

AFC | ASSOCIATION FRANÇAISE
DE CLIMÉTRIE

WORKING PAPERS

Nr. 5, 2007

Les Lois Ferry : amorce ou simple
institutionnalisation de la scolarisation
en France ?

**Claude DIEBOLT, Magali JAOUL-
GRAMMARE, Gilles SAN MARTINO**

Les Lois Ferry : amorce ou simple institutionnalisation de la scolarisation en France ?

Claude DIEBOLT

BETA / CNRS, 61 avenue de la Forêt Noire 67085 Strasbourg Cedex.

Mail : cdiebolt@cournot.u-strasbg.fr

Magali JAOUL-GRAMMARE

BETA / CNRS, 61 avenue de la Forêt Noire 67085 Strasbourg Cedex.

Mail jaoulgrammare@cournot.u-strasbg.fr

Gilles SAN MARTINO

LAMETA / CNRS, UFR Sc. Economiques, Espace Richter CS 79606, Avenue de la mer, 34960,

Montpellier Cedex. Mail : gsanmartino@lameta.univ-montpl.fr

Résumé :

Deux aspects caractérisent le rapport Ferry de 1880 : une forte augmentation de la scolarisation et un accroissement de son coût de fonctionnement alors que, simultanément, les disparités départementales diminuent fortement. L'objectif de cet article est de déterminer le véritable rôle des lois Ferry qui n'interviennent qu'après ce développement massif de la scolarisation : sont elles l'amorce ou simplement l'institutionnalisation de la scolarisation française ?

Dans son préambule au rapport de 1880, Jules Ferry souligne l'immense progression de l'éducation primaire au cours des quarante années précédentes :

— de 1837 à 1877 le nombre des élèves s'est accru de 82 %,

— le nombre des écoles s'est accru de 36 %, de 75 % pour les seules écoles publiques ; les écoles de filles ont été multipliées par quatre,

— le nombre des maîtres s'est élevé de 85 % avec une amélioration du ratio, élèves / maître qui passe de 53 à 48.

Malgré un contexte de croissance démographique et des variations sensibles du territoire français dues aux diverses annexions et aux suites de la guerre de 1870, la population des 5-15 ans reste relativement stable à l'intérieur des nouvelles frontières (aux alentours de 18 %), perdant même quelques dixièmes de point entre 1856 et 1861.

Cependant, on constate une très forte augmentation des élèves inscrits en primaire¹ et dans le même temps, les coûts de fonctionnement de l'instruction primaire (communes, ménages, Etat, départements, dons et legs) vont très fortement s'accroître² sous la double pression de l'accroissement des effectifs scolarisés et de la revalorisation de la fonction d'instituteur.

Parallèlement, on assiste sur cette période à une très nette diminution des disparités départementales³. Face à ces deux aspects du rapport Ferry (forte augmentation de la scolarisation et accroissement du coût de fonctionnement de cette scolarisation), l'objectif de cet article est de déterminer quel fut le rôle véritable des lois Ferry qui n'interviennent qu'après ce développement massif de la scolarisation.

Pour cela, cet article s'articule en trois parties. Après avoir présenté les principales évolutions des données relatives à la scolarisation en France avant les Lois Ferry, nous rappelons les résultats en termes de convergence obtenus dans nos précédents travaux (Diebolt, Jaoul, San Martino, 2005 ; Daures, Diebolt, Jaoul-Grammare, San Martino, 2006). Nous complétons ensuite cette analyse par une caractérisation socio-économique du développement de la scolarisation dans les départements français.

L'EVOLUTION DE LA SCOLARISATION EN FRANCE (1850-1876)

L'information démographique nécessaire à notre étude de la scolarisation en France (la population totale départementale, la population de la classe d'âge 5-15 ans et la scolarisation de cette classe d'âge) n'est disponible que pour les années 1851, 1861, 1866 et 1876. En prolongement, l'information financière la plus complète concerne la période 1855-1876.

Les statistiques exploitées sont extraites de la base de données *CAROLUS* élaborée par N. Daures. Cette dernière contient des informations relatives à l'économie de l'éducation en Europe et dans le monde. Les données, d'origines diverses, collectées principalement par C. Diebolt, ont été vérifiées, parfois modifiées ou estimées, et validées pour être stockées dans la base⁴.

¹ Leur nombre passe de 3 321 423 à 4 716 935 et le ratio inscrits/population des 5-15 ans s'élève de 0,51 à 0,73.

² Ils passent de 6,84 à 14,45 Milliers de Francs, entre 1855 et 1876.

