nous paraît intéressant de rendre compte du contenu d'un guide de Barcelone du début de la décennie 1920¹⁶⁷, révélateur de comment la ville peut percevoir ses institutions, entités publiques et privées, comment elle entend les présenter au public. En effet, une liste est donnée en fin d'ouvrage sur les « Corporaciones oficiales y

164 . Notons au passage que d'autres associations d'instruction ont également eu leur revue ou bulletin. Nous pouvons citer les cas de celles dont il nous reste quelques exemplaires aujourd'hui aux Archives Municipales de Barcelone : *Boletín del Ateneo obrero de Gracia*, 1903 - *El Artesano*, 1914 (L' Artesa (Ateneu l' Artesà) - *Foment regional* (Ateneu obrer de la Sagrera), 1910 - *El Ideal* (Ateneo obrero de las Corts), 1917-1918; *Rayo de luz. Boletín del Ateneo obrero de San Andrés de Palomar*, 1905; *La Verdad Social*. (Ateneo Socialista Barcelones), 1899.

165 . Nous avons trouvé ce petit fascicule, datant de 1918, dans AHRUB, dossier n° 20/4/6/14, en guise de programme d'enseignement de ce collège.

166 . Se reporter à la Bibliographie, documents imprimés.

167 . *En Barcelona. Guia practica de la ciudad*, Barcelona, 1921.

particulares : Academias, Asociaciones, Ateneos, Cámaras, Casinos, Círculos, Clubs, Colegios, Fomentos, Juntas, Ligas, Sociedades y Uniones ». Corporations officielles et particulières sont confondues mais en revanche classées en fonction du type d'entités: académies, association, athénées, chambres, casinos etc. La frontière entre public et privé, entre officiel et particulier pour reprendre les termes cités, n'opère pas une distinction fondamentale. Figurent dans ce guide les institutions, finalement utiles à la connaissance de l'usager (il s'agit d'un guide *pratique*), celles qui dominent l'espace socio-politique barcelonais. Dans la rubrique « Ateneos », on retrouve quelques uns des athénées qui nous intéressent, mais seulement une part d'entre eux, sans doute les plus importants. Ainsi l'*Ateneo Enciclopedico Popular* mais aussi les *Ateneos Obreros de San Andrés, de Gracia, de Barcelona* font partie de ces athénées dont la projection est manifestement plus importante que tous les athénées républicains ou rationalistes non cités dans le guide. Par ailleurs, et cela permet de mesurer le poids considérable de la présence d'institutions catholiques à Barcelone, un espace est réservé aux « corporations catholiques ». Suit un grand nombre d'entités catholiques toutes mêlées (depuis les associations de laïcs jusqu'aux patronages de « Señoras ou de Caballeros » liés à la *Junta Diocesana de Acción Católica* en passant par les innombrables Congrégations) que nous connaissons pour leur œuvre éducative comme le *Centro Católico de Sans* ou le *Centre Moral Eularienc*, ou la *Congregación del Sagrado Corazón*. L'ampleur de la liste, sans doute non exhaustive, cependant son ampleur montre bien que ces institutions catholiques bénéficient d'une place privilégiée.

Nous percevons bien que l'inégale visibilité des écoles non officielles, due à des causes multiples, a permis jusque-là aux historiens de privilégier l'étude de certains centres d'instructions, rarement resitués dans la nébuleuse informe des écoles non officielles¹⁶⁸. Répétons-le, ce ne sont pas des écoles publiques mais elles rendent un service à la collectivité en s'appuyant sur l'initiative privée.

D'autres critères plus techniques que symboliques n'apportent pas un éclaircissement définitif mais accentuent la confusion.

168 . Nous faisons allusion à toute une historiographie monographique, assez ancienne d'ailleurs (années 1970 et début 1980) dont nous avons déjà citée les titres plus haut. On peut aussi se reporter à la bibliographie générale.

Par exemple la titularisation des maîtres ne permet pas véritablement de distinguer une école publique d'une école privée. D'abord parce que si toutes les écoles publiques sont tenues par des maîtres nécessairement diplômés, ceux-ci sont assistés par des maîtres auxiliaires, obligatoires dans les classes de plus de 60 élèves, qui ne sont pas qualifiés au même titre. En revanche, beaucoup d'enseignants des écoles privées, même religieuses, sont souvent détenteurs d'un diplôme ou pour le moins d'un certificat d'aptitude¹⁶⁹. Et nous avons vu que pour qu'un centre d'instruction privé puisse être subventionné, l'enseignant devait théoriquement détenir le titre correspondant à son niveau d'enseignement.

La confessionnalité ne nous vient pas davantage en aide. Les écoles privées ne peuvent être identifiées au réseau éducatif confessionnel car les écoles laïques républicaines, les écoles rationalistes anarchistes, les centres ouvriers d'instruction populaire de quartiers, les écoles créées par des pédagogues inspirés de l'*Institución Libre de Enseñanza* sont des écoles privées non confessionnelles, voire anticléricales. En effet, c'est parce qu'elles sont privées, c'est-à-dire fondées à la faveur de la liberté d'enseignement par un ou des particuliers libres dans leurs principes pédagogiques, que les écoles non confessionnelles peuvent exister. Car, à l'inverse, les écoles publiques espagnoles sont toutes catholiques dans la mesure où l'enseignement de la religion et de la doctrine y est obligatoire au moins jusqu'en 1913¹⁷⁰.

Enfin, le critère de la gratuité de l'enseignement n'est pas davantage opératoire. De nombreuses écoles privées sont gratuites tandis que l'école publique n'est accessible gratuitement qu'aux véritables démunis, définis de manière très floue¹⁷¹, au moins

169. C'est le cas des écoles subventionnées et de nombre d'écoles légalisées et enregistrées au Rectorat. Cependant l'obligation de diplôme pour les maîtres privés du primaire n'apparaît que dans l'Ordre Royal du 20 avril 1925 et à cette date il est probable que la plupart des maîtres particuliers ne sont pas diplômés. C'est ce que suppose un document issu d'une pétition du 12 mai 1925 de la « Unión de Profesores particulares del Distrito Universitario de Barcelona », « La defensa del Profesorado Particular de Barcelona » et le « Gremio de Profesores Particulares de Cataluña » pour demander que les mesures prises ne soient pas rétroactives. En effet selon les représentants de ces associations cela impliquerait que près de 800 enseignants de la seule Barcelone devraient fermer leurs établissements et mettre à la rue 40 000 élèves ! C'est une évaluation excessivement exagérée pour des raisons stratégiques mais elle donne une idée de la norme en cours.

170. Décret Royal du 25-26 avril 1913 : enseignement du catéchisme facultatif ds les écoles nationales :
« 1- La enseñanza de la Doctrina Cristiana y nociones de Historia Sagrada continuarán figurando con carácter obligatorio en el plan de estudios de las escuelas públicas de instrucción primaria
2- Quedarán excetuados de recibirla los hijos de padres que así le deseen, por profesar religión distinta de la católica
3- Para la ejecución de este Decret se dictará por el Ministerio de Instrucción Pública las reglas oportunas. »

171. Selon la Loy Moyano, la gratuité ne s'applique que « para los que no pueden pagar »

jusqu'en 1910¹⁷². Des centres d'instruction populaire existent notamment pour des classes sociales marginalisées et les écoles privées ne peuvent être systématiquement associées au privilège exclusif de classes sociales qui peuvent s'offrir une éducation compensant les déficiences éducatives officielles.

Cette étude de la définition de notre objet nous a permis de mettre en évidence une inextricable confusion, révélatrice selon nous de la nature fragile des institutions libérales espagnoles. La sphère laissée à l'initiative privée (société civile et institutions religieuses) en matière d'éducation, correspond à une réalité ambiguë et difficilement saisissable de la même manière que la sphère publique d'éducation n'est pas non plus l'objet d'une définition et d'une délimitation très claires. Apparaît l'idée selon laquelle ce qui relève de la politique publique d'éducation dépend de l'Etat, d'une assimilation progressive entre les notions de public / national / étatique : ce que finance l'Etat, que ce soit en partie ou totalement, reçoit d'abord son équivalent administratif dans le terme « public », puis territorial dans « national ». Des écoles de fondations ou de patronage parce que subventionnées et sous la protection du Ministère de l'Instruction Publique sont considérées comme publiques et nationales alors que les écoles municipales barcelonaises (les écoles dites « volontaires ») ne peuvent être rattachées à la sphère publique car elles sont une création *particulière* de la ville de Barcelone et ne relèvent pas du régime national. Si on observe que l'Etat cherche à renforcer son contrôle sur l'ensemble des écoles, privées et publiques, il continue de déléguer à l'initiative privée une bonne part de la fonction scolaire et éducative. Par ailleurs il abandonne, avec des restrictions certes, aux municipalités la possibilité, facultative, de créer leurs propres écoles qui échappent à l'administration publique étatique et relèvent de leur seule autorité. Ce qui révèle, parallèlement à l'entreprise d'étatisation de l'enseignement primaire observable depuis le début du siècle, l'idée d'une absence de centralisation systématique de la part de l'Etat espagnol, l'idée d'une marge de manœuvre et de liberté laissée aux administrations locales et en l'occurrence à la municipalité de Barcelone. Ces conclusions nous servent de point de départ pour une réflexion que nous entendons mener afin de repenser le système

172 . Décret Royal du 8 juin 1910 qui déclare les écoles publiques primaires nationales et gratuites. Mais la transition est longue avant que les parents ne puissent être complètement déchargés de toute participation à la rémunération du maître.

d'éducation primaire espagnol, pour en démythifier peut-être la thèse communément admise d'un centralisme autoritaire et réellement efficace.

1-2- Le problème des sources

Les archives, disparates de par leur nature même de l'objet de recherche sont dispersées entre divers centres. Il faut constituer un corpus à partir de ces divers fonds qui ne sont pas toujours localisés. Surtout il résulte des structures administratives espagnoles de l'époque (absence de contrôle et d'inspection totale au XIXe siècle puis un contrôle inégal¹⁷³), des ravages de la guerre civile (combien d'archives ont-elles été détruites ?) et de la nature même de ces institutions parfois précaires, un état plus ou moins lacunaire des sources. Alejandro Tiana Ferrer, en ce qui concerne les écoles privées en général, conclut que des sources existent (quoique inégalement intéressantes, selon nous) mais posent des problèmes certains :

« Le problème réside davantage dans sa localisation et son dépouillement, ainsi que dans l'énorme travail que cela suppose, étant donné sa dispersion »¹⁷⁴.

Pour les écoles laïques, cela se complique davantage :

« Il est certain que le nombre des écoles non confessionnelles fut plutôt réduit. Mais il n'est pas moins vrai que nombre d'entre elles restèrent, comme nous l'avons signalé, opaques au regard des autorités éducatives ministérielles. Et si nous savons peu de choses sur la simple existence de nombreuses écoles privées non confessionnelles, nous ignorons encore davantage tout ce qui concerne leur organisation pédagogique, leurs idéaux et pratiques scolaires. Dans ce domaine, la nécessité de réaliser des études s'avère absolument écrasante. Mais il faut reconnaître que la raison du manque de telles recherches réside en grande partie dans les difficultés que pose la documentation existante »¹⁷⁵.

173. GUEREÑA, Jean-Louis, et al., *Op. Cit.*, Madrid, C.I.D.E., 1994, p. 136.

174. *Ibid.*, « El problema radica más bien en su localización y depuración, así como en el ingente trabajo que requieren, debido a su dispersión », p. 138.

175. *Ibid.*, « Es cierto que la cifra de escuelas privadas no confesionales fue más bien reducida. Pero también lo es que muchas de ellas fueron, como se señaló anteriormente, opacas a la mirada de las autoridades educativas ministeriales. Y si poco sabemos sobre la simple existencia de muchas de las escuelas privadas no confesionales, menos sabemos aún acerca de elementos tales como su organización pedagógica, ideario y prácticas escolares. En este ámbito, la necesidad de estudios resulta ciertamente abrumadora. Pero hay que reconocer que el motivo de tal falta de investigaciones se encuentra en buena parte medida en las dificultades de documentación existente. », pp. 135-136.

Quant aux centres, associations d'instruction et d'éducation, il est possible parfois de croiser les sources mais de la même manière la règle veut plutôt que les sources directes sur leur activité scolaire soient pauvres.

Il nous a paru dès lors nécessaire d'entamer notre travail en exposant, de manière critique, les difficultés rencontrées pour traiter un pan important de la Question scolaire en Espagne, soit l'ensemble des écoles privées, que ce soit pour trouver des traces les concernant, pour les définir et les cerner. Au terme de cet exposé, l'objectif est de proposer un ensemble de recours méthodologiques et d'outils d'analyse afin de surmonter les obstacles à la recherche.

1-2-1- Une documentation lacunaire

Les sources à partir desquelles une étude quantitative peut s'élaborer sont avant tout d'origines officielles. Tout un dispositif législatif et une gestion administrative concernant les écoles non officielles ou privées¹⁷⁶ se mettent en place au début du siècle, parallèlement au développement de l'appareil d'Etat avec la création du Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux Arts en 1900. D'un point de vue administratif et légal, on retrouve leurs traces aux archives du *Rectorado de la Universidad de Barcelona* et du *Gobierno Civil*.

Mais la trace est ténue et pauvre pour une série de raisons. En premier lieu, soulignons qu'en Espagne, au début du siècle, il existe un décalage systématique entre les prescriptions légales, les mesures des textes officiels et la réalité de leur application. Par ailleurs, le statut parfois ambigu de ces écoles ne les met pas sur le même niveau de visibilité et l'information les concernant est très inégale. Enfin, en dépit d'une législation instaurant un contrôle grandissant (légal, administratif ou statistique), beaucoup d'écoles non officielles y échappent et n'ont pas laissé de preuve de leur existence.

Un décalage entre la norme législative et les déficiences de l'application administrative?

La légalisation des écoles non officielles

¹⁷⁶ . Comme nous l'avons vu les deux termes sont utilisés à cette époque. Nous les utiliserons donc indifféremment.

En vertu du Décret Royal du 1er juillet 1902 et de l'Ordonnance Royale du 2 septembre 1902, le contrôle et la reprise en main par l'Etat sur les établissements scolaires non officiels se font effectifs en exigeant de ces écoles qu'elles présentent devant les autorités administratives habilitées (la *Delegación Regia de Primera Enseñanza de Barcelona*, la *Dirección de l'Instituto General y Técnico de Barcelona*, le *Rectorado de la Universidad de Barcelona*¹⁷⁷), une ample documentation leur permettant de fonctionner en toute légalité. Les documents exigés sont relatifs notamment aux promoteurs et au professorat, aux installations (espace imparti à l'enseignement et normes hygiéniques), organisation, méthodes et contenus des enseignements.

Théoriquement devraient figurer dans les archives du Rectorat tous les dossiers de ces écoles qui ont présenté une demande d'autorisation de fonctionnement légal de 1902 à 1934, date à laquelle des conseils scolaires prennent le relais pour la prise en charge des responsabilités imparties jusque là aux trois directions mentionnées plus haut. Or après repérage et dépouillement systématique de tous les dossiers concernant les écoles non officielles, nous avons retrouvé la trace d'un peu plus de deux cent dossiers sur la période 1902-1923. L'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* de 1903 fournit des informations sur l'état de la légalisation des écoles primaires non officielles de Barcelone (en fonction de la législation de 1902 et 1903). Selon L'*Anuario*, dont les sources proviennent de la *Delegación Regia de Primera Enseñanza de Barcelona*, sur les 621 écoles non officielles (de filles et de garçons) primaires inscrites dans les registres de la *Delegación Regia*, 388 ont reçu une autorisation de fonctionnement et 233 écoles attendent encore leur légalisation. Donc normalement 388 dossiers d'écoles légalisées datant des années 1902-1903 devraient exister aux archives du Rectorat. Pour ces années en réalité nous avons retrouvé la trace d'une quarantaine d'école (c'est-à-dire de dossiers). Les chiffres ne concordent pas : autant de dossiers de demandes d'autorisation ont-ils pu disparaître? Que sont-ils devenus? Nous l'ignorons. Mais au delà du constat du corpus lacunaire de l'ensemble des dossiers qui devraient théoriquement exister, d'autres remarques peuvent être avancées.

177. Pour les définition des divers organes cités, se reporter à la Partie II, au chapitre « 2-2-1- Les organes de l'administration de l'enseignement primaire à Barcelone ».

Selon les chiffres restitués par l'*Anuario*, il semblerait qu'une grande majorité des écoles non officielles (et nombreuses étaient celles qui existaient antérieurement)¹⁷⁸, aient procédé à leur légalisation assez rapidement, ce qui ne correspond pas aux informations recueillies dans les dossiers que nous avons dépouillés sur la période 1902-1923. On retrouve beaucoup d'écoles légalisées quelques années après les normes légales de 1902. On constate que les demandes d'autorisations ont pu être réitérées, que les délais de légalisation (entre la demande et l'autorisation) sont très variables et souvent assez longs.

Nous savons en revanche que les écoles n'ayant pas obtenu l'autorisation légale (pour divers motifs), récupèrent leur documentation et normalement les dossiers les concernant n'existent donc pas dans les Archives. Pourtant ce n'est pas toujours le cas, ce qui fournit d'ailleurs pour nous une source d'information intéressante sur le type d'écoles refusées et parfois les raisons invoquées même si ce n'est pas toujours explicite.

En 1903, les autorités chargées de l'enseignement primaire peuvent avancer un taux de légalisation des écoles non officielles déclarées assez important puisque 62,5 % d'entre elles ont obtenu l'autorisation de fonctionner légalement. La liste fournie des écoles autorisées permet de mieux cerner en revanche quel type d'école a entrepris la démarche de la légalisation¹⁷⁹. Les informations à notre disposition sont le nom du directeur de l'école, l'adresse et le nombre d'élèves inscrits. Essentiellement il s'agit d'écoles particulières fondées par des maîtres privés, ce que l'on appelle alors les « escuelas de pago », c'est-à-dire les écoles payantes privées. N'apparaissent pas les écoles liées aux associations qui pourtant sont assez nombreuses en ce début de siècle. Aussi, il nous semble pouvoir observer que si le taux de légalisation est assez élevé selon les registres de la *Delegación Regia* de 1903, il est très inégal sans doute en fonction du type d'école. Certaines écoles ont plus ou moins intérêt ou se trouvent plus ou moins en conformité avec la législation et les normes en vigueur que d'autres.

L'exemple des écoles laïques est assez significatif : évaluées au nombre de cinq en 1903, il est clair que ce chiffre est très sous-estimé. En 1909, les enquêtes et tentatives de

178 . Ainsi, à titre d'exemple, sur neuf écoles qui ont fait leur demande d'autorisation en 1902 (AHRUB, dossier n°20/3/1/7) : six datent des années 1890, deux des années 1870 et une seule, protestante, fondée en septembre 1902 avec une autorisation de fonctionnement et fermée dès décembre 1903

¹⁷⁹ . *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, Barcelona, 1903.

recensement découvrent l'ampleur de la réalité des écoles non confessionnelles : plusieurs dizaines à Barcelone (et bien davantage dans toute la Catalogne)¹⁸⁰.

Le caractère lacunaire du corpus de l'ensemble de ces dossiers de demandes d'autorisation nous pose un problème pour notre travail de quantification. Cependant, ce n'est pas un obstacle suffisant pour ne pas y trouver une source très intéressante notamment de complément et de confrontation avec les autres sources. Par ailleurs, il nous semble avoir suffisamment vu de dossiers pour entreprendre une étude dans une perspective qualitative (les méthodes et les contenus des enseignements, les normes scolaires à partir des règlements etc...), objet d'un traitement ultérieur dans cette recherche. Mais là aussi, ces sources doivent être maniées avec précaution. Car comme on l'a déjà fait remarquer, le type d'école qui demande et obtient l'autorisation légale de fonctionner, représente une catégorie d'école probablement différente de nombre d'écoles non officielles non enregistrées. Celles-ci, en effet, disposent d'une marge de manœuvre plus importante, sachant qu'elles échappent à un début de standardisation, détectable dans la volonté législative de 1902-1903. Aussi les écoles finalement les plus originales n'apparaissent pas dans ce corpus d'archives, il faut tenter d'aller chercher leurs traces par d'autres biais.

L'enregistrement légal des associations d'instruction au Gobierno Civil

En vertu de la loi d'association¹⁸¹, nous disposons des dossiers enregistrés depuis les années 1880 jusque dans les années 1930 de toute association qui se fait légaliser. Mais si on connaît l'existence de nombreuses associations avant 1900, on ne trouve vraiment de dossiers « complets » qu'à partir de la première décennie du XXe siècle.

Ces dossiers, inégalement riches en informations, apportent des renseignements sur les objectifs, les règlements, parfois certaines activités (conférences par exemple) mais nous renseignent peu sur les pratiques pédagogiques elles-mêmes. En revanche on recueille des données intéressantes sur ce qui est dénommé à l'époque *l'éducation*

180 . A la faveur des incidents lors de la Semaine Tragique, les autorités ont cherché, dans un but répressif assez immédiat à repérer la réalité des écoles non officielles jusque là restées plutôt dans l'ombre : par ordre de l'Ordonnance Royale d'août 1909, les écoles laïques, d'où qu'elles viennent, sont fermées. Voir AHRUB, dossiers n° 20/4/6/7 et 20/4/6/6.

181 . En gestation dès 1869 (la Constitution affirme le droit d'association dans les articles 17-19) puis en 1876 - Constitution , article 13 - elle ne sera pas réellement en vigueur avant la loi du 30 juin 1887 qui ne sera supprimée qu'en 1939, avec la dictature franquiste.

populaire, c'est-à-dire l'éducation destinée aux classes sociales démunies: pourquoi est-ce un impératif, par quels moyens faut-il la développer, et surtout en quoi consiste-elle ? Et plus indirectement cela nous informe sur les stratégies de certaines associations qui s'appuient sur l'argument éducatif pour couvrir des activités diverses (du politique au récréatif).

A partir du travail de Pere Solà sur l'associationnisme catalan¹⁸², nous avons pu identifié plus facilement les écoles à prétention éducative dont les modalités peuvent être très diverses : de l'école pour les enfants des membres aux conférences pédagogiques, en passant par la bibliothèque et autres services liés à la formation, l'alphabétisation ou plus globalement l'éducation. Selon notre propre recensement, nous avons retrouvé la trace d'une soixantaine d'associations que l'on peut qualifier d'éducatives sur la période 1900-1923. Or si l'on compare le nombre d'associations disposant d'une école (à l'exclusion d'autres activités éducatives), que nous avons nous-mêmes recensées à travers d'autres sources, nous nous sommes confrontés au même décalage que celui rencontré aux Archives du Rectorat. De nombreux athénées ou autres associations ouvrières ne figurent absolument pas dans les registres du Gouvernement Civil, et encore plus nombreux sont ceux qui, enregistrés, n'ont laissé aucun dossier.

En ce qui concerne les associations religieuses et plus particulièrement les congrégations, la fin du XIXe et surtout le début du XXe siècle sont marqués une polémique autour de la fixation de règles d'officialisation et de l'alignement au régime associatif général auquel elles ont échappé depuis 1887¹⁸³. A partir de 1910¹⁸⁴, est décidée l'interdiction de l'établissement de nouvelles associations religieuses sans autorisation du Ministère de la Justice et de la Grâce et celles dont le tiers de personnel est étranger sont

182 . SOLÀ GUSSINYER, Pere., *Historia de l'associacionisme català contemporani. Barcelona i les comarques de la seva demarcació*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1993 est un recensement utile des archives concernant les associations enregistrées au Gouvernement Civil, classées selon divers critères et identifiées par un numéro de dossier archivé.

183 . Théoriquement selon la loi d'association de 1887, les associations religieuses et donc les congrégations devaient également se soumettre à l'enregistrement légal au Gouvernement Civil. En invoquant le Concordat de 1851, elles parviennent cependant à contourner cette obligation. En 1901 puis en 1906, les gouvernements libéraux tentent, en vain, de les obliger à un alignement. Mais en réalité par l'Ordonnance Royale du 9 octobre 1902, dit du *Modus Vivendi*, l'Eglise catholique obtient que les congrégations ou autre association religieuse, après quelques formalités dérisoires, soient reconnues automatiquement. Sont en effet enregistrées de nombreuses congrégations religieuses au Gouvernement Civil en octobre 1902, se contentent en général de fournir leurs statuts : c'est le cas des *Escuelas Dominicales de San Pedro Apostol* qui se trouvent dans le district II de la ville ou du *Colegio* et de la *Escuela nocturna de obreros de las Religiosas de Jesus Maria* dans le quartier de *San Andrés*.

184 . Loi du 27 décembre 1910, plus connue sous le nom de « la Ley del Candido ».

d'office interdites. En réalité, il ne faut donc absolument pas compter sur les registres du Gouvernement Civil pour recueillir des informations sur les écoles liées aux associations religieuses, celles-ci bénéficiant dans ce domaine (et dans bien d'autres d'ailleurs) d'un privilège quant aux velléités de contrôle des autorités centrales.

Davantage que les « absences » des archives, il faut tenir compte de la piètre fiabilité de celles-ci, qui ne peut être surmontée que par un travail critique élaboré.

1-2-2 - La non fiabilité des sources

Elle concerne en particulier tout ce qui est relatif aux données chiffrées de cette époque. Un ouvrage de synthèse sur le corpus statistique espagnol fait le constat des défiances quant à l'élaboration de ces statistiques et met en garde l'éventuel utilisateur contre des séries exposées sans explicitation de la méthode, des procédés et des techniques mises en œuvre¹⁸⁵. Les données statistiques concernant l'enseignement manquent de clarté et de sérieux¹⁸⁶. Ce problème a souvent été souligné par les historiens¹⁸⁷, ainsi que par les contemporains de l'époque que nous étudions : Les fonctionnaires statisticiens eux-mêmes se montrent méfiants vis-à-vis de l'élaboration de séries statistiques car selon eux il est impossible d'obtenir des chiffres vrais dans la mesure où les citoyens faussent et trompent ceux qui essayent de les élaborer :¹⁸⁸.

Pourtant, nous n'avons pas trouvé de travail réellement critique quant à ces données et ces compilations statistiques. Il nous semble indispensable de passer par cette étape afin de montrer les difficultés que suppose leur utilisation mais aussi de proposer

185 . « No se siguen criterios de " transparencia metodologica " en la presentación de las investigaciones. Se sigue, en general, sin explicar los conceptos utilizados, ni los metodos , tanto de recogida como de manipulación de los datos » in *Estadísticas basicas de España, 1900-1970*, Confederacion española de cajas de ahorros, Madrid, 1975, p. 28.

186 . « En las estadísticas de enseñanza primaria se observan, sobre todo en los primeros treinta años, una serie de lagunas. Ciertas series, sobre todo las referidas a enseñanzas oficiales y no oficiales, solo existen con cierta claridad (y publicadas) estos ultimos periodos, es decir de 1950 o 1960 hasta ahora », *Ibid.*, p. 30.

187 . Jean-Louis GUEREÑA par exemple dans « La estadística escolar », in *Historia de la educación en la España contemporanea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994, pp. 51-76 souligne aussi les difficultés méthodologiques relatives aux sources statistiques et la nécessité d'une utilisation prudente et critique.

188 . « Bien comprendemos que en España es difícilísimo tener estadísticas verdaderas, porque el ciudadano está acostumbrado a que la petición de datos tenga por objecto imponer un nuevo gravamen; por eso los que se tienen no suelen ser suministrados directamente, sino por medio del Fisco y, por tanto, adolecen de no pocos defectos », in Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, *Anuario Estadístico de España 1915*, Madrid, 1916, p. IX, cité par *Estadísticas basicas de España, 1900-1970*, Confederacion española de cajas de ahorros, Madrid, 1975, p. 522.

des recours possibles pour servir notre étude quantitative, basée entre autres sur ce type de sources.

1-2-2-1- Les déficiences techniques

Les deux principales sources statistiques auxquelles nous avons eu recours souffrent de sérieux défauts dans le recueil et la présentation des données relatives à l'enseignement primaire.

Dans l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, qui constitue une source essentielle pour le repérage quantitatif des écoles non officielles, plusieurs problèmes ont surgi.

D'un volume annuel à l'autre les différentes rubriques qui concernent l'éducation (d'ailleurs inscrite au chapitre « culture ») ne se retrouvent pas de manière régulière. Ainsi les informations à notre disposition varient en fonction des préoccupations qui guident les auteurs de ces annuaires. Une année il est mis l'accent sur les écoles subventionnées (1902, 1905), une autre sur les associations (athénées, patronages et autres) se consacrant à l'instruction gratuite (1908), une autre sur les écoles catholiques gratuites par paroisse (1913) etc...Il est ainsi malaisé de suivre une évolution.

Par ailleurs, l'élaboration des données concernant les écoles non officielles (rubrique qui elle est récurrente) n'est guère satisfaisante. Celles-ci sont regroupées dans des listes diverses (écoles particulières / écoles catholiques gratuites / écoles subventionnées / écoles d'association) dont les informations se superposent de manière confuse. Car en réalité ces listes ne sont pas toujours homogènes en fonction du critère choisi. Ainsi parmi les écoles dites particulières figurent des écoles dépendant d'associations et inversement.

Enfin dans les listes par districts des écoles non officielles (ou privées, ou particulières), des écoles sont enregistrées dans deux districts, ce qui conduit à des doublons mais aussi à des contradictions sur la période d'existence. Ainsi l'Ecole privée de Mercedes Llaveria, se trouvant dans la C/ Villaroel, 161 apparaît deux fois : dans le District VI et dans le district VII. Dans le premier elle est recensée dès 1907 jusqu'en 1915 alors que dans le deuxième elle n'apparaît qu'à partir de 1915. De la même manière l'école dirigée par la Sœur Ambrosia Griolet pour la *Junta des Damas Negras* se trouve Traversera Solar, 78 mais elle apparaît aussi bien dans le district VI que le district VIII;

dans le premier sa durée de vie est limitée à 4 ans (1902-1906) alors que dans le deuxième elle apparaît aussi en 1902 mais existe toujours en 1915. D'autres cas existent où les dates ne concordent pas mais ils sont tout au plus une dizaine. Les doublons en revanche sont un peu plus nombreux mais ont été systématiquement rectifiés par la base de données. Les contradictions quant au nombre d'élèves inscrits dans l'école ne sont pas moins importantes. L'école d'Antonia Palacias, qui se trouve Ronda San Pablo, 55, doublement recensée dans les Districts V et VII, apparaît dans les deux cas entre 1906 et 1915 mais on dénombre en 1908 44 élèves (District V) contre 137 la même année (District VII). Manifestement dans ce cas précis il semble difficile de trancher en l'absence d'autres sources à croiser.

Dans l'*Anuario Estadístico de Instrucción Pública* et l'*Anuario Estadístico de España*, publiés beaucoup moins régulièrement que leur équivalent barcelonais mais depuis plus longtemps, on constate également des obstacles à la bonne utilisation de ces sources.

Ainsi dans l'*Anuario Estadístico de Instrucción Pública* publié en 1904 par la *Sección de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, on trouve des données comparatives parfaitement inutilisables. En début de volume est présenté un tableau récapitulatif et comparatif de la place de l'Espagne dans le monde à partir de quelques critères du développement de son enseignement. Constat est fait d'un pays à la traîne et détaché du peloton européen et des pays neufs. Mais il s'agit de chiffres finalement peu fiables et inadaptés à la comparaison. Par exemple si en effet l'on sait qu'il y a pénurie en Espagne d'enseignants et des classes surchargées (84 élèves par enseignant selon ce tableau), on peut douter qu'en Egypte (14 élèves par enseignant), au Brésil (24) ou au Guatemala (31), on puisse en conclure que le nombre d'enseignants soit tel que les élèves aient le privilège d'être si peu nombreux par classe. Ne faudrait-il pas plutôt supposer que nombre d'entre eux ne sont pas scolarisés et que les chiffres concernent une petite élite particulièrement favorisée. En réalité il nous semble que ce tableau est probablement plus intéressant dans ce qu'il révèle des nouvelles préoccupations des autorités politiques espagnoles. Pour la première fois dans un annuaire statistique de cette administration, figure une approche comparée des données sur l'éducation. L'Espagne recherche désormais à se positionner dans le cadre européen. Il ne

suffit plus d'évaluer les progrès ou non du pays en fonction de lui-même¹⁸⁹ mais de l'inscrire dans un mouvement plus large des mutations des systèmes d'enseignement et de la généralisation de l'instruction au sein des pays dits *modernes*.

Si l'on compare les données recueillies dans les deux annuaires officiels issus des statistiques élaborées dans l'administration centrale¹⁹⁰, on aboutit à des incohérences ou pour le moins à des résultats douteux. Il s'agit de mesurer l'évolution entre 1908 et 1916 de l'offre scolaire primaire des secteurs public et privé. Or les évolutions radicales pour certaines provinces incitent à considérer toutes ces données avec une extrême prudence. Des tendances se confirment (Barcelone, Cadix ou les Baléares) mais on s'étonne par exemple pour Madrid : des 405 écoles privées en 1908, il n'en reste plus que 135 en 1916 et on enregistre une baisse parallèle du nombre des écoles publiques de 960 à 535. A l'inverse la province de Ciudad Real connaît une exceptionnelle croissance du nombre de ses écoles privées (elles sont multipliées par trois) : elles représentent en 1916 plus d'un tiers du nombre total d'écoles alors qu'en 1908, elles représentent à peine 16%.

D'autres exemples pourraient encore être avancés mais ceux que nous avons cités suffisent pour souligner les précautions méthodologiques et critiques qui devront présider à toute utilisation de ces sources.

1-2-2-2- Les logiques à l'œuvre

En premier lieu, il faut tenter de comprendre le but recherché dans la mise en place de ces nouveaux outils. Au Rectorat, on ne relève pas de politique élaborée de classification ou d'ordonnancement de la réalité éducative et scolaire non officielle, ni de

189 . Ainsi en est-il du *Memoria de l'Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que termino en 31 de diciembre de 1880*, publié en 1883 par la Dirección General de Instrucción Pública, qui compare systématiquement les données de 1880 en fonction de celles recueillies en 1870, même si pour des raisons évidentes (trop d'approximations méthodologiques et techniques) de faible comparabilité, cela apporte que très peu d'informations. En revanche, on ne trouve aucune allusion aux autres pays. De même, dans la présentation introductive de la *Memoria de la Estadística General de Primera Enseñanza en el quinquenio que terminó en 31 de diciembre 1870*, publié en 1876 par la Dirección General de Instrucción Pública, les auteurs se félicitent des progrès enregistrés en Espagne, même si des réformes radicales sont encore souhaitées, et l'heure n'est pas encore à l'auto-dénigrement national nourrissant un complexe d'infériorité qui s'installera durablement : « La primera enseñanza, (...) como servicio público, (...) ha progresado considerablemente, y se halla hoy, si no tan adelantada como los hombres ilustrados desean, mucho menos descuidada ó en retraso de lo que por ignorancia ó por otros motivos quieren algunos suponer », p.40.

190 . *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1906-1907 y matrícula oficial 1907-1908*, Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1908 et *Anuario Estadístico de España*, Madrid, 1916.

recensement systématique fiable. Celui-ci est ponctuel en fonction de nécessités politiques, administratives diverses. Le mode de désignation des écoles privées révèle qu'il s'agit en général d'un terme générique qui comprend toute la nébuleuse des écoles qui ne dépendent pas des institutions publiques étatiques.

Au Rectorat, on parle d'écoles non officielles (« escuelas no oficiales »). Cependant dans les listes incomplètes des registres, on trouve au delà des informations classiques sur le lieu et le nom du directeur de l'établissement, d'autres critères d'identification. Les écoles sont qualifiées de catholiques, de protestantes, de neutres ou de laïques. La confession constitue le critère premier et presque exclusif pour distinguer ces écoles. Mais apparaît également l'affiliation ou non de l'école à une association quelconque (congrégation, athénée etc...). Ceci correspond en effet aux deux types d'informations qui intéressent les autorités; moins qu'une classification, une catégorisation des écoles non officielles, il s'agit de s'en remettre à deux indicateurs de contrôle. On note l'importance du critère religieux systématiquement utilisé quand on mentionne les écoles non officielles. Il s'agit en effet d'un enjeu essentiel et cela ne vise pas à créer une catégorie d'école mais à isoler les écoles à la marge, les non catholiques, les « acatólicas ». On ne cherche pas à ordonner le réel mais à contrôler et éventuellement censurer. De même le critère d'appartenance à une association éventuelle répond au même souci. Centre administratif mais aussi relais presque policier pour d'autres autorités comme le Gouvernement Civil, le Rectorat fournit des listes élaborées à partir de ces registres sur cette double base¹⁹¹

1-2-2-3- Les vellétés d'une science statistique : l'exemple de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*

Les premiers relevés statistiques élaborés en Espagne qui remontent au milieu du XIXe siècle privilégient d'abord les recensements de population. La statistique scolaire apparaît dans années 1870, dans des études dirigées par l'*Instituto Geográfico y Estadístico*, instance officielle centrale du pays, intégrée au Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux Arts au moment de la création de celui-ci en 1900, et ce jusqu'en 1922. On note alors dans la législation une volonté de fixer, d'enregistrer, d'ordonner la

191 . En 1909, plusieurs listes ont été dressées à l'attention du Gouvernement Civil : liste des collèges rationalistes non autorisés ou fermés, les écoles laïques fermées. Se reporter à AHRUB, dossier n° 20/4/8/3, 1909.

réalité scolaire en Espagne, à travers la mise en place d'outils statistiques plus élaborés. Mais ne s'agit-il pas d'une volonté politique qui n'est pas toujours suivie dans les faits? Sur ce point l'examen de la législation peut nous éclairer. Un pas important est franchi avec le Décret Royal du 1er juillet 1902 concernant la législation de l'enseignement non officiel, prévoyant aussi son enregistrement statistique:

« Dans le Service de Statistiques du Ministère de l'Instruction Publique un registre spécial sera tenu dans lequel figureront le nombre la catégorie des établissements, nom et conditions de l'Entrepreneur, du Directeur, des Professeurs et Auxiliaires, nombre d'élèves internes et externes qui s'inscrivent dans chaque cours, et toutes les données jugées nécessaires pour compléter la statistique »¹⁹²

Un Décret Royal du 4 mars 1904 confirme cette volonté étatique de se tenir informé sur l'état de l'enseignement en Espagne, pour même en faire une des priorités¹⁹³. Deux autres décrets suivent quelques jours plus tard pour fixer les modalités de l'enregistrement. Il doit être effectué à tous les niveaux des institutions publiques, municipale, provinciale et centrale et un contrôle de l'absentéisme est particulièrement mis en avant¹⁹⁴. Les responsables d'établissements sont directement sollicités pour fournir les informations¹⁹⁵, probablement à cause du manque de moyens donnés pour l'élaboration de ce travail de recensement, finalement délégué aux acteurs eux-mêmes, faute d'inspection systématique.