³ En effet, les écarts constatés entre les départements les mieux dotés et les moins dotés étaient de 1 à 4 en 1856, de 1 à 3 en 1867 et de 1 à 2 en 1876

⁴ Celle-ci est organisée selon un modèle relationnel adapté aux besoins particuliers des données statistiques utilisées en cliométrie. Elle est implantée sur un serveur (SQL-Server™) et accessible en réseau par les chercheurs de notre groupe de travail. Les séries à exploiter sont automatiquement transférables vers des feuilles Excel™ pour y être adaptées aux techniques de calcul désirées.

1.1. Les effectifs

Au cours de notre période d'observation (1850-1876), la population de la France connaît une légère croissance, compte tenu des variations du territoire national dues aux annexions, passant de 36 millions d'habitants en 1850 à environ 37 millions, vingt-six années plus tard. Dans cette population, la proportion des enfants en âge d'être scolarisés, les 5-15 ans, reste relativement stable en proportion, entre 17,3 et 18 %, avec cependant des pourcentages relativement plus élevés dans les régions rurales de l'Ouest et du Centre, ainsi que dans les zones industrielles du Nord et de l'Est. Dans ce contexte de relative stabilité de la population potentielle de l'enseignement primaire, l'on assiste à une très forte augmentation du nombre d'inscrits dans les écoles. Ce phénomène est observé dans tous les pays européens (Flora, 1983).

Cette augmentation de la scolarisation d'environ 42 % est probablement due à une très forte augmentation des moyens matériels et humains mis à la disposition de l'enseignement primaire.

1.2. Les moyens

Le nombre d'écoles passe, durant cette période de vingt-cinq années, de 60 579 à 71 547, soit une augmentation de 18 %, avec une forte diminution du nombre d'écoles libres (16 736 à 10 780) et des écoles publiques passant de 43 843 à 60 767, soit un accroissement de deux écoles par jour durant vingt-cinq ans et un taux de + 38 % sur la période.

L'évolution du nombre d'écoles publiques est encore plus spectaculaire en distinguant les écoles de filles des écoles de garçons. En effet, si celles-ci connaissent une variation de 15 %, le nombre d'écoles de filles est multiplié par deux, passant de 9 415 à 19 257. De ce fait, si en 1850 on comptait encore 2 690 communes n'ayant aucune école, elles n'étaient plus que 312 en 1876 avec cependant encore de sérieuses lacunes du côté des écoles de filles, puisque pratiquement une commune sur deux (16 380) ne disposait pas d'un tel établissement.

Les moyens en enseignants progressent encore plus rapidement que le nombre d'écoles. De 1840 à 1876, le nombre d'instituteurs passe de 63 409 à 110 709, soit environ + 75 % (nous nous référons à l'année 1840, faute de disposer de statistiques complètes des enseignants pour l'année 1850)⁵.

⁵ On constate également l'impressionnante progression du nombre des enseignants congréganistes multiplié par 3,7 entre 1840 et 1876, avec une croissance plus rapide encore des hommes (2 136 à 9 468) multipliée par 4,5 que des femmes (10 471 à 37 216) multipliée par 3,5. Ainsi les effectifs congréganistes masculins, relativement réduits en 1840 (17 % des effectifs), connaissent un certain rattrapage pour représenter un peu plus de 20 % de ce type d'enseignants en 1876.

Par ailleurs, l'on assiste durant cette période à une transformation très nette du corps enseignant qui se féminise. Les hommes qui représentaient 64 % du personnel en 1840 deviennent minoritaires en 1876 avec 47 %, l'essentiel de l'accroissement du nombre des enseignants, près de 80 %, étant le fait d'un recrutement féminin. Alors que l'on comptait 0,8 enseignant titulaire par école vers 1840, cette moyenne s'élevait à 1,5 en 1876.

L'accroissement des moyens mis à la disposition de l'instruction primaire a également permis de répondre aux besoins d'enseignement sans augmenter considérablement les effectifs moyens par école, de 55 enfants par établissement en 1850, on passe à 64 en 1867 et à 66 en 1876. Cette constatation est naturellement liée au fait que la spectaculaire variation des effectifs tient autant à la croissance des effectifs dans les écoles existantes, qu'à la création de nouvelles écoles.

1.3. Les financements

L'analyse du financement de l'enseignement primaire nécessite au préalable un rappel de son fonctionnement et des principales transformations intervenues sur la période analysée.

Les coûts de fonctionnement sont essentiellement représentés par la fourniture par la commune d'un logement convenable à l'instituteur (lois du 28/6/1833 et du 15/3/1850) et le traitement de cet instituteur théoriquement à la charge de la Nation (décrets du 28/10/1793 et 19/11/1793), mais la faiblesse des ressources rendaient quasiment impossible l'application de ces décrets. De fait, les instituteurs devaient se contenter du logement fourni par la commune et d'une rétribution payée par les parents.

La loi du 28/6/1833 apporte une certaine réglementation en déterminant un minimum de traitement fixe des instituteurs de 200 francs et une procédure de financement. Ainsi les communes ne disposant pas de ressources ordinaires suffisantes devaient voter trois centimes additionnels s'ajoutant aux trois contributions locales (foncière, personnelle et mobilière). Les départements devaient également pallier l'éventuelle insuffisance des ressources ordinaires communales et si les ressources communales et départementales étaient insuffisantes, l'État devait concourir au paiement du traitement fixe des instituteurs.

De fait, en 1850, l'essentiel de la charge pesait directement sur les familles. Ainsi, sur 12 307 076 francs de coûts, les familles payaient 8 745 408, les communes et départements 2 765 668 et l'État n'intervenait que pour 796 000 francs. Il n'est donc pas surprenant de constater de très fortes disparités départementales de scolarisation. De par ce financement direct ou indirect des parents, les plus forts taux de fréquentation des écoles se retrouvent dans les zones de développement économique rapide et d'une certaine richesse, à la fois par nécessité de disposer d'une main-d'œuvre ayant quelque instruction et l'obligation de devoir financer les coûts de cette instruction.

La priorité donnée à l'enseignement primaire va transformer ce financement à la fois en volume et en structure et aboutir à une très nette convergence départementale des taux de scolarisation.

La croissance des coûts de fonctionnement se produit après 1867. Elle est à mettre en relation avec la revalorisation de la fonction d'enseignant, avec notamment la loi du 10 avril 1867 augmentant le nombre de centimes départementaux et communaux destinés à financer les instituteurs, ainsi que la loi du 19 juillet 1875 allant dans le même sens. En effet, ces lois vont quelque peu transformer la structure du financement des coûts de fonctionnement de l'école primaire au cours de la période 1855-1876, comme le montre le tableau ci-après :

Tableau 1 : La structure du financement de l'enseignement primaire (%)

	1855	1860	1866	1870	1875
État	11,9	8,5	8,9	12,5	15,2
Département	12,2	9,8	8,0	9,7	9,2
Commune	39,2	38,3	39,1	41,7	45,0
Ménages	36,0	42,5	43,0	34,5	28,9
Legs et dons	0,7	0,8	1,0	1,7	1,6
Total	100	100	100	100	100

En francs par écolier inscrit, les variations 1856-1876 sont très importantes avec un doublement des coûts, ceux-ci passant globalement de 6,98 francs à 14,45 francs. L'accélération se fait presque uniquement sur la période 1867-1876. Les lois votées à partir de l'année 1867 ont également modifié, très largement, le financement par inscrit (tableau 2).

Géographiquement, on remarque des structures de financement par inscrit très différentes, du fait du système exposé plus haut. En ce qui concerne l'État, les sommes les plus importantes se situent dans les départements du sud de la France, avec des pourcentages de participation de 40 à 77 % dans une douzaine de départements, dont notamment la Corse et des départements de montagne comme les Pyrénées et les Alpes.

Tableau 2 : Le coût de fonctionnement annuel (en francs) par élève inscrit dans l'enseignement primaire

	1856	1867	1876
État	0,80	0,79	2,23
Département	0,83	0,64	1,45
Commune	2,79	2,73	6,57
Ménages	2,50	3,27	4,00
Legs et dons	0,05	0,08	0,20
Total	6,98	7,51	14,45

Les financements des départements, peu différenciés géographiquement jusqu'en 1867, sont en 1876 nettement plus élevés dans le Nord et le Sud-Ouest, avec un maximum de participation de 25 % en Seine-Maritime. Les tests de convergence menés dans nos précédents travaux (Diebolt, Jaoul, San Martino, 2005), confirment très largement ces premiers résultats.

ETUDE DE LA CONVERGENCE

La convergence est une des notions essentielles du modèle de croissance néo-classique (Solow, 1956). Des études plus récentes sur la croissance économique (Barro et Sala-i-Martin 1992, 1995) font état de deux types de convergence : la β -convergence ou convergence absolue (il y a convergence lorsqu'une économie pauvre tend à rattraper une économie riche en terme de revenu ou de production par tête) et la σ -convergence ou dispersion en coupe instantanée (il y a convergence lorsque la dispersion, mesurée par l'écart type du logarithme du revenu (ou de la production) par tête d'un groupe d'entités économiques, baisse au cours du temps).