Le caractère peu professionnel de la mesure statistique est observable à l'occasion des événements de la *Semaine Tragique* en juillet 1909¹⁹⁶ qui ont occasionné un désordre considérable dans l'organisation scolaire de la ville et une volonté de contrôle soudaine et

192. Article 25 : « En la Sección de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública se llevará un registro especial donde conste el número, categoría de los establecimientos, nombre y condiciones del Empresario, Director, Profesores y Auxiliares, número de alumnos internos y externos que se matriculen en cada curso, y todas cuantas circunstancias se consideren necesarias para formar una estadística completa »

193. L'article 1 reprend encore plus clairement : « La Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico llevará a cabo la estadística de la enseñanza oficial y privada en todos sus grados y especialidades ». D'ailleurs l'enseignement fait l'objet d'un département à part entière dans la réorganisation de l'administration statistique : est prévue dans l'Article 2 la suppression de la Section au profit de quatre départements : un sur les recensements; un sur les mouvements de population, un sur l'enseignement; un dernier destiné à des statistiques « spéciales ».

194. Décret Royal du 12 mars 1904

195. Article 8 du Décret Royal du 11 mars 1904 : « Las faltas de asistencia no justificadas deben ser señaladas por el Municipio a las autoridades Estadísticas ».

196. Révolte sociale violente durant laquelle de nombreuses écoles, dépendant de congrégations religieuses ou de patronage catholique, furent incendiées par les manifestants, comme lieux symboliques du pouvoir de la classe dominante mais surtout de la volonté de l'Eglise de main mise sur l'éducation de la classe ouvrière. Se reporter à l'ouvrage de CONNELLY ULLMAN, J., *La semana trágica. Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España (1898-1912)*, Barcelona, Ariel, 1972.

autoritaire de la part de pouvoirs locaux comme centraux. Afin de répondre aux mesures édictées par le Maire de Barcelone¹⁹⁷, on sait que l'adjoint au maire du district I fournit dès le 19 novembre le recensement de la population scolaire des zones de la *Barceloneta* et de *Pueblo Nuevo*. Mais nous n'avons pas retrouvé la trace d'une documentation équivalente pour les autres districts de la ville. Cela signifie-t-il que le recensement soit resté incomplet et que les ordres n'aient pas été respectés ? Quoiqu'il en soit, y compris pour ces quartiers le recensement ne peut être réellement fiable selon les propres termes des enquêteurs, qui soulignent le décalage existant entre population de fait et population de droit, étant donné la mobilité permanente des habitants : « 45% des habitants qui figurent dans le recensement, n'habitent pas réellement leurs logements, qui sont occupés par d'autres locataires ¹⁹⁸ » et il est impossible de domicilier aujourd'hui les premiers occupants. Par ailleurs les défauts de l'outil statistique sont en soi dénoncés au point de pratiquement disqualifier le travail effectué : « de nombreux défauts réduisent à néant ce précieux instrument de l'administration générale numerosos, aussi dans son état actuel, il ne peut offrir que des résultats erronés ou gravement défectueux »¹⁹⁹. Enfin, la collaboration de la population sujette à ces enregistrements apparaît médiocre. Les parents, pour la plupart, n'ont pas enregistré leurs enfants dans le recensement scolaire (*Cuadernos Patronales Escolares*) ni ne justifient de l'inscription de leurs enfants dans une école.

Ainsi, les enquêteurs, pour tenter d'évaluer la différence entre le nombre d'enfants qui ne vont pas à l'école et ceux qui y assistent, ont élaboré un recensement nouveau où sont inscrits tous les élèves des écoles publiques et particulières établies dans le district. Il en résulte un total de 4852 enfants en âge scolaire en 1909 dans le district I. Selon les professeurs 2913 enfants sont inscrits mais ils évaluent à seulement 1939 enfants le nombre d'élèves effectifs (les assidus). Les enquêteurs concluent, après des calculs complexes et approximatifs, qu'environ 39,13% des enfants en âge d'être scolarisés ne vont pas à l'école.

197 . AAMB, Gobernació, serie D, n°600, Expediente general de escuelas (1903-1910), fol. 435, Circulaire et Edit du 23 et 27 septembre 1909.

198 . Ibid, « el 45% de los habitantes que figuran en el padrón, no existen de hecho en las viviendas, aun que estas se hallan ocupadas por otros inquilinos ».

199 . Ibid, « defectos reducen a la nulidad este importantísimo instrumento de la administración general pues en su actual estado solo puede ofrecer operaciones erróneas y otras gravísimamente injustas ».

Dans les années qui suivent, plusieurs décrets ou circulaires paraissent à propos de l'élaboration de la statistique scolaire. En 1910, est adopté un décret visant à obliger les directeurs d'écoles et les autorités locales à fournir les données attendues. Des visites d'inspection sont prévues pour « recueillir des maîtres publics et privés et des autorités locales toutes les données statistiques nécessaires, en vérifiant leur exactitude dans la mesure où cela est possible lors de la visite »²⁰⁰. Cette dernière remarque quant à la fiabilité des données est révélatrice à la fois de la conscience des autorités statistiques des limites scientifiques de leur recensement mais aussi du peu de cas qui en est fait puisque la vigilance à cet égard apparaît comme optionnelle! En 1912, une nouvelle tentative est faite pour recueillir des données statistiques dans le but de réaliser une classification des établissements scolaires en fonction de leurs conditions pédagogique-hygiéniques. En 1917²⁰¹, une circulaire rappelle aux maîtres de bien fournir les données exigées par la loi, ce qui révèle bien le décalage entre les prescriptions légales et leur application, la marge entre la volonté étatique et les limites dans les résultats obtenus, le paradoxe d'une politique de contrôle fondée sur une technicité non maîtrisée.

Il nous a paru intéressant de nous arrêter sur le travail de recensement statistique et de son utilisation dans l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, recueil annuel publié par les services de la Mairie entre 1902 et 1923²⁰², à la fois exemplaire des défaillances techniques du genre et des intentions politiques qu'il recouvre. En effet, en 1902, cet Annuaire est le premier de ce genre (relevé statistique municipal faisant un état des lieux des divers services de l'administration) en Espagne, ce qui n'est absolument pas neutre à l'heure du réveil régionaliste catalan et de l'avènement d'une administration municipale essentiellement composée de républicains et de régionalistes. La Commission de Statistique municipale propose dès 1902 de mettre en place un nouvel outil dont le principe est approuvé peu après par le Conseil et qui devient réalité l'année suivante²⁰³.

200 . Article 1 du Décret Royal du 27 mai 1910 : « a recoger de los maestros públicos y privados y de la autoridades locales todos los datos estadísticos necesarios, comprobando su exactitud en cuanto sea posible, al hacer la visita »

201 . Circulaire du 3 février 1917.

202 . *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* (désormais nous abrègerons par *AECB*), año I (1902 publié en 1903), II (1903 publié en 1905), III (1904 publié en 1906), IV (1905 publié en 1907), V (1906 publié en 1908), VI (1907 publié en 1909), VII (1908 publié en 1910), VIII (1909 publié en 1911), IX (1910 publié en 1912), X (1911 publié en 1913), XI (1912 publié en 1914), XII (1913 publié en 1915), XIII (1914 publié en 1916), XIV (1915 publié en 1917), XV (1916 publié en 1918), XVI (1917 publié en 1921), XVII (1918-1920 publié en 1923).

203 Avis (« Dictamen ») de la Commission du 31 juillet 1902, adopté le 18 décembre 1902. La première publication est approuvée à la Commission le 30 juin 1903.

Au terme de trois années, les membres de la Commission de Statistique se félicitent de l'initiative :

« Il est inutile d'insister sur l'importance de ce type de travaux réalisés dans tous les pays et pour la première fois en Espagne, en ayant la satisfaction que ce soit à Barcelone, avec les ressources municipales, que cela ait été initié dans notre pays »²⁰⁴.

En effet, le projet répond au souci des élus de proposer un document de référence, à la fois comme source d'informations mais aussi comme attestation d'un certain niveau culturel, ce qui est fondamental pour les nouveaux conseillers, nous le verrons amplement:

« c'est faire montre de culture que d'exposer des données statistiques, dans lesquelles on démontre non seulement le développement et la croissance de la population de Barcelone dans tous ses aspects mais aussi on peut comparer son avancée ou son retard moral (...) et chercher les moyens pour enrayer les maux... »²⁰⁵

Avec l'avènement de techniques modernes de contrôle, de discipline, de mise en ordre des individus, il y a bien entendu renouvellement de la technologie du pouvoir mais aussi conditions pour la constitution de nouveaux savoirs, pour la naissance et l'élaboration d'une science de l'individu²⁰⁶. La statistique démographique comme science des populations s'inscrit dans ce mouvement de constitution d'un savoir des groupes humains, dans leur quantification, leur répartition, leur classification etc... Avec l'illusion pour les démographes, partagée peut-être par les politiques, de pouvoir se fier à une représentation objective de la réalité. En effet l'Annuaire, en excusant au passage les quelques déficiences propres à ce genre d'ouvrage, est présenté comme un véritable outil de communication et comme le reflet d'un fonctionnement administratif transparent, fertile et démocratique :

« quand le pays, qui paie des impôts pour qu'on le protège et qu'on défende ses intérêts, ignore leur application et ne sait pas précisément les avantages qu'il reçoit en échange de

204. « Es inútil encarecer la importancia de este clase de trabajos que se hace en todos los países y port primer vez se han hecho en España, cabiendo la satisfacción de haber sido Barcelona, con los recursos municipales, la que los ha iniciado en nuestro país », AECEB, año IV (1905, 1907, La Commission de Statistiques (composé de quatre républicains Pinilla, Lopéz, Payá et Jiménez et de deux régionalistes Durán y Ventosa et Giralt).

205. « « es muestra de cultura la exposición de datos estadísticos en los cuales se demuestra tan solo el desarrollo y el crecimiento de la población de Barcelelona bajo todos sus aspectos y se puede comparar tambien su adelando ó retraso moaral (...) y buscar los medios para atajar los males... », Dictamen de la Comisión de Estadística du 31 juillet 1902, cité dans AECEB, año I (1902), 1903.

206. Voir Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 223-224.

ses sacrifices, l'harmonie entre les administrateurs et les administrés est impossible. (...) l'opinion publique (...) doit être l'oracle auquel s'adresse les gouvernements populaires à la recherche de conseils et le grand tribunal qui prononce la sentence méritée sur des actes qui émanent de son pouvoir »²⁰⁷.

L'auteur de ses propos est le chef de la Section de Statistiques, Manuel Escudé i Bertolí, démographe catalan, qui se charge des services statistiques de l'Etat à Barcelone depuis 1878 et qui est nommé chef du service statistique de la Mairie en 1902, puis de la *Mancomunidad* en 1914. Il le reste jusqu'au dernier numéro de l'*Anuario*. Sans connaître précisément les opinions du démographe, les propos de ce dernier ne sont pas dénués d'arrière pensée politique. Il est probable qu'il faille y voir une allusion aux négligences des autorités centrales vis-à-vis de leurs concitoyens, d'un contrat qui n'est pas rempli mais auquel veulent s'engager les élus barcelonais, comme manifestation a contrario d'une administration responsable et au service d'une collectivité à qui ils rendent des comptes. Il faut ajouter que l'*Anuario* participe également du projet de l'entreprise de redignification de la ville : restaurer la véritable image de Barcelone qui ne démerite pas en dépit des allégations qui ont circulé sur son compte. Il s'agit avec un recueil de références et de données objectives de casser

« les légendes quant à Barcelone qui ont porté un extraordinaire préjudice à la réputation de cette capitale (...) et de détruire la fausse idée qui s'est formée sur cette ville »²⁰⁸.

Les recensements entrepris dans l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, ne conduisent pas à la simple divulgation de chiffres, de tableaux ou de listes. Dans certains cas (mais il faut aussi noter la modestie de la démarche analytique et les franches limites méthodologiques²⁰⁹), les données brutes s'accompagnent d'interprétations, d'explications et d'analyses qui donnent sens ou entendent donner sens aux séries statistiques. Sur l'offre scolaire, quelques réflexions sont proposées pour notamment évaluer l'absentéisme²¹⁰, déplorer le faible taux de scolarisation et noter l'importance du

207 . « cuando el país que paga tributos para que le protejan y fomenten sus intereses ignora su aplicación ó no conoce en todos sus detalles y latitud las ventajas que recibe en cambio de sus sacrificios, la armonía entre los administradores y los administrados es imposible. (...) la opinión pública (...) debe ser el oráculo á donde acuden los gobiernos populares en busca de consejo y el gran jurado que pronuncie el merecido fallo sobre cuantos actos emanen de su poder », extrait de « Conclusión : una explicación importante », *AECEB*, I (1902), 1903, pp. 601-602.

208 . « (...) leyendas respecto á Barcelona que han perjudicado extraordinariamente el buen nombre de esta capital (...) y destruir el mal concepto que ha formado de esta ciudad », *Ibid.*

209 . Nous l'avons déjà évoqué en parlant de l'*Anuario Estadístico de España* publié en 1916 à Madrid.

210 . Il y a notamment toute une tentative de justification de l'analphabétisme à Barcelone, dont la causalité essentielle serait liée notamment à l'apport de population immigrée venue de Catalogne et d'Espagne

secteur privé éducatif. En étudiant de plus près les modalités pour nommer, ordonner, classer, mettre en forme les données recueillies, on note le manque de rigueur, les failles d'une technique encore non maîtrisée. Ainsi, dans le recensement des écoles primaires de Barcelone, une première distinction est faite entre « *escuelas públicas* » et « *escuelas privadas* » ou « *escuelas particulares* » (les deux expressions sont utilisées indifféremment). Celle-ci se retrouve dans presque tous les volumes annuels concernant l'Instruction Publique. Moins systématiquement mais régulièrement, on trouve une rubrique sur les établissements d'enseignement subventionnés par la municipalité ou la Députation, faisant l'objet d'un recensement à part. Mais ce n'est pourtant ni une sous-liste intégrable dans les écoles publiques, ni une sous-catégorie des écoles privées. Car il est vrai que ces écoles relèvent d'un statut particulier.

Certaines années, l'investigation pousse plus loin dans le détail le dénombrement et la classification en privilégiant un type d'école, ou un critère qui intéresse alors les autorités, de manière ponctuelle. En 1907, les écoles dépendant des grandes institutions religieuses font l'objet d'une attention particulière et en 1909 (puis en 1912) c'est au tour des écoles d'Athénées, de Patronages et des autres associations de faire l'objet d'un classement à part sous le regroupement « *Escuelas de Ateneos Obreros, Patronatos y otras asociaciones, dedicadas á la primera enseñanza gratuita* ». A partir de ce critère de la gratuité figurent sur une même liste des écoles d'athénées, de patronages mais aussi, des écoles de congrégations (*Hermanos Maristas* par exemple), des écoles particulières (*Colegio Mercantil*), des institutions éducatives comme le *Museo Pedagógico*. Par ailleurs si une bonne proportion de ces écoles ne figure pas dans le recensement des écoles particulières, faisant l'objet d'une autre liste « *Escuelas y colegios particulares de Primera Enseñanza* », certaines pourtant se retrouvent parmi ces écoles particulières. Car sous cette appellation (« *Escuelas y Colegios particulares* »), sont regroupées de manière non systématique des écoles privées diverses: d'associations, de congrégations, d'institutions variées, et enfin de maîtres particuliers. En 1915 dans la liste des écoles particulières, on trouve intégrées arbitrairement 46 écoles de congrégations et 29 écoles d'associations. Or cela veut bien dire que ce recensement ne peut être que lacunaire dans la mesure où le

nombre d'écoles d'associations en 1915 est supérieur à 29 et celui des Congrégations à 46²¹¹.

Très approximativement évaluée, amalgamée dans ses formes et dans ses fonctions, arbitrairement recensée, l'offre scolaire non officielle du point de vue des autorités municipales barcelonaises, fait l'objet d'un traitement éclairant sur les intentions administratives et politiques: recueillir des informations et constituer un savoir à partir de ces données (afin éventuellement d'exercer un pouvoir) bien que les modalités soient encore peu fiables et peu rigoureuses. Car finalement ce qui importe réside moins dans l'exhaustivité ou l'exactitude de la démarche, que dans le fait qu'elle existe, qu'elle imprime annuellement les preuves de son contrôle et de sa maîtrise.

Ainsi les classifications officielles des écoles privées nous intéressent plus pour comprendre les stratégies de contrôle, les limites d'une politique de recensement en cours d'élaboration que comme catégories opératoires dans notre recherche.

1-2-3- L'absence de sources directes

Pour l'ensemble des écoles privées, il nous a fallu constater que les maîtres particuliers, ceux des associations ou les religieux dans les paroisses se montrèrent peu soucieux d'archiver la documentation propre au fonctionnement de leurs établissements et ne se préoccupèrent pas davantage de se plier aux prescriptions légales officielles exigeant pour les besoins de la statistique scolaire la tenue de registres faisant état de leur activité. Si une documentation interne au fonctionnement des écoles, plus bavarde sur les pratiques scolaires a existé, elle a aussi souvent disparu: notamment celle de certaines écoles de congrégations qui existent encore aujourd'hui, qui s'est volatilisée la plupart du temps lors des incendies de 1909 ou lors de la Guerre Civile. De même, c'est le cas pour les écoles de certaines associations anarchistes, républicaines qui parfois ont dû se débarrasser elles-mêmes de leur documentation pour éviter les représailles. Cependant dans la plupart des cas, la précarité et le faible légalisme de ces écoles n'autorisaient pas la constitution d'archives privées de leur histoire et de leur fonctionnement.

211. Notre propre décompte des écoles d'associations, y compris celles des congrégations religieuses, sur la période 1902-1923, parvient au chiffre de 558 environ (et 258 en 1915), démontrant l'ampleur du phénomène et dépassant largement en tout cas les estimations de *l'Anuario*.

Certes pour certaines grandes congrégations on pourrait parier sur la pratique d'un archivage permettant l'accès à un matériau au cœur de la réalité des écoles qu'elles ont soutenues. C'est le cas pour les établissements des Frères de Ecoles Chrétiennes mais ces archives n'ont pu être consultées que parce qu'elles existaient en double à la Maison Générale siégeant à Rome, car à Barcelone elles ont brûlé... La documentation est autrement plus riche que celle concernant les autres types d'écoles qui nous intéressent. Pour autant il nous faut déplorer l'absence de documentation concernant directement le personnel ou les effectifs scolaires, les pratiques pédagogiques, tout ce qui pourrait nous permettre de tisser le motif d'une réalité scolaire plus vivante et humaine. Pour d'autres congrégations importantes à Barcelone comme les Ecoles Pies, les Frères Maristes, les Jésuites ou les Salésiens, les fonds ne sont pas très riches ou difficiles d'accès²¹². En ce qui concerne les congrégations féminines, Carmélites de Vedruna ou Sœurs de la Charité ou encore les Dominicaines de l'Annonciation, nous avons dû renoncer à tout espoir de mettre la main sur une documentation de l'histoire interne de leurs écoles.

Faute de la documentation espérée il n'est pas possible de réaliser une histoire depuis l'intérieur des écoles privées. C'est au travers d'un autre type de sources, politiques, administratives essentiellement, que nous comptons alors réaliser notre recherche. Nécessairement cela conduit aussi à faire une autre histoire, à adopter une démarche sur laquelle nous nous expliquons plus loin.

1-3- Propositions et outils pour la recherche

1-3-1- Définitions au delà de la dénomination.

L'étude de ce que nous avons choisi de qualifier la "Question Scolaire" implique d'apporter quelque clarté à une réalité dont on a vu qu'elle était hétérogène, complexe et confuse. Toutes les catégories d'écoles présentées doivent être retenues car nous y aurons recours tout au long de notre recherche, mais déterminer ce qui relève de la sphère publique et ce qui dépend de la sphère privée est indispensable.

212. Ainsi il existe un centre d'archives provinciales des Ecoles pies à Barcelone où nous n'avons pas trouvé les fonds espérés. Par ailleurs les fonds des Frères Maristes et Jésuites étaient en cours d'archivage ou de transfert quand nous avons cherché à les consulter.

Les écoles publiques regroupent celles qui sont financées exclusivement par l'Etat et la Mairie et celles qui aspirent et deviennent « compensables ». Que faut-il entendre maintenant par écoles « privées » ou écoles « non officielles » ? L'enseignement « privé » est sans aucun doute l'appellation la plus utilisée aussi bien à l'époque qui nous intéresse que par les chercheurs qui y font référence mais elle fait l'objet de nombreuses connotations; ainsi elle est le plus souvent assimilée à un enseignement catholique, destiné aux élites sociales, ce qui est très réducteur d'une réalité plus complexe et plus riche. Par ailleurs, l'enseignement privé est stratégiquement relégué dans les textes législatifs de 1902 au statut d'enseignement domestique, dispensé à domicile et dès lors non soumis à l'inspection. Quant à l'enseignement non officiel, il constitue un terme générique issu des textes législatifs et politiques, utilisé également au début du siècle mais dans un cadre plus restreint: celui de l'administration, des textes officiels, des études statistiques, et il entre moins dans le langage courant.

Nous avons donc conscience des limites de l'usage de ces terminologies: ou réductrice ou dénominateur commun d'entités très divergentes. Nous avons vu plus haut que certaines écoles sont plus ou moins visibles et leur caractère non officiel pourrait être contestable d'un autre point de vue que celui de la désignation législative, notamment si on les considère en fonction de leur notoriété et de leur légitimité sociale. Il s'agit donc pour nous de proposer ce que nous entendons par enseignement « privé » ou enseignement « non officiel », ce que nous regroupons derrière ces qualificatifs. La première tentation consiste à avancer une définition par défaut: il s'agit de tout type d'enseignement qui ne relève pas de la sphère publique ou officielle. Or nous l'avons vu il reste bien difficile de délimiter et de définir ce qui relève du public en Espagne au début du XXe siècle. Dès lors, afin de trouver les points communs qui cimentent l'ensemble de cette offre scolaire, nous avons cherché un ensemble de critères permettant de la définir.

En premier lieu, on peut partir du fondement légal de leur existence, le principe de la liberté de l'enseignement en Espagne admis depuis le XIXe siècle, légalisé par la loi décret du 29 juillet 1874 et réitéré dans l'article 12 de la Constitution de 1876. Selon ce principe tout espagnol peut fonder, soutenir un établissement d'instruction, en fonction des prescriptions légales qui relèvent de son statut, différent de celui des écoles relevant des institutions de l'administration centrale. A partir de là c'est la raison pour laquelle ces écoles sont parfois appelées écoles « libres ». Et cela implique un point essentiel:

l'enseignement qui y est dispensé, même s'il est soumis à un certain contrôle, dépend des orientations idéologiques, pédagogiques de la personne ou de l'entité qui y président. En deuxième lieu, les écoles privées se distinguent par leur type de financement. Même si celui-ci peut provenir de sources diverses selon l'origine et la nature des différentes écoles, il s'agit d'un financement complètement ou majoritairement d'origine privée. Ainsi pour de nombreuses écoles particulières, l'école fonctionne à partir des honoraires payés par les élèves; les écoles liées à des associations sont souvent financées à l'aide des cotisations des membres, de dons privés et de subventions municipales, provinciales et parfois étatiques; pour d'autres l'entretien de l'école dépend de souscriptions de personnalités influentes, d'aumônes, de la bienfaisance en général. En dépit d'une éventuelle aide publique, elles assurent leur existence à partir de fonds directement issus des personnes parties prenantes, que ce soit les élèves, les militants ou les protecteurs. Contrairement aux écoles publiques les enseignants par exemple ne sont pas payés par l'Etat comme c'est le cas depuis 1901. Enfin, en lien avec leur statut particulier, elles sont régies par des normes législatives qui leur sont propres. Le corpus législatif de juillet et septembre 1902 les soumet à des règles de fonctionnement et des normes de légalisation qui les distinguent des écoles publiques même si la volonté législative répond à un objectif de contrôle et d'alignement au modèle des écoles publiques et si les prescriptions légales peuvent différer d'un type d'école à une autre : les écoles d'associations ne peuvent postuler à une subvention qu'à condition de se soumettre à un certain nombre de prescriptions, ce qui n'est pas le cas pour les écoles particulières ou pour les écoles de certaines congrégations. On peut également ajouter comme hypothèse, qu'il nous faudra vérifier, que la sphère scolaire du privé rassemble à partir de ces critères une nébuleuse d'écoles a priori alternatives de par leur potentiel différentiateur par rapport à l'ensemble des écoles publiques qui répondent en principe plus volontiers à un projet d'uniformisation. Les écoles particulières ou d'associations, les écoles subventionnées, celles de patronage et celles dites volontaires relèvent donc de la sphère privée.

1-3-2- Le cumul et le croisement des données

Ce recours s'avère pertinent notamment pour repérer les écoles d'association, plus volatiles. Celles qui ne figurent pas dans les archives administratives (Rectorat et

Gouvernement Civil), peuvent apparaître dans les archives provinciales et municipales (Députation et Mairie). A l'inverse de nombreuses associations du Gouvernement Civil n'ont pas de dossier dans les instances pourvoyeuses de subventions et encore moins au Rectorat. En ce qui concerne les écoles de congrégations, il faut souvent cumuler les sources d'information issues du Rectorat qui les a classées à part comme les écoles des Ordres Religieux et celles du Diocèse. On peut aussi les repérer dans les recensements ou plutôt les listes élaborées par l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*²¹³. Toutes les archives consultées participent ainsi à un laborieux travail de quantification, qui ne peut être complètement exhaustif mais qui prétend fournir une base de données la plus fiable possible. D'un point de vue plus qualitatif, il s'agit de confronter les informations recueillies afin de les valider et de les compléter. Dans le cas de l'école de l'*Ateneo Obrero de Gracia* nous pouvons croiser un grand nombre de nos sources : les archives du Rectorat²¹⁴, de la Députation²¹⁵, de la Mairie²¹⁶, et celles de l'administration centrale²¹⁷, ainsi que les informations de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*²¹⁸, et celles provenant de sources imprimées²¹⁹. Cela permet de mesurer la pérennité de l'école (au moins jusqu'en 1921 puisqu'elle est dans le *Guide*), ce que ne laissent pas entrevoir les archives du Rectorat par exemple (qui ne fournissent souvent que les dates de l'autorisation comme seuls repères datés); de vérifier les demandes de subventions et leur obtention; de comparer un dossier présenté à des autorités officielles pour une demande d'autorisation de fonctionnement légal à un document publié, destiné à sa promotion; dans les deux cas on dispose de documents dont l'objectif est proche, où il s'agit de se présenter et de se promouvoir.

Le croisement des sources est aussi un moyen de vérifier, rectifier des informations. Ainsi nous avons le cas des écoles recensées subitement alors qu'elles

213 . « Algunas Escuelas y Colegios importantes á cargo de Institutos religiosos », in *l'Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* , 1907, pp. 263-267; « Escuelas gratuitas católicas agrupadas por parroquias », in *Ibid.*, 1912 pp. 198-202, 1913, pp. 242-246;

214 AHRUB, dossiers n° 20/3/1/7 et 20/3/1/9

215 . AHDPB, divers dossiers de demande de subvention (legajo n° 2289 par exemple en 1906)

216 . AAMB, également toutes les demandes de subventions renouvelées chaque année (Gobernació, serie D, n°973 : Expediente relativo a subvenciones á establecimientos de enseñanza (1906-1907-1908), fol. 9.

217 . AGA, dossier n° 6648

218 . Comptabilisée dans les listes des écoles subventionnées en 1906, 1907, 1914.

219 . D'une part, le mémoire publié par l' Ateneo Obrero de Gracià, *Escuelas bisexuales. Curso de 1916-1917* , Barcelona, 1916 et d'autre part le guide de Barcelone qui le mentionne, *En Barcelona. Guia practica de la ciudad*, Barcelona, 1921.

indiquent une présence ancienne dans d'autres sources. Tel est le cas du Colegio de la *Ilustre Junta de Damas* qui se trouve C/ Tallers, 22 (District V). Recensé dans l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* à partir de 1913 et 1915 il existe en réalité depuis au moins 1902 si l'on s'en réfère aux demandes de subventions qu'il sollicite à cette date à la Députation²²⁰. De même l'école de l' *Asociación Catequística de la Sagrada Familia* tenue par une *Junta de Señoras* se consacrant à une œuvre de bienfaisance en matière d'instruction dont le siège se trouve dans la C/ Calabria, 12 (District VII). Si l'on prend en considération les traces de demandes de subventions qui apparaissent dès 1906²²¹ et se poursuivent au moins jusqu'en 1914, leurs écoles subventionnées qui regroupent plus de mille élèves (filles et femmes, niveau primaire et enseignement nocturne et dominical) existent au moins depuis 1906 alors que selon les listes de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* elles n'apparaissent qu'en 1915. L'école dirigée par Rosa Sayrach, soutenue par l'*Instituto Catalán de Artesanos y Obreros de Barcelona*, présente aussi un cas difficile de confrontation des sources. Un dossier attestant sa légalisation au Rectorat, la fait apparaître en 1912 avec 50 élèves tandis que selon les recensements de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* elle existe dès 1902 et ce jusqu'en 1915 au moins. Ainsi elle figurerait dans les registres alors qu'elle n'est pas encore légalisée. Le cas de cette école pose le problème de la conciliation et de la confrontation des sources venant du Rectorat ou de la Députation et celles issues de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*. Car celles-ci ne proviennent que d'une instance officielle, la Délégation Royale, qui elle-même ne fait qu'enregistrer les demandes de légalisations, dossiers que l'on devrait normalement retrouver aux archives du Rectorat. Or dans celles-ci nous avons retrouvé la trace de quelques 212 écoles ayant un dossier de légalisation. Parmi celles-ci seulement 138 apparaissent aussi dans les recensements de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, qui font état d'un total de 1488 écoles non officielles entre 1902 et 1923.

Nous venons de signaler les décalages d'informations fournies par ces diverses sources mais il faut aussi reconnaître que dans la majeure partie des cas, les informations concordent. Ainsi, si la fiabilité stricte de ces différentes sources n'est pas assurée, celles-

220 . AHDPB, dossier n° 2291

221 . AHDPB, dossier n° 2371

ci permettent cependant de réaliser le travail de quantification et d'étude statistique qui nous intéresse, à condition de tenir compte de ces failles et dans la mesure où l'élaboration d'une base de données a permis par exemple de croiser nos informations et de rectifier les erreurs des recensements de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* dans la plupart des cas.

1-3-3- Les outils pour un ordonnancement et une rationalisation de ces données

1-3-3-1- Le recours aux typologies

Des classifications insuffisantes

On a déjà constaté que dans les recensements officiels, dans le traitement statistique concernant les écoles non officielles, aucun travail rigoureux ou pour le moins élaboré n'avait été entrepris pour appréhender cette réalité sinon comme une nébuleuse de laquelle se dégagent cependant quelques regroupements d'écoles autour de critères ciblés politiquement. Mais le travail que nous proposons se justifie d'autant plus au regard d'une réalité qui résiste à la rationalisation (les autodénominations découragent toute volonté de classification mais rendent compte en revanche clairement de cette extrême hétérogénéité), et dans la mesure où les historiens antérieurs n'ont pas entrepris ce travail et que les « catégories historiennes » fixées ne nous paraissent pas satisfaisantes.

Les autodénominations

Elles sont presque aussi nombreuses que les écoles! Rares sont les cas où les fondateurs, promoteurs de ces établissements se rattachent à un type d'école; ils tendent plutôt à se singulariser (au moins pour l'enseigne extérieure) en recourant à diverses dénominations. Cela peut être :

- Par le type de cours ou de système d'enseignement : escuelas dominicales, nocturnas, escuelas para niños, escuelas elementales, escuelas bisexuales...
- Par le nom de l'association d'appartenance : écoles de l'*Ateneo Obrero de Barcelona*; écoles de la *Sagrada Familia*...

- Par le projet pédagogique : *Instituto de Educación Integral y Harmonica* ou *Colegio Modelo*
- En fonction du public visé : *Escuelas para hijas de obreros; escuela gratuita...*
- Par le nom du directeur enseignant propriétaire de l'école : *escuela Antonio Trullás* ou *Academia Vidal*
- Par le nom propre d'un patron : généralement un Saint (*Escuela San José...*) ou d'un Roi (*Colegio Alfonso X*)

On trouve rarement en revanche un terme générique auquel se rattache un certain type d'écoles. On peut relever cependant le cas des :

- Ecoles rationalistes : une association les rassemble (*Asociación de « Profesores Racionalistas »*) et un mouvement d'identification autour du terme « rationalisme » en regroupe plusieurs dizaines en Catalogne, région d'ailleurs presque unique pour ce type d'écoles.
- Ecoles religieuses dédiées à l'enseignement : les *escuelas pías* par exemple qui correspondent à un courant historiquement ancien; elles ont essaimé tout au long du siècle et notamment en Catalogne, où elles se sont implantées tardivement.

Les catégories historiennes

Nous entendons par là les catégories d'écoles utilisées par les historiens. Ils parlent plus volontiers pour désigner l'ensemble des écoles qui ne sont pas publiques, d'écoles privées mais ils ne font pas particulièrement de différenciation si ce n'est à partir du critère de la confession ou non des écoles privées, en distinguant écoles confessionnelles des écoles non confessionnelles. Historiquement, la nécessité de distinguer entre privé et public apparaît avec l'intervention grandissante de l'Etat, dès 1812, dans sa volonté de mise en place d'un système scolaire national public. Mais les historiens s'accordent pour noter les difficultés de distinguer, de poser les frontières entre public et privé. Par exemple Alejandro Tiana Ferrer note que l'argument économique n'est pas opératoire car les écoles publiques sont en partie payantes tandis que les écoles privées offrent un enseignement gratuit dans de nombreux cas. La confusion l'emporte comme on l'a vu en analysant le vocabulaire lui-même²²². Cela explique les travaux ciblés sur des types très

222. A Tiana Ferrer rappelle : « es frecuente el caso de ayuntamientos o instituciones de beneficencia pública que abren escuelas y las encomendan a ordenes religiosas, permitiendo a éstas mantener alumnos privados en escuelas

lisibles d'écoles. Une monographie a été consacrée aux écoles liées à l'Eglise catholique, car elle forment apparemment un ensemble cohérent (le caractère catholique unifiant) qui est pourtant très divers (depuis les écoles de congrégations très élitistes en passant par les écoles de bienfaisance sociale destinées aux membres de la classe ouvrière jusqu'aux écoles créées par des maîtres du primaire, catholiques souvent par conformisme)²²³. D'autres études thématiques ont porté sur une autre catégorie d'écoles: les écoles rationalistes, également étudiées comme un ensemble cohérent, avec raison²²⁴. Enfin, des travaux se sont penchés sur le cas des écoles nouvelles ou relevant de la rénovation pédagogiques²²⁵.

Cependant il n'est guère d'historien qui se soit essayé à une classification quelconque de l'ensemble des écoles privées. L'historien Alexandre Galí, i Coll dans une œuvre qui cherche l'exhaustivité²²⁶, a certes entrepris d'aborder l'offre scolaire dans toute sa diversité. Mais il s'en est tenu à quelques classifications de base. Parmi les « écoles privées » de Barcelone, il distingue : l'école catalane, l'école congréganiste, l'école paroissiale ou de patronage catholique, l'école des athénées et d'entités politiques et enfin l'école privée particulière sans expliquer les critères de sa classification, ni les catégories retenues. Quant à Jordi Monés²²⁷, également intéressé par l'innovation pédagogique catalane, il retient trois types caractéristiques :

- l'école privée particulière partagée sur une opposition exclusivement de mérite pédagogique, entre une majorité d'écoles mercantilistes médiocres et quelques écoles novatrices notables (où figurent indifféremment des écoles aussi diverses que l' *Escola Mossen Cinto*, qui est catalaniste, l' *Escola Parroquial de la Sagrada Família*, école qui

públicas, gratuita o no », in GUEREÑA, Jean-Louis, et alt., *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994, p 120.

223. Ana YETANO LAGUNA, a écrit une histoire de *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Barcelona, Anthropos, 1988. Elle centre d'ailleurs son étude sur les écoles religieuses proprement dites et toutes les écoles catholiques ne sont pas retenues, à juste titre selon nous.

224. Voir les travaux de Pere Solà et particulièrement *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1976.

225. La bibliographie est inégale. Il n'existe pas d'étude systématique de ces écoles mais des travaux qui se penchent plus particulièrement sur cet aspect. Citons l'ouvrage de Josep GONZÁLEZ-AGÁPITO, *L'escola Nova catalana, 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*, Vic, (recueil de textes), Eumo, 1992 ou celui de Jordi Monés, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977.