Divers auteurs se sont intéressés à la notion de convergence et à sa vérification empirique. Toutefois, ces analyses portent généralement sur le revenu par tête (Barro et Sala-i-Martin, 1991, 1992, 1995). Si cet indicateur est pertinent au niveau des performances économiques, son interprétation est imparfaite au niveau régional, de par sa construction même qui pose le problème de la localisation des facteurs de production. Plus l'on considère des entités économiques fines (régions, départements) plus la notion de PIB perd de son sens.

A l'image des récentes travaux en terme de convergence (Baumont, Ertur et Le Gallo, 2002 ; Fuente, 2002), qui proposent de nouveaux indicateurs comme le chômage ou la structure de l'emploi (Houard et Marfouk, 2000), et en prolongement de travaux cliométriques précédents (Canals, Diebolt, Jaoul & San Martino, 1999-2003), nous avons appliqué cette démarche de recherche à l'étude de la convergence des départements français en matière de scolarisation.

Le coefficient de convergence absolue s'estime grâce à une régression non linéaire sur données transversales, de la forme :
$$\frac{1}{t-T} \ln\left(\frac{Y_{it}}{Y_{iT}}\right) = B - \left(\frac{1-e^{-\beta(T-t)}}{T-t}\right) \ln Y_{it} + u_i,$$

où t et T sont respectivement la première et la dernière année de la période d'observation, i une entité économique, Y l'indicateur économique par habitant et u un résidu. En situation de convergence, le taux de croissance moyen au cours de la période d'observation et le logarithme du niveau initial de l'indicateur économique par tête, sont liés négativement, ce qui implique un coefficient β positif. Pour un groupe de n entités i , $i = 1$ à n , on dira donc qu'entre les dates t et T , il y a rattrapage si le coefficient β est positif de manière significative. De plus, l'importance du coefficient β est une représentation de

la rapidité avec laquelle le niveau de l'indicateur économique par tête de l'entité pauvre se rapproche de celui de l'entité riche. Après avoir estimé par les Moindres Carrés non linéaires l'équation précédente, tester la présence de convergence revient à faire un test de significativité unilatéral sur le coefficient β .

En ce qui concerne les effectifs scolarisés, nos résultats statistiques ont été particulièrement clairs (Tableau 3). Nous observons une convergence de la scolarisation au niveau primaire : les départements tendent à présenter une scolarisation de plus en plus homogène. En termes de financements scolaires, les départements français tendent également à converger (Tableau 4). Tout au long du 19^{ème} siècle, le coût de l'éducation par inscrit tend donc à être de moins en moins inégal. Ceci dit, le processus de convergence est différent suivant les acteurs intervenant dans le financement de l'éducation. Ainsi, les dépenses de ménages convergent lors de la première sous-période (1856-1867). Quant au financement public, il ne converge qu'à partir de 1867.

Tableau 3 : La convergence en termes d'effectifs

Période	Observation
1850-1876	Convergence
1850-1856	Convergence
1856-1863	Convergence
1863-1867	Convergence
1867-1876	Convergence

Tableau 4 : La convergence en termes de financement (par inscrit)

Période	Le coût total d'éducation	Dépenses à la charge de l'Etat	Dépenses à la charge des départements	Dépenses à la charge des communes	Dépenses à la charge des ménages
1856-1876	Convergence	Convergence	Convergence	Convergence	Convergence
1856-1867	Non Conv.	Non Conv.	Non Conv.	Non Conv.	Convergence
1867-1876	Convergence	Convergence	Convergence	Convergence	Non Conv.

DEVELOPPEMENT DE LA SCOLARISATION ET CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES DU DEPARTEMENT

L'objectif de cette analyse est de déterminer, quels sont les critères socio-économiques (PIB par tête, Activité dominante du département...) qui ont influencé le développement de tel ou tel type de financement de la scolarisation. A cette fin, nous menons une analyse en composantes principales (ACP).

3.1. Méthodologie

Cette méthode a pour objet la description des données quantitatives grâce à la construction de caractères synthétiques obtenus en combinant les variables initiales au moyen de facteurs. Il s'agit de trouver les axes qui en moyenne conservent les distances entre variables et individus. L'ACP remplace les p caractères initiaux par des caractères non corrélés de variance maximale et d'importance décroissante. Elle se déroule en plusieurs étapes :

- *Analyse des valeurs propres* : les valeurs propres représentant une quantité d'information, il convient de garder un nombre de valeurs propres telles qu'elles expliquent au moins 75 % de l'information contenue dans les données. On retient généralement les valeurs propres représentant jusqu'à $(1/P)$ % de l'information, P étant le nombre de variables. Le nombre de valeurs propres retenues représente également le nombre d'axes utilisés pour les représentations graphiques.

- *Etude des contributions* : elle permet de conserver uniquement les variables les mieux représentées par la sélection de l'information opérée via les valeurs propres. Il existe trois types de contributions : la qualité globale de représentation de la variable ou d'un individu par le système d'axes, la contribution relative d'un axe à la représentation de la variable ou de l'individu et la contribution absolue qui informe quant à l'influence de la variable ou de l'individu sur l'apparition de l'axe. Les valeurs seuils sont respectivement 0,5 pour la qualité globale et 0,3 pour la contribution relative ; en ce qui concerne la contribution absolue, il suffit qu'elle soit comprise entre 0,1 (aucune influence) et 0,75 (forte influence) pour au moins l'un des deux axes du graphique.

- *Analyse graphique* : bien que l'ACP soit caractérisée par l'analyse des individus d'une part et des variables de l'autre, elle se résume souvent à l'étude des caractères par le cercle de corrélation. L'analyse de cette figure permet de repérer rapidement les groupes de caractères liés ou opposés entre eux à condition toutefois que les points soient proches de la circonférence (condition de bonne représentation par le système d'axes). L'analyse des corrélations entre deux variables X et Y se fait telle que :

- si $\cos(XoY) \# 1$ (les variables sont très proches), il y a corrélation positive.

- si $\cos(XoY) \# -1$ (les variables sont opposées par le sommet), il y a corrélation négative.
- si $\cos(XoY) \# 0$ (les variables forment un angle droit avec l'origine), il y a indépendance.

3.2. Résultats empiriques

Pour mener cette analyse, nous avons retenu pour l'année 1856, les variables suivantes pour l'ensemble des départements français : Dépenses de l'Etat ; Dépenses du département ; Dépenses des parents ; Coût total par inscrit ; Nombre d'inscrits dans des écoles publiques ; Nombre d'inscrits dans des écoles congréganistes ; PIB agricole par tête ; PIB industriel par tête ; PIB tertiaire par tête.

Les dépenses des communes ne sont pas prises en compte en raison de leur mauvaise représentation au sein de l'analyse⁶. L'étude porte sur 86 départements, listés dans l'annexe 1. L'analyse des valeurs propres nous amène à conserver 3 valeurs propres, ce qui représente 74 % de l'information contenue dans les données. L'étude portera donc sur deux systèmes d'axes : le système Axes 1 / 2, dans un premier temps (ce qui représente 62 % de l'information) et le système Axes 1 / 3, ensuite (52 % de l'information). Le système Axe 2 / 3 n'est pas analysé car il engendre une trop grande perte d'information (77 %).

Le système Axe 1 – Axe 2

L'étude des contributions nous amènent à supprimer de l'analyse les variables et individus suivants : nombre d'inscrits dans les écoles publiques, PIB tertiaire par tête, Ain, Aisne, Ardennes, Ariège, Cher, Côte d'or, Cotes du Nord, Creuse, Doubs, Finistère, Gard, Haute Garonne, Gironde, Hérault, Ille et Vilaine, Indre, Indre et Loire, Isère, Jura, Loir et Cher, Loire inférieure, Haute Loire, Lot, Maine et Loire, Manche, Marne, Haute Marne, Mayenne, Meuse, Morbihan, Nièvre, Orne, Puy de Dôme, Hautes Pyrénées, Haute Saône, Saône et Loire, Tarn, Var, Vaucluse, Vendée, Vienne, Haute Vienne, Yonne.

Le cercle de corrélation obtenu permet une interprétation des axes 1 et 2 respectivement en termes de type de PIB et en type de dépense. En effet, l'axe 1 oppose le PIB industriel (demi plan négatif) et le PIB agricole (demi plan positif) alors que l'axe 2 oppose les dépenses décentralisées (parents et département sur le demi plan négatif) aux dépenses centralisées (état, sur le demi plan positif). Il peut s'interpréter comme le plus

⁶ Une première analyse a été menée en tenant compte de cette variable et en raison de la médiocrité des résultats obtenus, nous avons choisi de l'ôter de l'étude. De plus, une étude préalable (non présentée ici) montre le caractère non discriminant du type d'école (public / privé ; congréganiste / non congréganiste). En effet, les modalités public / privé sont confondues. Toutefois nous conservons ces variables pour les interprétations.

ou moins grand engagement de l'Etat dans le domaine éducatif. Ceci nous permet de voir que les dépenses de l'Etat sont liées positivement au coût total par inscrit et négativement à l'importance du PIB industriel. Les dépenses des parents et du département en revanche, sont liées à la richesse agricole du département et sont indépendantes des dépenses de l'Etat.