226. Voir son ouvrage monumental (inachevé) GALÍ I COLL, Alexandre, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936*, 20 vol., Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1978.

227. Voir notamment son ouvrage MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J., *Op. Cit.*, Barcelona, La Magrana, 1977.

dépend d'une institution ecclésiastique, l'*Instituto Integral y Harmonica*, école de la rénovation pédagogique...)

- l'école liée à l'Eglise catholique

- l'école dépendant du mouvement ouvrier, amalgamé au courant laïciste, (athénées, écoles rationalistes; celles du Parti Radical et du camp républicain en général).

Si l'on s'en tient uniquement au critère pédagogique, ces regroupements ne manquent pas de pertinence mais ils n'explicitent pas réellement les critères retenus pour distinguer ces catégories et effectuer des typologies, et ne rendent pas compte des diverses réalités éducatives.

Choix de critères et typologies

Nous avons constaté que la réalité résiste à la catégorisation et à la classification. Il est difficile d'associer les écoles à une famille quelconque car la volonté de singularisation est dominante chez leurs fondateurs. Par ce travail typologique, nous allons à l'encontre de cette tendance qui ne fait qu'accroître la confusion. Dans un but de simplification et de « rationalisation » de la réalité scolaire primaire, nous proposons une taxinomie forcément schématique. Nous avons distingué en premier lieu deux groupes d'écoles, qui ne sont pas complètement satisfaisants mais utiles. Puis ce premier tri est affiné par le choix d'une série de critères permettant de proposer plusieurs typologies.

Première classification

Celle-ci répond à la nécessité de faire surgir les deux types d'écoles privées basiques :

- Ecoles de maîtres particuliers
- Ecoles d'association

Cette distinction entre écoles particulières et écoles d'associations, peut apparaître prosaïque mais s'avère opératoire pour mieux appréhender une série de différences. Les écoles particulières relèvent de l'initiative individuelle, celle d'un professionnel le plus souvent, un maître particulier de l'enseignement primaire, fondant son propre centre d'instruction, à la faveur de la législation sur la liberté d'enseignement, le plus souvent

dans une perspective mercantile²²⁸. De ce point de vue, les « escuelas de pago », écoles payantes s'adressent aux classes aisées dans la plus part des cas ; elles sont délibérément élitistes pour certaines d'entre elles, en tout cas sélectives et classistes. En revanche si les écoles d'association se fondent également sur la base de cette même législation pour se créer et dans le but de remédier aux carences de l'offre publique d'enseignement, elles ne s'inscrivent pas dans la même logique. Elles prétendent proposer une éducation en conformité avec les principes qu'elles défendent, ce qui implique un projet pédagogique teinté d'idéologie sous-jacente et elles ciblent le public qui les intéresse : les classes populaires pour les écoles d'association ouvrières qui offre des opportunités scolaires à leurs membres et à leurs enfants, ou pour les écoles liées à des fondations de bienfaisance, à des patronages cherchant à capter les couches les plus pauvres. Pourtant certaines écoles, celles dépendant de congrégations, s'inscrivent aussi dans un projet mercantile et s'avère socialement très sélectives.

Compter parmi les écoles d'associations les écoles dépendant des Congrégations et les assimiler à des écoles d'un type d'association demande réflexion et pose un problème. En effet par la législation, quoique tardive²²⁹, celles-ci sont considérées comme devant se soumettre aux mêmes normes imposées par la loi sur les associations de 1887; en effet, si elles réunissent un groupe spécifique de personnes, des religieux, elles répondent à la définition de l'association contemporaine. Cependant, de part leur ancrage historique ancien, leur rupture avec la société civile et la vie laïque, leur dépendance vis-à-vis de la hiérarchie ecclésiastique, elles constituent un groupe à part. A l'instar des associations surgissant dans la deuxième moitié du XIXe siècle, elles projettent dans l'éducation, toute une idéologie et notamment une foi dans le pouvoir de transformer l'individu et de le modeler en fonction de l'ordre socio-politique et socio-culturel souhaité. De même, les écoles congréganistes existent également pour remédier aux carences de l'offre scolaire issue des institutions publiques, mais aussi et surtout à l'époque qui nous intéresse comme relais de concurrence et instrument de lutte, de la part de l'Eglise catholique, vis-à-vis de l'Etat sécularisateur. Dès lors nous incluons les écoles de congrégations dans le groupe des écoles d'association au sein de cette première classification. Nous opposons écoles

228 . Voir l'article 12 de la Constitution de 1876 où le principe de la liberté d'enseignement est affirmé : tout espagnol peut fonder, soutenir un établissement d'instruction ou d'éducation, en accord avec la loi.

229 . Les résistances ont été très pugnaces avant d'imposer la Loi du 27 décembre 1910, plus connue sous le nom de « la Ley del Candido » (voir note n° 13).

particulières, issues d'initiatives individuelles de maîtres qui créent en quelque sorte leur structure professionnelle de manière autonome et dans un but essentiellement économique²³⁰ et écoles d'associations, visant alors un projet plus large, forcément teinté d'un militantisme plus ou moins fort. Car si les écoles congréganistes se rapprochent des écoles particulières historiquement lorsqu'elles se développent au XVIIIe siècle²³¹ avant que l'Etat entreprenne une politique publique et nationale d'éducation, elles s'en détachent pour se rapprocher des écoles d'associations à la fin du XIXe siècle quand il y a déplacement de la fonction de ces écoles : l'enjeu devient plus idéologique. Entre temps l'Eglise a pris conscience du potentiel de pouvoir et d'influence sur la société que recèle la maîtrise de l'éducation. Les écoles particulières semblent davantage hériter de la tradition de l'offre scolaire du XVIIIe siècle tandis que les écoles des congrégations, quoique pour certaines d'entre elles anciennes, s'inscrivent dans le cadre des rivalités qui se cristallisent autour de l'éducation au moment de sa diffusion.

Cette première classification typologique permet d'apporter une distinction préalable de base mais essentielle dans cet ensemble confus d'écoles. Toutes doivent leur existence aux carences et à la configuration de l'organisation de l'enseignement primaire en Espagne. Elles représentent une offre d'éducation parallèle à l'offre publique et leur fonction immédiate apparaît d'abord comme supplétive. Pourtant elles se différencient notablement entre elles notamment dans les intentions investies dans leur projet : dès lors elles commencent à remplir beaucoup plus qu'un rôle palliatif et complémentaire; voire elles peuvent devenir une offre concurrente, véritable alternative.

En recourant à quelques paramètres que nous avons choisis, d'autres typologies plus élaborées permettent d'en rendre compte.

Quelques paramètres, multiples typologies

230 . Il faut cependant d'ores et déjà faire remarquer la distinction à apporter entre les écoles dont l'objectif est en effet purement mercantile, dont l'esprit est de faire du profit et les écoles qui simplement tentent de survivre et de faire survivre des maîtres qui par ailleurs n'auraient pas de travail.

231 . Pour une histoire de l'enseignement à Barcelone antérieure à notre période, on peut se reporter à Isabel AZCARATE RISTORI, « Historia escolar de Barcelona en el siglo XVIII (I, II, III), *Tavira*, n° 2 (1985), 5(1988), 6(1989) et à Antoni JUTGLAR, « Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900 », *Materiales para la historia institucional de la ciudad*, n° 16, 1966, pp. 283-419.

En effet afin de prendre en compte l'ensemble des écoles sans en négliger aucune, de montrer leurs oppositions parfois radicales mais aussi leurs recoupements fréquents, de montrer les limites d'une telle rationalisation, nous avons retenu plusieurs critères qui nous semblent les plus pertinents. Aussi, avons-nous choisi comme paramètres : la confession (ou son absence); le public visé (dans ses aspects sociaux); le public visé (en fonction du niveau d'enseignement, de l'âge et du sexe des élèves); le projet « éducatif » et les idéologies qui les sous-tendent; enfin, le niveau pédagogique.

• La confession

Il s'agit d'un critère récurrent, nous l'avons vu, aussi bien de la part des autorités officielles, que des initiateurs des écoles. De même les historiens ont souvent étudié la question en partant de cette problématique. Quant à nous, à partir de ce critère nous distinguerons :

- Les écoles catholiques :

Parmi celles-ci qui forment l'immense majorité de l'ensemble de l'offre scolaire non officielle, il nous paraît nécessaire de relever les différences et de dresser une typologie interne entre :

les écoles religieuses traditionnelles : les écoles dépendant des institutions religieuses et dont les responsables appartiennent au clergé. Celles-ci peuvent dépendre de congrégations (*Escuela Santa Madrona* qui dépend des Frères des Ecoles Chrétiennes), d'une paroisse (*Escuela parroquial de Horta* tenue par le curé José Bundó Vidal), du diocèse (*Escuela Diocesana del Santo Angel*, fondée par le *Fomento Católico* qui dépend du diocèse de Barcelone)

les écoles catholiques militantes (créées en réaction à une laïcisation de l'enseignement²³² : à travers un patronage de laïcs, quoique sous le patronage de l'évêque de Barcelone (*Instituto Catalán de Artesanos y Obreros de Barcelona*), ou même de particuliers catholiques fervents (*Colegio de Antonio Garan y Simonet* où le cours commence par une

232 . Ecoles créées notamment à la fin du XIXème siècle, sous l'impulsion des injonctions des autorités religieuses (voir le *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Barcelona*) qui appellent les écoles catholiques déjà existantes à ouvrir leurs portes « a los pobres para que sin retribución alguna reciban el beneficio de la enseñanza » (*BOEOB*, 1881), demandent « la cooperación de los venerables Párrocos, de las Asociaciones católicas y de las personas pudientes, para que hagan todo cuanto esté de su parte, a fin de que se constituyan nuevas escuelas, encargándolas a profesoras que puedan llenar cumplidamente su delicada misión » (id). Tout ceci correspond à une stratégie élaborée par les évêques successifs de Barcelone, notamment l'Evêque Urquinaona, comme le met en évidence B. Delgado, dans *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*, Barcelona, CEAC, 1979, pp. 54-55.

prière, s'achève sur une oraison et où il enseigne la doctrine chrétienne 1/2 par jour sans compter l'histoire sacrée et le rosaire du samedi) qui ne font pas partie des institutions catholiques mais représentent un relais efficace pour la défense de l'école confessionnelle catholique. Plus globalement cela regroupe aussi toutes les écoles dues au nouveau courant social catholique : écoles de bienfaisance essentiellement destinées aux classes populaires qu'il ne faudrait pas abandonner aux partis ouvriers ou courants politiques anticléricaux et subversifs.

. les écoles catholiques par formalisme : elles renvoient pour nous à une majorité de ces écoles qui sont catholiques en conformité avec les lois (catholicisme d'Etat par le concordat de 1851²³³ et la Constitution de 1876²³⁴; obligation d'enseigner le catéchisme et l'histoire sacrée jusqu'en 1913 dans les écoles publiques; la formation des enseignants prévoit encore un enseignement religieux dans les Ecoles Normales), en accord avec la culture et les mentalités d'une société espagnole encore foncièrement catholique.

Ces écoles, souvent rangées dans le groupe indéfini des écoles religieuses, ressemblent davantage aux écoles publiques (elles en suivent en réalité le modèle), elles aussi catholiques, que aux écoles congréganistes. Parmi les écoles catholiques conformistes on peut citer par exemple l'*Academia Fuster* ou les *Escoles de Sant Jordi* car soit figurent dans les matières enseignées, le catéchisme et l'histoire sacrée (de 1/2 à 1 heure 30 par semaine), soit elles font mention dans leur règlement que la religion enseignée est celle de l'Etat.

- Les écoles protestantes ou évangéliques (*Escuela evangelica de niños* de José Ribé Capó dans le quartier El Clot)

- Les écoles laïques²³⁵ (dont les écoles « neutres ») : au sein du courant laïciste dans l'enseignement non officiel de Barcelone, on peut ranger diverses écoles plus ou moins

233 . Cf article 2 : « ...la instrucción en las Universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas y privadas, de toda clase será en todo conforme a la doctrina de la misma Religión católica »

234 . La religion catholique est reconnue comme religion d'Etat même si le principe de tolérance religieuse est adopté.

235 . Il faut relever que dans les études statistiques scolaires, cette catégorie d'écoles existe mais de manière aléatoire et confuse. Car les écoles laïques ne sont pas recensées systématiquement dans les annuaires statistiques successifs et parce que les données les concernant ne sont pas aisées à obtenir. Ainsi pour nombre de provinces, les informations sur les écoles laïques ne semblent guère accessibles ou quand elles le sont elles ne sont pas vraiment fiables. La confusion règne également quand il s'agit de discriminer les écoles laïques du reste des autres écoles. Ainsi dans l' *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1900-1901, con avances de*

radicales dans leur option. Ces écoles ont toutes en commun de rejeter tout enseignement confessionnel au sein de l'école. Elles s'opposent par définition à la norme espagnole de l'enseignement confessionnel (aussi bien dans le public que dans le privé) mais elles représentent aussi dans une version non radicale, un modèle scolaire auquel l'Etat libéral aspire sans pour autant se donner les moyens de l'imposer. Malgré ce point commun qui les unissent on peut distinguer :

. les écoles franchement anticléricales : c'est le cas de la *Escuela Moderna* de Francisco Ferrer et de nombreuses écoles rationalistes dans lesquelles la déconfessionnalisation de l'enseignement est militante.

. les écoles laïques ou neutres : à l'école de l'*Ateneo Obrero de San Andrés de Palomar* aucun enseignement religieux n'est envisagé (il ne figure à aucun moment dans l'emploi du temps, les disciplines enseignées ou le règlement général). Cependant il semble qu'il s'agisse plutôt de neutralité (déconfessionnalisation de l'école mais respect du sentiment religieux et tolérance des divers cultes en dehors de l'espace scolaire).

Le critère de la confession permet de mettre en évidence la prégnance du catholicisme dans l'enseignement primaire non officiel (mais c'est le cas également dans les écoles publiques). Il permet aussi d'apporter une nuance entre écoles catholiques militantes (offensive de l'Eglise et de patronages de laïcs en vue d'une rechristianisation de la société et principalement des couches populaires) et celles relevant d'un catholicisme formel à la fois révélateur de l'ancrage profond du catholicisme en Espagne et du déclin irrémédiable de son emprise exclusive sur les esprits.

• Le public visé (aspects sociaux)

- Les écoles payantes (« escuelas de pago ») : socialement ciblées, elles sont destinées à une élite barcelonaise depuis la haute bourgeoisie jusqu'aux classes moyennes. Ainsi le Colegio San Cayetano (fondé en 1883) demande 9,5 pesetas pour la maternelle ou 12

1902 y 1903, publié à Madrid en 1904 par la Sección de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, parmi les écoles privées recensées à Barcelone, 59 sont classées « catholiques », 880 « laïques », 13 « non catholiques ». Ainsi la très grande majorité des écoles ne serait pas confessionnelle dans la province de Barcelone. En réalité, il est probable que ces écoles soient classées ainsi par opposition aux écoles vraiment religieuses (congrégation ou autre association religieuse); pour autant la déconfessionnalisation de l'enseignement y règne-t-il? Dans la mesure où le catéchisme reste une discipline obligatoire et dominante, l'appellation de « laïque » ne convient que pour les distinguer des écoles délibérément religieuses et apporte une certaine confusion. D'autant plus que le cas est isolé : à Madrid sont recensées 289 écoles dites « catholiques », 41 « laïques » et 11 « non catholiques ». Et dans la plupart des provinces ne figurent pas d'écoles laïques. Ainsi ce ne sont certainement pas des écoles laïques au sens strict du terme, c'est-à-dire déconfessionnalisées, comme nous l'entendons dans notre classification.

pesetas par mois pour le cours élémentaire. Le Colegio Politecnico (1900) demande une rétribution mensuelle deux fois inférieure : de 3 pesetas pour les maternelles, 4 pesetas pour le cours élémentaire et de 5 pesetas pour le cours supérieur. A partir des différentes tranches de prix, la sélection sociale des élèves se fait assez naturellement. La catégorie supérieure étant souvent représentée par les collèges religieux réputés comme ceux de Sarría (le *Colegio San Ignacio*). A titre de comparaison l'école de la société *La Ilustración Obrera* demande une contribution pour les cours diurnes de 1,5 peseta par mois pour un enfant de membre, de 2 pesetas pour un enfant de non membre; pour les cours du soir de 0,5 pesetas pour un membre, de 1,5 pesetas pour un non membre.

- Les écoles pour les classes défavorisées: en général l'offre d'éducation populaire est particulièrement repérable car elle est souvent explicite et peu ambiguë sur sa mission. Ce sont les écoles qui se qualifient elles-mêmes comme proposant un type d'enseignement non lucratif, ciblé, par divers termes (écoles gratuites; écoles pour ouvriers; écoles nocturnes; écoles dominicales)²³⁶.

Ce sont principalement les écoles d'association, qu'elles soient ouvrières comme les athénées ou catholiques comme les cercles ou patronages divers, qui proposent un enseignement accessible aux populations démunies de la ville.

- En fonction du niveau, des sexes et des âges
- Les niveaux du primaire : (maternelle) - élémentaire - supérieur
- Cours du soir
- La répartition entre les sexes
- . Ecoles destinées aux filles / femmes
- . Ecoles destinées aux garçons / hommes
- . Ecoles de co-éducation (l'enseignement y est dispensé aux filles et aux garçons dans des locaux séparés car la mixité véritable est très minoritaire étant donné les obstacles légaux qui s'opposent à cette pratique.

Les inégalités de l'offre scolaire s'apprécient également en termes de discrimination sexuelle, qui tend pourtant sur la période étudiée à décroître. Cela permet aussi d'aborder la question de la co-éducation d'autant plus connotée d'un fort

²³⁶ . *L'Escuela nocturna gratuita para obreros de la Sociedad El Patronato del Obrero* en est un exemple redondant.

engagement contre les normes en vigueur qu'elles soient pédagogiques ou morales qu'elle est encore peu répandue.

• Le projet « éducatif » : idéologies sous-jacentes .

Ce qui nous intéresse dans ces écoles réside dans la dimension idéologique qui se dessine derrière leur finalité première : l'éducation. Elle cristallise débats et projets de société dans une Espagne en crise à la recherche de sa modernisation et pour certains en quête de sa régénération. Dans un contexte de fortes mutations sociales, politiques et économiques, les écoles ont pour fonction d'instruire, d'alphabétiser mais aussi d'éduquer, c'est-à-dire de former, de modeler et de contrôler voire d'endoctriner les membres d'une société sans doute en demande mais aussi fortement incitée dans ce désir d'éducation.

Il n'est pas aisé de dresser une classification claire et définitive des divers projets « éducatifs » tant ils sont nombreux²³⁷ et parfois sujets à de multiples interprétations.

Au sein de projets qui relèvent de l'idéologique se confondant parfois avec une réelle intention éducative ou pédagogique, nous avons retenu cinq regroupements possibles :

- L'œuvre catholique s'inscrit dans une tentative de récupération ou de consolidation de son emprise sur la société, de ne pas perdre ses prérogatives séculaires en matière d'enseignement et de rivaliser avec les forces montantes qui lui font concurrence (l'Etat mais aussi toutes les institutions non confessionnelles, voire anticléricales, utilisant le relais éducatif pour apporter des alternatives). Il faut distinguer

. Les collèges des Congrégations religieuses

. Les écoles des militants de l'éducation religieuse qu'ils soient clercs ou laïcs : curés de paroisse, maîtres d'école catholiques fervents au service des institutions confessionnelles. Les associations de bienfaisance, les patronages de laïcs liés indirectement à l'Eglise catholique

- Les écoles (et autres supports éducatifs d'ailleurs comme les bibliothèques, conférences, spectacles) liées à l'associationnisme ouvrier (notamment tous les athénées), regroupant des associations culturelles et éducatives pour la classe ouvrière, diverses mais se

237 . Comme le fait remarquer justement B. Delgado « se puede decir que no habia organización de carácter político, religioso, cultural que no tuviera o proyectase su propia red de escuelas » (*Historia de la educación en España y America, Vol 3 : 1789-1975*, Ediciones Morata, Madrid, 1994. p. 737)

rapprochant par un projet assez similaire : l'auto-éducation afin de suppléer aux manques de l'offre scolaire, dans une perspective finalement peu subversive, rarement autonome mais revendiquant la neutralité politique.

- Les écoles dépendant d'entités politiques diverses

On peut intégrer dans ce groupe, parmi les réseaux multiples mis en place dans l'espace urbain, l'offre éducative issue du courant républicain, prenant appui à Barcelone sur le Parti Radical²³⁸. La difficulté consiste cependant dans le fait que ces écoles se confondent parfois avec celles des athénées, le parti républicain étant proche des classes ouvrières (c'est le cas par exemple de l'*Ateneo Republicano Instructivo del Parque*). Figurent aussi les écoles créées par d'autres groupes politiques dont la présence et le développement ne sont pourtant pas comparable (courant carliste, libéral, national-catalan)

- Les écoles rationalistes associant le projet pédagogique (innovation, avant-garde) au projet idéologique (laïcisation, instrumentalisation révolutionnaire de l'œuvre éducative). Guidées en général par le principe de l'éducation intégrale, elles peuvent se différencier les unes des autres mais apportent face à l'offre officielle comme non officielle d'éducation une véritable alternative.

- Les écoles catalanes également entre le projet politique (le national-catalanisme) et le projet pédagogique (rénovation des méthodes, des contenus) représentant une exclusivité de la Catalogne, à resituer dans le contexte de renaissance des autonomismes en Espagne au début du XXe siècle.

• Le niveau pédagogique

Le classement proposé n'entend pas surprendre sur des évidences, à savoir par exemple que les écoles d'appartement ne se distinguent pas par un espace éducatif approprié ou que les écoles ayant des enseignants particulièrement compétents coïncident avec celles qui disposent d'un bon matériel scolaire. A travers une typologie en forme de d'évaluation, il s'agit de rompre avec certaines représentations et bilans hâtifs : il semblerait notamment que l'offre scolaire non officielle (et pas seulement les écoles privées huppées dépendant des congrégations religieuses) présente un bilan pédagogique supérieur à celui de l'offre scolaire officielle; pour le moins si l'on se réfère aux visites et

238. Fondé en 1908, le Parti Radical, sous la férule du républicain et populaire Alexandre Lerroux, s'implante essentiellement en Catalogne et particulièrement à Barcelone.

rapports d'inspection imposés avant toute légalisation. Pour faire le tri entre les écoles qui se trouvent dans une situation médiocre, moyenne et bonne, nous prendrons en compte les critères suivants :

- L'espace scolaire :

* Le lieu d'enseignement

- . un établissement autonome et fonctionnel
- . un local associatif multifonctionnel
- . une école d'appartement ou « escuela de piso »

* Normes pédagogique-hygiéniques²³⁹ :

- . salubrité des lieux : aération, éclairage, propreté
 - . rapport entre le nombre d'élèves, le nombre d'enseignants et l'espace imparti à l'enseignement; l'application de la législation dans ce domaine commence à vraiment être effective dans les années 1910 et dénote d'une exigence pédagogique plus sévère.
 - . présence d'un patio : l'espace récréatif (il ne s'agit pas d'une norme obligatoire quoique souvent mentionnée dans les rapports, mais il nous semble que la présence d'un tel espace révèle la qualité ou non de l'espace scolaire.
- Le niveau de l'enseignant (titres, expérience)
- Les supports pédagogiques (matériel « scientifique », manuels scolaires)

1-3-3-2- La Base de données

Etant donné l'ampleur du phénomène étudié, jamais évalué, nous avons opté pour la mise en place d'un outil quantitatif qui s'est élaboré tout au long de la recherche, à partir des diverses sources rencontrées. Nous avons créé une fiche modèle comprenant les critères suivants : intitulé de l'école, association à laquelle elle se rattache le cas échéant, responsable(s) de sa fondation et de son fonctionnement, adresse et district, données chronologiques, catégorie d'école (association ou particulière), confession, projet idéologique (catholicisme, rationalisme, républicanisme, catalanisme), catégorie d'école

239 . Nous entendons par normes pédagogique-hygiéniques celles reconnues par la législation de 1901 et 1902 pour les écoles non officielles. Des autorités administratives (Secrétaire de Mairie; subdélégué médical du district) sont chargées de vérifier le bon respect de ces normes pour autoriser la légalisation. Ces normes hygiéniques sont assez nombreuses : présence de toilettes avec système de nettoyage prévu dans l'école; environnement sain de l'école (pas d'usines ou autres centres nocifs autour); normes d'aération, d'éclairage, de surface attribuée à chaque élève; mobilier scolaire adapté; matériel scolaire adapté. Nous ne pouvons retenir tous les critères établis, aussi nous privilégierons quelques uns parmi eux qui nous paraissent discriminants.

(congrégation, bienfaisance catholique, associationnisme ouvrier, entité politique, entité culturelle), offre pédagogique (primaire, cours du soir, sexes, nombre d'élèves), public visé (écoles payantes, cotisations modestes, gratuites), statut (légalisation, subvention), sources²⁴⁰. Nous sommes parvenus à recenser 1744 écoles entre la fin du XIXe siècle et le début des années 1920. Pour chaque école correspond une fiche dont les données sont plus ou moins fournies.

Cela explique qu'à l'usage, dans nos évaluations quantitatives, on ne parvienne pas toujours à des comptes strictement justes. Selon les documents, certaines données nous sont parvenues inégalement. Aussi s'en tiendra-t-on à l'utilisation de résultats vraiment exploitables, soit en réduisant le nombre de critères, soit en réduisant les échantillons. Lorsque nous procédons à la quantification en fonction de nos typologies, il existe une proportion d'écoles non identifiées (plus ou moins variables selon les critères) qui fait défaut dans le corpus global, ce qui explique que nous ne parvenions pas à des sommes identiques et des résultats scrupuleusement précis. Il existe un décalage systématique entre la totalité réelle et les totalités obtenues concernant les écoles non officielles sur lesquelles nous disposons d'informations complètes. Ainsi il existe un écart entre le nombre d'écoles total, 1744, et le nombre d'écoles dûment localisées (adresses ou districts), 1714. Cependant, dans la mesure où cette proportion d'écoles non localisées ne représente même pas 2% de l'ensemble, les résultats restent valides. En ce qui concerne les autres critères, le déficit d'informations est plus important mais pas forcément problématique. Nous ne connaissons la confession des écoles, avec certitude, que pour 725 d'entre elles, ce qui correspond à une proportion d'un peu plus de 40% du total des 1744 écoles comptabilisées. Il est probable que nombreuses sont celles qui se réclament de la confession catholique même si nous n'avons pu le déterminer. Il faut retenir surtout le rapport de force défavorable aux écoles laïques, même si certaines nous sont restées invisibles. Quant au critère de la gratuité ou non des écoles, il s'agit surtout de donner un ordre de grandeur de l'offre scolaire destinée aux classes populaires. Nous savons que la plupart des écoles particulières sont payantes (même si nous ignorons souvent les honoraires précis) et que les écoles d'association offrent le plus souvent un enseignement gratuit ou à cotisation modeste mais ce n'est pas systématique surtout pour les

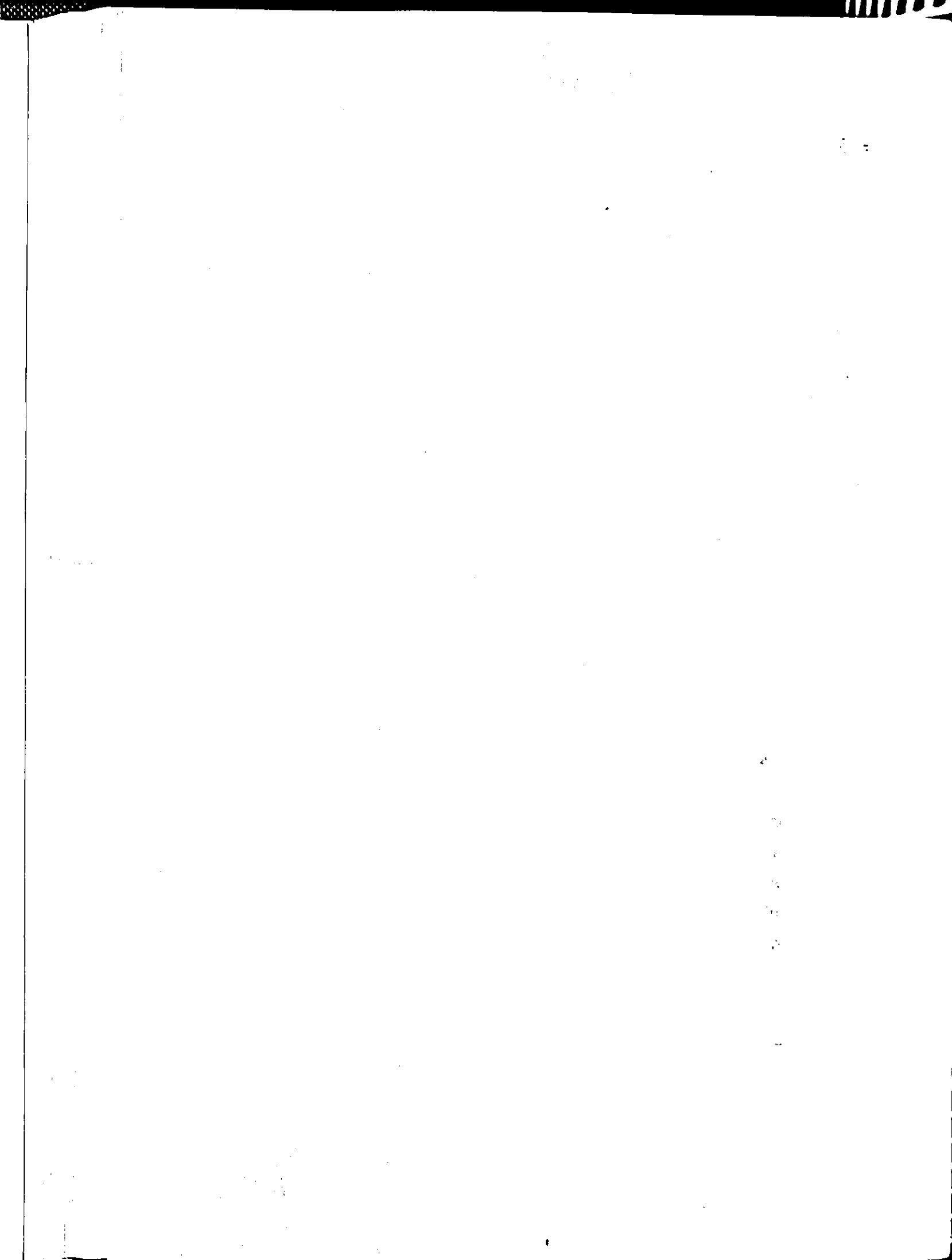
²⁴⁰ . Se reporter aux Annexes Partie I, « Fiche-type de la Base de données des écoles non officielles à Barcelone entre la fin du XIXe siècle et le début des années 1920 », p. XXVIII.

congrégations religieuses. Ce qui est concordant, dans un ordre de grandeur raisonnable, avec le chiffre obtenu de 302 écoles gratuites ou accessibles aux classes populaires. Enfin la classification des écoles par projets "éducatifs" permet de confronter quelques 587 écoles, ce qui représente plus du tiers du total et dépasse le nombre d'écoles d'associations (puisque même si cela est minoritaire certaines écoles particulières investissent dans l'éducation davantage qu'un simple programme pédagogique) et doit correspondre en effet à peu près au nombre d'écoles qui proposent, à des degrés variables, une alternative au modèle scolaire classique.

La base de données constitue ainsi un instrument de travail utile tout au long de la recherche²⁴¹. C'est le support à partir duquel nous fondons notre évaluation de la situation scolaire dans les deux premières décennies du XXe siècle, puis, nous y avons recours lors d'une étude plus spécifique de l'offre scolaire et les caractéristiques de chaque catégorie d'écoles.

La sphère privée de l'enseignement primaire en Espagne au début du XXe siècle, pour minoritaire qu'elle soit à l'échelle du pays (20% environ), se développe de manière concomitante à l'extension du système d'enseignement public en Espagne depuis le milieu du XIXe siècle et domine toutes les grandes villes du pays. A la faveur de plusieurs décennies, elle représente au début du XXe siècle un ensemble scolaire à part entière, que nous avons tenté de mieux délimiter dans ses acceptions et qu'il nous faut maintenant appréhender au travers d'une étude quantitative.

²⁴¹ . Etant donné le volume considérable que cela représente, nous ne pouvons reproduire le document dans le cadre de la thèse.



Chapitre 2- La situation scolaire à Barcelone (1880-1920): une évaluation critique

Dresser la situation scolaire générale de Barcelone sous la Restauration, en particulier les deux premières décennies du XXe siècle, n'est pas aisé étant donné les problèmes que posent les bilans chiffrés fondés sur des sources statistiques plus ou moins fiables. En nous appuyant sur des sources variées et en identifiant les enjeux qui se profilent derrière toute évaluation quantitative, il nous semble possible de procéder à des exposés reflétant la réalité scolaire barcelonaise, de donner des ordres de grandeurs significatifs et de mettre particulièrement l'accent sur l'importance des écoles privées à Barcelone au début du XXe siècle. En déterminant en quoi le cas barcelonais s'inscrit dans le contexte espagnol de la Restauration et dans quelle mesure il présente aussi des caractéristiques qui lui sont propres, il s'agit de mettre en place les questionnements pour une analyse sur la double échelle nationale et municipale évacuant l'impasse localiste ou la tentation particulariste²⁴². Par ailleurs, l'émergence de l'appareil statistique de manière plus systématique et les usages politiques dont il commence à faire l'objet nous obligent à évaluer également les discours sur l'école et les modalités par lesquelles les commentateurs et les acteurs de l'époque s'emparent de la Question Scolaire qui correspond à la fois à une réalité bien palpable et renvoie à la perception et la réception de celle-ci et aux constructions mentales dont elle fait l'objet.

2-1- L'offre d'école à Barcelone : un cas atypique?

Avant d'entreprendre l'étude spécifique de l'offre scolaire primaire non officielle à Barcelone, il nous paraît nécessaire de répondre à certaines questions permettant de clarifier une situation éducative générale pour lors encore mal cernée²⁴³. Cette partie se propose de caractériser, sur la question des écoles primaires, le cas barcelonais dans

242 . Nous entendons par là la tendance dans les études à l'échelle d'une ville, d'une région ou d'une province à couper celles-ci d'un cadre d'analyse qui est celui du territoire et de l'Etat espagnol, que ce soit par limitation méthodologique ou parti pris idéologique.

243 . Nous renvoyons notamment aux travaux déjà cités de Jordi Monés et d'Alexandre Galí. Mais il faut aussi ajouter les études de A. Jutglar qui restent cependant de simples jalons pour une analyse et un exposé plus approfondis qui n'ont pas eu lieu. Il s'agit des articles suivants : « Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900 », *Materiales para la historia institucional de la ciudad*, n°16, 1966, pp. 283-419 et l'année suivante de « La enseñanza en Barcelona en el siglo XX. Esquema para su historia », *Anales de Sociología*, n°3, pp. 7-31, 1967.

l'Espagne de la Restauration en mettant l'accent sur la période qui nous intéresse plus spécifiquement, de 1900 à 1923 . Nous prenons le parti d'anticiper quelque peu sur la période qui nous intéresse afin de mesurer les permanences et les évolutions aussi bien légales que factuelles et surtout de contextualiser la situation de la cité catalane en inscrivant celle-ci dans le cadre espagnol, territoire et Etat. Précisément pour surmonter tout localisme réducteur, nous voudrions commencer par questionner la validité d'une particularité barcelonaise en Espagne, en mesurer la réalité mais aussi les limites.

2-1-1- Une offre d'écoles primaires spécifique à Barcelone?

En dépit d'une législation uniforme en matière scolaire dès 1857 en Espagne²⁴⁴, la diffusion de l'instruction et le développement du réseau scolaire connaissent de fortes disparités dans la péninsule. Des tendances plus lourdes se dégagent pour grossièrement laisser apparaître deux Espagne²⁴⁵ mais chaque province présente des particularités et les grandes villes comme Barcelone mais aussi Madrid ou Valence connaissent également des spécificités qui leur sont propres. Il s'agit ici de cerner les caractéristiques de Barcelone qui la rendent originale mais aussi de relever les traits communs qu'elle partage avec le reste d'un territoire auquel elle appartient. L'étude de la réalité scolaire barcelonaise ne peut être décontextualisée et loin de nous serait l'intention de rendre exclusive toute originalité catalane et de participer au discours différentialiste que l'on rencontre souvent en Catalogne. En particulier sur le problème scolaire, l'originalité barcelonaise ne résiderait-elle par davantage dans les représentations dont elle fait l'objet que dans leurs modalités concrètes ?

2-1-1-1- Une offre d'écoles primaires publiques largement déficitaire

L'Espagne du début du XXe siècle est sous scolarisée. Des quelques 25 000 écoles primaires publiques jugées nécessaires, près d'un tiers fait défaut. Dans l'ensemble des

244 . Il s'agit de la loi Moyano du 9 septembre 1857 qui connut certes des ajustements successifs mais est restée le cadre presque inchangé des normes scolaires en Espagne jusqu'à la IIème République, en 1931.

245 . Les conclusions de Clara Eugenia NÚÑEZ dans *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992 vont dans ce sens : « A grandes rasgos se perfila la existencia de dos Españas en lo que se refiere a la formación de capital humano. Una España septentrional, donde el principal problema fue el desarrollo de un fuerte diferencial sexual en lo que se refiere a la transición de la alfabetización, y una España meridional, en la que uno de los mayores obstáculos fue el desarrollo de la enseñanza superior a costa de la instrucción primaria, tanto femenina como masculina. », p. 325

capitales provinciales du pays, le bilan est plus accablant. Il est recensé au début du XXe siècle, 1640 écoles publiques et auxiliaires alors que la loi de 1857 en prévoit 3075²⁴⁶. Il manque donc 1435 écoles primaires publiques dans les grandes villes du pays, ce qui représente un déficit de près de la moitié (46 %) du nombre d'écoles censées fonctionner pour répondre aux besoins de la population établis par la loi. Le budget de chaque école n'atteint que 1571 pesetas alors qu'il devrait s'élever à 2038 pesetas, selon les mêmes prescriptions légales de la loi Moyano.

Ces chiffres nous informent très utilement pour mesurer l'ampleur du décalage entre les prescriptions légales (celles de 1857) et la réalité de la situation scolaire en Espagne quelques 30 ans plus tard. Il semble que l'ensemble du pays puisse déplorer ce manque d'écoles mais d'une capitale provinciale à l'autre, on constate cependant de forts contrastes²⁴⁷. Barcelone, la ville la plus peuplée d'Espagne avec Madrid, s'avère spécialement affectée par le manque d'écoles publiques. L'offre scolaire primaire publique se résume à l'existence de 193 écoles (à partir du dédoublement de 1906²⁴⁸), alors qu'elle devrait en compter 533! Le déficit d'écoles dépasse largement celui de la moyenne nationale en s'élevant à un taux de 64%. Et la situation empire encore dans les années qui suivent sachant que la population augmente de 9,5% entre 1900 et 1910 et de 16,9% de 1900 à 1917, tandis que le nombre d'écoles publiques augmente à peine de quelques unités. Madrid doit déplorer un déficit de 47% d'écoles, ce qui correspond à la moyenne nationale. D'autres villes connaissent une situation peu reluisante, sachant que seule la capitale des Canaries (Santa Cruz) atteint un taux équivalent de déficit d'écoles primaires publiques à celui de Barcelone. Les capitales les plus défavorisées sont par ordre respectif Valence (62% de déficit), Valladolid (60%), Málaga (59%), Tarragone (58%), La Coruña (55%), les Baléares (54%) et enfin Gérone (52%). En revanche, on compte parmi les capitales provinciales les plus privilégiées : Ciudad Real qui dispose d'une école en plus des prescriptions légales (19); Oviedo avec un surplus de 26 écoles sur 53 légalement nécessaires; Soria (2 écoles en plus sur 11) et Teruel (une en plus sur 13). Mais dans l'ensemble du pays, on peut conclure à un double constat: les grandes

246 . *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1900-1901, con avances de 1902 y 1903*, Sección de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1904.

247 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n°2 : « Déficit de l'offre scolaire primaire publique et privée dans les provinces espagnoles en 1908 », p. III.

248 . R.O. du 5 nov 1906: dédoublement des écoles publiques de Barcelone, dirigées par les anciens professeurs auxiliaires. Avant cette date, il ne faut compter que sur 90 écoles dans la ville.

viles espagnoles connaissent une situation de sous-développement de l'offre scolaire publique et Barcelone apparaît particulièrement affectée par ce phénomène.

En nous appuyant sur des statistiques datant de 1908²⁴⁹, on retrouve des données proportionnelles à l'échelle de la province entière. Cependant, si les ordres de grandeur sont à peu près respectés, on constate que dans le cadre de la province les taux de déficit s'avèrent inférieurs voire largement inférieurs à ceux rencontrés à l'échelle des capitales de province²⁵⁰. Ce qui tend à confirmer que ce sont les milieux urbains qui sont le plus touchés par les carences de l'offre scolaire primaire publique. Ainsi en est-il de villes telles que Saragosse (44% de déficit dans la capitale contre 17% dans la province), Valladolid (60% contre 14%), Valence (62% contre 37%), Tarragone (58% contre 29%) ou encore Barcelone (64% contre 37%). Seuls les cas de Ciudad Real et d'Oviedo contredisent cette tendance : la première à l'échelle de la capitale connaît un surplus du nombre d'établissements scolaires primaires publics tandis que dans le cadre de la province, il manque 39% d'écoles primaires publiques; de la même manière Oviedo capitale bénéficie d'une offre scolaire primaire publique largement au dessus des prescriptions légales mais en tenant compte du reste de la province le déficit s'élève à 21%. L'échelle provinciale permet de mettre en relation les données concernant le milieu urbain et celles concernant le reste de la province et donc plutôt un milieu rural. Selon les chiffres auxquels nous nous référons, on observe qu'un déséquilibre se dessine au détriment de l'une ou l'autre zone. Là où les zones urbaines sont plutôt privilégiées en matière d'infrastructure scolaire publique (Oviedo, Ciudad Real), le reste de la province connaît une situation défavorisée. A l'inverse, dans les provinces comme Barcelone ou Valladolid où les capitales sont peu équipées en écoles primaires publiques, il semble que

249 . *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1906-1907 y matrícula oficial 1907-1908*, Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1908. Se reporter Annexes Partie I, Tableau n°2 : « Déficit de l'offre scolaire primaire publique et privée dans les provinces espagnoles en 1908 », p. III.

250 . Certes il faut tenir compte qu'il ne s'agit pas de données statistiques recueillies la même année mais il n'est guère probable que ces 5 ou 6 années fassent une si grande différence (l'évolution du réseau scolaire ne pouvant connaître en si peu de tant de telles mutations). En revanche, nous pouvons nous interroger sur la fiabilité des informations fournies pour l'une ou l'autre année ou même pour les deux années. Nous n'ignorons pas l'imperfection des recensements et de leur restitution dans les annuaires statistiques espagnols. Cependant il est difficile de vérifier sachant que nous ne disposons pas de sources directes. Nous savons en revanche que pour Barcelone, les chiffres avancés sont fiables même s'ils restent parfois approximatifs. Aussi prenons-nous le parti d'une approche approximative, indicative, sans autre prétention que de donner des ordres de grandeur et de proposer des conclusions avec prudence.

les zones rurales soient elles bien dotées. Comme si jouait un effet de compensation dans un sens ou dans l'autre, mais toujours dans l'idée d'une discontinuité du réseau scolaire espagnol.

L'étude de l'offre scolaire en fonction de données démographiques comparées Capitale / Province²⁵¹, tend à confirmer la même idée d'un déficit scolaire plus élevé en milieu urbain. Barcelone et Madrid illustrent par excellence le problème de sous-dotation d'écoles. Respectivement la première concentre la moitié de la population de la province mais seulement 37% des écoles alors que la deuxième absorbe 70% des habitants de la province et ne compte que 55% des écoles existantes. On observe ce phénomène pour toutes les autres capitales provinciales du pays. L'offre scolaire en milieu urbain ne suit pas les mutations démographiques, dans les faits mais aussi dans les prescriptions légales²⁵². Plus l'agglomération urbaine est importante (comme Madrid, Barcelone, Séville), plus elle semble pénalisée dans le nombre d'écoles que la Loi Moyano prescrit. Ainsi en 1903, il est prévu pour les trois premières grandes villes espagnoles une école pour plus de 960 habitants tandis que les villes modestes comme León, Palencia ou Ségovie doivent avoir une école pour 735 à 809 habitants.²⁵³. Alors que la province de Madrid est plus peuplée (773 011 habitants) que celle d'Oviedo (637 801) ou de la

251 . Se reporter aux Annexes, Partie I, Tableau n°5 : « L'offre primaire globale dans quelques capitales et provinces espagnoles au début du XXe siècle », p. VIII.

252 . Rappelons les termes de cette loi du 9 septembre 1857 qui stipule le nombre d'écoles publiques primaires établi en fonction du nombre d'habitants de chaque localité :

« Art. 100. En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños solo se consentirán en pueblos de menor vecindario.

Art 101. En los pueblos que lleguen á 2 000 almas habrá dos Escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4 000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2 000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, á lo menos, sera siempre de Escuelas públicas.

Art. 102. Los pueblos que no lleguen á 500 habitantes deberán reunirse á otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita á los niños concurrir á ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta, y así áun esto no fuera posible, la tendrá por temporada. Las escuelas incompletas y las de temporada se desempeñan por adjuntos ó pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más proxima.

Art 103. Unicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y áun asi con la separación debida.

Art 104. En las capitales de provincia y poblaciones que lleguen á 10 000 almas, una de las Escuelas públicas deberá ser superior. Los ayuntamientos podrán establecerla tambien en los pueblos de menor vecindario cuando lo crean conveniente, sin perjuicio de sostener la elemental.

Art 105. El gobierno cuidará de que, por lo ménos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen á 10 000 almas, se establezcan además Escuelas de párvulos ».

253 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 5 : « L'offre scolaire primaire globale dans quelques capitales et provinces espagnoles au début du XXe siècle », p. VIII et Tableau n° 6 : « L'offre scolaire légale, publique et privée dans quelques capitales espagnoles en 1908 », p. IX.

Coruña (681 895), le nombre d'écoles primaires obligatoires est fixé pour la première à 977, à 1466 pour la deuxième et à 1310 pour la troisième. De même, la province de Barcelone, la plus peuplée d'Espagne avec plus d'un million d'habitants, ne doit disposer d'un réseau constitué que de 1431 écoles primaires. Ainsi si l'on calcule le nombre d'écoles obligatoires par nombre d'habitants de chaque province, on mesure de fortes inégalités en fonction des différences démographiques et de l'organisation de l'habitat. Les provinces très urbanisées se retrouvent en réalité défavorisées par rapport aux provinces où dominant les communes très peu peuplées. En moyenne, la loi prévoit une école pour 547 habitants. Mais dans la province de Barcelone, la loi prescrit une école pour 735 habitants, à Madrid une pour 791 habitants. En revanche dans la province du León, une école pour 283 habitants est prévue, dans celle d'Oviedo une pour 435 et à la Coruña une pour 520 habitants.

On pourrait imaginer que la législation anticipe sur le potentiel de développement d'un secteur privé dans les grandes villes mais en réalité cela ne résout pas la question de ces disparités entre les différentes provinces espagnoles. Car quand la loi édicte le nombre d'écoles légales qui doivent exister en fonction des unités de population, elle inclut l'ensemble des écoles, publiques (devant représenter au moins un tiers du total) et privées²⁵⁴. Que l'offre privée vienne compenser ou non les carences du réseau scolaire public (hypothèse avérée que nous analysons plus loin), cela ne corrige en rien la sous-dotation d'écoles de certaines villes et provinces en Espagne

A partir des données que nous avons pu recueillir sur une période plus tardive on constate que la situation est structurelle²⁵⁵. Aussi bien en 1908 qu'en 1921, on retrouve deux groupes opposés entre les provinces disposant de densités du réseau scolaire les plus élevées (une école pour un maximum de 400 habitants) : León, Burgos, Alava, Palencia et Ségovie et les provinces dont le réseau scolaire est au contraire des moins denses (une école pour plus de 1000 habitants) : Valence, Barcelone, les Baléares, Madrid et Séville. La dégradation de l'offre scolaire publique concerne l'ensemble des provinces mais elle est plus accentuée pour certaines d'entre elles qui ont connu un accroissement démographique non suivi par l'apport d'écoles nécessaire : c'est le cas de celles de Guipúzcoa, Barcelone, Madrid ou Séville. Mais il faut rester prudent quant aux données

254. Voir l'article 101 de la loi de 1857.

255. *Anuario Estadístico de España*, Madrid, 1921, Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 3 : « Densité des écoles publiques dans les provinces espagnoles en 1908 et 1921 », p. V.

fournies par l'*Anuario Estadístico de España*, publié en 1921, dans la mesure où le nombre des écoles publiques semble sous-évalué. En effet nous savons que de nouvelles écoles publiques sont créées à Barcelone à la fin des années 1910²⁵⁶, or selon l'*Anuario Estadístico de España*, en 1921 à l'échelle de la province leur nombre est inférieur à celui de 1908, ce qui paraît improbable (l'offre peut à la rigueur stagner) à moins de considérer que l'amoindrissement de l'offre scolaire primaire publique n'a lieu que dans le reste de la province.

Il existe indéniablement un problème de l'organisation de l'enseignement primaire en Espagne, observable notamment dans l'affectation obligatoire d'écoles en fonction d'unités démographiques non comparables et qui entraîne des disparités et des inégalités quant au réseau scolaire entre les provinces. Ce phénomène s'observe également dans les niveaux d'alphabétisation et de scolarisation des populations. Ainsi, le dispositif législatif espagnol encourage largement, sans doute davantage pour des raisons d'incurie technique que de manière délibérée, la constitution à l'échelle du pays d'un réseau scolaire disparate et inégalitaire. Comme toutes les grandes villes, Barcelone est confrontée à l'insuffisance de son réseau d'écoles publiques primaires. Certes, la proportion minimale obligatoire du nombre de ces écoles publiques finit par être atteinte (un tiers selon la loi de 1857) mais de manière tardive et approximative : le dédoublement des classes principales en classes auxiliaires (dirigées par des maîtres auxiliaires) opéré à partir de 1906 permet artificiellement de doubler le nombre d'écoles publiques car le nombre de places ne peut guère augmenter sans que des problèmes de surcharge de classes surviennent de nouveau²⁵⁷.

2-1-1-2- Une offre d'écoles privées²⁵⁸ abondante

La domination des écoles privées à Barcelone

256 . Voir Partie II, chapitre 3-5-3- « Constructions scolaires ou édification du catalanisme ? ».

257 . En 1906 et 1907, des pétitions de parents d'élèves sont adressées aux autorités municipales pour se plaindre du manque de personnel survenu dans les écoles dédoublées, voir AAMB, Governació, serie D, n°600, *Expediente general de escuelas (1903-1910)*, fol. 118-120 et 143-147.

258 . Nous adoptons la terminologie privé / public comme des catégories non modulables car il s'agit de celles proposées dans les annuaires où elles ne sont pas définies et explicitées.

Dès les années 1870²⁵⁹, Barcelone correspond à la province ²⁶⁰ la plus offrante en matière d'écoles primaires privées, après celle des Baléares : en effet avec 902 écoles primaires (incluant tous les niveaux depuis la maternelle, l'élémentaire et le supérieur aussi bien pour les enfants que pour les adultes, c'est-à-dire en prenant en considération les écoles nocturnes et dominicales), l'offre privée s'établit à une école pour 915 habitants, alors que pour les Baléares le rapport est de une école pour 674 habitants. Mais pour Madrid elle s'abaisse à une école pour 1413 habitants, ce qui est encore important sachant que la moyenne nationale se situe largement en deçà avec une école privée pour 2 498 habitants. Sur les 326 879 élèves recensés dans le secteur privé²⁶¹ en Espagne, 50 849 élèves (c'est-à-dire 15,5%) sont concentrés dans la province de Barcelone, après Baléares, et représente le double de la population scolaire inscrite dans le privé à Madrid.

Dans les années 1910, on retrouve des données assez similaires pour la province de Barcelone qui, avec celle de Cadix, arrive en tête sur l'ensemble du territoire. Près de la moitié de l'offre d'école provient de l'initiative privée alors qu'à l'échelle du pays, la proportion d'écoles privées dans l'offre globale n'est que de 17%. Les évolutions radicales pour certaines provinces incitent à considérer toutes ces données avec une extrême prudence²⁶². Des tendances se confirment (Barcelone, Cadix ou les Baléares) mais on s'étonne pour Madrid par exemple: des 405 écoles privées enregistrées en 1908, il n'en reste plus que 135 en 1916 et le nombre des écoles publiques passe de plus de 960 écoles à 535 dans le même laps de temps. A l'inverse la province de Ciudad Real connaîtrait une exceptionnelle croissance du nombre de ses écoles privées (elles sont multipliées par trois) : elles représentent dès lors plus d'un tiers du nombre total d'écoles alors qu'en 1908, elles représentaient à peine 16%. Il est difficile de ne pas attribuer de tels écarts quantitatifs aux déficiences du recueillement des données statistiques. Cependant au delà des inexactitudes relevées, on peut affirmer sans risque qu'à l'échelle

259 . *Estadística de Primera enseñanza, 1871-1880*, Ministerio del Fomento, 1881.

260 . Il est regrettable de ne pas disposer au travers de ces annuaires statistiques de données concernant la ville de Barcelone elle-même. Cependant il nous semble intéressant de procéder à une analyse à partir de la province sachant que les chiffres avancés s'apparentent à ceux correspondant à la réalité municipale. Aussi les interprétations données dans cette étude doivent être considérées probablement comme en deçà de ce qui correspond uniquement à la ville de Barcelone car l'offre scolaire privée s'est développée avant tout en milieu urbain, comme nous l'expliquons un peu plus loin.

261 . Informations recueillies dans *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decennio que termino en 31 de diciembre de 1880*, Direccion General de Instruccion Publica, Madrid, 1883

262 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 4 « Evolution de l'offre primaire privée 1908 / 1916 », p. VI. La fiabilité des données est notamment plus douteuse pour l'*Anuario Estadístico de España*, de 1916.

du pays les écoles privées représentent une minorité de l'offre scolaire primaire et qu'en sens Barcelone et sa province se distinguent du schéma national.

En ce qui concerne la ville elle-même de Barcelone, nous disposons de données chiffrées grâce à l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, ainsi que des sources directes des archives. En revanche, les annuaires édités à Madrid, regroupant les données statistiques de l'ensemble du pays, ne fournissent pas d'indications, sur l'offre primaire non officielle, pour les autres grandes villes espagnoles, et nous prive de l'approche comparatiste privilégiée jusque-là.

Les sources directes de l'*Anuario* fournissent des ordres de grandeur qui confirment les caractéristiques observées sur l'ensemble de la province. Mais considérer les données brutes de l'*Anuario* conduirait à quelques résultats erronés. A plusieurs reprises les écoles apparaissent en double car elles sont localisées dans deux districts ou parce qu'elles figurent à la fois parmi les écoles particulières et les écoles subventionnées par exemple ou parce qu'elles sont départagées en école de filles et en école de garçons alors qu'il s'agit de la même unité pédagogique²⁶³. Nous avons corrigé ces informations grâce à une base de données éliminant les doublons possibles et en confrontant les résultats à des sources d'information issues directement des archives. Cependant nous rappelons que ces évaluations ne peuvent qu'être en dessous d'une réalité sans doute plus importante. Nombreuses sont sans doute les écoles non officielles qui n'ont laissé aucune trace, volontairement ou non.

Cependant ces ordres de grandeur nous suffisent pour constater un point important. L'offre primaire privée à Barcelone dans les deux premières décennies du XXe siècle est considérablement développée et elle tend à augmenter sur la période au moins jusqu'en 1912²⁶⁴. Une forte majorité des écoles primaires est issue de l'initiative privée, qu'elle provienne d'associations, de particuliers ou d'institutions religieuses. En 1902, les règles fixées par la Loi Moyano de 1857 ne sont pas respectées. Selon nos évaluations²⁶⁵, les écoles non officielles s'élèvent au nombre de 512 tandis que les écoles publiques

263 . Les soi-disant deux écoles sont au même étage du même appartement et leurs écoles portent un nom identique. Cela ne veut pas dire pour autant que se pratique la co-éducation des sexes (non autorisée par la loi).

264 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 7 « Evolution de l'offre primaire privée par districts et en fonction des sexes à Barcelone (1902-1915) », p. XI.

265 . Etablies à partir de notre base de données. Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 8 : « L'offre scolaire non officielle globale (fin XIXe siècle- début des années 1920) », p. XII.

n'atteignent pas la centaine (89 exactement). A cette date, les prescriptions légales portent à 533 le nombre d'écoles primaires nécessaires dans la ville. Ainsi les écoles publiques, contrairement à ce qu'établit la loi ne représentent pas le minimum d'un tiers de l'offre mais seulement 17%. Par la suite, après 1906-1907 et l'opération de dédoublement du nombre d'écoles publiques portées à 193, la proportion légale est atteinte mais de manière quelque peu artificielle comme on l'a déjà fait remarqué²⁶⁶.

Les écoles privées de Barcelone: une première approche quantitative

Nous nous sommes confrontés au cours de notre recherche à l'absence d'une vision d'ensemble à partir de données globales et fiables rendant compte de la réalité de l'offre privée à Barcelone²⁶⁷. Nous avons donc opté pour l'élaboration d'une base de données propre à partir non seulement de recueils statistiques, mais aussi d'archives diverses permettant de corriger les imperfections des premiers et de répondre aux critères qui nous intéressent: localisation, durée, confession, type d'école, appartenance politique, offre pédagogique, public, statut légal²⁶⁸.

Nous avons recensé 1744 écoles non officielles à Barcelone entre la fin du XIXe siècle et le début des années 1920, qui se répartissent entre 1156 écoles dites particulières

266 . Ce sont les maîtres et maîtresses auxiliaires, transformés en maîtres à part entière qui permettent de doubler le nombre d'écoles (il s'agit en fait d'un dédoublement des classes dans d'autres locaux) et dès lors pendant plus de 10 ans aucune nouvelle école à proprement dite ne sera créée.

267 . Nous nous contenterons ici de citer quelques sources afin de donner une idée de la difficulté à présenter des chiffres précis. Selon Teófilo GARCIA REGIDOR (*La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*), Fundación Santa María, Ediciones SM, Madrid, 1985) voici la statistique scolaire de l'Espagne en 1908 : sur 5212 écoles privées, 5014 sont catholiques (en tête Barcelone : 796), 91 protestantes (22 à Barcelone en tête) et 107 laïques (43 dans la province de Barcelone). Ana YETANO LAGUNA (*La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*), Barcelona, Anthropos, 1988) recense pour sa part 489 privées en 1902, 505 en 1907, 647 en 1910. Enfin, P. CUESTA, (*La escuela en la reestructuración de la sociedad española*), cite Lluís Nicolau d'Oliver, *Missió de l'Ajuntament de Barcelona en l'obra de cultura de la ciutat* selon lequel il y aurait en 1922 plus de 600 écoles privées. Toutes ces évaluations ne sont pas fantaisistes et se rapprochent de nos propres calculs (nous avons recensé quelques 639 écoles en 1908). En revanche nous avons recensé 245 dossiers de légalisation d'écoles non officielles au Rectorat sachant cependant que l'Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona, reprenant les chiffres fournis par le Delegado Regio évoque en 1906 un peu de 400 écoles légalisées.

268 . Il s'agit essentiellement de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, Barcelona, 1902-1923 dont nous avons mesuré les problèmes de fiabilité mais qui constitue une base indispensable et utile. Par ailleurs, les fonds du Rectorat, de la Députation, de la Mairie, du Gouvernement Civil et du Diocèse constituent un complément nécessaire même s'ils sont tous incomplets et ne permettent pas de fournir de manière exhaustive le nombre exact d'écoles non officielles à Barcelone pour la période qui nous intéresse. Pour un modèle d'une fiche type d'école officielle créé dans notre Base de données, voir Annexes Partie I, « Fiche Type de la Base de données des écoles non officielles à Barcelone entre la fin du XIXesiècle et le début des années 1920 », p. XXVIII.

et 558 écoles dépendant d'une association²⁶⁹. Ainsi celles-ci représentent un tiers de l'offre non officielle et presque le triple de l'offre officielle (rappelons que le nombre des écoles publiques entre 1904 et 1923 ne dépasse pas les 200). Cette proportion confirme bien l'importance des associations dans le phénomène éducatif à Barcelone dans cette première phase d'alphabétisation même si il est indéniable que ce sont les écoles particulières qui dominent largement l'offre en nombre d'écoles. En revanche si l'on se réfère au nombre d'élèves (quoique difficile à évaluer), il est probable que cela relativise leur importance. En effet, les écoles particulières se caractérisent le plus souvent par une salle de classe à l'intérieur d'un appartement (ce qui explique leur nom de *escuelas de piso*) comptant au grand maximum 60 élèves. Au contraire les écoles d'associations ont des effectifs qui peuvent varier de quelques dizaines à plusieurs centaines de personnes. Il est très difficile, étant donné les sources inégalement fiables dont nous disposons à ce sujet de dresser des bilans chiffrés comparatifs très exacts. Nos sources rendent compte en partie du nombre d'élèves comptabilisés dans chaque école mais on ne peut être assuré de leur exactitude sachant notamment qu'il existe un décalage souvent important entre le nombre de places prévues, le nombre d'élèves inscrits et surtout le nombre des assidus. Ainsi, nous disposons de quelques exemples assez édifiants. Dans les *Escuelas bisexuales del Ateneo Obrero de Gracia* apparues dès 1894 et qui se maintiennent malgré la censure de 1909 au moins jusqu'au début des années 1920, la capacité d'accueil, en 1908, comprend 156 places. Sur les 182 inscrits, finalement 130 élèves assistent régulièrement aux cours. Le *Colegio Católico de Sans*, également né au XIXe siècle et encore en place au début de 1920, compte 100 places mais seulement 40 élèves se rendent régulièrement à l'école. On rencontre ce phénomène (que l'on peut généraliser à la situation des écoles publiques) également dans les écoles républicaines comme celle de *La Fraternidad Republicana de Pueblo Seco*, légalisée en 1905 et maintenue tout au long de la période. Tandis que 160 places sont proposées, seulement 125 personnes sont inscrites et 95 assistent effectivement aux cours. Donc, il faut prendre en considération ce décalage et calculer à la baisse les données qui nous sont fournies sans ces précisions. Dès lors, on peut tenter de rendre compte de cette distinction entre écoles particulières et écoles d'association, en procédant à une rectification à la baisse et d'étudier cette question à

269 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 8 : « L'offre scolaire non officielle globale (fin XIXe siècle- début des années 1920) », p. XII.

partir de l'échantillon le plus fiable possible. En 1908, nous avons recensé 639 écoles non officielles réparties entre 391 écoles particulières et 239 écoles d'associations. Si l'on se base sur deux échantillons de 38 d'entre elles dans le premier et dans le deuxième groupe, le primat des écoles particulières se trouve relativisé si l'on examine l'offre en fonction du nombre d'élèves concernés. En tenant compte des décalages entre le nombre de places, le nombre d'inscrits et surtout le nombre effectif d'élèves assidus, nos calculs nous permettent de conclure que les écoles d'associations touchent un public plus large, quantitativement, que les écoles particulières. En effet, tandis que ces dernières s'adresseraient à peu près à 2218 élèves, les 38 écoles d'associations toucheraient un public de 5493 élèves. Dans un premier cas, chaque école (de plusieurs classes en général) d'association compte 144 élèves en moyenne, alors que les écoles particulières rassemblent en moyenne des classes de 58 élèves. Certes, il faut tenir compte de la proportion importante d'élèves adultes dans les cours du soir au sein des écoles d'association; ils représentent près de la moitié (2345) des effectifs recensés sachant qu'un tiers de ces écoles proposent des classes nocturnes (alphabétisation et enseignement spécialisé) alors que les écoles particulières, dont ce n'est guère la vocation, proposent un enseignement primaire essentiellement destiné aux enfants de moins de 12 ans. Si l'on fait abstraction des adultes suivant les enseignements spécialisés, que l'on ne peut mettre sur le même plan que les autres demandes d'éducation, il est indéniable que le rôle des associations dans l'alphabétisation primaire des barcelonais est essentiel. Cela nous permet de mieux mesurer la réalité de l'enseignement privé à Barcelone: une offre scolaire non pas forcément destinée aux élites, celles qui fréquentent les écoles congréganistes et les écoles particulières payantes mais également aux autres catégories de la population. Si l'on se fonde sur une moyenne de 144 élèves par association d'instruction (il peut exister plusieurs écoles comme dans certains *Ateneos* par exemple mais aussi dans les associations de bienfaisance scolaire comme l'*Instituto Catalan de Artesanos y Obreros de Barcelona* ou la *Catequística de la Sagrada Familia*, rassemblant des centaines d'élèves) et de 58 par école particulière, on obtient une population scolarisée dans le secteur privé (comprenant enfants de 4 à 12 ans et adultes) de 57 384 élèves dont 22 968 dans les écoles particulières et 34 416 dans les écoles d'association dont le poids se mesure aussi à son rôle en direction des adultes analphabètes.

Il nous semble difficile d'évaluer avec précision le public des écoles mais un ordre de grandeur peut être avancé. Ainsi les données rassemblées nous permettent de relever une proportion relativement équitable de l'offre scolaire destinée aux filles et aux garçons. 746 écoles sont exclusivement féminines contre 736 exclusivement masculines auxquelles il faut rajouter 226 écoles « mixtes » (accueillant les deux sexes sans les mélanger). La norme (légale et morale) exige, dans ce cas, une stricte séparation des sexes dans l'enseignement que l'on trouve en effet appliquée. Il est possible que des cas de mixité réelle de l'enseignement soient plus répandus que ce que laissent entrevoir les sources, notamment pour les jeunes enfants, mais il s'agit d'une pratique plutôt occultée que revendiquée sauf dans le cas de certaines écoles alternatives comme la *Escuela Moderna* de Francisco Ferrer, la *Escuela Racionalista de Pueblo Seco* ou encore les *Escuelas bisexuales de l'Ateneo Obrero de Gracia*. Logiquement on trouve l'offre mixte plus facilement parmi les écoles d'associations s'adressant souvent à ses membres mais aussi au reste la famille, femmes et enfants de membres, tandis que les écoles particulières relèvent d'une offre traditionnelle plus rigide. En revanche, au sein des diverses associations, ce sont celles de la bienfaisance catholique scolaire qui accueillent le plus volontiers des élèves féminines (57% de ses écoles) alors que dans les associations ouvrières, républicaines ou catalanes, la proportion d'offre scolaire destinée exclusivement ou partiellement aux filles ne représente que le tiers. L'importance accordée à l'enseignement féminin au sein du réseau catholique scolaire se confirme si l'on prend en considération le taux majoritaire d'écoles congréganistes féminines (65%) qui se destinent à l'enseignement féminin en exclusivité ou en partie). Sans surprendre (historiquement l'Eglise prend la première en charge l'enseignement féminin), ce point souligne avec vigueur l'emprise de l'enseignement catholique sur l'élément féminin finalement assez peu disputé dans les luttes pour la maîtrise de l'éducation populaire.

Nous avons déjà fait remarquer que l'enseignement privé, contrairement au stéréotype traditionnel s'adresse à un éventail diversifié de la population de Barcelone. Nous ne connaissons avec certitude le public visé que pour 372 écoles. Parmi celles-ci 242 écoles sont gratuites ou dispensent un enseignement en échange de cotisations très modestes, accessible aux classes populaires et 130 sont payantes, selon des montants variables et sélectifs. Etant donné leur vocation (l'éducation populaire), les écoles d'associations sont dans leur majorité soit entièrement gratuites (y compris dans la

fourniture du matériel scolaire), soit proposent l'accès à leur école en échange des droits d'adhésion à l'association, soit demandent une participation modeste pour les non membres. Parmi les écoles payantes repérées, qui elles s'inscrivent dans une logique lucrative (maîtres diplômés qui montent leur propre école), on rencontre un panel de prix assez diversifié, sélectionnant par là même les élèves selon leur appartenance sociale. Il faut noter que certaines d'entre elles prévoient cependant une sorte de « quota de pauvres » en acceptant à titre gracieux quelques élèves issus de classes défavorisés. Ce cas de figure se présente particulièrement dans certaines écoles congréganistes qui créent de véritables classes pour pauvres, elles-mêmes financées et patronnées par l'école mère approvisionnée par les honoraires des élèves appartenant aux élites sociales. Les écoles privées ne sont pas nécessairement payantes, elles se déclinent en fonction d'une demande sociale diversifiée d'école. Ce qui les distingue à double titre des écoles publiques qui d'une part ne sont pas complètement gratuites avant 1913 et qui d'autre part n'attirent dans leurs locaux que les éléments de la classe ouvrière de la ville. Donc il faut aussi considérer l'offre privée d'école non uniquement comme une alternative pour les classes riches mais aussi une opportunité d'éducation populaire. Cependant le modèle de l'*escuela de pago* reste dominant et assimilé au milieu urbain où existent diverses couches sociales en mesure de payer pour choisir un enseignement qui convienne à leur rang, à leur volonté de distinction et à leurs attentes en matière pédagogique et/ ou idéologique.

Pour diverses raisons tenant aux problèmes de financement et de légalisation (à partir de 1902), d'une demande fluctuante, mais aussi aux aléas politiques (comme en 1909, après la Semaine Tragique²⁷⁰) les écoles privées peuvent être soumises à une certaine précarité. Or un relevé de dates, quand cela est possible (de fondation, de légalisation, de déménagement ou parfois de fermeture etc.) laisse entrevoir au contraire une solide stabilité pour bon nombre d'entre elles²⁷¹. Sur l'ensemble de la période (entre le dernier tiers du XIXe siècle et 1923), 1744 écoles font leur apparition. Sur cet ensemble beaucoup disparaissent plus ou moins rapidement mais un noyau dur tend à se former. En 1908, nous avons recensé (c'est un minimum) 639 écoles non officielles et plus de 400 se maintiennent au moins une dizaine d'années en activité. Sur la fin de la période au début

270 . Toutes les écoles non officielles réputées laïques, liées ou non au mouvement d'écoles rationalistes sur le modèle de la « Escuela Moderna » de Francisco Ferrer, reçoivent l'ordre de fermer leurs portes.

271 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 9 « Durée, stabilité et instabilité de l'offre scolaire non officielle », p. XIII.

des années 1920, le nombre d'écoles tend à décroître (532) mais ce recul peut être attribué à un recensement aléatoire et à des sources moins fiables. En revanche il faut de noter un rééquilibrage entre écoles particulières et écoles d'association au profit de celles-ci, révélant que ce sont les écoles particulières qui se créent plus facilement mais qui tendent aussi à disparaître plus rapidement. En général les écoles d'association représentent un tiers de l'offre mais leur nombre s'accroît au cours de la période: 30% dans les années 1900, 37% dans la deuxième décennie et 45% au début des années 1920. Il est difficile d'apporter une interprétation définitive sur ce point étant donné le peu d'informations dont nous disposons mais l'on peut avancer quelque explication. En premier lieu, les écoles d'association sont celles qui font le plus preuve de stabilité. Parmi les écoles qui fonctionnent plus de 10 ans, 48% dépendent d'une association alors que proportionnellement les écoles d'association sont moins nombreuses. Tandis que nombreuses sont les écoles particulières à éclore au début du siècle, elles ne tiennent pas sur la durée et se renouvellent moins. En revanche dans les années 1910, les écoles d'association se multiplient et tendent à davantage durer. A la fin de notre période, tandis que les *escuelas de pisos* s'essouffent dans leur mouvement et correspondent peut-être moins à la demande sociale d'éducation, les écoles d'association, plus adaptées à la société barcelonaise, s'affirment de plus en plus. Si l'on tente de déterminer plus précisément au sein du corpus des écoles d'association, on constate la permanence plus évidente des écoles dépendant d'institutions catholiques religieuses (congrégations) ou de laïcs (associations de bienfaisance, patronages etc.). Dans les années 1900 et 1910, elles représentent 68% et 64% des écoles d'associations et au début des années 1920 elles totalisent 78% de l'ensemble.

En effet, si l'on part du critère de la confession, un trait évident se dégage: le principe de la liberté d'enseignement et l'opportunité de création d'écoles en marge des institutions publiques profite d'abord à l'Eglise catholique, à travers les congrégations enseignantes de plus en plus nombreuses sur la période et les associations catholiques diverses destinées à l'éducation populaire. Sans compter que la plupart des écoles particulières, en accord avec le modèle dominant et la législation, sont confessionnelles ou pour le moins dispensent un enseignement religieux minimal. Ainsi, sur les 747 écoles dont on connaît la tendance en matière de confession, 605 sont catholiques, 127 sont laïques (ou neutres) et 15 protestantes. De la même manière, parmi les écoles au projet

« éducatif » affirmé, on retrouve l'écrasante proportion d'écoles en faveur d'une confessionnalité de l'enseignement (356) qui l'emporte sur environ plus d'une centaine d'écoles hostiles à tout enseignement religieux. Le rapport de force est à l'évidence favorable au camp catholique mais Barcelone se caractérise pourtant par une présence très notable (sans doute la concentration la plus importante d'Espagne) d'écoles laïques, créant un climat de tensions particulièrement aigu dans la cité. D'ailleurs, c'est l'une des caractéristiques de Barcelone de présenter un éventail particulièrement varié d'écoles, reflétant le véritable kaléidoscope d'options idéologiques et politiques qui animent ses habitants. Nous avons classé l'ensemble hétérogène rencontré autour de quatre grandes catégories: les écoles partisans d'un enseignement religieux (catholique) prioritaire; les écoles dépendant d'associations ouvrières, s'affirmant indépendantes des partis et des courants religieux; les écoles dépendant d'associations et groupes politiques; enfin les écoles inscrites dans un projet culturel et pédagogique original. Barcelone se distingue des autres villes espagnoles (sauf quelques autres de Catalogne) par une offre scolaire originale: les écoles fondées par les athénées, mouvement associatif culturel spécifiquement catalan; les écoles rationalistes dont l'exemple emblématique est la célèbre *Escuela Moderna* de Francisco Ferrer y Gardia, plus ou moins proches du mouvement anarchiste; les écoles catalanistes (parfois liées au mouvement des Ecoles Nouvelles) qui se multiplient considérablement dans les années 1910. Enfin, il faut faire remarquer qu'à la faveur de l'implantation particulièrement solide des républicains à Barcelone, les écoles, soutenues par leurs multiples centres, ont essaimé dans toute la ville et constituent un réseau concurrentiel important. Barcelone représente un pôle où les alternatives scolaires sont riches et variées. Cependant il ne faut pas exagérer la dimension "subversive" de l'offre scolaire non officielle à Barcelone. En 1908, sur les 245 écoles que nous avons identifiées, 158 dépendent soit de congrégations religieuses soit d'une association catholique de bienfaisance tandis que les républicains et les catalanistes peuvent se prévaloir respectivement de 32 et 26 centres d'instruction. En 1920, le rapport de force reste toujours favorable aux écoles catholiques: 192 écoles qui dépendent de leurs institutions contre 24 et 26 écoles républicaines et catalanistes. A travers son offre d'écoles, on peut mesurer à quel point Barcelone est, à l'instar d'autres

villes espagnoles, dominée par le poids de l'Eglise catholique en matière d'éducation, un point que nous étudions ultérieurement dans ce travail²⁷²..