La projection des départements sur le graphique laisse apparaître trois groupes de départements (Annexe 2).

- Groupe 1 – Départements caractérisés par un PIB par tête industriel et n'ayant pas de financement particulier. On retrouve dans ce groupe les centres industriels français : Seine, Rhône, Nord....

- Groupe 2 – Départements sans spécialisation particulière où l'éducation est financée par l'Etat. Cet ensemble regroupe les départements ruraux et relativement pauvres : Aveyron, Lozère, Cantal...

- Groupe 3 – Départements agricoles où les parents et le département financent l'éducation : Gers, Calvados Oise...

Le système Axe 1 – Axe 3

Contrairement au système d'axes précédent, l'axe 3 ne possède pas une interprétation particulière. La position des variables sur le cercle de corrélation ne permet que d'associer le PIB tertiaire au PIB industriel. Enfin, la projection des départements (non présentée) donne sensiblement les mêmes groupements que dans le système d'axe 1 – 2.

Ainsi, l'engagement de l'Etat apparaît d'autant plus important que les départements sont pauvres. En effet, dans les départements qui connaissent un essor industriel, l'intervention de l'Etat est inexistante ; l'Etat intervient de manière décentralisée dans les départements agricoles ; enfin, dans les départements de tradition rurale, relativement pauvres, l'éducation est financée de manière centralisée. Ceci illustre la volonté politique de réduire les disparités entre départements en matière d'éducation.

CONCLUSION

Au terme de notre analyse, il apparaît que, le moteur du processus de scolarisation de masse est, avant toute chose, la fondation de nouvelles écoles. Nous distinguons une ligne imaginaire Saint-Malo-Genève avec une France du Nord et du Nord-Est scolarisée et une France se composant de l'Ouest armoricain, du Massif central et du Midi méditerranéen où sévit un fort taux d'analphabétisme (Furet et Ozouf, 1977).

La mise en évidence d'un processus de convergence des départements français en matière d'éducation bien avant leur vote, remet en cause le rôle historique des Lois Ferry. En effet, ces dernières ne semblent finalement que finaliser un processus amorcé bien avant leur entrée en vigueur. Quoiqu'il en soit, il apparaît clairement que ce ne sont pas les Lois Ferry de 1881 et 1882, qui ont porté le processus de la scolarisation de la France au 19^e siècle ! Ces dernières ont surtout institutionnalisées et non favorisées la processus de scolarisation français. La prise en compte des caractéristiques socio économiques des départements confirme cette thèse. En effet, l'intervention de l'Etat en matière de financement est d'autant plus importante et centralisée que le département est pauvre et cela, sans législation spéciale.

BIBLIOGRAPHIE

ARCHIVES ET ANNUAIRES

Archives Nationales, Sous-séries F¹⁷ et F^{17bis}.

Comptes définitifs rendus par les Ministres, Imprimerie Nationale, Paris.

Compte Général de l'Administration des Finances, Imprimerie Nationale, Paris.

Statistique de l'enseignement primaire, Imprimerie Nationale, Paris.

Statistique de l'enseignement primaire supérieur, Imprimerie Nationale, Paris.

BARRO R., SALA-I-MARTIN X. (1992), « Convergence », *Journal of Political Economy*, 100, pp. 223-251.

BARRO R., SALA-I-MARTIN X. (1995), *Economic Growth*, McGraw-Hill, Inc., New York.

BAUMONT C., ERTUR C., LE GALLO F. (2002), « Estimations des effets de proximité dans le processus de convergence régionale : une approche par l'économétrie spatiale sur 92 régions européennes (1980-1995) », *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*, 2, pp. 203-216.

CANALS C., DIEBOLT C., JAOU L. M. (2003), « Convergence et disparités régionales du poids de l'enseignement supérieur en France 1965 – 2000 » *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*, 4, pp. 649-669.

DAURES N., DIEBOLT C., JAOU L-GRAMMARE M., SAN MARTINO G., (2006), *L'instruction primaire en France au 19^{ème} siècle. Une étude cliométrique du mythe de Ferry*, en lecture éd. Peter Lang, 300 pages.

DIEBOLT C., JAOU L. M., SAN MARTINO G. (2005), « Le mythe de Ferry : une analyse cliométrique », *Revue d'Economie Politique*, 115, pp. 471-497.

FLORA P. (1983), *State, Economy and Society in Western Europe 1815-1975. A Data Handbook in Two Volumes*, MacMillan Press.