De cette étude quantitative, nous pouvons faire le constat de la double domination de l'enseignement primaire privé à Barcelone, sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif. En effet, non seulement les écoles privées barcelonaises sont trois fois plus nombreuses que les écoles publiques mais elles s'adressent à l'ensemble de la population de Barcelone (ce qui n'est pas le cas des écoles publiques sociologiquement déterminées par la sureprésentation de la population ouvrière de la ville). Par ailleurs, si cette offre reste sur toute la période largement dominée par l'influence de l'Eglise catholique ou pour le moins par son caractère confessionnel, elle n'est pas réductible à une offre socialement sélective et elle permet aux divers courants idéologiques existant à Barcelone de se projeter dans l'éducation.

2-1-1-3- Une offre primaire globale, publique et privée, massive

A l'échelle de la province et dès les années 1880, une évaluation à partir de l'offre globale (officielle et non officielle) permet de revaloriser la place de la province catalane par rapport au reste de l'Espagne. Si l'on s'en tient à l'offre d'écoles publiques, cette province apparaît très défavorisée : avec une école pour 1037 habitants, elle se trouve parmi les provinces les plus mal loties au même titre que celles d'Andalousie ou de Madrid encore plus dépourvue avec une école pour 1137 habitants. Mais la fonction compensatoire de l'offre d'écoles non officielles joue pleinement son rôle : avec l'apport des écoles non officielles, Barcelone compte désormais une école pour 486 habitants, ce qui la place au 19^e rang des provinces en Espagne alors que Madrid demeure relativement défavorisée (avec une école pour 630 habitants elle occupe la 31^e place) et les provinces andalouses se confirment comme les moins scolarisées²⁷³.

Au début du XX^e siècle, la fonction supplétive des écoles non officielles face aux lacunes en matière d'offre primaire publique s'est encore renforcée²⁷⁴. La province de

272 . Voir Partie III, chapitre 1-1-2- « La force de l'Eglise catholique : la tradition et le renouveau »

273 . *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, Dirección General de Instrucción Pública, Madrid, 1880

274 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 2 : « Déficit de l'offre scolaire primaire publique et privée dans quelques provinces espagnoles en 1908 », p. III.

Barcelone connaît un déficit d'écoles important de 37%. Mais l'offre scolaire non officielle représente dans l'offre scolaire totale près de 50%, alors qu'en moyenne elle est de 17% dans l'ensemble de l'Espagne. Cette forte présence d'écoles privées permet de compenser radicalement le manque d'écoles dans la province. En effet, la province cumule grâce à l'apport des écoles privées 1757 écoles primaires alors que la loi de 1857 établit leur nombre nécessaire à 1431. Ainsi le déficit de 37 % en ne comptabilisant que les écoles publiques, se convertit en un excédent de 326 écoles (23%) si l'on prend en compte l'existence des écoles privées. D'après les données concernant les autres provinces, cette situation de par son ampleur est exceptionnelle en Espagne mais s'observe ailleurs dans d'autres proportions. Aux Baléares, on passe d'un déficit de 45% d'écoles publiques à un déficit d'à peine 2%. A Madrid, la correction par l'apport des écoles privées est aussi importante puisque d'un fort déficit de 47%, les prescriptions légales sont pratiquement atteintes (déficit de 1%). Enfin, Tarragone qui, sans déplorer un déficit d'écoles particulièrement important par rapport à la moyenne nationale (29% contre 28%), bénéficie très favorablement de l'importance de l'offre scolaire privée (34,5% de l'offre totale) : il existe 103 écoles primaires (18%) "en trop" par rapport à ce que prescrit la loi de 1857. On constate un lien étroit entre l'ampleur du problème du manque d'écoles publiques et l'importance de l'offre privée qui vient y remédier. En moyenne sur l'ensemble de l'Espagne, il y aurait 28 % d'écoles publiques qui manquent par rapport à ce qu'a établi la loi de 1857. Ce déficit se trouve considérablement corrigé si l'on tient compte du nombre d'écoles privées puisqu'il s'abaisse dès lors à 12,5%. De la même manière on peut observer que dans les provinces où les problèmes de déficit d'écoles publiques sont faibles, l'offre privée d'écoles ne s'est guère développée. Ainsi est-ce surtout le cas des provinces de Cuenca, Soria et Teruel où l'offre privée scolaire ne représente respectivement que 3%, 3% et 2% de l'offre scolaire totale. A Cuenca le manque d'écoles publiques n'est que de 6%, à Teruel il existe le nombre suffisant d'écoles (excédent de 1,5%) et à Soria il y a davantage d'écoles publiques que ne le stipule la loi (excédent de 4%).

Mais cette corrélation n'est pas systématique. En effet il est des cas où le déficit d'écoles publiques est élevé sans pour autant être compensé par une offre privée suffisante. Ainsi en est-il de la province de La Corogne où le déficit d'écoles publiques atteint 46% et se maintient à 38 % en tenant compte de l'apport des écoles privées (12%

de l'offre totale d'écoles). Les cas de Malagá et des Canaries sont encore plus problématiques : pour la première province le déficit global atteint 43% quand l'offre privée ne représente que 15% de l'offre totale d'écoles et pour la deuxième encore le déficit s'élève à 45%, sachant que l'offre privée représente quand même 23% de l'offre totale.

Si l'on s'en tient à ces chiffres²⁷⁵, la province de Barcelone n'est pas particulièrement défavorisée. Certes nous avons vu que les prescriptions légales pour cette province, du fait de son taux d'urbanisation élevé, paraissent peu exigeantes par rapport à la moyenne nationale : avec une école pour 735 habitants le nombre légal d'écoles primaires publiques est atteint alors qu'il en faut une pour 547 habitants à l'échelle du pays. Cependant, l'excédent est suffisamment élevé (23%) pour rendre compte de l'exceptionnel effet de compensation dans cette province.

A l'échelle de la ville de Barcelone, le phénomène que nous venons de décrire est démultiplié. Le déficit de l'offre publique prend des proportions très élevées, à hauteur de 64%. Logiquement l'offre privée est proportionnellement encore plus présente que dans le reste de la province. Le nombre d'écoles primaires publiques (90) et celui des écoles

275 . Il est difficile de trancher jusqu'où va la fiabilité des données recueillies dans ces annuaires. Plusieurs indices nous portent à douter de la stricte fiabilité des données de ces recueils statistiques (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Estadística escolar de España en 1908*, T. I, II, III, Madrid, Imp. Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1909-1910 et *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1906-1907 y matrícula oficial 1907-1908*, publié par le Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid en 1908). En premier lieu, en ce qui concerne l'évaluation du nombre des écoles privées. A partir de nos diverses sources nous avons pu évaluer l'existence de 1744 écoles privées sur la seule ville de Barcelone entre 1900 et 1923 environ. En 1908, nous avons comptabilisé 639 écoles primaires à Barcelone. Or selon l'Annuaire de 1908, il en est recensé 861 sur l'ensemble de la province, ce qui réduirait l'offre d'écoles primaires à 221 pour la province hors de la ville de Barcelone. Si celle-ci représente plus de la moitié de la province en termes d'habitants (quelques 530 000 habitants sur un peu plus d'un million pour la province entière), le nombre de 221 restant paraît assez réduit. Nous pensons ainsi que les évaluations de l'annuaire tendent à sous-estimer le nombre d'écoles privées dans l'ensemble de la province. Il ne nous est pas possible de le vérifier pour les autres provinces mais il est probable que le recensement des écoles privées soit également sous-évalué pour des raisons évidentes de recueil de données plus difficiles à obtenir auprès de ce type d'écoles, pas toujours repérables et ne souhaitant pas toujours se signaler, malgré la législation en vigueur. D'ailleurs, dans les recensements plus précis de l'annuaire statistique publié en 1903 (*Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1900-1901, con avances de 1902 y 1903*, Sección de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1904), le nombre d'écoles primaires privées s'élevait à 962 sur l'ensemble de la province, chiffre qui nous paraît plus probable. Disposer de données précises ne paraît pas possible, en revanche celles dont nous disposons permettent sans aucun doute d'établir des ordres de grandeur valables.

privées (environ 568) totalisent quelques 658 écoles²⁷⁶ alors que les prescriptions légales fixent leur nombre à 533. Ainsi Barcelone bénéficierait d'un nombre d'écoles "excédentaire", à proportion de plus de 23%. Par la suite avec l'augmentation du nombre des écoles privées (639 en 1908) et le dédoublement des écoles publiques (elles passent à 193 en 1906-1907) il existe un total de 832 écoles primaires à Barcelone en 1908. En tenant compte de la croissance de la population et de l'alignement aux prescriptions légales (pour 580.000 habitants il faut compter environ 580 écoles obligatoires), l'excédent s'élève alors à 44%.

Plus loin nous entrons plus précisément dans le détail des aspects qualitatifs de cette offre apportant quelques nuances, mais si l'on compare la situation de l'offre scolaire primaire à Barcelone au reste de l'Espagne en termes quantitatifs et en fonction de prescriptions légales sans doute inadaptées²⁷⁷, Barcelone ne figure pas parmi les villes les plus dépourvues d'infrastructure scolaire, grâce à l'apport des écoles privées. On aboutit ainsi à un apparent paradoxe : tout en bénéficiant d'une offre d'écoles quantitativement élevée, les problèmes d'éducation à Barcelone (analphabétisme, sous-scolarisation, absentéisme scolaire...) sont présents. Car l'abondance des écoles privées ne peut faire illusion face au sous-développement de l'offre publique et à des nécessités sociales et culturelles auxquelles ce type d'écoles n'est pas forcément la réponse la plus adaptée. Cette sorte de contradiction observable dans les premières années du XXe siècle et qui n'a pas fondamentalement évolué vingt ans plus tard, est au cœur de la Question Scolaire. Il nous faut maintenant en exposer les traits les plus saillants, pour dans un deuxième temps, faire la part entre la réalité des problèmes et leur représentation et démontrer les enjeux véritables qui se profilent derrière la dénonciation de l'incurie scolaire.

276 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableaux n° 5 : « L'offre scolaire primaire globale dans quelques capitales et provinces espagnoles au début du XXème siècle », p. VIII et n°6 : « L'offre scolaire légale, publique et privée dans quelques capitales espagnoles en 1908 », p. IX.

277 . On a pu observer que la Loi Moyano qui calcule normalement un nombre "arithmétique" d'écoles obligatoires en fonction de la population de chaque unité géographique (et non en fonction de la population scolaire qui reste toujours très floue) aboutit à des disparités que nous ne parvenons à expliquer. Ainsi en 1903, le nombre légal obligatoire d'écoles à Barcelone conduit à un taux d'une école pour 992 habitants alors qu'à Ségovie le taux s'élève à une école pour 735 habitants, à Palencia à une pour 754 ou à León à une pour 809.

2-2- Les déficiences de l'enseignement primaire à Barcelone: un problème davantage qualitatif que quantitatif²⁷⁸ ?

Nous avons pu constater à travers l'étude quantitative que l'offre globale (privée et publique) d'écoles primaires excède les normes légales établies et que pour le moins si le réseau n'est pas suffisant par rapport à l'augmentation de la population de la ville, il devrait permettre une scolarisation d'une grande partie de la population concernée et assurer son alphabétisation élémentaire. Pourtant, nous le verrons ultérieurement, l'analphabétisme très répandu dans l'ensemble du pays (63% de la population en 1900) l'est également à Barcelone (la moitié de la population environ ne sait ni lire ni écrire en 1900) et la scolarisation ne concerne que 75 à 80% de la population. Beaucoup de facteurs concourent à cet état de fait. En premier lieu, nous voudrions mettre l'accent sur les déficiences d'ordre qualitatif dont souffre l'offre scolaire primaire en Espagne, qui est particulièrement dénoncée par les observateurs au fait de la question:

« (...) Vous savez bien vous autres que bien avant la question de l'édifice, ou du nombre d'écoles, il y a la question du maître, des livres, de l'école neutre, laïque ou confessionnelle. Pourquoi ne pas reconnaître que la question du nombre des écoles est la moins importante ? » s'interroge Marcelino Domingo²⁷⁹.

2-2-1- La "norme" barcelonaise en Espagne

Nous disposons d'une étude, réalisée dans le dernier tiers du XIXe siècle, permettant l'évaluation qualitative de l'enseignement primaire à partir de plusieurs

278 . C'est aussi le constat que font les conseillers municipaux en 1910 lorsqu'ils élèvent une demande de subvention à l'Etat pour le financement de 54 édifices scolaires : certes ils dénoncent le nombre insuffisant d'écoles mais considèrent qu'il est en partie résolu par l'existence des écoles privées qui se sont multipliées mais qui connaissent des problèmes financiers : « el segundo problema (las malas condiciones de su instalación) está subsanado por un número crecido de escuelas que numerosas corporaciones sostiene, con verdadero sacrificio muchas de ellas, pues su carácter popular y la enseñanza gratuita que se presta les obliga a extraordinarios dispendios », Ajuntament de Barcelona, Assessoria Tècnica de la Cmissió de Cultura, *Les Construccions escolars de Barcelona. Recull dels estudis, projectes i demés antecedents que existeixen en l'Ajuntament per a la solució d'aquest problema*, Henrich i companyia, Barcelona, 1922 (2ème édiciton), p 122

279 . Maître d'école et journaliste catalan, républicain engagé, Marcelino Domingo est chargé de l'Instruction Publique dans le gouvernement provisoire de la IIe République. *Política pedagógica*, Barcelone, Ateneo Enciclopédico Popular, Imp. de Natonio López, 1911, « Bien sabéis vosotros que muy anterior a la cuestión edificio, a la cuestión número de escuelas, está la cuestión maestro, está la cuestión libros, está la cuestión escuela neutra, escuela laica o escuela confesional. ¿ Por qué no decir que la cuestión número de escuelas es la menos importante? », p.9.

critères²⁸⁰ (la titularisation des enseignants, le taux d'absentéisme à l'école, les disciplines enseignées), de laquelle il convient de mettre en relief la situation de Barcelone, à la fois particulière et conforme au reste du pays.

La titularisation des enseignants

Dans l'ensemble du pays il n'est pas surprenant de constater le décalage de niveau²⁸¹ entre les enseignants (comprenant les maîtres auxiliaires) du public et ceux du privé. Sur l'ensemble des enseignants recensés à l'échelle nationale dans le secteur public, 68 % d'entre eux sont titulaires d'un diplôme des Ecoles Normales et 22 % disposent d'un certificat d'aptitude²⁸². En revanche, ils ne sont que 38 % dans l'enseignement primaire privé à pouvoir justifier d'un diplôme des écoles normales et 5 % d'un certificat d'aptitude. Cela s'explique aisément pour deux raisons majeures et relativement complémentaires : premièrement parce que les enseignants du privé n'ont pas d'obligation légale à justifier d'un diplôme pour pouvoir enseigner²⁸³ et deuxièmement parce qu'il faut tenir compte du grand nombre de religieux (forcément alphabétisés et parfois grands lettrés mais à la faveur d'une formation ecclésiastique) parmi les enseignants du secteur privé.

On observe ce même déséquilibre dans la province de Barcelone mais celle-ci semble bénéficier en général d'un corps enseignant plus compétent : 77 % des enseignants du public sont diplômés, 9 % ont un certificat d'aptitude mais 14 % (ce qui est un peu supérieur que la moyenne nationale qui est à 10 %) sont dépourvus de tout titre. L'ensemble des maîtres publics justifiant d'un diplôme (des Ecoles Normales, certificat d'aptitude), représentent 86 % dans la province de Barcelone et 80 % dans toute l'Espagne. Dans le privé, 44 % sont issus des écoles normales, 5 % disposent d'un

280 . *Estadística de Primera enseñanza, 1871-1880*, Ministerio del Fomento, 1881.

281 . La titularisation n'est sans doute pas un critère complètement satisfaisant pour évaluer le niveau et l'aptitude pédagogique des enseignants. Mais d'une part, il constitue l'unique information dont on dispose, d'autre part une formation aux écoles normales de trois ans au sortir d'une scolarité incluant les niveaux primaires et secondaires traduit quand même un minimum de compétences. En tout cas, certainement davantage que celui de simple lettré, ce qui est le cas de ceux qui ne sont pas titularisés. Ajoutons que dans la classification proposée par cette enquête figure également la catégorie des enseignants qui sans être titularisés, disposent d'un certificat ou d'une aptitude à l'enseignement primaire.

282 . il s'agit d'un simple titre délivré à la suite d'un examen devant les Juntas Locales de Primera Enseñanza mais non sanctionné par des autorités académiques réellement compétentes.

283 . Décret-Loi du 14 octobre 1868 autorisant tout espagnol, majeur à fonder un établissement d'enseignement, sans exigence d'un titre professionnel particulier ni autorisation préalable.

certificat d'aptitude. Si l'on regroupe tous les maîtres du primaire du secteur public et privé, 67,5% d'entre eux sont diplômés (des Ecoles Normales ou certificat d'aptitude) dans la province barcelonaise et 61,5 % en Espagne.

Ainsi la situation de la province catalane, en ce qui concerne le niveau des enseignants est enviable par rapport au reste de l'Espagne. Cependant, il ne faut pas négliger que l'offre scolaire privée est quantitativement plus importante, ce qui implique que proportionnellement les élèves de Barcelone ont plus de probabilités de recevoir l'enseignement d'un maître non diplômé. Seulement 4 élèves sur 10 (proportion des enfants scolarisés dans le secteur public) bénéficient dans 9 cas sur 10 d'un maître diplômé. A l'échelle nationale, 7 élèves sur 10 ont un maître titularisé dans 80% des cas

L'absentéisme scolaire

Le taux d'absentéisme peut se mesurer en comparant le nombre d'élèves inscrits et le nombre réel d'élèves qui assistent avec assiduité aux cours. Le premier constat met l'accent sur un taux de fréquentation scolaire manifestement plus important dans le privé que dans le public : tous niveaux, âges confondus (maternelle, élémentaire, supérieur, nocturne et dominical), on relève un taux d'absentéisme de 29 % dans le public et de 19% dans le privé. Phénomène qui s'observe aussi ailleurs mais inégalement : ainsi à Madrid, la fréquentation scolaire dans le privé est très légèrement supérieure (80 % contre 79 % dans le public). Mais surtout le constat qui nous intéresse plus particulièrement concerne la province de Barcelone : le taux d'absentéisme est inférieur, dans le public comme dans le privé, à celui que l'on observe dans toute la péninsule. Ainsi, globalement (privé et public confondu) il s'élève à 16,7 % dans la province barcelonaise (19,5 % dans le public et 14 % dans le privé) contre 24 % dans toute l'Espagne et à 20,5% dans la province de Madrid. Sachant que le secteur privé est plus important que le secteur public à Barcelone, le taux d'absentéisme moindre dans le privé en général, et cela traduit une fréquentation scolaire largement supérieure dans cette province à celle que l'on rencontre dans l'ensemble du pays, à cette époque.

Les disciplines enseignées

Une norme se dégage quant aux matières enseignées au niveau primaire dans l'enseignement public²⁸⁴ : priorité est donnée à l'enseignement de la religion et de la morale, matières qui concernent tous les élèves aussi bien masculins que féminins²⁸⁵. Puis vient la lecture (99 %²⁸⁶ des élèves). La troisième discipline la plus enseignée est l'arithmétique (85 % des garçons et 78% des filles). Ces trois disciplines constituent un noyau dur invariable, auquel s'ajoutent l'enseignement de l'écriture, certes moins évident mais bien présent (74% des garçons et 64% des filles), de la grammaire (65% des garçons et 56% des filles) et très loin derrière de l'histoire et de la géographie (17% des garçons et 11% des filles). L'école primaire s'en tient encore à une instruction très élémentaire, et où la discrimination des filles est de règle. La différence des disciplines enseignées, en fonction des sexes, est percevable dès les matières les plus basiques : les filles sont 10% en moins à apprendre l'arithmétique, l'écriture ou la grammaire. Surtout la différence s'observe dans les disciplines secondaires : agriculture, géométrie, dessin et musique pour les garçons d'un côté et économie domestique, hygiène, musique et « labores »²⁸⁷ pour les filles de l'autre (82% des élèves, c'est-à-dire davantage que l'arithmétique). Le fait que l'écriture constitue une discipline un peu en retrait (ainsi que l'arithmétique et plus encore la grammaire) s'explique par la domination de la méthode pédagogique dite progressive : l'apprentissage de l'écriture n'intervient qu'une fois l'acquisition de la lecture assurée. La pédagogie simultanée (lecture, arithmétique, écriture, grammaire apprises en même temps) reste encore une méthode peu adoptée par les enseignants.

Barcelone semble différer quelque peu du modèle dominant. En effet si religion et morale sont des disciplines dominantes également, la lecture figure cependant en priorité, aussi bien pour les filles que pour les garçons. Par ailleurs, l'écriture, l'arithmétique et la grammaire apparaissent dans les enseignements à peu près à égalité avec les disciplines dominantes (autour de 92% pour les garçons, de 80% pour les filles). L'« instruction » primaire apparaît comme aussi importante que l'« éducation » religieuse. Cela peut paraître étonnant dans la mesure où l'enseignement confessionnel est tellement important

284. Informations recueillies dans *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, Dirección General de Instrucción Pública, Madrid, 1883

285. Ce n'est bien évidemment pas une surprise, le catéchisme étant explicitement désigné dans la loi Moyano de 1857 comme une discipline obligatoire et prioritaire.

286. Nous prenons pour base de référence pour établir ces pourcentages le nombre d'élèves qui reçoivent l'enseignement de la religion et de la morale, c'est-à-dire le nombre maximal d'élèves. Ainsi 99 % des élèves, garçons et filles, à qui est dispensé un cours de religion et de morale, apprennent à lire.

287. Ceux-ci correspondent à tous les travaux d'aiguille, la couture etc...

dans cette province. Pourquoi le binôme religion / morale (disciplines révélant la place dominante du modèle confessionnel traditionnel d'enseignement primaire) n'est-il pas plus dominant dans les programmes d'enseignement des écoles publiques de la province de Barcelone? Le paradoxe serait alors que dans les écoles espagnoles, moins dépendantes de l'enseignement religieux, le modèle d'enseignement confessionnel traditionnel l'emporterait. Tandis que dans les écoles barcelonaises, davantage contrôlées par l'Eglise même dans le secteur public, l'enseignement se démarquerait quelque peu des disciplines confessionnelles pour privilégier celles élémentaires de l'alphabétisation. Si on compare au cas de Madrid, où religion et morale, lecture, arithmétique forment un ensemble dominant solide, mais laissant écriture et grammaire en retrait (seulement 69 % des garçons et 50 % des filles) la particularité barcelonaise se détache encore davantage. Il faut également tenir compte du facteur pédagogique : peut-être que les enseignants de la province de Barcelone adoptent plus facilement la méthode simultanée, sans que cela soit lié à une moindre confessionnalisation.

Cette enquête pour être datée (la fin des années 1870) permet cependant de relever trois éléments positifs de la situation éducative barcelonaise par rapport au reste de la péninsule sans pour autant se distinguer réellement du lot commun : 1) les enseignants de la province de Barcelone, du public comme du privé ont tendance à être plus diplômés que dans le reste de l'Espagne ; 2) Le taux d'absentéisme dans la province de Barcelone est inférieur au taux national ; 3) Les disciplines enseignées dans le privé ne correspondent pas complètement au modèle national, et semblent donner priorité à la lecture plutôt qu'au binôme religion / morale.

2-2-2- Les conditions hygiéniques et pédagogiques à l'aube du XXe siècle

Cependant au début du XXe siècle, la situation a sans doute évolué considérablement à la faveur de multiples facteurs tels que la croissance démographique à laquelle la municipalité a du mal à faire face, la dégradation des locaux scolaires, les inadaptations pédagogiques grandissantes mais aussi en fonction d'une législation nouvelle en matière de contrôle des écoles non officielles.

Sur la période des premières décennies du XXe siècle nous ne disposons malheureusement pas de données chiffrées comparatives équivalentes aux enquêtes des périodes précédentes. En revanche des rapports d'inspection des années 1900 dans les écoles publiques comme privées de Barcelone permettent d'identifier les problèmes dans cette ville où les questions d'hygiène scolaire deviennent prédominantes.

Dans le cadre du renouveau législatif du début du XXe siècle en Espagne concernant l'instruction publique, la question de l'hygiène scolaire et des conditions matérielles d'enseignement fait l'objet de nouvelles réglementations²⁸⁸. Ce souci de réformes s'accompagne d'initiatives permettant d'évaluer les besoins et fournissant les conditions de l'application de ces nouvelles normes. Ainsi nous pouvons faire état de la série d'inspections des écoles publiques, réalisées à la demande du Délégué Royal, Pedro Maristany, représentant des autorités centrales de l'enseignement primaire à Barcelone.

Les visites d'inspection des écoles publiques ont lieu entre 1902 et 1903. Le bilan dressé par le Délégué Royal conduit à des conclusions accablantes sur l'état des écoles barcelonaises. Maristany s'adresse ainsi au Maire G. de Baladeres :

« A peine les visites d'inspection des Ecoles Publiques terminées, exécutées par la Délégation Royale dont je suis le responsable, j'ai le regret de communiquer à Votre Excellence, qu'il existe à peine un local qui réunisse les conditions hygiéniques qu'exige la pédagogie moderne »²⁸⁹.

Entre la dramatisation extrême de la situation (« synthétiser les réformes nécessaires afin de garantir la santé et même la vie des maîtres »²⁹⁰) et l'injonction menaçante (« autant l'auteur de ces pages fait état de son sentiment sur l'état actuel presque en ruines de quelques écoles, autant il refuse de porter toute responsabilité ultérieure au cas où le mal

288. Cela commence en 1901 avec l'Ordre Royal du 15 juillet concernant les normes d'hygiène dans les locaux scolaires, relayé le 20 juin 1902 par un texte plus élaboré sur cette question. Enfin la Circulaire du 7 novembre de la même année précise les critères de normalisation en matière d'hygiène scolaire auprès des subdélégués chargés de remettre un certificat d'inspection comprenant les conditions générales de l'édifice; les conditions dans les salles de classe; celles des dépendances complémentaires le cas échéant et le mobilier scolaire.

289. AAMB, Governació, serie D, n°600, *Expediente general de escuelas (1903-1910)*, fol. 5-6 : Lettre du 21 mars 1903 du Delegado Regio, Maristany, à l'Alcade (G. de Baladeres), « Casi concluidas las visitas de inspección giradas en las Escuelas Públicas de esta ciudad por la Delegación Regia de mi cargo, tengo el sentimiento de comunicar a V. E. que, a penas hay un local que reune las condiciones higienicas que exige la Pedagogia moderna »

290. Ibid., « sintetizar las reformas necesarias para que esté suficiente garantizada la salud y aún la vida de los maestros »

qu'il dénonce et déplore devait perdurer »²⁹¹), la "Question Scolaire" barcelonaise est posée: il existe à l'évidence des déficiences considérables dans l'enseignement public, le problème est dénoncé et il échoit aux diverses autorités en jeu de se mobiliser et éventuellement collaborer pour remédier à une situation jugée désastreuse. L'enjeu est éminemment politique : qui détient les prérogatives ? quelles mesures adopter ? ou faut-il parler directement de politique scolaire ? Tous les enjeux de la lutte pour le contrôle de l'école primaire transparaissent au travers de cet état des lieux alarmiste et accablant.

La Députation ordonne en juillet des visites d'inspection dans les établissements particuliers d'instruction qu'elle subventionne. Il s'agit d'associations qui, entre autres projets culturels, comportent un volet éducatif destiné à leurs membres, souvent en échange de leur simple cotisation : une école pour les enfants, des cours du soir, des activités pédagogiques diverses. A ce titre elles peuvent prétendre à une subvention de la part de l'instance provinciale. L'inspecteur provincial Federico Lopez Amó remet son rapport le 3 octobre 1906 qui dresse un premier constat en rapport avec l'offre scolaire publique dans la ville. Ces centres, avant tout autre jugement sont d'abord présentés dans leur rôle supplétif : ils existent pour combler les lacunes de l'administration publique en matière d'éducation. L'inspecteur dénonce en effet une:

« notoire négligence ou un manque de moyens pour réaliser les finalités éducatives de la part de l'administration publique, qui n'a pas su ou pu créer et soutenir de manière convenable le nombre et le type d'écoles nécessaires à la culture et à l'éducation des classes populaires, ni n'a donné à l'enseignement officiel le plan et la structure requis de nos jours »²⁹².

Il poursuit en faisant valoir leur utilité indispensable:

« pour cette raison on se doit d'affirmer en toute sécurité que si un fait fortuit ou une mesure quelconque venait à ralentir ou empêcher le fonctionnement des dits centres, l'action publique manquerait de moyens pour suppléer une carence pédagogique aussi

291 . « el que suscribe al propio tiempo que hace constar su sentimiento por el estado actual casi ruinoso de algunas escuelas toda rehusa responsabilidad ulterior, mientras subsista el mal que manifiesta y lamenta »

292 . AHDPB, dossier n° 2289, fol. 154- 249, 1906, « notario descuido o falta de recursos para realizar el fin docente por parte de nuestra administración pública; la cual no ha sabido o podido crear y sostener de un modo decoroso el numero y genero de Escuelas que demandan las necesidades de cultura y educación de las clases populares, ni ha dado a la enseñanza de índole oficial el desarrollo de plan y de estructura que requiere imperiosamente la vida de nuestros tiempos ».

considérable et étendue et qu'immédiatement se produiraient de bruyantes et légitimes plaintes »²⁹³.

Il s'agit donc de centres d'instruction faisant irrémédiablement partie du paysage scolaire barcelonais. Pour autant remplissent-ils les critères pédagogiques et hygiéniques requis en ce qui concerne les normes édictées en 1901 et 1902? L'inspecteur dénonce des pratiques et une organisation de l'enseignement défectueuses mais laissant moins à désirer que celles des écoles publiques: « les installations sont inappropriées, parfois anti-hygiéniques et misérables, mais si on les compare avec les Ecoles publiques, elles paraissent convenables, saines et joyeuses »²⁹⁴. Il déplore certains aspects des pratiques pédagogiques et des procédés didactiques: discontinuité des méthodes utilisées, marge étroite du professorat par rapport aux Juntas assez autoritaires et pas forcément compétentes, les supports éducatifs comme les bibliothèques, musées etc. relèvent davantage de l'ornement, les registres d'élèves ne sont pas tenus, l'évaluation des élèves est fantaisiste, les fêtes scolaires excessives et le professorat instable. Mais il note aussi des points positifs. Nombre de ces centres proposent un enseignement gradué en rupture avec le régime unitaire traditionnel et obsolète (une classe / un maître), avec l'intervention de plusieurs enseignants. Dans l'ensemble les professeurs peuvent se prévaloir d'un diplôme et semblent compétents même si les maîtres auxiliaires en revanche sont pour la plupart non titulaires. Les manuels scolaires sont adaptés aux orientations idéologiques des différents centres mais dans leur choix prédominent généralement des critères pédagogiques sérieux. Ce bilan n'est bien entendu pas exhaustif de l'ensemble des écoles non officielles dépendant d'associations et tend à valoriser une offre scolaire pour le mérite qu'elle a d'exister dans un contexte de déficit et de déficience des écoles publiques

:

« A part cela, il est nécessaire de souligner que dans certains cas l'effort commun de ces associations comble un vide considérable dans le régime scolaire public, car indépendamment du nombre respectable de jeunes qui reçoivent dans ces classes une préparation complémentaire et d'utilité immédiate pour les travaux les plus pratiques dans

293 . Ibid., « por cuyo motivo debe afirmarse con toda seguridad que si un hecho fortuito o una medida cualquiera viniese a dificultar e impedir el funcionamiento ordinario de los centros a que se alude, la acción pública carecería de medios con que suplir una falta pedagógica tan considerable y extensa que inmediatamente se producirían clamorosas y fundadas quejas ».

294 . Ibid., « las instalaciones son impropias, a veces antihigienicas y miserables pero si se comparan con las que cuentan las Escuelas Públicas, parecen adecuarias, sanas y alegres ».

les arts et métiers. L'éducation qu'elles dispensent à tellement d'enfants, garçons et filles que ni l'Etat, ni les Maires ne prennent en charge dans les écoles publiques, est d'une œuvre méritoire, digne en général du plus grand respect »²⁹⁵.

Dès lors il ne rend compte que partiellement et partialement de l'offre scolaire privée. Nous avons repris dans un tableau synthétique²⁹⁶ les données recueillies lors des inspections. Il ressort de l'état des lieux de l'enseignement associatif subventionné un constat globalement positif. Dans les 14 centres d'instruction inspectés à Barcelone, la plupart des directeurs sont diplômés (5 maîtres du primaire élémentaire, 3 du primaire supérieur, 2 licenciés, un bachelier mais 3 sans titre). Le nombre d'enseignants tend à s'adapter à la fréquentation dans les écoles. En moyenne, on compte un enseignant pour 47 élèves, ce qui correspond aux normes en vigueur, et donne a priori des conditions d'enseignement assez favorables. De même, si l'on s'en tient aux observations des inspecteurs, il semble que la plupart de ces écoles créent des niveaux dans leur enseignement et ne se contentent pas du modèle unitaire traditionnel, comme c'est le cas de beaucoup d'écoles particulières. En revanche, en ce qui concerne les aspects hygiéniques, la situation semble plus critiquable. La moitié des écoles ne possèdent pas de patio, et donc d'espace de récréation pour les élèves mais il est vrai que cela n'est pas obligatoire. Surtout 4 écoles sont jugées en mauvais état, 2 dans un état moyen, cinq sont estimées conformes aux normes en vigueur et seulement trois écoles reçoivent une pleine approbation. Ainsi, il apparaît par cette série d'inspections que ce type d'écoles vient en effet compléter utilement l'œuvre des écoles publiques et n'apparaît pas comme une offre d'écoles de seconde catégorie, même si elle présente de fortes inégalités d'un établissement à un autre.

Au delà de ces rapports d'inspection, malheureusement en nombre limités, il est possible de recourir à d'autres sources pour tenter de dresser un bilan plus étendu des écoles privées. Encore une fois, il ne peut cependant s'agir d'un exposé exhaustif puisque les fonds du Rectorat nous donnent essentiellement accès aux écoles non officielles

295. Ibid., « A parte de esto, es preciso consignar que en determinados casos el esfuerzo común de estas asociaciones llena un vacío considerable en el régimen escolar público, porque independientemente del respectable número de jóvenes que en sus aulas reciben una preparación complementaria y de inmediata utilidad para las prácticas más racionales en artes y en oficios, la educación que suministran a tantos niños y niñas para los cuales ni el Estado ni los Ayuntamientos sostienen las escuelas que son obligatorias, es obra meritoria, digna generalmente de todo respecto ».

296. Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n°11 : « Bilan des conditions hygiéniques et pédagogiques quelques écoles non officielles d'association inspectées (1906) », p. XVII

dûment légalisées ou en cours de légalisation, qui, a priori, répondent aux critères requis dans la législation et ne sont pas représentatives de toutes les écoles non officielles existantes²⁹⁷. Cependant cette démarche peut nous éclairer sur l'évaluation de la qualité de celles-ci, qu'elles soient particulières ou associatives.

Les dossiers de demande de légalisation fournissent un certain nombre d'indications sur les conditions hygiéniques et pédagogiques des écoles, que nous avons regroupées dans un tableau synthétique nous permettant de tenter une évaluation²⁹⁸. Un constat global nous conduit à dresser un bilan positif de l'offre scolaire privée, en tout cas loin des récriminations concernant les écoles publiques de Barcelone à la même époque. Sur un total de 58 écoles, 28 sont prolongées par un patio et 13 par un jardin: une grande majorité se voit ainsi équipée d'un espace récréatif plus ou moins spacieux mais pouvant se prévaloir parfois d'activités assez élaborées (gymnases dans cinq écoles, un terrain de sport pour l'école de l'Ave María sur le modèle de Manjón²⁹⁹, des travaux agraires dans le Colegio de la Rambla Santa Eulalia³⁰⁰). En ce qui concerne l'espace scolaire proprement dit, on trouve des situations très variables. Les salles de classe voient leur taille passer de plus de 100 m² à parfois moins de 15m². On note de plus en plus la mention, de la part des dirigeants d'établissement ou dans le rapport d'inspection que le nombre d'effectifs scolarisés est en fonction de la capacité du local. Ainsi dans la plupart des cas, les normes en vigueur sont respectées, c'est-à-dire qu'il est prévu un peu plus d'un m² par élève³⁰¹.

297. Nous nous contenterons ici de citer quelques sources afin de donner un ordre de grandeur mais où l'on constatera cependant l'approximation des chiffres avancés. Selon, Teóculo GARCIA REGIDOR (*La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*), Fundación Santa María, Ediciones SM, Madrid, 1985) voici la statistique scolaire de l'Espagne en 1908 : sur 5212 écoles privées, 5014 sont catholiques (en tête Barcelone : 796), 91 protestantes (22 à Barcelone en tête) et 107 laïques (43 dans la province de Barcelone).

Ana YETANO LAGUNA (*La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*), Barcelona, Anthropos, 1988) recense pour sa part 489 privées en 1902, 505 en 1907, 647 en 1910.