FUENTE A. DE LA, (2002), « On the Sources of Convergence: A Close Look at the Spanish Regions », *European Economic Review*, 46, pp. 569-599.

FURET F., OZOUF M., (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, Paris.

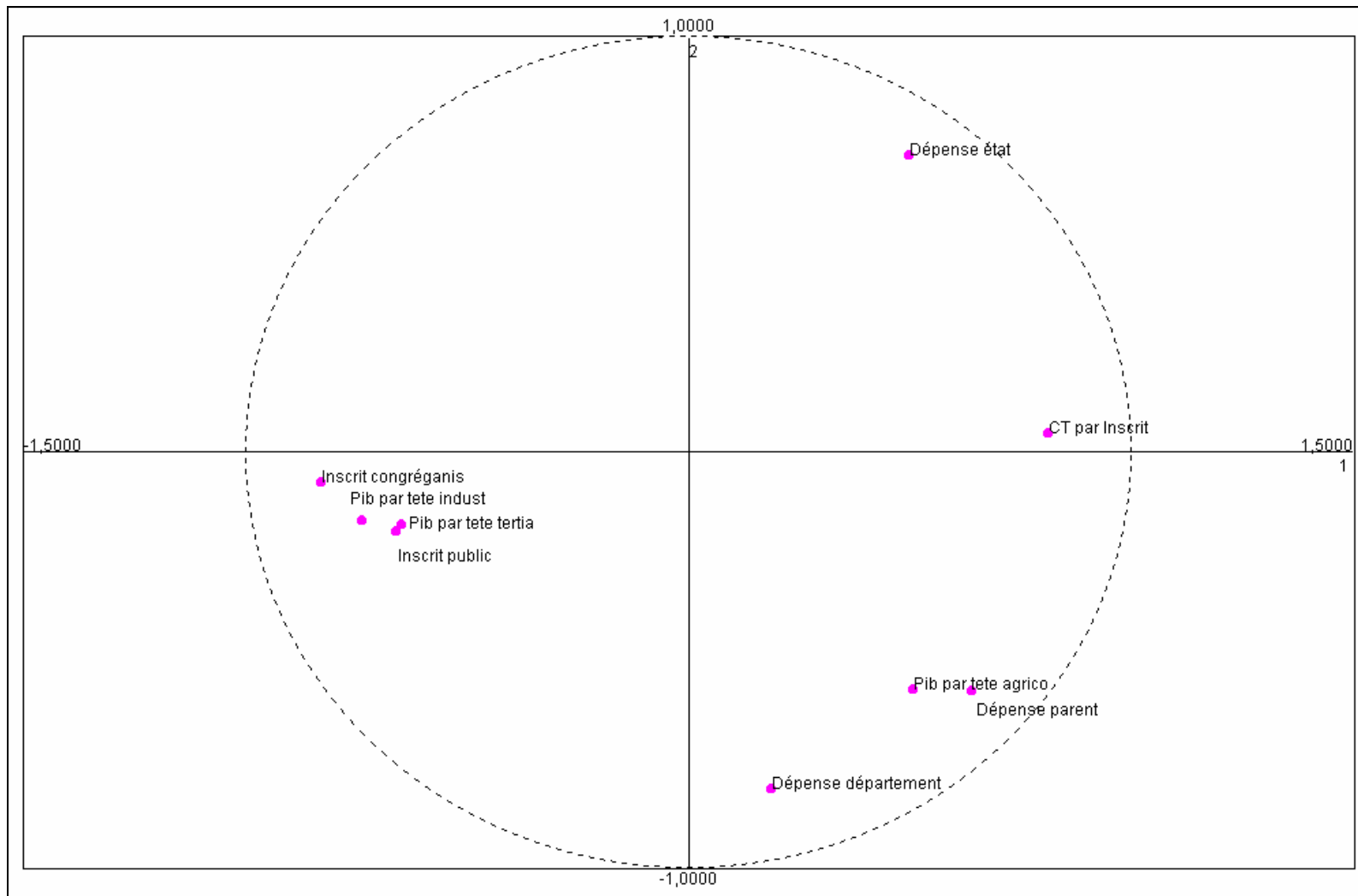
HOUARD J., MARFOUK A., (2000), « *Portrait socio-économique des régions européennes* », in *Croissance et convergence des régions. Théorie, faits et déterminants*, De Boeck Université, Bruxelles.

SOLOW R., (1956). « A Contribution to the Theory of Economic Growth », in *Quarterly Journal of Economics*, 70, pp. 65-94.