Enfin, P. CUESTA, (*La escuela en la reestructuración de la sociedad española*), cite Lluís Nicolau d'Olwer, *Missió de l'Ajuntament de Barcelona en l'obra de cultura de la ciutat* selon lequel il y aurait en 1922 plus de 600 écoles privées.

Notre évaluation de 638 écoles en 1908 à partir de notre base de données concorde à peu près avec ces chiffres.

En revanche nous avons recensé 245 dossiers de légalisation d'écoles non officielles au Rectorat sachant cependant que l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, reprenant les chiffres fournis par le Delegado Regio évoque en 1906 un peu de 400 écoles légalisées.

298. Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n° 11 : « Evaluation des conditions hygiéniques et pédagogiques de l'offre scolaire privée (extraits) », p. XVII. Notre étude est fondée sur un échantillon dont on a pu recueillir des informations exploitables, c'est-à-dire une petite soixantaine d'écoles légalisées.

299. AHRUB, dossier de la série « Ecoles non officielles, Barcelone, Capitale, 1907-1914 », n°20/3/1/9.

300. AHRUB, dossier de la série « Ecoles non officielles, Barcelone, Capitale, 1916-1923 », n°20/3/1/10

301. Instruction technico-hygiénique du 28 avril 1905 : normes sur le nombre d'élèves / espace scolaire (superficie et capacité. Longueur des salles doit mesurer au minimum 9 mètres; il est prévu un espace individuel pour chaque élève 1,25m² et 5m³ environ.

Une série d'archives plus tardive dans le processus de légalisation des écoles non officielles³⁰² fournit systématiquement dans le dossier la mention de la conformité de ces écoles en fonction des critères pédagogiques et hygiéniques édictés au début du siècle. Sur 35 écoles, 31 sont conformes parmi lesquelles 14 offrent d'excellentes conditions d'enseignement.

Par ailleurs, ces écoles répondent aussi à des exigences d'ordre pédagogique assurant un niveau d'enseignement a priori minimal. La très grande majorité des enseignants sont titulaires d'un diplôme: sur 88 d'entre eux, 52 sont diplômés tandis que seulement 6 sont dépourvus de tout titre qualifiant. Mais si dans le cas du Colegio San José par exemple l'inspecteur précise sans sanctionner, que l'enseignant « ne peut se prévaloir d'un diplôme professionnel, ce qui n'est pas un obstacle pour la concession de l'autorisation en question »³⁰³, à partir de 1913, aucune école non officielle ne pourra fonctionner (légalement) sans respecter ce critère tardivement imposé³⁰⁴. De la même manière, en moyenne, les effectifs correspondent aux normes en vigueur stipulant une proportion maximale de 40 élèves par maître. Cependant il s'agit d'une moyenne et selon nos sources (malheureusement nous disposons rarement de cette information) on rencontre encore des situations où l'enseignant est confronté à des classes surchargées. Un autre critère d'évaluation de la qualité pédagogique de l'enseignement de ces écoles dépend du matériel, de l'équipement scolaire (manuels, instruments de travail, fournitures, ameublement etc...). Sur ce point, dans la mesure d'une évaluation assez approximative, il semble que la plupart des écoles disposent d'un matériel moyen, c'est-à-dire où les critères minimaux sont atteints sans plus. Par exemple que les installations (tables, chaises) sont conformes au nombre d'élèves. De même dans l'ensemble, les écoles disposent toutes de l'équipement basique: cartes géographiques, « laminas » religieuses (tableaux d'histoire sacrée), instruments de dessin, etc. Mais si toutes mentionnent les manuels sur lesquels elles s'appuient dans leur enseignement nous ne savons pas si tous les élèves disposent d'un exemplaire individuel ou s'ils doivent se partager les divers supports pédagogiques. Dans de rares cas le matériel scolaire laisse

302 . AHRUB, dossier de la série « Ecoles non officielles, Barcelone, Capitale, 1907-1914 », n°20/3/1/9.

303 . AHRUB, dossier de la série « Ecoles non officielles, Barcelone, Capitale, 1907-1914 », n°20/3/1/9, Colegio de San José, « no ostenta título profesional, lo cual no es un obstáculo para la concesión del permiso correspondiente ».

304 . Décret Royal du 23 octobre 1913, chap I, art 1 : pour l'exercice de l'enseignement privé dans les collèges, il est exigé du Directeur comme des professeurs de se trouver en possession du titre académique.

réellement à désirer comme pour le *Colegio Hispano-Francés*³⁰⁵ mais plus nombreux sont les centres où le matériel scolaire au contraire ressort du lot: c'est le cas des *Escoles San Jordi* ou de la *Escuela del Porvenir*³⁰⁶ par exemple qui se distinguent par un ameublement adapté aux normes de la pédagogie moderne. Quant au système d'enseignement, il est difficile à partir des sources fournies de les critiquer avec pertinence. On peut observer que manifestement l'organisation de l'emploi du temps scolaire est répétitif, que les classes sont unitaires (regroupant des niveaux très disparates entre des enfants de 5 à 12 ans) et les méthodes assez classiques. En général l'enseignement est simultané et cyclique. La pédagogie par la mémorisation, la répétition et l'émulation l'emportent sur des techniques de l'éducation nouvelle comme l'apprentissage par l'observation ou par le jeu.

Si l'on s'en tient à ces exemples, les conditions de scolarisation des élèves dans les écoles non officielles à Barcelone paraissent enviables par rapport à celles des écoles publiques, sans doute jugées plus sévèrement³⁰⁷. Pourtant toutes les écoles non officielles existant à Barcelone ne peuvent se prévaloir de répondre aux critères légaux attendus, comme c'est le cas de la série d'écoles légalisées, qui par définition sont contrôlées et soumises à des normes. Et même dans ce cas de figures, tous les critères ne sont pas aussi strictement respectés, les rapports d'inspection paraissent plus ou moins précis et exigeants. Les écoles autorisées ne traduisent qu'une partie de la réalité scolaire non officielle où les conditions d'enseignement peuvent être très précaires et qui, pour ces mêmes raisons, n'ont pas laissé de traces. Il est donc difficile de conclure de manière hâtive sur ce point. Sans pouvoir faire de rapprochement avéré, on peut se demander dans quelle mesure les conditions pédagogiques et hygiéniques et le problème jouent-elles un rôle dans le taux de fréquentation scolaire. En d'autres termes, une offre scolaire insuffisamment attrayante explique-t-elle qu'au moins 20% des enfants en âge d'être scolarisés ne vont pas à l'école ?

305 . AHRUB, dossier de la série « Ecoles non officielles, Barcelone, Capitale, 1902-1925 », n°20/4/3/8, Colegio Hispano-Francés.

306 . AHRUB, dossier de la série « Ecoles non officielles, Barcelone, Capitale, 1907-1914 », n°20/3/1/9, Escoles San Jordi et Escuela del Porvenir.

307 . Quand une école non officielle prétend accéder au statut d'école « compensable », c'est-à-dire devenir publique, elle doit répondre à des critères plus exigeants et subir un processus de normalisation qui peut être très laborieux. Ce sera le cas pour les écoles de *l'Institut Catalán de Artersanos y Obreros de Barcelona* entre 1902 et 1912.

2-2-3- Le problème des sans écoles: ascolarisation, déscolarisation et absentéisme scolaire

Au début du XXe siècle, d'autres données recueillies confirment le phénomène structurel de l'ascolarisation en Espagne observé déjà au XIXe siècle mais les proportions varient largement d'une source à l'autre, ce qui rend difficile toute évaluation sérieuse³⁰⁸. Les plus alarmistes³⁰⁹ parlent en 1908 de 50% de la population scolaire (6-12 ans) en Espagne qui ne fréquente pas d'école. Taux tellement élevé qu'en 1916, les mêmes auteurs présentent des évaluations à la baisse : 35% de la population scolaire légale reste en marge de la scolarité. Mais selon d'autres sources³¹⁰, autour de l'année 1910, le taux de non fréquentation scolaire s'élèverait à 25% pour l'ensemble du pays, proportion que l'on observe aussi pour la province de Barcelone. En revanche, selon ces estimations, des taux de scolarisation presque totale seraient atteints dans des provinces comme celles de Burgos, Alava, Santander, Valence ou Ségovie, tendant à souligner les disparités de la scolarisation en Espagne et relativisant les estimations précédemment citées. Il faut considérer l'ensemble de ces données avec prudence sachant que les chiffres avancés sont très approximatifs, notamment en ce qui concerne la scolarisation privée, plutôt méconnue dans le détail, comme pour la province de Madrid par exemple, dont la situation dans ce domaine est littéralement éludée. Les enquêtes cherchent surtout à évaluer grossièrement la proportion d'enfants en âge d'être scolarisés qui échapperaient à l'institution scolaire³¹¹. Les divers auteurs s'accordent à déplorer des taux de non fréquentation scolaire très élevés. Il est possible que ces chiffres soient vraisemblables mais cela reste impossible à vérifier avec certitude. Il est en revanche certain que

308. *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1906-1907 y matrícula oficial 1907-1908*, Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1908 et *l'Anuario Estadístico de España*, Madrid, 1915 et *Anuario de la Enseñanza elemental, técnica y superior*, Madrid, Calpe, 1920.

309. *Anuario de la Enseñanza elemental, técnica y superior*, Madrid, Calpe, 1920

310. *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1906-1907 y matrícula oficial 1907-1908*, Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1908 et *l'Anuario Estadístico de España*, Madrid, 1915.

311. L'enjeu du relevé statistique réside tout autant dans la préoccupation de mesurer la proportion d'enfants non « encadrés », non surveillés que celle d'enfants bénéficiant d'une scolarité normale.

l'Espagne connaît des difficultés pour assurer la scolarisation totale de sa population³¹², notamment dans les centres urbains en croissance comme Barcelone.

En ce qui concerne cette dernière, on éprouve des difficultés similaires pour évaluer avec certitude le taux de non fréquentation scolaire (absentéisme, déscolarisation et ascolarisation). On peut s'en remettre aux données de l'Annuaire Statistique de Barcelone³¹³. L'absentéisme est ainsi évalué en moyenne sur l'ensemble des districts à 25-26% des enfants de 6 à 12 ans, proportion qui coïncide avec les chiffres indiqués plus haut pour l'ensemble du pays. Mais Alexandre Galí a mesuré pour l'année 1902, à partir des mêmes données de l'*Anuario Estadístico*, que seulement 60% des enfants (de 6-12 ans) de Barcelone fréquentaient une école, y compris en tenant compte des écoles des diverses associations subventionnées de la ville. Au contraire, à la fin des années 1910, l'*Anuario Estadístico* parvient à faire le constat d'une scolarisation quasiment totale de la population scolaire de la ville, à partir de calculs très approximatifs³¹⁴, n'excluant pas une certaine manipulation des chiffres. Ainsi la population scolaire évaluée 10 ans plus tôt à 82.000 enfants n'est pas réévaluée en fonction de la croissance. Il n'existe en réalité sur cette question aucune étude sérieuse qui permettrait d'avancer des conclusions définitives. Un Mémoire provenant de la Délégation Royale en 1912³¹⁵ propose quelques évaluations mais qui peuvent apparaître contradictoires. Il commence par estimer à la moitié la population scolaire de Barcelone qui ne fréquente pas les écoles de la ville (publiques et privées). Puis en se fondant sur des calculs statistiques plus précis tenant compte notamment des enfants scolarisés dans les écoles subventionnées, il en conclut à un taux de scolarisation qui dépasse les 80% de la population scolaire comprise entre 5 et 12 ans entre 1906 et 1909. Quelques soient les estimations avancées, on peut cependant constater qu'il existe un déficit de scolarisation de la population à Barcelone sur l'ensemble de la période, en dépit d'un nombre d'écoles, publiques et privées, excédant le nombre légal stipulé. L'offre scolaire "excédentaire" ne permet pas la scolarisation de l'ensemble des

312. D'autant plus que la population scolaire officielle augmente quand la loi sur l'obligation scolaire est étendue aux enfants de 6 à 12 ans. (Loi du 13 juin 1909 amendement de deux articles de la loi Moyano et la scolarité obligatoire passe de 6-9 ans à 6-12 ans)

313. *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, Barcelona, années 1902, 1915, 1921.

314. *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona, años 1917-1921*, « Actuació de la Comissió de Cultura, 1917-1921 », Barcelona, 1923, pp. 275-287.

315. Delegación Regia de Primera Enseñanza de Barcelona, *Memoria presentada al Excmo. Sr Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes por el Excmo. Sr. D. Mariano Batlles y Bertrán de Lis, Delegado Regio, 1906-1911*, Barcelona, Imp. de Heinrich y Compania, 1912.

enfants (entre 6 et 12 ans) de Barcelone. Il semblerait que beaucoup d'écoles accueillent d'autres catégories de population, non soumises à l'obligation scolaire, comme les enfants en dessous de 6 ans et les plus de 12 ans. En revanche, une proportion d'enfants en âge d'aller à l'école n'est pas intégrée au processus scolaire. Un simple chiffre au début du XXe siècle permet de douter d'une efficace scolarisation de la population : en 1905, il existe 22 300 enfants qui travaillent dans les usines - en dépit de la législation sur le travail de 1900³¹⁶. Cela représente le quart de la population en âge d'être scolarisée. Il faut aussi mentionner les avatars de l'ascolarisation. Soit les enfants vont à l'école un temps puis abandonnent pour des raisons diverses (déscolarisation), soit ils assistent aux classes sans aucune assiduité, en fonction d'aléas économiques, sociaux, familiaux arbitraires (l'absentéisme) et ne sont jamais alphabétisés ou restent illettrés. On ne peut cependant généraliser le problème à tous les catégories d'écoles ni à l'ensemble de la population barcelonaise et il faut étendre le raisonnement à la question centrale de l'offre et de la demande sociales d'école³¹⁷.

2-2-3-1- Les écoles publiques

Dans le cas des écoles publiques il semble que le problème soit posé en des termes spécifiques. En 1902, il nous est permis d'évaluer quelque peu la demande en calculant l'écart entre le nombre d'élèves inscrits et ceux qui assistent en moyenne aux classes³¹⁸. Dans la plupart des cas il y a plus d'élèves inscrits que ceux qui viennent en classe mais le décalage n'est pas très important surtout si l'on tient compte des capacités d'accueil des locaux en terme de personnel pédagogique. Ainsi, dans les écoles de garçons, il y a quelques 4112 élèves inscrits dont 2631 demandes d'inscription, 2455 demandes de retrait et 3497 élèves assidus en moyenne. A raison de 40 maîtres et 36 auxiliaires, cela fait une assistance moyenne de 44 élèves par enseignant. Si tous les élèves inscrits étaient assidus, il y aurait en moyenne quelques 54 élèves par enseignant. Il faut noter que d'une école publique à l'autre on enregistre de fortes disparités quant au nombre d'élèves et la présence d'auxiliaires. Par exemple, l'école de la rue Cortes du maître Ignacio Ferrer Carrio compte 130 élèves en moyenne alors qu'il n'y a qu'un auxiliaire. En revanche le

316 .AECB, año IV, Barcelone, 1905.

317 . Nous abordons ce point ultérieurement, voir Partie III : « L'éducation primaire à Barcelone : une "Question Sociale" »

318 . AHRUB, dossier n° 19/8/3/12 : Liste des élèves des écoles publiques de garçons en 1902

maître José Martorell de la Plaza Santa Ana a 35 élèves et 2 auxiliaires (il faut dire que 108 étaient inscrits : il y a du avoir un problème). Dans l'école du maître du Paseo San Juan de Gracia, l'évolution précise des effectifs confirme l'idée d'une demande en hausse ainsi qu'une très forte mobilité des effectifs. Entre 1892 et 1902, le nombre d'élèves est passé de 48 à 143, en augmentation constante chaque année. Mais si de nouveaux s'inscrivent tous les ans, de nombreux autres partent. Par exemple en 1900 pour 109 nouveaux inscrits, 83 quittent l'école (sur 121 élèves en 1899), ce qui représente un renouvellement des deux tiers chaque année en moyenne. En fonction de données recueillies à dix ans d'intervalle après la réforme de 1906, nous pouvons constater une baisse de l'absentéisme dans les écoles publiques barcelonaises³¹⁹. Ainsi le taux d'absentéisme (mesuré comme l'écart entre le nombre d'inscrits et le nombre d'élèves assistant aux classes) passe de 20,5% à 15,3% entre 1907 et 1915³²⁰ sur l'ensemble de la ville. Mais dans le détail des différents districts, on enregistre des situations assez différentes. Les districts I, IX (Pueblo Nuevo et de San Andrés) connaissent une légère augmentation de leur taux d'absentéisme et le district VII de Hostafranchs, de population essentiellement ouvrière comme les deux premiers districts évoqués, enregistre une hausse spectaculaire sur la période même s'il reste dans la moyenne générale de la ville en 1915 (17,4%). En revanche les districts VIII et X correspondant respectivement aux quartiers de Gracia et de San Martín, ainsi que le district II (Barrio Gótico) dans de plus grandes proportions, voient leurs taux d'absentéisme fortement baisser. Il est difficile d'expliquer ces différentiels entre les différents quartiers de la ville sans faire une étude très précise tenant compte des opportunités scolaires en terme qualitatif et de l'offre privée existant dans ces quartiers. Nous nous pencherons plus amplement sur cet aspect dans une partie ultérieure consacrée à l'articulation entre question scolaire et question sociale à Barcelone dans les deux premières décennies du XXe siècle à Barcelone³²¹.

Quelques années plus tard, un autre bilan sur la fréquentation scolaire dans les écoles publiques exposé dans l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*³²² apporte

319. Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n°12 : « Déficit de scolarisation publique par districts 1907-1914-1915 à Barcelone », XXVI.

320. Ce taux d'absentéisme permet de mesurer surtout le décalage entre l'offre de places et les places effectivement pourvues et ne tient pas compte de la déperdition supplémentaire qui ne doit pas manquer d'exister entre le nombre d'élèves qui assistent théoriquement aux classes et celui qui sont régulièrement assidus.

321. Voir Partie III : « L'éducation primaire à Barcelone : une "Question Sociale" »

322. *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, años 1917-1921, Barcelona, , 1923, pp.

quelques précisions supplémentaires pour relever les mêmes traits que nous venons de souligner.

D'après les données fournies le nombre de places prévues excède toujours le nombre d'élèves réels. Les 185 écoles publiques de Barcelone (cinq manquent faute de locaux) ont une capacité d'accueil de 17 784 places en comptant quelques 3 700 places pour les maternelles. Le nombre d'élèves par école est un peu en dessous de 100 (96) mais les variations dépendant des capacités d'accueil des écoles ou pour le moins des capacités annoncées par les autorités, sont grandes. Ainsi des écoles accueillent jusqu'à 200 élèves (2 écoles publiques de garçons et de filles à la même adresse, Magoria, 24, dans le district 6) tandis que d'autres n'en accueillent souvent que 60 et parfois, mais exceptionnellement, moins de 60.

De la même manière, le nombre d'élèves réellement inscrits est aussi variable d'une école à l'autre. Ainsi l'école primaire publique au n°5 de la plaza del Sol (Gracia, District 8) se caractérise par un nombre très élevé d'élèves qu'ils soient en maternelle (150 inscrits), garçons (121 en 1919 et 138 en 1920) ou filles (184 en 1919 et 145 en 1920). Dans les trois niveaux le nombre de places maximal est pourtant fixé à 100. Ici, on constate que le nombre d'élèves inscrits dépasse le nombre de places assignées. La demande excède l'offre. On retrouve ce cas de figure notamment pour les écoles graduées mais dans l'ensemble on constate plutôt que l'offre excède la demande ou pour le moins qu'il y a moins d'élèves inscrits en classe qu'il n'y a de places offertes.

Nous avons vu que 17 784 places existaient pour les 185 écoles. En 1919, 16 645 enfants se sont inscrits et en 1920, ils sont encore un peu moins (15 957 inscrits). Un peu plus de 10% des places disponibles ne sont donc pas pourvues. Il est intéressant d'étudier cette question dans le détail des districts de la ville car manifestement les écarts d'un quartier à l'autre sont importants. Trois districts pour les années 1919 et 1920 se caractérisent par un excès du nombre d'élèves inscrits sur le nombre de places assignées aux écoles : un excès de 10% dans le District 1, de 67% dans le District 5, d'à peine 4% dans le District 8. Tous les autres sont dans une situation inverse. L'offre d'école semble un peu dédaignée notamment dans les Districts 3 et 6, où le taux de non inscription par rapport au nombre de places disponibles est respectivement de 23 et de 28%. Il est difficile de tirer des conclusions définitives sur les différences existant entre les divers quartiers de Barcelone, sans relier ces chiffres avec les opportunités scolaires offertes

dans chaque district³²³. Ce sont plus souvent les élèves masculins qui ne s'inscrivent pas à l'école (18%) tandis que les filles ou les élèves de maternelle saisissent presque toujours les opportunités d'inscription. Sur une période plus longue, de 1912 à 1920, le nombre de places reste à peu près le même autour de 17 800. On constate que le nombre d'élèves de maternelle et celui des filles croît sensiblement durant la période, quoique dans des proportions modestes. Ainsi en 1912, pour 7085 places disponibles pour les élèves féminines seulement 5852 sont pourvues mais en 1920 les 6907 places prévues sont dépassées par les 7138 inscriptions. En ce qui concerne le nombre d'élèves masculins, le nombre d'inscriptions tend à stagner autour de 5500 entre 1912 et 1915 et autour de 6000 à partir de 1916.

2-2-3-2- Les écoles privées

Les écoles particulières payantes.

Dans les écoles particulières payantes, où les enfants sont inscrits par leurs parents suite à une démarche volontariste et en échange d'un investissement financier plus ou moins conséquent, la question de la présence et de la fréquentation assidue des élèves ne peut se poser dans les mêmes termes. La plupart des règlements de ces écoles stipulent une obligation de présence aux cours sous peine d'expulsion et à partir du moment où les élèves se sont inscrits, il semble peu probable qu'ils renoncent à leur enseignement. D'autant que leur inscription correspond à un choix libre et délibéré des parents qui entreprennent d'offrir à leurs enfants une éducation qui leur convient. Par ailleurs, il s'agit souvent de familles aisées ou fortunées, connaissant une stabilité de leur condition sociale et économique favorisant un ancrage scolaire fixe. Malheureusement aucune source ne nous permet de nous assurer de cette hypothèse d'une assiduité régulière des élèves scolarisés dans les écoles privées particulières payantes. Tout au plus peut-on s'en référer aux chiffres avancés par l'Annuaire Statistique de 1907 selon lequel dans les 505 écoles non officielles recensées, sont inscrits quelques 41 824 élèves (sans précision de l'âge) parmi lesquels 33 460 seraient assidus, ce qui suppose un déficit de 20% entre le nombre d'inscrits et le nombre d'élèves assistant réellement aux classes. Mais nous ne savons pas si ce décalage provient d'un choix volontaire de restriction des effectifs (si tous les

323 . Nous proposons une étude approfondie de cette question plus en avant dans la recherche, voir Partie III, chapitre 3-1-1- « La géographie socio-scolaire de la ville : des opportunités disparates ».

élèves inscrits assistaient réellement aux cours, ils seraient au nombre de 82 par école- en général une classe-, contre 66 dans la réalité) ou si cela découle d'une déperdition due aux aléas de l'absentéisme et de la déscolarisation.

Les écoles d'association

En revanche en ce qui concerne les écoles privées d'associations diverses, nous pouvons nous appuyer sur diverses sources permettant d'appréhender la question de la demande populaire d'éducation. Si l'on en croit les dossiers de demande de subvention,, les attentes scolaires ne sont pas satisfaites (listes d'attente en vue d'une future scolarisation) et on observe donc plutôt un phénomène d'ascolarisation involontaire qu'un absentéisme. Il ne faut pas négliger l'éventuelle exagération de la part des directeurs d'école, présidents d'associations, du nombre d'inscrits afin d'obtenir des fonds et de valoriser leurs initiatives. Le misérabilisme dans les sollicitations de subvention en faveur de l'éducation populaire est de rigueur et il est difficile de mesurer les effectifs réels de chaque école. Cependant les données doivent sans doute correspondre aussi à la réalité au moins pour certains centres scolaires³²⁴. Lors de l'inspection de ces centres en 1906, sont enregistrés quelques indicateurs de la fréquentation scolaire permettant d'évaluer la demande et l'assiduité ou de l'absentéisme: le nombre de places offertes, le nombre d'inscrits, le nombre d'élèves assidus en moyenne, le nombre d'élèves présents le jour de la visite.

Pour un certain nombre d'associations, il ressort un excès de la demande sur l'offre mais ce décalage disparaît dans la fréquentation quotidienne des classes. Ainsi en est-il à l'*Ateneo Obrero de Barcelona*, jouissant d'une offre d'éducation et de formation (élémentaire, technique) variée et réputée. 1620 demandes d'inscription sont enregistrées alors que l'Athénée ne peut proposer que 660 places. Dans la réalité au cours du soir n'assistent que 700 élèves en moyenne. Il est possible que les autres demandes aient été reléguées dans des listes d'attente peu à peu satisfaites. De la même manière à l'*Ateneo Obrero de Gracia*, les 416 demandes d'inscription contrastent avec les 156 places disponibles. Et l'assistance moyenne s'ajuste en fonction des capacités d'accueil des locaux plutôt qu'en fonction de cette demande qui ne peut être satisfaite. On retrouve ce

324 . Se reporter aux Annexes Partie I, Tableau n°10 : « Bilan des conditions hygiéniques et pédagogiques quelques écoles non officielles d'association inspectées (1906) », p. XIV.

même schéma pour l'*Ateneo de San Andrés*, le *Foment Regional*, l'*Ateneo Republicano la Fraternidad de Pueblo Seco* ou le *Centro Católico* où les capacités d'accueil sont inférieures aux demandes d'inscription.

En revanche d'autres centres d'instruction se trouvent dans une situation inverse laissant entrevoir une demande en retrait par rapport à l'offre. Certes dans les cas de l'*Ateneo Martinense*, l'*Ateneo de Sants*, le *Faro de la Bordeta* ou l'*Instituto Obrero Graciense* si le nombre d'inscrits est inférieur au nombre de places offertes, on enregistre cependant un faible décalage entre ceux qui se sont inscrits et ceux qui assistent réellement aux classes. La demande d'éducation est certes en deçà des possibilités d'éducation mais elle paraît fiable et solide. Dans le cas quelque peu atypique de l'*Instituto Catalán de Artesanos y Obreros de Barcelona*, les effectifs scolaires très élevés conduisent à des rectifications importantes. Si l'on compare la capacité d'accueil de ses écoles (2 000 places environ) aux nombre d'élèves qui sont assidus, on constate un écart important. Ainsi l'inspecteur note que le jour de la visite seulement 623 élèves étaient présents aux cours de la journée alors que la moyenne d'élèves assistant réellement aux cours était de 920. De la même manière au *Patronato Obrero de san José*, dont les possibilités d'accueil s'élèvent à 229 élèves, le nombre de ceux effectivement présents est réduit (40 personnes lors de la visite dans l'école de jour)

Paradoxalement, dans les cas où la demande paraît très forte, l'assiduité n'est pas aussi importante comme c'est le cas de l'*Ateneo de Gracia*, de *San Andrés* ou des écoles de la *Junta de Damas*. En revanche dans les centres où les demandes d'inscription restent modestes par rapport au nombre de places, l'assistance moyenne et surtout celle observée lors de la visite se correspondent. Il est des cas inclassables comme l'*Ateneo de Las Cortes* qui paraît parfaitement déserté par rapport à sa propre offre d'instruction et d'éducation. Non seulement les demandes d'inscription sont deux fois inférieures aux nombre de places disponibles mais parmi les élèves inscrits, moins de la moitié viennent assister aux cours. Ainsi sur un total de 600 places offertes, l'inspecteur compte 113 élèves dans les cours de la journée. A ce cas de figure s'oppose celui de la *Fraternidad*, centre d'instruction républicain où le nombre d'élèves le jour de la visite excède le nombre d'inscrits mais aussi les capacités du local.

A partir de ces seuls exemples, il est difficile d'apporter des conclusions sur les contrastes entre offre et demande d'éducation. Tout au plus peut-on avancer quelques

remarques. En premier lieu, il semble qu'il existe un mouvement massif en faveur de l'éducation populaire. La demande dans ce domaine semble être le fruit de véritables arbitrages, en fonction peut-être de la réputation, de l'offre de formation, de l'idéologie etc. des écoles d'association. Ce n'est sans doute pas un hasard si certaines écoles semblent crouler sous la demande tandis que d'autres paraissent désertées. En ce sens nous pensons qu'il existe une demande sociale d'éducation diversifiée et ciblée à Barcelone et que les phénomènes d'absentéisme scolaire, d'ascolarisation peuvent être davantage liés à des problèmes d'ordre qualitatif que quantitatif, c'est-à-dire à une offre d'écoles inadaptée aux besoins et aux attentes. S'il existe un besoin d'école, pourquoi certains centres d'instruction destinés à y remédier et s'adressant particulièrement aux populations sans écoles ne font-ils pas classes comblées? Pourquoi les écoles publiques ne remplissent pas leurs salles? Le déficit d'écoles doit manifestement davantage s'interpréter en termes qualitatifs que quantitatifs et surtout les failles d'une scolarisation de masse plus se chercher dans les carences de l'offre d'école que dans la médiocrité de la demande.

2-3- Le "catastrophisme scolaire" et ses dérives

Les manques de l'infrastructure scolaire élémentaire à Barcelone, à l'instar de ce qui se passe dans de nombreuses villes d'Espagne, n'échappent pas aux observateurs. Il y a Question Scolaire car il y a dénonciation et conscience des problèmes dans ce domaine. Par "catastrophisme scolaire", nous nous référerons à un ensemble de discours dominant les premières décennies du XXe siècle venant régulièrement dénoncer la faillite d'un projet national d'éducation et le bas niveau culturel du pays et son noyau irréductible d'analphabètes. Sur fond de régénérationnisme, nombreux sont ceux qui participent à cette proclamation en forme de cri d'alarme, à Barcelone comme dans le reste du pays. De fait l'Espagne connaît des problèmes pour alphabétiser sa population. En dépit des progrès certains opérés entre 1900 et 1930, le pays n'atteint pas et loin s'en faut (en 1930, 32% de la population est encore analphabète) des taux d'alphabétisation absolus. Le contraste à cet égard avec nombre de ses voisins européens est saisissant même si d'une province à l'autre les situations varient.

Nous ne voulons pas nous étendre sur la question de la centralité et de la récurrence du thème de l'éducation à cette époque de crise, abordée et mise en évidence par divers travaux et qui est devenue une sorte de topos historique³²⁵. En revanche, il nous semble nécessaire de nous pencher sur les enjeux de cet alarmisme généralisé en étudiant plus spécifiquement le cas de Barcelone. Par exemple le taux d'analphabétisme, dont on a vu qu'il se situe dans la moyenne nationale puis recule nettement, fait l'objet d'une analyse statistique récurrente dans l'*Annuaire*³²⁶ édité par les autorités municipales à partir de 1902 jusqu'au début des années 1920. Etudier comment est traité le problème et surtout les interprétations dont il fait l'objet par les rédacteurs permet de véritablement entrevoir les enjeux de la Question Scolaire. L'analyse est d'autant plus nécessaire que ce discours alarmiste daté, inscrit dans un contexte historique précis, et le système d'interprétations qui en découle, sont reproduits, sans guère de distance critique, dans certains travaux de l'historiographie catalane privilégiant un mode explicatif exclusivement externaliste et réducteur³²⁷. Les études analysant les termes idéologiques, pédagogiques ou politiques des différentes conceptions de l'éducation³²⁸ et des discours que celle-ci cristallise, ne manquent pas mais elles ne permettent pas de comprendre ce que cela dissimule ou révèle des dynamiques sociales et politiques propres à la Barcelone des deux premières décennies du XXe siècle³²⁹. Ici nous cherchons à aller au delà du simple constat d'échec en analysant les interprétations de cette faillite et en mettant en

325. Voir J.-L. Guereña « Les institutions du culturel. Politiques éducatives », in *1900 en Espagne (essai d'histoire culturelle)*, C. Serrano-S. Salaün editores, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux (Collection de la Maison des Pays Ibériques 36), 1988, pp. 47-67. Se reporter également à Encarnación Gonzaléz, « España, ¿un problema pedagógico? », in *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988..., pp. 15-19. Enfin Paul Aubert lui aussi nous rappelle ce point de départ à tout travail sur l'histoire de l'éducation dans l'Espagne du début du siècle: « (...) on ne peut manquer d'être impressionné par le volume de la littérature pédagogique qui se publie au cours des deux premières décades, et en particulier entre 1910 et 1920, pour rappeler l'intérêt croissant de l'Etat contre l'analphabétisme et l'inculture. », p. 468, in « Culture et inculture dans l'Espagne de la Restauration : un nouveau discours sur l'école? (1909-1923) », in GUERENA, J. L., TIANA FERRER, A., *Clases populares...*, pp. 467-509.

326. *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona, años 1902 / 1917-1921*, Barcelona, , 1902-1923.

327. Ainsi en est-il entre autres d'Antoni Jutglar qui, par exemple dans un article spécialisé sur la question, « Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900 », *Materiales para la historia institucional de la ciudad*, n°16, 1966, pp. 283-419 utilise le même vocabulaire dramatisant : ("el desarrollo de la enseñanza en España es desastroso", p. 285; " la gravedad de un problema", p. 289; "demostrar la gravedad de los hechos", p. 292) qui se conclut par un « (...) no es de extrañar que la evolución histórica de la enseñanza en Barcelona haya dado unos resultados inferiores a los de otros países » p. 226). Non seulement le ton adopté ressemble à celui des commentateurs de l'époque mais il ne fournit pas d'analyse explicative d'un phénomène qui n'est pas une fatalité.

328. MONÉS, J., *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrama, 1977.

329. CAÑELLAS Cèlia, TORAN Rosa, *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936*, Barcelona, Barcanova, 1982.

évidence les usages qui peuvent en être faits, en particulier les tendances à stigmatiser des autorités politiques pour en légitimer d'autres.

2-3-1- La déclamatoire catastrophiste en Espagne

Depuis le milieu du XIXe siècle jusqu'à la fin de la Restauration, comme le fait justement remarquer Paul Aubert³³⁰, « (...) on retrouve le même constat, les mêmes revendications et le même cri d'alarme -sans vouloir remonter à Quintana, à Gil de Zárate, à Manuel de la Revilla, ou à Costa- sous la plume de Vincenti et d'Altamira, de Zulueta et d'Albornoz, en 1912; de De Los Ríos et de Domingo, en 1917; de Prado de Palacios, en 1922». En 1912 alors que Rafael Altamira vient d'être nommé Directeur de l'enseignement primaire et publie *Problemas urgentes de la Primera enseñanza en España*, le Comte de Romanones³³¹, à la tête du Ministère de l'Instruction Publique depuis 1910 dénonce: « L'enseignement est dans notre pays une farce de plus ; selon nous, la plus grande et à l'origine de toutes les autres »³³². Lorenzo Luzuriaga³³³ reprend les écrits de Cossío pour participer de ce discours accablant sur l'école en Espagne.

La situation du système éducatif public espagnol du début du siècle offre en effet un contraste remarquable par rapport à ses voisins nord européens. Le nombre d'analphabètes reste encore élevé quoique proportionnellement, le taux tend à s'infléchir³³⁴. Le nombre d'enfants non scolarisés, faute d'infrastructures scolaires, auquel s'ajoute la réticence des parents vis-à-vis de la scolarité obligatoire...payante, atteint des proportions encore importantes, y compris en milieu urbain³³⁵. Par ailleurs, en termes qualitatifs, le bilan n'est guère satisfaisant : insalubrité, précarité des lieux; enseignement

330 . Paul Aubert, Art. Cit., p. 498.

331 . Alvaro Figueroa y Torres, avocat, issu de l'aristocratie castillane, est une des grandes figures du parti libéral sous la Restauration. En 1901 il est placé à la tête du tout nouveau Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux Arts où il entreprend quelques réformes qui seront durables. Il occupe de multiples postes au grè de l'instabilité gouvernementale caractéristique du régime et se retrouve de nouveau en charge de l'instruction en 1910 et en 1917.

332 . « El presupuesto de Instrucción Pública. La Farsa de la enseñanza », *El Radical*, 6 de junio de 1910, cité par P. Aubert, art. cit., « La enseñanza es en nuestro país una farsa más; a nuestro juicio, la mayor y el origen de todas las otras » p. 469.

333 . M. Cossío *La enseñanza primaria en España*, 2ème édition revue et corrigée par Lorenzo Luzuriaga, Madrid, R.Rojas, 1915.

334 . Le taux s'abaisse entre 1900 et 1920 en passant de 63,2 % à 52,05 %, selon l'Anuario Estadístico de España.

335 . Selon l'*Anuario de Enseñanza elemental técnica superior*, publié en 1920, en Espagne 50 % des enfants de 6 à 12 ans n'iraient pas à l'école (en ne tenant compte que de l'école publique) en 1908. Selon le cens de 1920 pour une de population scolaire (6-12 ans) de 3, 1 millions d'enfants, sur 1,7 million inscrits 1,1 million sont effectivement présents. Quant à Barcelone sur une population scolaire de 133 140 enfants (selon le recensement de 1920), seulement 60 467 enfants sont inscrits dans les écoles publiques nationales.

non gradué par des classes de niveau; contenus pédagogiques obsolètes, dispensés par des enseignants mal formés et non motivés devant affronter des classes de plus d'une centaine d'élèves. Cette situation est d'autant plus dénoncée, et c'est la deuxième clé de cet alarmisme généralisé, que l'Espagne subit une crise morale très profonde, cristallisée notamment autour des déboires coloniaux qui atteignent leur apogée en 1898 avec la défaite coloniale à Cuba face aux Etats-Unis³³⁶. Le pays s'enferme dans le complexe de la puissance déchue au sein d'une Europe lancée dans la voie de la modernité. Mais cette déclamatoire catastrophiste doit également se comprendre dans sa dimension galvanisatrice³³⁷, dans sa fonction mobilisatrice. Dans le contexte « régénérationniste » caractérisant les premières décennies du XXe siècle en Espagne, le pessimisme ambiant coïncide avec un évident idéalisme quant aux promesses d'un changement possible, notamment à travers l'éducation. Dans le contexte de crise de légitimité du régime de la Restauration, un discours réformateur général à l'ensemble du pays, prend logiquement pour cible l'appareil d'Etat, impuissant à se transformer, incapable d'engager le pays dans la mise en place d'un système d'éducation nationale efficace et cohérent. A l'échelle de Barcelone, les critiques fusent également. On y retrouve les accents d'un discours dramatisant unanime au moins jusqu'au milieu des années 1910, moment à partir duquel la catalanisation des institutions provinciales et municipales, s'accompagne de ressorts discursifs servant d'autres intérêts. Il relève en cela d'une rhétorique propre et il génère un système d'interprétations renvoyant à la spécificité de la ville.

2-3-2- Le relais et les interprétations à Barcelone

On peut en particulier se baser sur les commentaires s'appuyant sur les nouveaux outils de mesure statistique qui sont censés apporter, entre autres, le reflet fiable des réalités scolaires du pays. Nous l'avons vu, Barcelone édite son propre recueil de statistiques à l'instar des premières séries statistiques espagnoles, collectées à l'échelle de

336. Voir l'ouvrage collectif, *1900 en Espagne (essai d'histoire culturelle)*, C. Serrano- S. Salaün editores, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, Collection de la Maison des Pays Ibériques 36, 1988 et plus particulièrement l'article introductif « 1900? » de Carlos Serrano, pp. 9-11, dressant un bilan éclairant.

337. Ainsi entre autres, l'ouvrage de Altamira, *Problemas urgentes de la Primera enseñanza en España*, Madrid, 1912, donne le ton. Il s'agit d'« inquiéter l'opinion pour que celle-ci inquiète à son tour les gouvernants » spécifie Paul Aubert, Art. Cit., p. 490

la nation, par les autorités centrales³³⁸. Pour les autorités municipales, le fait de se doter d'une infrastructure statistique propre, n'est évidemment pas neutre et dénote d'une utilisation de la source statistique à des fins politiques, en fonction de nouvelles nécessités, notamment celle de promotion de l'entité municipale.

La Question Scolaire à Barcelone préoccupe les édiles, unanimes à régulièrement dénoncer l'échec de la ville dans ce domaine, à l'instar de la clameur de l'ex républicain fédéral Joaquim Lluhi i Rissech, de la mouvance de la gauche catalaniste, à propos des écoles municipales

« Enfin c'est une honte, probablement la plus grande des hontes que l'état actuel, misérable, des écoles publiques de la ville de Barcelone ». ³³⁹

Mais l'alarmisme et l'indignation sont trop récurrents, depuis le début des années 1900 jusqu'encore la fin des années 1910, pour ne pas signifier davantage que l'intention dénonciatrice. Le discours est catastrophiste parce qu'il sert aussi les desseins de ceux qui le tiennent, à un moment donné. Il exprime en particulier les peurs répandues dans beaucoup de milieux des conséquences néfastes pour la société de laisser sa population dans l'ignorance. Car ce discours sur la situation scolaire de Barcelone évolue en fonction de la nécessité de servir de nouveaux intérêts politiques. Nous allons tenter à travers la question de l'analphabétisme et de son interprétation, à Barcelone, de montrer les vrais enjeux pour les élites politiques et sociales barcelonaises à brandir le drapeau noir de la honte culturelle, même si nombreux sont sincères quand ils s'expriment sur le sujet.

2-3-2-1- L'analphabétisme ou « le mal de l'ignorance »³⁴⁰

Nous avons déjà évoqué le taux élevé de « l'inculture » espagnole à l'échelle européenne, en mettant l'accent sur les fortes disparités existant entre les diverses régions

338. L'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, publié régulièrement entre 1902 et 1917 fait écho à l'*Anuario Estadístico de España*, dont les parutions datent déjà du XIXe siècle et s'intensifient par la suite.

339. « Pues era una vergüenza- disait en séance du Conseil du 22 février 1910 le républicain catalaniste Joaquín Lluhi y Rissech-, probablemente la más grande de las vergüenzas por que pasaba la ciudad de Barcelona, el estado actual, miserable, de las Escuelas Públicas.. », AAMB, *Libro de Actas*, 1910, vol. I, fol. 283.

340. On retrouve ce terme de manière récurrente notamment dans les exposés des auteurs de l'*Anuario estadístico de la ville* : « Las terribles consecuencias de este mal », p. 124, in *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, Barcelona, 1902; « (...) Esto es un mal que no debemos ocultar y que necesita eficaz y pronto remedio », p. 237, in *Ibid.*, 1907. « Conocido el grado en que padece Barcelona el mal de la ignorancia, investigaremos las causas; (...) Ninguna atención más urgente, porque la ignorancia es y ha sido siempre origen de graves daños y un grande obstáculo al progreso y bienestar de los pueblos », *Ibid.*, p. 239 (souligné par nous)

de la péninsule. Quelle est la situation de Barcelone, par rapport au reste de l'Espagne, en matière d'analphabétisme?

L'étude de E. Nuñez³⁴¹ montre que l'universalisation de l'alphabétisation en Espagne se concentre sur une courte période, tardive, allant de 1900 à 1930 et que l'ensemble du pays rattrape ainsi le centre nord (Vieille Castille), en avance dans le processus dès le dernier tiers du XIXe siècle. Notamment des régions telles que le Pays Basque, la Galice, les Baléares et surtout la Catalogne sont touchées par cette accélération de l'alphabétisation³⁴².

En 1900, Barcelone (capitale) connaît un taux d'analphabétisme dans la moyenne des villes espagnoles (50% environ pour 48,5% pour l'ensemble des capitales espagnoles) mais élevé par rapport à d'autres villes telles que Bilbao (33,5%) ou Madrid (30,3%). En 1920, les trois quarts de sa population est alphabétisée et ce sont notamment les femmes qui ont connu une accélération de leur alphabétisation. Par rapport au reste du pays, Barcelone se maintient largement au dessus de la moyenne mais nombreuses sont encore les villes pouvant se prévaloir de taux plus flatteurs. Dans la mesure où Barcelone connaît un processus d'alphabétisation plus tardif, qu'elle intègre des populations parfois faiblement alphabétisées³⁴³ des municipalités qui l'entourent entre 1897 et 1904 et que sa population double presque entre 1900 et 1920, sa situation reste encore inférieure à d'autres grands centres urbains mais a largement progressé sur la période.

La comparaison des taux d'analphabétisme à l'échelle nationale, provinciale et régionale entre 1887 et 1930 nous indique que la province de Barcelone et la Catalogne enregistrent une baisse importante (65%) à l'instar d'autres provinces (Alava, Viscaya) et autres régions (Pays basque et Cantabrie)³⁴⁴. Ce constat va à l'encontre de la thèse d'Alexandre Galí qui explique le recul de l'analphabétisme à Barcelone entre 1900 et 1920 par l'engagement dans le processus d'autonomisation de la Catalogne. Or, d'une

341. NÚÑEZ, Clara Eugenia, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992. Son travail repose sur une étude directe des recensements et non sur les diverses compilations de l'époque qui se contredisent et proposent des évaluations plus ou moins fiables.

342. Se reporter aux Annexes Partie I, Tableaux 14, 15, 16 : « Taux d'alphabétisation Espagne / Barcelone, 1877-1930 », p. XXIX, XXX, XXXI.

343. Ainsi d'après les recensements de population de l'Instituto Nacional de Estadística tandis que 57% des habitants de Barcelone savent lire et écrire, ils ne sont que 27% à San Martín de Provensals, 31% à San Andrés de Palomar, 27% à Las Corts et 31% à Sants; Gracia et San Gervasio ont des taux d'alphabétisation plus élevés, respectivement 40 et 51% mais qui restent inférieurs à celui de Barcelone.

344. Se reporter aux Annexes Partie I, Tableaux 14, 15, 16 : « Taux d'alphabétisation Espagne / Barcelone, 1877-1930 », p. XXIX, XXX, XXXI.

part au XIXe siècle, alors que n'existe pas encore une catalanisation des institutions et des politiques à Barcelone, le taux d'analphabétisme est largement inférieur à la moyenne nationale et, d'autre part, l'accélération de la baisse de l'analphabétisme s'opère dès le début du XXe siècle et ne coïncide pas spécifiquement avec les débuts d'une politique scolaire catalane, qui ne commence pas avant 1916-1917 et la *Commissió de Cultura*.

La question de l'interprétation de ces mesures statistiques, des indicateurs de culture ou d'inculture, on le constate, est autrement plus difficile à cerner. Pour la plupart des commentateurs de l'époque (relayés par des auteurs comme Alexandre Galí à la fois témoin et historien des événements), et en particulier pour les rédacteurs de l'*Anuario Estadístico*, l'analphabétisme se formule en termes d'indignité et d'orgueil. Il en résulte alors la nécessité de mobiliser une série d'explications visant à la justification la plus immédiate et parfois la plus simpliste possible. Le problème scolaire barcelonais est « espagnolisé » au prix d'évacuer toute réflexion ou regard critique sur la signification profonde de la Question Scolaire à Barcelone à cette époque, c'est-à-dire la démocratisation de l'enseignement primaire et les luttes de pouvoir pour dominer l'éducation populaire.

2-3-2-2- Un problème identitaire

C'est en étudiant les sources quantitatives de manière critique que nous avons relevé l'évidence d'une dérive interprétative. Dans le cadre de la construction d'un discours catalaniste ou pour le moins anti-centraliste, on ne s'étonnera guère de ce phénomène d'« espagnolisation » des problèmes. Nous entendons par là la tendance à expliquer les difficultés que rencontre Barcelone en matière d'éducation de sa population par sa dépendance vis-à-vis des institutions centrales et de manière encore plus démonstrative par les flux migratoires venant du reste de l'Espagne. Ce dernier point est le plus présent dans les analyses rencontrées dans l'*Anuario Estadístico*³⁴⁵. Il nous semble

345 . On ne peut analyser le discours municipal que comme celui d'un collectif sans nom car il est impossible d'identifier les auteurs des textes commentant les statistiques. Tous les deux ans est nommée une Commission de Statistiques en général composée de 6 membres dont un président et le chef Manuel escudé. Si ce dernier reste invariablement le même sur toute la période de publication, la composante politique de ces commissions varie en fonction des résultats électoraux. Manifestement un certain équilibre des forces est respecté mais sur l'ensemble de la période les républicains radicaux dominant largement : 23 des leurs occupent un siège au sein de la Commission, puis viennent les régionalistes avec 14 élus, 9 républicains nationalistes et marginalement deux membres de *Defensa Social* et deux libéraux. Pour autant on ne peut affirmer que le discours véhiculé dans l'*AECB* soit celui d'une

exemplaire d'un discours qui permet de mieux comprendre les mécanismes de la construction de l'identité catalane dans les premières décennies de ce siècle. Barcelone, depuis ses institutions municipales et provinciales, est à la recherche d'une nouvelle image d'elle-même, dans laquelle l'élément culturel joue un rôle fondamental, ce qui peut tendre à ne pas considérer la Question Scolaire dans toute sa complexité.

« El reflexe esculpatori »: l'analphabétisme à Barcelone est dû à l'immigration³⁴⁶.

La question de l'analphabétisme est abordé très régulièrement dans les divers tomes annuels de l'*Anuario* jusqu'au milieu des années 1910. Les tableaux et commentaires proposés tendent à mettre en évidence le lien entre les taux d'analphabétisme et la présence de populations immigrées qui arrivent par milliers chaque année. En 1902, le lien est formulé comme une hypothèse jugée fort probable:

« Barcelone est constituée par une population de couches successives, elle croit de manière extraordinaire par l'immigration venant de pratiquement toutes les régions de la Péninsule, et si l'on croisait la statistique de l'instruction avec celle de l'origine, on en déduirait sûrement que l'immense majorité des analphabètes sont originaires des autres provinces (...) »³⁴⁷.

En réalité, il s'agit déjà de l'explication qui est réitérée et présentée comme allant de soi: si certaines villes espagnoles (comme Palencia, Salamanque, Bilbao par exemple) peuvent se prévaloir de taux d'analphabétisme inférieurs à celui de Barcelone, cela ne peut être dû qu'à l'absence d'immigration dans ces mêmes villes: « (...) car il est certain que dans

tendance ou d'une autre. Il doit plutôt être perçu comme le discours municipal officiel, à l'image d'une institution plurielle qui évolue.

346 . Pere SOLA, dans un article très pertinent (« Immigració i alfabetització a Barcelona, 1908-1950. Alguns problems », in *Actes de les VIIenes Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1987, pp. 335- 348), a relevé cette dérive interprétative. Cet historien spécialiste de l'éducation populaire et anarchiste est le seul à notre connaissance à avoir fait une étude critique sur le lien entre immigration et alphabétisation. Mais il se contente de mettre en cause la représentation élitiste de l'éducation des classes sociales dominantes sans aborder le contexte, qui nous paraît fondamental, de la construction du nationalisme catalan. En partie J.-L. Marfany dans *La Cultura del Catalanisme. El nacionalisme català en els seus inicis*, Empúries, Barcelona, 1995, aborde cette question à travers une analyse sur les éléments d'un racisme catalan.

347 . *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* ..., 1902, « Barcelona es una población de aluvi6n, crece extraordinariamente por inmigraci6n de casi todas las regiones de la Peninsula, y si se firmase la estadística combinada de la naturaleza con la instrucci6n, encontraríamos seguramente que la inmensa mayoría de los analfabetos son naturales de otras provincias (...) », p. 124.

aucune de ces capitales il n'existe un tel nombre d'étrangers, dans la mesure où ici ces derniers excèdent 40% de la population »³⁴⁸.

Désormais il suffit de constater qu'il s'agit d'un phénomène socialement et "ethniquement" circonscrit et tout tendra à démontrer que sans l'immigration, l'analphabétisme serait marginal à Barcelone. Cela est chose faite dans l'édition de 1907. Une étude, qui se veut scientifiquement élaborée, cherche d'abord à isoler le phénomène de l'analphabétisme, à la fois pour le relativiser et pour l'extraire du contexte barcelonais, comme si cela n'appartenait pas à la ville:

« (...) et comme nous tenterons de le démontrer dans ce travail, le niveau intellectuel de Barcelone, sous cet aspect, n'est pas tellement inférieur comme le pensent certains impressionnistes, en considérant, sans un examen minutieux des causes, l'énorme proportion d'ignorants qui existent dans cette ville (...) »³⁴⁹.

Pour mieux comprendre le recours à la stigmatisation de l'étranger, à la nécessité de mettre en cause la présence des immigrés dans la ville il faut tenir compte de la représentation que de nombreux barcelonais se font de leur ville, et entrevoir alors que la perception des problèmes scolaires de la ville est peut-être plus importante que leur réalité.

Barcelone, « l'Athènes espagnole »

Prédomine la conviction à Barcelone de former une population d'élite, ou pour le moins cultivée. Sans les flux migratoires massifs depuis au moins le dernier tiers du XIXe siècle, le taux d'analphabétisme barcelonais ne serait pas aussi bas, aussi indigne, aussi « honteux ». Il s'agit comme le fait remarquer justement Pere Solà³⁵⁰ de la perception dominante parmi les milieux cultivés catalans et que l'on retrouve de manière récurrente dans les commentaires sur les problèmes d'instruction à Barcelone de l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, organe officiel de la Mairie.

348 . *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona* , 1902, « (...) si bien es cierto en ninguna de estas capitales existe tan gran número de forasteros, ya que estos en Barcelona pasan del 40 por ciento de la población », p. 123.

349 . *Ibid.*, 1907, « (...) y como intentaremos demostrar en este trabajo, el nivel intelectual de Barcelona, bajo este aspecto, no es tan inferior como piensan algunos impresionistas, al considerar, sin detenido examen de las causas que lo motivan, la enorme proporción de ignorantes que en esta ciudad existe », p. 237.

350 . Pere Solà, *Art. Cit.*

Barcelone y est perçue comme une capitale à l'échelle européenne, ankylosée dans le marasme espagnol, ne pouvant connaître le progrès qu'en ne comptant que sur elle-même. En tant que telle (institutions, centre politique, élites, traditions etc...), elle ne peut être mise en cause et l'analphabétisme est présenté comme une anomalie. Certes il s'agit d'un fléau à l'échelle de l'Espagne entière, mais chez les barcelonais il alimente une tension jugée incongrue entre une « capitale » *moderne* de plusieurs centaines de milliers d'habitants, à l'avant-garde artistique et culturelle, au cœur des mutations économiques et sociales de l'industrialisation et une ville marquée par la misère scolaire car près de la moitié des habitants ne savent ni lire ni écrire en 1900. Il existe donc un hiatus entre ce qu'est Barcelone et ce qu'elle devrait être. Dans une démarche comparatiste systématique avec une aire civilisationnelle supposée (Europe et Amérique), les analyses doivent déplorer qu'en termes d'alphabétisation Barcelone est située non seulement derrière des villes européennes mais aussi derrière des villes d'Espagne:

« Non seulement il n'existe pas de ville en Europe et aux Etats-Unis dans lesquelles, proportionnellement au nombre d'habitants, il y ait des taux aussi bas de gens qui ne savent ni lire ni écrire, mais en Espagne, Madrid, Vitoria, León, Avila, Palencia, Salamanque, Bilbao, Logroño, Pampelune, Saint Sébastien, Tolède, Valladolid, Ségovie et quelques autres font mieux que Barcelone sur cette question... »³⁵¹.

Dès lors, seul le phénomène de l'immigration présent à Barcelone et absent dans ces autres villes peut expliquer cette anomalie. On retrouve ce raisonnement dans les années qui suivent pour condamner et s'alarmer d'un retard non rattrapé: « (...) Il existe ainsi en Espagne dix villes qui proportionnellement ont moins d'analphabètes que Barcelone. Ceci est un mal que nous ne devons pas occulter et qui exige un remède efficace et rapide »³⁵².

S'exprime ainsi l'orgueil blessé d'une cité en pleine expansion cherchant à se construire une image autour de l'idée de modernité. D'ailleurs après 1910 les commentaires moins empreints de cette sorte de complexe, se font moins dramatiques (« le niveau intellectuel de notre peuple n'est pas si inférieur comme le laissent supposer

351 . *Ibid.*, 1907, p. 240, « No solamente no existe ciudad en Europa ni en America en que, proporcionalmente al numero de sus habitantes, haya tan bajas cifras de los que saben leer y escribir, sino que en España superan en este punto a Barcelona, Madrid, Vitoria, León, Avila, Palencia, Salamanca, Bilbao, Logroño, Pamplona, San Sebastián, Toledo, Valladolid, Segovia y algunas otras (...) ».

352 . *Ibid.*, 1907, « (...) Existen, pues, en España, 10 ciudades que proporcionalmente tienen menos analfabetos que Barcelona. Esto es un mal que no debemos ocultar y que necesita eficaz y pronto remedio », p. 237.

les admirateurs de l'extravagance »³⁵³). En quelques années, les commentateurs prennent le contre-pied de l'alarmisme des premiers tomes de l'*Anuario*. Pourtant, la situation n'a guère dû changer en si peu de temps. Laissant à l'écart les problèmes toujours actuels de l'analphabétisme populaire et de l'enseignement primaire, il s'agit de valoriser les institutions culturelles catalanes en pleine expansion:

« (...) la satisfaction que ressent notre amour propre, en feuilletant les pages qui suivent, dans lesquelles il est démontré l'efficacité des sacrifices dont font preuve nos corporations pour le développement de l'enseignement, détruisant la légende d'inaptitude de notre peuple pour les hautes fins de la civilisation qui court de toutes parts depuis de longues années »³⁵⁴.

Les propos du Directeur de la Bibliothèque Universitaire visant à redonner à Barcelone une image de capitale culturelle sont repris: « Si une population mérite en toute justice le qualificatif d'Athènes espagnole, c'est indiscutablement Barcelone »³⁵⁵.

A la fin des années 1910, le ton a changé et le catastrophisme a cédé le pas à un optimisme confiant. On dresse des bilans plutôt satisfaisants quant aux niveaux de scolarisation de la population et les études sur l'analphabétisme ne sont plus construites autour d'un raisonnement de stigmatisation³⁵⁶. Le nombre d'écoles a augmenté, si bien que le quota minimal d'établissements publics est atteint (un tiers du total). Alors que les années précédentes le taux d'alphabétisation de la population scolaire était régulièrement dénoncé comme dangereusement bas, laissant des milliers d'enfants sans école et livrés à l'errance, à la misère culturelle et morale, dans ce bilan les auteurs se félicitent d'un taux de scolarisation quasiment généralisé: sur une population scolaire de 82.000 élèves (de 6 à 12 ans), 77.600 iraient à l'école, dont 48.000 dans les écoles particulières, 15.000 dans les écoles privées d'associations et 14.600 dans les écoles publiques. La proportion d'enfants en dehors de tout circuit scolaire à la fin des années 1910 se réduirait alors à 6%. Cela permet aux auteurs de conclure au constat inédit et en décalage avec les commentaires

353 . *Ibid.*, 1912, « el nivel intelectual de nuestro pueblo no es tan inferior como quieren suponer los admiradores de lo exótico », p. 153

354 . *Ibid.*, 1912, « (...) la satisfacción que siente nuestro amor propio, al hojear las páginas que siguen, en las que queda demostrada de la eficacia de los sacrificios que hacen nuestras corporaciones para el fomento de la enseñanza, destruyendo la leyenda de ineptitud de nuestro pueblo para los altos fines de la civilización que corre válida luengos años ha por todas partes », p. 153

355 . *Ibid.*, 1912, « Si alguna población merece con estricta justicia el calificativo de Atenas española, lo es indiscutiblemente Barcelona », p. 154.

356 . Voir notamment le bilan des actions de la Commission de Culture: *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona, años 1917-1921*, « Actuació de la Comissió de Cultura, 1917-1921 », Barcelona, 1923, pp. 275-287.

antérieurs: « On peut donc affirmer que la quasi totalité des enfants de Barcelone passent par l'École et reçoivent une instruction plus ou moins parfaite »³⁵⁷. Les chiffres avancés nous paraissent d'une part excessifs et d'autre part sans nuance. Pour notre part, nous avons comptabilisé quelque 23 000 élèves dans les écoles particulières en 1908 et il devrait y en avoir un peu plus de 20 000 au milieu des années 1910. En revanche nous avons recensé un nombre d'élèves bien plus élevé dans les écoles d'associations (nous y incluons les congrégations) car nous tenions compte des adultes. En 1915, on peut estimer à environ 25 000 enfants dans les écoles d'associations, sans les adultes. La totalité des enfants dans les écoles privées atteint alors environ 45 000 élèves auxquels il faut ajouter les 14 600 des écoles publiques, ce qui fait un total de presque 60 000 enfants scolarisés. Par ailleurs la population scolaire (en âge d'être scolarisée) s'élève sans doute à plus de 82 000 enfants car nombreux sont ceux qui fréquentent l'école dès 5 ans. Par ailleurs, nous avons vu combien l'absentéisme est un phénomène fréquent qui réduit à une proportion plus faible le nombre réel d'enfants qui sont assidus. La scolarisation des enfants barcelonais a sans doute progressé mais il est fort peu probable en revanche qu'elle atteigne un taux quasi absolu comme le suggèrent les commentateurs. En réalité, l'inversion du discours, passant des accents catastrophistes des années 1900 au bilan auto-satisfait une dizaine d'années plus tard s'explique par les nouvelles nécessités politiques de la fin des années 1910 et du début des années 1920 : encenser l'œuvre scolaire de la jeune Commission de Culture créée, sous l'impulsion régionaliste en 1916, pour entreprendre une politique culturelle rénovée et inscrite dans la durée.

Élément complémentaire de cette auto-représentation de la ville, Barcelone se perçoit comme une entité intègre qui ne peut être atteinte du « mal de l'ignorance » et qui nie la possibilité pour les natifs de Barcelone d'être concernés par un problème purement « étranger ». « Reconnaissant que l'analphabétisme absolu n'a pas pour origine la population issue de Barcelone (...) »³⁵⁸, Barcelone se perçoit comme une entité homogène, comme un corps qui connaît une crise de croissance à cause d'un apport de population certes nécessaire et bienvenu mais différent de la population « naturelle » de Barcelone, c'est-à-dire, qui y est née. Et cela peut vite dériver dans la métaphore du corps

357. *Anuari Estadístic de la Ciutat de Barcelona, anys 1918-1921*, Barcelona, 1923, « Pot doncs afirmar-se, que la casi totalitat desl infants de Barcelona passen per l'Escola rebent una instrucció més o menys perfecta », p. 278.

358. *Ibid.*, Barcelona, 1923, « Tot i reconeixent que l'analfabetisme absolut no té el origen en la població de naturalesa barcelonina (...) », p. 279.

sain envahi (« ces invasions », « l'invasion de personnes (...) desquelles beaucoup ne savent pas lire »³⁵⁹), et affaibli par des éléments étrangers. Les auteurs du recueil statistique reprennent ainsi à leur compte les propos d'un médecin madrilène sur ce que peuvent représenter les analphabètes au sein d'un corps social:

« C'est sans exagération que le Dr Oloriz de l'Académie de Médecine de Madrid a dit : « que ce sont les analphabètes dans les pays cultivés ceux qui dans l'ordre physique sont les nains et les sourds-muets, c'est-à-dire, des hommes défectueux qui pour interrompre leur développement, sont demeurés incomplets sans atteindre le type moyen de perfection qui correspond à leur espèce. Et ainsi comme les sociologues et les médecins s'inquièteraient à l'extrême si la majorité des habitants d'un pays se trouvaient privés de l'ouïe, et donc de la parole, ou restaient pour toujours de la taille d'un enfant, et chercheraient avec détermination les causes de telles aberrations du développement, et s'appliqueraient avec ardeur à remédier à l'énorme infériorité dans lequel ce peuple se trouverait par rapport aux autres normaux et complètement développés, ainsi devons nous tous nous alarmer face au manque d'instruction élémentaire, véritable endémie des peuples retardés, et nous appliquer à la combattre avec une égale détermination que s'il s'agissait d'une endémie mortelle, tant il est vrai que la valeur réelle des groupes humains dépend plus de la qualité que du nombre d'individus qui les composent »³⁶⁰.

Métaphoriquement il s'agit de suggérer l'idée d'une Barcelone conçue comme un noyau originel sain successivement nourri par des couches migratoires (10 000 nouveaux venus par an environ entre 1900 et 1920) qui en affectent son intégrité. Cette crainte d'une désintégration³⁶¹ répandue dans les milieux conservateurs, coïncide avec une représentation de la ville non dynamique mais figée (la Barcelone d'avant l'agrégation

359 . *Ibid.*, 1907, « esas invasiones », p.239. et *Ibid.*, 1912, « la invasion de personas (...), muchas de las cuales no saben leer », p. 153.

360 . *Ibid.*, 1907, Sin exageración dijo el Dr Oloriz en la Real Academia de Medicina de Madrid : "que son los analfabetos en los pueblos cultos lo que en el orden físico son muchos enanos y sordo-mudos, esto es, hombres defectuosos que por suspensión del desarrollo, han quedado incompletos sin alcanzar el tipo medio de perfección, que corresponde á su especie. Y así como los sociólogos y los médicos se alarmarían en extremo si el mayor número de los habitantes de un país se hallaran privados del oído, y por consecuencia de la palabra, ó permanecerían indefinidamente con talla propia de la infancia, buscarían con empeño las causas de tales aberraciones del desarrollo, y se aplicarían con ardor á remediar la enorme inferioridad en que el pueblo tal se encontraría respecto de los demás normales y completamente desenvueltos, así debemos alarmarnos todos ante la falta de instrucción elemental, verdadera endemia de los pueblos atrasados, y aplicarnos á combatirla con igual decisión que si de una endemia mortífera se tratara, puesto que el valor efectivo de los grupos humanos depende más de la calidad que del número de los individuos que la compongan" », p. 240.

361 . A l'instar de ce que les ouvrages de J.A. Vandellòs, *La immigración a Catalunya et Catalunya poble decadent* publiés en 1935, véhiculeront plus tard.

des municipes environnant), alors qu'elle est en pleine mutation³⁶². L'enjeu est d'ores et déjà de faire surgir l'idée d'une identité spécifique barcelonaise (noyau dur) puis catalane (domaine d'extension naturelle). Car s'il apparaît dans l'ordonnement de la population d'abord une distinction entre les natifs de Barcelone et les autres, puis surgit une nouvelle distinction, entre les catalans et « les autres », c'est-à-dire les espagnols.

Ainsi en 1902, dans l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, les premières études sur la population de Barcelone en fonction de l'origine géographique (« *naturaleza* »), indiquent un type de classification intéressant. Au début de l'étude, les "forasteros" (les étrangers, littéralement « ceux qui viennent du dehors ») représentent invariablement 40% de la population de la ville entre 1877 et 1900: sous ce terme sont désignés ceux qui ne sont pas nés dans la ville de Barcelone. Les étrangers initialement ne désignent pas les espagnols mais les personnes non issues de l'unité citadine. La différenciation s'opère en fonction d'une représentation spatiale de ceux du dedans et de ceux du dehors. Mais dans la même étude, la classification s'affine pour distinguer de nouveaux sous-groupes : ceux nés dans les provinces de la région (Barcelone / Gérone/ Tarragone/ Lérida), regroupées dans la Catalogne, puis les personnes nées dans les autres provinces espagnoles, et enfin ceux nés à l'étranger. Il s'agit pour les rédacteurs de faire état de la catalanité de la population de Barcelone : un total de 76,6% de barcelonais sont *catalans*³⁶³ parmi lesquels 62,2% sont issus de la province même de Barcelone, deuxième cercle concentrique le plus proche du cœur de la cité. Les classifications fonctionnent comme si elles devaient refléter une hiérarchie dans les degrés d'inculture qui iraient croissant à mesure que l'on s'éloigne du point d'origine : Barcelone / province de Barcelone / Catalogne / Espagne. C'est une conception qui tend à se confirmer et dans les années qui suivent les analphabètes hors de la Catalogne, les *non-catalans*, sont relégués encore plus loin dans les franges de la plus lointaine inculture, étrangère aux catalans et encore plus aux barcelonais:

« C'est un fait connu de tous que la croissance de la population de Barcelone n'est pas due à un mouvement naturel mais à une constante immigration. 40% de la population de

³⁶² . Nous retrouvons aujourd'hui des éléments identiques du discours contre les immigrés (aujourd'hui maghrébins ou pakistanais) au sein d'une certaine classe politique, relayant l'idée d'une menace de perte d'identité et d'intégrité culturelle et linguistique (en particulier nous renvoyons aux déclarations tonitruantes de l'épouse de l'actuel président de la Généralitat, sur le risque de voir les mosquées chasser les églises de Catalogne...).

³⁶³ . En réalité en 1900 ils sont 69%.

Barcelone est étrangère. Attirée par la réputation de ses hôpitaux, par celle de ses asiles, par cette attraction qu'exercent toutes les grandes villes sur les gens de la campagne, avec le désir de travailler moins et de gagner plus, ils viennent à Barcelone, port ouvert sans aucune entrave pour y entrer, foules rurales de tous les coins d'Espagne. Ces gens misérables qui s'installent sur le champ dans les quartiers périphériques, apportent à Barcelone toute l'inculture qui règne dans ces lieux et villages d'Espagne, qui par manque de ressources économiques et pour n'avoir jamais vu un maître, ne savent pas ce que c'est une Ecole. Ces gens installés ici sont ceux qui amènent ces deux tares ; celles de faire partie des populations d'Espagne qui comptent le plus de criminalité et le plus fort analphabétisme ; des tares que bien souvent on signale comme le mal premier de la ville, pour ne pas compter assez de centres d'enseignement. Mais ceci n'est pas vrai ; la ville de Barcelone est une victime de ces statistiques, de *l'inculture espagnole (...)* »³⁶⁴.

D'où l'idée selon laquelle les barcelonais nés à Barcelone ont plus de chance d'être alphabétisés, et ils se rapprochent encore davantage de cette probabilité si leurs parents sont eux-mêmes originaires (« naturelles ») de la ville:

« Il faut aussi prendre en considération qu'une bonne partie du contingent des analphabètes nés à Barcelone, sont dans la même situation que ceux qui sont nés en dehors de la ville, car leurs parents ne se sont pas encore naturalisés, état qui ne s'acquiert qu'au terme d'une longue présence. Si la recherche statistique s'étend à l'origine des parents des analphabètes, dont nous avons examiné le cas dans les recensements municipaux, il s'avère que le coefficient d'analphabétisme des barcelonais par sa naissance et celle de ses parents, n'atteint pas 10% de la population »³⁶⁵.

364 . « Actuacions de la Comissió de Cultura, 1917-1921 », *Ibid.*, 1923, « Es un fet sabut de tothom que la creixança de la població de Barcelona no és deguda a un augment vegetatiu, sinó a una constant immigració. El 40 per 100 de la població de Barcelona és població forastera. Atrata per la fama dels seus hospitals, per la dels seus asils, per aquesta atracció que exerceixen tots les grans urbs sobre la gent camperola, amb afany de treballar menys i guanyar més, venen a Barcelona, port obert sense cap mena de trabes per a entrar-hi, munions camperoles de tots els indrets d'Espanya. Aquesta gent miserosa que s'instal·len tot seguit el els barris perifèrics, ens porten a Barcelona tota la incultura que regna en aquells llogarets i pobles d'Espanya, què per manca de recursos econòmics i per no haver-hi anat mai un mestre, no saben que cosa és una Escola. Aquesta gent aquí instal·lada, són els que proporcionen a Barcelona, aquestes dues tares; el ser de les poblacions d'Espanya que consta amb més criminalitat i amb més analfabetisme; tares que tot sovint ens les senyalen com a mal pregon de la ciutat, per no comptat amb prous centres d'ensenyança. Això no és cert; la ciutat de Barcelona és una víctima en aquestes estadístiques, de la *incultura espanyola (...)* », souligné par nous, p.250.

365 . *Ibid.*, 1907, « Además hay que considerar que buena parte del contingente de analfabetos nacidos en Barcelona, están en parecidas circunstancias que los nacidos fuera de la ciudad, porque sus padres aún no se han conaturalizado, circunstancia que sólo se adquiere por una larga permanencia. Si la investigación estadística se extiende á la naturaleza de los padres de los analfabetos, cuyo examen hemos realizado en las hojas del padrón

Ainsi est esquissée une sorte de graduation du niveau culturel des habitants de la ville mesuré à l'échelle de deux pôles opposés: le barcelonais d'origine, de « souche » comme on dirait aujourd'hui (parents nés aussi à Barcelone) et l'immigré de la péninsule, hors Catalogne. Entre ces deux « extrêmes », s'intercalent d'autres catégories d'habitants de la ville depuis les barcelonais nés à Barcelone mais dont les parents sont immigrés; les immigrés de la province de Barcelone; puis les immigrés qui viennent de Catalogne; enfin les immigrés arrivant du reste de l'Espagne. L'idée d'une identité barcelonaise transparait à travers cette classification mais surtout il faut la mettre en relation avec la volonté de faire émerger l'idée de catalanité qui prend son point d'origine à Barcelone, revendiquant le statut de capitale culturelle catalane³⁶⁶.

Confrontée à une peur sociale mal maîtrisée, doublée du « fantasme de désintégration civique (de Barcelone) et nationale (catalane) »³⁶⁷, les élites mesurent assez vite la nécessité d'un plan scolaire intégrateur, faiseur de citoyenneté barcelonaise et plus largement catalane. Cela exige une politique éducative d'envergure renvoyant les élites municipales à leurs responsabilités. Un projet est amorcé dès cette époque mais tardivement (le plan de construction scolaire entre 1917 et 1923, est déjà un projet d'intégration, d'homogénéisation, un instrument de façonnement pour « faire du catalan » et créer un modèle de citoyenneté à l'échelle de la ville) et ne prend réalité que dans les années 1930, pour définitivement s'affirmer après la mort de Franco. Construction identitaire et politique scolaire doivent aller de pair. Pourtant, la rhétorique externaliste que nous avons relevée dans la désignation de l'immigration comme phénomène explicatif de la situation culturelle s'agrémentent d'un autre argument récurrent, qui consiste à incriminer le centralisme madrilène, en le rendant responsable de l'incurie du système éducatif à l'échelle municipale. Dans un cas comme dans l'autre, les problèmes sous-jacents, les causes sociales de l'analphabétisme et les limites de la gestion municipale, ne sont pas évoqués.

municipal, resulta que el coeficiente de analfabetismo de los barceloneses por su nacimiento y el de sus padres, no llega al 10% de la población », p. 242.

³⁶⁶. Voir l'ouvrage très éclairant de Marie-Carmen Garcia, *L'identité catalane. Analyse du processus de production de l'identité nationale en Catalogne*, Paris, L'Harmattan, 1998.

³⁶⁷. Pere Solà, *Art.Cit.*, p.

2-3-2-3- Les inégalités sociales et les responsabilités politiques éludées

L'analphabétisme : une misère sociale doublée d'une misère culturelle

L'augmentation de la population par l'immigration ne fait pas obstacle à l'alphabétisation des habitants de Barcelone et expliquer l'analphabétisme par la présence d'étrangers permet de passer outre l'embarras face à la grande pauvreté de la population ouvrière de la ville.

Certes entre 1887 et 1900, on enregistre une hausse de l'analphabétisme dans la ville mais entre temps eut lieu, en 1897, l'agrégation de la plupart des villes et villages qui ceignent la capitale. En 1887, Barcelone connaît un taux d'alphabétisation de 57% alors que les villages environnant sont largement en dessous des 50%. Il n'y a rien d'étonnant à constater un tel différentiel dans l'alphabétisation, qui entraîne, dans un premier temps, un apparent recul pour Barcelone dans le processus d'alphabétisation de ses habitants: en 1900, on compte désormais quelque 50% d'analphabètes (contre 43% 13 ans auparavant). En fait ce qui paraît beaucoup plus spectaculaire c'est de constater qu'en dépit de cette incorporation et des flux migratoires, l'alphabétisation de la population progresse durant la période et que la ville fait preuve d'une capacité d'absorption importante. C'est ce que tend à montrer Clara Eugenia Muñoz dans son étude sur l'éducation: les immigrés ne sont pas nécessairement analphabètes, au contraire:

« Ainsi durant les dernières décennies du XIXe siècle et les premières du XXe ce furent les habitants des provinces du nord, les plus alphabétisées, qui émigrèrent vers des régions où il y avait la demande la plus élevée en main d'œuvre liée, en général aux zones les plus marquées par les changements dans l'industrie et les services. L'immigration d'individus plutôt alphabétisés qu'analphabètes dans des régions comme le Pays Basque ou la Catalogne contribuera à expliquer que non seulement les taux d'alphabétisation ne furent pas momentanément déprimés dans ces zones mais qu'ils s'accrurent même davantage que la moyenne nationale »³⁶⁸.

368 . NÚÑEZ, Clara Eugenia, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992, « Asi durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX fueron los habitantes de las provincias septentrionales, los mas alfabetizados, los en mayor medida emigraron hacia aquellas regiones donde había una mayor demanda de mano de obra vinculada, por lo general en los que se estaba produciendo un mayor cambio, la industria y los servicios. La inmigración de individuos alfabetizados en mayor medida que analfabetos a regiones tales como el País Vasco o Cataluña contribuirá a explicar el hecho de que los niveles de alfabetización no sólo no se vieran temporalmente deprimidos en estas zonas sino que incluso mejoraran a una velocidad superior a la medida nacional », p. 190.

Et en effet nous avons vu que ces régions connaissent une accélération de l'alphabétisation de leur population particulièrement au moment où les flux migratoires sont les plus importants. Par ailleurs alors que le taux d'analphabétisme fléchit de 65% entre 1900 et 1920 à Barcelone, la proportion de population née dans la ville décroît considérablement passant de 58,9% en 1900 à 47% en 1920.

Immigration et baisse de l'analphabétisme coïncident donc, contrairement à ce que l'étude tend à montrer, en manipulant les chiffres sans les mettre en perspective. L'analphabétisme touche logiquement les populations socialement les plus défavorisées et il n'est guère surprenant qu'une grande partie de la population immigrée appartienne à ce groupe social. Mais au sein des couches les plus démunies ce sont d'abord les enfants et les femmes qui sont concernés par l'analphabétisme. Si l'analphabétisme est mesuré sur la population de plus de 4 ans de la ville, le taux s'abaisse à 31% environ et si l'on ne tient compte que de la population masculine, il ne concerne qu'un quart de la population au début du XXe siècle. L'étude de l'analphabétisme par tranches d'âge, d'après le recensement de 1900, révèle que les populations les plus touchées par l'analphabétisme ne correspondent pas aux populations « immigrées ». Les 5-10 ans sont 68% d'analphabètes tandis que les 11-15 ans ne sont plus que 39,7% et les 16-20 ans 33,8%, les 21-25 ans 34,8%, les 26-30 ans 35,6%, les 31-35 ans 38,5%. De nouveau dans la tranche d'âge 61-70 ans, on enregistre un taux d'analphabétisme (57,3%) supérieur à la moyenne qui se situe selon le recensement de 1900 à 51,4% pour l'ensemble de la population de Barcelone. Ainsi ce sont soit les enfants en âge d'être scolarisés, et dans l'attente d'une instruction élémentaire qui sont concernés par l'analphabétisme, soit les adultes âgés de plus de 60 ans et non les adultes constituant l'essentiel de la population « immigrée », c'est-à-dire la main-d'œuvre des diverses activités économiques de la ville et de ses environs. Dès lors pour expliquer les taux élevés de l'analphabétisme à Barcelone au début du XXe siècle il est plus pertinent de mettre en avant deux éléments liés au système éducatif : pour la génération des 61-70 ans, l'absence d'instruction primaire obligatoire avant 1857 (Loi Moyano); pour les jeunes générations en âge d'être alphabétisés, les insuffisances de l'instruction primaire obligatoire qui perdurent: entre 5 et 10 ans ils sont peu nombreux à accéder à une instruction élémentaire alors que légalement ils sont censés acquérir celle-ci entre 6 et 9 ans.

Pour appuyer leur démonstration, les auteurs mettent en exergue les hauts niveaux d'alphabétisation de la population électorale supérieurs à 85%³⁶⁹. Mais ce chiffre sert davantage à rassurer ceux qui les avancent qu'à apporter une quelconque information pertinente inscrite dans une analyse plus globale. Le raisonnement censé être démonstratif ne relève que de la pure tautologie: des hommes, de plus de 21 ans, électeurs et donc socialement dominant³⁷⁰, ont une très forte probabilité d'être alphabétisés, contrairement aux catégories qui leur sont strictement opposées et qui correspondent justement aux populations les plus touchées par l'analphabétisme: les femmes, les enfants et les classes sociales défavorisées.

L'anti-espagnolisme surgit de manière non équivoque quand « l'inculture espagnole »³⁷¹ est invoquée pour expliquer les problèmes culturels de la ville. Cette expression révèle bien la logique d'une rhétorique simplificatrice et stigmatisatrice. Que veulent dire les auteurs en apposant l'adjectif « espagnol »? Désigne-t-il l'ensemble de ceux qui ne sont pas nés à Barcelone, ceux qui viennent de régions autres que catalanes? Il est clair en tout cas qu'il a une fonction de repoussoir. Comme s'il existait une opposition entre culture catalane (ou pour le moins barcelonaise) et inculture espagnole. Or l'analphabétisme concerne avant tout des populations catalanes ou catalanophones, et surtout les populations défavorisées, qui n'ont pas les moyens d'accéder à une éducation primaire. En 1905, sur l'ensemble des analphabètes de plus de 4 ans, 38,4% sont nés à Barcelone, 31,7 sont nés dans le reste de la Catalogne et 28,8 proviennent du reste de l'Espagne³⁷². Plus de 75% des habitants de Barcelone sont catalans. En 1920 cette proportion a diminué au profit de la population venue du reste de l'Espagne, qui peuple un tiers de la ville. Mais contrairement au présupposé avancé, cela ne s'accompagne pas d'une augmentation de l'inculture mais d'une baisse de l'analphabétisme.

Un tableau de l'analphabétisme enregistré dans chaque district tend par ailleurs à montrer que ce sont ceux de population récemment immigrée (Districts I, VII, X) qui connaissent les plus forts taux. En revanche, dans les districts où domine une population ouvrière mais non "forastera" (« étrangère ») (district VIII, quartier de Gracia; et le

369 . *Ibid.*, 1907, p. 242.

370 . Le suffrage universel instauré en Espagne en 1890 reste régi par un système censitaire.

371 . *Ibid.*, 1921, p. 279. A plusieurs reprises, les auteurs font état de « tota la incultura que regna en aquells llogarets i pobles d'Espanya » pour conclure que « la ciutat de Barcelona és una víctima en aquestes estadístiques, de la incultura espanyola »

372 . *Ibid.*, 1907, p. 242

district IX et bien sûr les quartiers de l'Ensanche), les taux sont plus bas: ce qui permet aux rédacteurs de l'*Anuario* de conclure: « [cela] nous confirme dans l'idée que le mal de l'analphabétisme à Barcelone est du à l'immigration »³⁷³. Plus loin, les flux migratoires d'une population supposée rurale, inculte sont présentés de manière plus brutale: « Ces invasions sont d'habitude constituées, à part des hommes d'affaires, de masses d'ouvriers manuels parmi lesquels nombreux sont ceux qui ne savent pas lire »³⁷⁴.

Plus qu'une question d'ordre social étudiée et mise en évidence, l'analphabétisme est présenté comme un phénomène « étranger » à la ville de Barcelone, dans tous les sens du terme. Et si les auteurs ne peuvent faire l'impasse sur le lien entre pauvreté et analphabétisme, ils invoquent plutôt l'irresponsabilité parentale très vivement critiquée alors que les stratégies industrielles d'utilisation de la main-d'œuvre infantile sont à peine évoquées. Il est fait allusion à « l'industrie qui emploie de préférence des enfants, économisant sur les salaires » mais surtout il est mis en avant « (...) l'égoïsme difficilement compréhensible de nombreux parents qui sacrifient la santé et l'avenir de leurs enfants », jugé comme une cause plus grave. Ainsi ils ajoutent plus loin : « que les parents se convainquent que la peseta que rapporte chaque semaine chaque enfant au budget de la famille, est une quantité négative » mais il n'est pas suggéré par exemple que des lois (notamment celles de 1900) sanctionnent les employeurs faisant travailler des mineurs³⁷⁵. Or nous l'expliquons dans une partie ultérieure, l'absentéisme ou l'ascolarisation sont directement liés à la précarité sociale et matérielle de certaines populations et non à l'absence d'une demande populaire d'éducation ou à la négligence parentale.

La désresponsabilisation des élites

373 . *Ibid.*, 1907, « nos confirma en la creencia de que el mal del analfabetismo en Barcelona es debido á la inmigración », p. 239.

374 . *Ibid.*, 1907, « Estas invasiones suelen constituirse, a parte de los hombres de empresa, en masas de obreros manuales, muchos de lo cuales no saben leer », p. 239.

375 . *Ibid.*, 1902, pp. 123-124. « industrialismo que emplea con preferencia á los niños, por el ahorro de salarios » ; « (...) el mal entendido egoismo de muchos padres que sacrifican la salud y el porvenir de sus hijos » ; « que se convenzcan los padres que la peseta, que reportan semanalmente al presupuesto de la familia cada niño, es una cantidad negativa »

Le problème n'est pas "ethnique", il est avant tout social et culturel. Sa résolution passe par des choix politiques importants et une gestion municipale ambitieuse, relevée dès 1902:

« (...) c'est le devoir de l'administration municipale de supprimer tous les obstacles qui s'opposent à l'instruction qui finalement doit apporter ses bénéfices dans l'avenir, et éviter que Barcelone ne se retrouve le dernier dans la liste des grandes villes, en matière de culture »³⁷⁶.

Pourtant si l'immigration et le centralisme madrilène sont mobilisées c'est pour ne pas faire face aux difficultés auxquelles se heurtent les responsables politiques en matière d'éducation populaire et aux limites de la politique municipale en matière de démocratisation éducative : le taux d'analphabétisme recule entre 1900 et 1920 mais l'offre scolaire primaire en direction des classes populaires n'est pas à la hauteur des besoins et le nombre des écoles publiques, en dépit des déclarations d'intention, stagne à partir de 1906.

Barcelone dispose d'une infrastructure scolaire (en incluant le réseau privé) capable a priori de faire face à la demande d'éducation de la population, même croissante, mais les carences de l'administration publique se font de plus en plus sentir. Dans quelle mesure la question de l'éducation populaire, prédominante et reconnue comme telle, ne trouve-elle pas de résolution adaptée pour des raisons liées aux logiques politiques conflictuelles existant au sein de la municipalité barcelonaise? Dans quelle mesure le développement très étendu de la sphère éducative privée ne relève-t-il pas d'une stratégie municipale de délégation de son rôle en matière d'éducation ? Ce sont des questions qu'il nous paraît indispensable de poser pour tenter de comprendre aussi la place occupée par les écoles privées dans la scolarisation et l'instruction des barcelonais des premières décennies du XXe siècle et la persistante discrétion du réseau scolaire public. Dans un contexte d'affirmation du projet nationaliste catalan à Barcelone et de crise des institutions centrales, la Question Scolaire barcelonaise doit être étudiée en fonction de la problématique de la présence dominante des écoles privées dans la ville, en fonction des positionnements opérés et des stratégies éventuelles adoptées par la municipalité face aux

376 . *Ibid*, 1902, « (...) es el deber de la administración municipal de remover todos los obstáculos que se opongan á favorecer la instrucción que al fin y al cabo ha de reportar beneficios en el porvenir, y evita desde luego el que Barcelona figure en el ultimo lugar, en la relación de las grandes urbes, en cuanto á cultura », p. 123.

institutions centrales, mais aussi en fonction de conflits politiques internes et d'un climat social propre à la ville.

Cette démarche nous paraît d'autant plus nécessaire que l'historiographie catalane récente tend aussi à reprendre le schéma d'analyse stigmatisant les institutions centrales madrilènes. Ainsi, Cèlia Cañellas et Rosa Toran ont réalisé une étude sur la politique scolaire de la municipalité de Barcelone entre 1916 et 1936 qui éclaire un aspect important de ce qu'il est convenu d'appeler « la rénovation pédagogique » en Catalogne³⁷⁷. Leur démarche cherche à rompre avec une approche polémique, notamment à partir d'un travail sur des sources de première main. Elles présentent en effet leur étude comme « la tentative d'offrir au public s'intéressant à la rénovation pédagogique en Catalogne une vision distanciée d'un thème encore controversé et susceptible de diverses interprétations (...) »³⁷⁸. Déjà on peut noter un glissement entre le sujet annoncé, la politique scolaire municipale, et l'objet de leur démonstration réelle, la rénovation pédagogique en Catalogne. Ainsi, l'ouvrage, pris dans sa globalité, apparaît finalement comme un hommage rendu au dynamisme pédagogique catalan qui sans l'oppression exercée par les structures centralistes espagnoles, aurait pris toute l'ampleur nécessaire pour mener à bien une politique scolaire efficace. Ce « procès »³⁷⁹ fait aux institutions du régime de la Restauration, et en particulier à celles ayant en charge l'éducation, se retrouve aujourd'hui dans tout travail historique ne pouvant que constater l'incurie et l'impuissance de l'Etat, les déficiences et les contradictions du système. Cependant le constat tend parfois à devenir un argument a contrario pour faire l'éloge des institutions catalanes, qui seraient d'autant plus brillantes dans un océan d'« obscurantisme »³⁸⁰ espagnol, faisant l'impasse sur les contradictions propres au monde catalan.

Ainsi en est-il de l'argumentation de M.A. Ferrer et M.J. Muiños³⁸¹ sur la question de l'analphabétisme en Espagne et en Catalogne. Selon elles, la Catalogne, à l'instar des pays européens, dans une vision très mécaniste du processus de « progrès » aurait pu

377. *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936*, Barcelona, Barcanova, 1982.

378. « l'intent d'oferir, al públic interessat en la renovació pedagògica a Catalunya, una visió distanciada d'un tema encara controvertit i susceptible de diverses interpretacions (...) », Ibid., p. 18.

379. Voir notamment le chapitre que Jordi Monés consacre dans *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977 à l'enseignement officiel, notamment aux pages 159-164.

380. CAÑELLAS C. et TORAN R., *Op. Cit.*, p. 36.

381. M. Antònia Ferrer M. Jesús Muiños, « Legislació liberal i analfabetisme : Catalunya en el context de l'Estat » in *VII Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Barcelona, Unversidad de Barcelona, 1987, pp. 323-333.

connaître une dynamique alphabétisatrice beaucoup plus avancée si elle n'avait dépendu du contexte espagnol rétrograde :

« Dans ce contexte, la Catalogne participe des caractéristiques qui lui sont données par un pouvoir supranational, faiblement développé, ancré dans des idéologies d'Ancien Régime et pourvu d'une classe libérale bourgeoise faible »³⁸².

Les auteurs s'interrogent dès lors sur « comment la Catalogne, immergée au sein de l'Etat centraliste qui l'entraîne dans sa dynamique sous-développée, expérimente cette spectaculaire diminution de l'analphabétisme par rapport au reste de l'Etat »³⁸³. Malgré les obstacles, la Catalogne parviendrait ainsi à s'arracher au retard espagnol car après la rupture des élites catalanes avec l'oligarchie d'Etat à Madrid, « la Catalogne engage l'alphabétisation de sa population à partir de 1898 »³⁸⁴. Elles rejoignent en cela l'interprétation d'Alexandre Galí sans jamais évoquer les possibles lourdeurs, obstacles et problèmes internes qui peuvent être mis en cause dans les problèmes d'analphabétisme à Barcelone et en Catalogne. Si elles notent une culture politique conservatrice dont les élites catalanes n'ont pas voulu et su s'affranchir, elles invoquent et déplorent avant tout « le trait majeur de la domination politique centrale faisant obstacle à tous les niveaux »³⁸⁵.

Conclusion

Définir et évaluer les problèmes liés à l'école et à la culture des barcelonais en 1900 et dans les deux décennies qui suivent permet d'entrevoir que ceux-ci doivent directement être reliés à un contexte politique et social, caractérisé par des luttes de pouvoir et de violents conflits idéologiques pour dominer l'instrument éducatif. L'analphabétisme, et plus largement la Question Scolaire, est un problème culturel, social et politique dont l'enjeu à Barcelone renvoie à la construction identitaire de la ville et plus largement de la Catalogne et doit être relié au contexte de la forte présence républicaine face à la montée du catalanisme, des conflits et des contradictions qui en résultent, de

382 . « en aquest context, Catalunya participa de les característiques que li vénen donades per un poder supranacional, escassament desenvolupat, anquilosat en ideologies d'Antic Règim, i amb una classe burgesa liberal dèbil » *Ibid.* p. 331

383 . « com Catalunya, imersa dins un Estat centralista que la fa participar de la seva dinàmica subdesenvolpada, experimenta aquest alairement espectacular de disminució de l'analfabetisme en relació amb l'Etat », *Ibid.*, p. 329

384 . « Catalunya fomentaria l'alfabetització de la seva població a partir del 1898 », *Ibid.* p. 332

385 . « la pauta del predomini polític central obstaculitzador a tots els nivells », *Ibid.* p. 332

forces sociales concurrentes et parfois antagoniques revendiquant une participation dans la vie civile et politique naissante.

Il existe une Question Scolaire à Barcelone qui, en dépit de certaines évolutions, demeure irrésolue. Elle correspond à une série de problèmes réels, (analphabétisme, déficit d'écoles, locaux déficients, absentéisme, illettrisme etc.) mais comprend tout autant leur interprétation (dénonciation, dramatisation ou relativisation etc.), variable selon les intérêts et les valeurs propres à ceux qui en sont les porte paroles. Au cœur de toutes les projections et de nombreux discours, la situation unanimement décriée ne semble guère recueillir de solutions effectives.

Il nous faut alors tenter de comprendre le jeu des politiques et des institutions : pourquoi n'évolue-t-elle pas de manière significative du côté des pouvoirs publics ? Pourquoi n'est-il pas remédié au déficit d'écoles officielles dans une ville en pleine croissance démographique et consciente de la nécessité d'intégrer les éléments allogènes qui nourrissent les flux migratoires ? Faut-il y voir une forme de délégation aux associations politiques, ouvrières et culturelles, à l'Eglise et aux pédagogues qui participent massivement du mouvement d'expansion d'un réseau d'écoles privées qui saturent la ville ? Ou le résultat peut-être stérile d'un rapport de forces entre instances municipales en quête d'autonomie et pouvoirs centraux jaloux de leurs prérogatives au sein d'un Etat encore à définir ?

TABLE DES MATIERES

Remerciements

Avertissements et Sommaire

Exergue

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 1

1- « (...) Qui perd els seus orígens perd l'identitat. »..... 1

La version essentialiste4

La récupération polémique du passé : l'héritage ferreriste.....6

2- Une histoire nationale non nationaliste est-elle possible en Espagne? 8

L'approche localiste et la thèse victimisante.....9

La glorification de l'héritage pédagogique: un capital symbolique pour le présent.....12

La thèse du retard.....14

3- L'émergence de la *Question Scolaire* 16

L'urgence d'un avenir neuf.....16

Au delà de l'histoire de l'éducation.....20

Dépasser l'étude locale24

Ni centralisme ni endocentrisme.....25

Le choix de Barcelone.....27

Un champ politique en pleine définition28

Le catalanisme : un régénérationisme à la catalane ?.....29

La « Question Sociale » : de la vitalité associative à la lutte des classes.....30

4- Approche..... 31

Partie I - La *Question Scolaire* à Barcelone: les enjeux de sa mesure35

Chapitre 1- L'étude de la sphère « privée » de l'éducation : questions, difficultés et propositions méthodologiques..... 35

1-1- L'enseignement « privé » en Espagne sous la Restauration: les enjeux de sa définition36

1-1-1- Des acceptions fluctuantes et interchangeables38

1-1-2- Une frontière difficile à saisir dans la législation.....40

1-1-3- Des statuts ambigus46

1-1-3-1- Les écoles subventionnées	46
1-1-3-2- Les écoles « computables » : la “nationalisation” des écoles privées ?	50
1-1-3-3- Les paradoxes entourant les écoles volontaires et de patronage	53
1-1-4- Des critères discriminants peu satisfaisants	54
1-2- Le problème des sources	60
1-2-1- Une documentation lacunaire.....	61
Un décalage entre la norme législative et les déficiences de l’application administrative?.....	61
La légalisation des écoles non officielles	61
L’enregistrement légal des associations d’instruction au Gobierno Civil.....	64
1-2-2 - La non fiabilité des sources.....	66
1-2-2-1- Les déficiences techniques.....	67
1-2-2-2- Les logiques à l’œuvre.....	69
1-2-2-3- Les velléités d’une science statistique : l’exemple de l’ <i>Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona</i>	70
1-2-3- L’absence de sources directes	77
1-3- Propositions et outils pour la recherche	78
1-3-1- Définitions au delà de la dénomination	78
1-3-2- Le cumul et le croisement des données	80
1-3-3- Les outils pour un ordonnancement et une rationalisation de ces données	83
1-3-3-1- Le recours aux typologies	83
Des classifications insuffisantes.....	83
Les autodénominations	83
Les catégories historiennes	84
Choix de critères et typologies.....	86
Première classification.....	86
Quelques paramètres, multiples typologies.....	88
1-3-3-2- La Base de données	95
Chapitre 2- La situation scolaire à Barcelone (1880-1920): une évaluation critique	99
2-1- L’offre d’école à Barcelone : un cas atypique?	99
2-1-1- Une offre d’écoles primaires spécifique à Barcelone?	100
2-1-1-1- Une offre d’écoles primaires publiques largement déficitaire	100
2-1-1-2- Une offre d’écoles privées abondante	105
La domination des écoles privées à Barcelone.....	105
Les écoles privées de Barcelone: une première approche quantitative	108
2-1-1-3- Une offre primaire globale, publique et privée, massive.....	115
2-2- Les déficiences de l’enseignement primaire à Barcelone: un problème davantage qualitatif que quantitatif ?.....	119
2-2-1- La “norme” barcelonaise en Espagne.....	119
La titularisation des enseignants	120
L’absentéisme scolaire	121
Les disciplines enseignées.....	121
2-2-2- Les conditions hygiéniques et pédagogiques à l’aube du XXe siècle.....	123
2-2-3- Le problème des sans écoles: ascolarisation, déscolarisation et absentéisme scolaire	131
2-2-3-1- Les écoles publiques.....	133

2-2-3-2- Les écoles privées.....	136
Les écoles particulières payantes.....	136
Les écoles d'association.....	137
2-3- Le "catastrophisme scolaire" et ses dérivés.....	139
2-3-1- La déclamatoire catastrophiste en Espagne.....	141
2-3-2- Le relais et les interprétations à Barcelone.....	142
2-3-2-1- L'analphabétisme ou « le mal de l'ignorance ».....	143
2-3-2-2- Un problème identitaire.....	145
« El reflexe esculpatori »: l'analphabétisme à Barcelone est dû à l'immigration.....	146
Barcelone, « l'Athènes espagnole ».....	147
2-3-2-3- Les inégalités sociales et les responsabilités politiques éludées.....	155
L'analphabétisme : une misère sociale doublée d'une misère culturelle.....	155
La déresponsabilisation des élites.....	158

Conclusion..... 161

**Partie II- Les institutions politiques de l'enseignement primaire :
« El que enseña, domina » ou les pouvoirs en lutte pour le contrôle
de l'éducation..... 163**

**Chapitre 1- La lutte de l'Etat espagnol pour l'affirmation et la légitimation
de son autorité..... 165**

1-1- La revendication d'une sphère d'action de l'Etat.....	167
1-1-1- La conception libérale démocratique.....	167
1-1-2 - La conception des modérés.....	169
1-2- Un principe fort pour un Etat faible : la liberté de l'enseignement.....	171
1-2-1- Les ambiguïtés de la liberté d'enseignement.....	171
1-2-2- Libéraux contre conservateurs.....	175
1-3- La promotion du rôle de l'Etat.....	177
1-4- La faillite d'un pouvoir non légitimé.....	185
1-4-1- Une fermeté sécularisatrice défailante.....	186
1-4-2- L'auto-condamnation à l'impuissance.....	189
L'insuffisance budgétaire structurelle.....	190
Un système complexe non rationalisé.....	196
L'illusion unitariste.....	197
1-5- Ordre et désordres statistiques : le reflet d'un projet confus.....	206

**Chapitre 2- Bureaucratie et centralisme en province catalane : la force du
faible ?..... 211**

2-1- Les réformes de l'administration locale de l'enseignement primaire : l'Etat central au cœur du système.....	212
2-2- Un tissu administratif de pouvoirs émiettés et de fonctions confuses.....	218
2-2-1- Les organes de l'administration de l'enseignement primaire à Barcelone.....	219
2-2-2- L'impossible rationalisation.....	222
2-2-3- Entre bureaucratie et dysfonctionnements.....	226
2-3- La sphère privée sous le regard des autorités publiques.....	233

2-3-1- Un contrôle défaillant	234
2-3-2- La volonté de savoir	242
2-3-3- Censure et répression.....	253
2-3-3-2- Les "ratés" d'une tentative de mise en ordre.....	256
2-3-3-3- La Censure policière et politique de 1909-1910 : une démonstration de force ou un aveu de faiblesse?	261
2-4- La Délégation Royale d'Enseignement Primaire : un fonctionnaire au service de l'Etat.....	275
2-4-1- Exercer une pression sur les autorités locales.....	276
2-4-2- Le relais du Pouvoir Central	282
2-5- Mairie versus Délégation Royale: un système administratif et politique contre-productif ?	286
2-5-1- Le bras de fer avec le Délégué Royal : une autorité contestée, un pouvoir jamais légitimé.....	286
2-5-2- De l'opposition frontale au service minimum.....	294
Chapitre 3- Les pouvoirs locaux en quête d'un espace public de substitution ?.....	303
3-1- Le handicap budgétaire : un faux-semblant ?.....	304
3-1-1- La précarité budgétaire municipale	305
3-1-2- La réforme fiscale poussive	309
3-1-3- La tentation de l'emprunt.....	311
3-1-4- L'instruction primaire: la portion congrue ?.....	314
3-2- Une politique scolaire municipale est-elle possible ?.....	318
3-2-1- Marges et manœuvres	319
3-2-1-1- La création des écoles volontaires : la municipalisation de l'enseignement .	319
3-2-1-2- Les subventions : un instrument à double tranchant	321
3-2-2- Un sous-développement délibéré du réseau public des écoles primaires ?	324
3-2-2-1- Le rejet de l'assimilation des écoles particulières.....	324
3-2-2-2- Une offre scolaire publique atrophiée	327
3-2-2-3- La défense poussive de l'enseignement officiel.....	332
3-2-3- Le relais et la tentation des écoles privées.....	336
3-2-4- Pour une politique publique autonome, sans la tutelle de l'Etat.....	344
3-2-4-1- Le gouvernement bon et légitime.....	344
3-2-4-2- La légalité municipale en dehors de l'Etat espagnol.....	346
3-2-4-3- « Mejor por su cuenta »	347
3-3- Le poids des conflits internes.....	350
3-3-1- Les velléités d'une administration « para el bien de la ciudad »	351
3-3-1-1- L'impératif d'une réforme et une certaine unanimité autour de l'autonomie municipale.....	351
3-3-1-2- L'illusion de la neutralité et d'un esprit de concorde.....	353
3-3-2- Des conceptions divergentes.....	356
3-3-2-1- La polarisation de l'opposition entre républicains et régionalistes	357
La conception républicaine dominante	357
La conception de la <i>Lliga Regionalista</i>	361
3-3-2-2- Les multiples avatars	363

3-3-3- Les pierres d'achoppement	366
3-3-3-1- La répartition des subventions	367
3-3-3-2- Le contrôle des livres scolaires	375
3-4- 1901-1916 : le temps des velléités	379
3-4-1- Organisation dispersée au sein de la Mairie	380
3-4-2- Le projet avorté par excellence : les constructions scolaires	382
3-4-3- Une action disparate	388
Le « replâtrage »	388
La conception sociale de l'éducation	392
L'expérimental de luxe.....	397
3-5- 1916-1923 : L' « Action » de la Commission Spéciale de Culture	400
3-5-1- Un organisme spécialisé dans les questions d'enseignement	401
3-5-2- Les legs et donations en faveur de la culture	405
3-5-3- Constructions scolaires ou édification du catalanisme ?	409
3-5-3-1- Les premiers Groupes Scolaires : monument édifié, monument édifiant.....	410
Le rituel : la pose de la première pierre	410
« Former l'âme catalane »	413
L'école temple.....	414
L'école monument	418
L'école œuvre d'art.....	420
3-5-3-2- Un projet politique au programme	425
Un objectif : le contrôle idéologique de l'instruction primaire.....	425
Un instrument d'intégration civique	427
Une conquête: vers la catalanisation de l'enseignement.....	429
3-5-4- Le « Patronato Escolar » comme parachèvement ?.....	434
3-5-4-1- Les Bases : antécédents du « Patronato »	435
3-5-4-2- Les écoles barcelonaises : celles de l'Etat ou celles de la Mairie ?	436
En quoi consiste le Patronato ?	436
La polémique : un débat au sein du catalanisme	438
Pureté doctrinale : le catalanisme « intransigeant et radical ».....	438
Le catalanisme modéré	442
Au delà de la polémique : une lutte de pouvoir	445
Parachèvement ?	447

Conclusion..... 451

Partie III- L'éducation primaire à Barcelone : une « Question Sociale »..... 453

Chapitre 1- La mobilisation en faveur de l'éducation : protagonisme et émergence de la « société civile » barcelonaise ?

1-1- Les acteurs de la mobilisation : l'offre d'éducation	455
1-1-1- Les professionnels de l'enseignement	456
1-1-1-1- Les maîtres particuliers : une logique mercantile et un certain conformisme.....	456
1-1-1-2- Les pédagogues « alternatifs »: l'innovation à la marge	460
1-1-2- La force de l'Eglise catholique : la tradition et le renouveau	466
1-1-2-1- Une implantation massive et solide.....	466
La proportion écrasante des écoles liées aux congrégations.....	466

Le relais des associations catholiques d'instruction.....	467
1-1-2-2- Exemple d'une implantation réussie: stratégies et savoir-faire des écoles Lasalliennes.....	468
Historique et essor de l'enseignement lasallien à Barcelone (1879-1925).....	468
Quelles sont les stratégies mises en œuvre ?.....	472
La tradition de «l'expatriation».....	472
Le rôle des élites locales.....	474
1-1-3- L'associationnisme culturel ouvrier.....	478
1-1-4- La part des politiques et des idéologues.....	482
1-1-4-1- Les écoles des partis : la prépondérance républicaine.....	482
1-1-4-2- Les pédagogies alternatives à la marge.....	490
Les écoles rationalistes et apparentées.....	490
Les écoles catalanistes, catalanes et catalanisantes.....	493
1-1-5- Un marché concurrentiel.....	494
1-1-5-1- Les plaintes du professorat particulier.....	495
1-1-5-2- Les associations en quête de fonds et de légitimité.....	500
1-1-5-3- La réponse lasallienne : l'excellence pédagogique et la fidélisation de la clientèle.....	504
Réussir aux examens publics.....	505
La fidélisation de la « clientèle ».....	508
1-2- Les ressorts profonds de la mobilisation.....	512
1-2-1- L'initiative privée : une nécessité face aux déficiences publiques.....	512
1-2-1-1- Une fonction supplétive.....	513
1-2-1-2- Animer, sensibiliser, mobiliser.....	516
1-2-1-3- Les legs à la Mairie : le financement privé des politiques publiques?.....	526
1-2-2- La croyance dans la valeur et la force de l'éducation.....	529
1-2-2-1- La rhétorique régénérationniste.....	530
1-2-2-2- Un facteur d'intégration civique.....	533
1-2-2-3- Une parade contre les peurs de désintégration sociale et de désordre idéologique?.....	537
Entre la peur et la pitié : le misérabilisme scolaire.....	537
L'école comme refuge ou soupape : faire « œuvre de préservation sociale ».....	542
Chapitre 2- Les fonctions sociales et idéologiques de l'éducation.....	549
2-1- Le reflet d'une conflictivité idéologique fondamentale.....	549
2-1-1- La reconquête des consciences contre l'anticléricalisme populaire.....	549
2-1-1-1- L'offensive générale contre l' « acatolicismo ».....	549
2-1-1-2- Les Lasalliens : « Au secours de l'Eglise en Espagne ».....	551
La mission contre réformiste.....	551
L'action et les œuvres.....	554
Une christianisation précaire ?.....	556
2-1-2- Les vérités de la Raison et de la Science.....	560
2-1-3- Apogée de la confrontation : la Semaine Tragique de 1909.....	564
2-2- Une volonté dominante de contrôle social.....	571
2-2-1- L'encadrement de l'individu.....	571
2-2-1-1- Surveiller et tenir.....	572
2-2-1-2- Solidarité et sociabilité.....	576
2-2-2- La moralisation.....	580

2-2-3- L'éducation populaire : du caritatif à l'humanitaire.....	587
2-3- La pédagogie nouvelle : derrière la science, l'idéologie	591
2-3-1- L'éducation comme émancipation collective et individuelle	591
2-3-2- Les écoles catalanes : l'utopie pédagogique au service de la catalanisation	594
2-3-2-1- Former la grande famille catalane.....	596
2-3-2-2- Incarner la modernité.....	599
2-3-2-3- La culture inséparable du politique	607
La catalanisation : un processus de prise de conscience nationale	607
Officialisation et caution politique.....	611
Subventions et soutien matériel	613
2-4- L'enseignement catholique : un projet pédagogique et une culture scolaire	
alternatifs ?	615
2-4-1- Le système lasallien : l'art de l'émulation.....	616
2-4-2- Une méthode modélisée et moderne ?	619
2-4-2-1- Un modèle conforme	620
2-4-2-2- Éléments novateurs et de modernité.....	623
2-4-2-3- Une pédagogie également très conservatrice	627
2-4-3- La création d'une culture propre aux écoles lasalliennes	630
2-4-3-1- Le rituel festif.....	630
2-4-3-2- L'édition de manuels scolaires « maison »	633
2-4-3-3- Le para et le post-scolaire : prolongement et consolidation de la « famille lasallienne »	636
Chapitre 3- Le reflet d'un ordre social inégalitaire et conservateur.....	639
3-1- Une offre scolaire et pédagogique inégale	639
3-1-1- La géographie socio-scolaire de la ville : des opportunités disparates.....	639
3-1-2- Les conditions pédagogiques : offre qualitative.....	645
3-1-3- Le fonctionnement paternaliste : « l'approche du pauvre par le riche ».	648
3-2- Des demandes sociales interdépendantes	653
3-2-1- Le poids des attentes des élites barcelonaises: un rôle d'assistance et d'encadrement.....	655
3-2-2- Existe-t-il une demande populaire d'éducation ?	661
3-2-2-1- L'Autofinancement des associations ouvrières.....	662
3-2-2-2- Des attentes vis-à-vis des autorités publiques?	665
3-2-2-3- Adhésion d'une demande populaire à l'offre catholique ?	671
3-3- Une éducation socialement ciblée ou l'adaptation à un ordre social établi:	
l'exemple des Frères des Ecoles Chrétiennes.....	673
3-3-1- Une offre destinée à l'ensemble de la société barcelonaise.....	673
3-3-2- La réponse à une demande populaire spécifique ?	678
Conclusion.....	682
Conclusion Générale.....	685
Les ambiguïtés de la modernité.....	686
La quête de l'autorité légitime au sein d'un Etat déchiré.....	689

Sources 693

ARCHIVES..... 693

- AGHUB : Arxiu General i Historic de la Universitat de Barcelona..... 693
- AHDPB : Arxiu Historic de la Diputació Provincial de Barcelona..... 694
- AAMB : Arxiu Administratiu Municipal de Barcelona..... 694
- AGC : Archivo del Gobierno Civil 695
- ADB : Archivo Diocesano de Barcelona..... 696
- AGA : Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares)..... 696
- AGFEC : Archives Générales des Frères des Écoles Chrétiennes (Rome)..... 697

SOURCES IMPRIMEES 698

- Education 698
- Divers 700
- Statistiques 701
- Dictionnaires 702
- Plans 702
- Mémoires d'associations d'instruction et d'écoles 702
- Presse..... 703

BIBLIOGRAPHIE 703

Histoire Générale : Espagne, Catalogne et Barcelone..... 703

- Espagne 703
- Catalogne et Barcelone..... 708

Histoire de l'éducation. Europe, Espagne, Catalogne..... 712

Méthodologie, historiographie. 723

- Généralités 723
- Education 726

Instruments de travail : dictionnaires, guides, atlas. 728