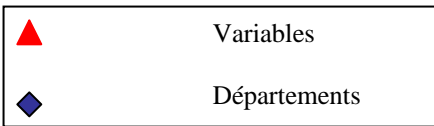
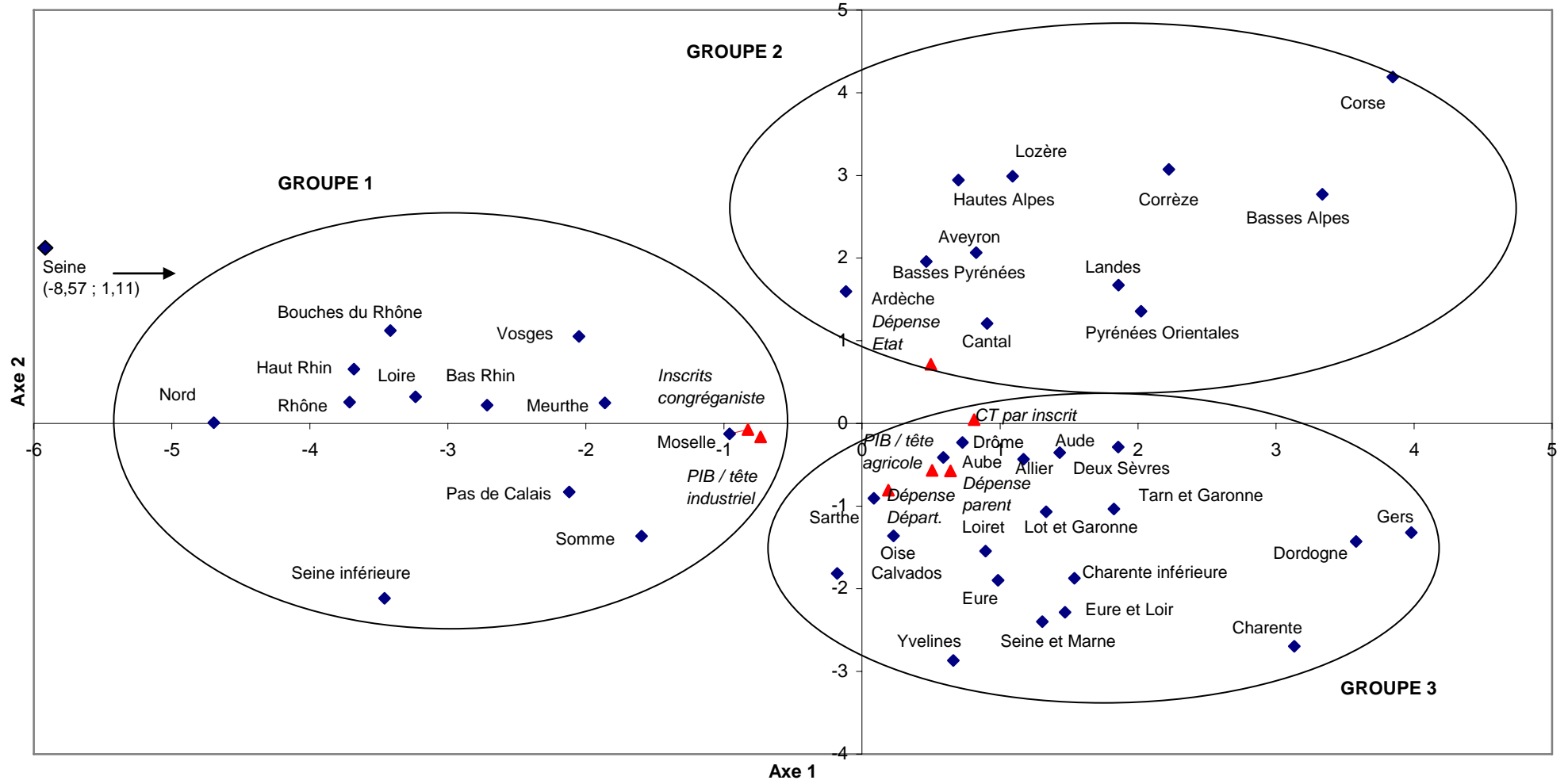
ANNEXE 1 – LISTE DES DEPARTEMENTS ETUDIES

Ain	Garonne (Haute)	Oise
Aisne	Gers	Orne
Allier	Gironde	Pas-de-Calais
Alpes (Basses)	Hérault	Puy-de-Dôme
Alpes (Hautes)	Ille-et-Vilaine	Pyrénées (Basses)
Ardèche	Indre	Pyrénées (Hautes)
Ardennes	Indre-et-Loire	Pyrénées-Orientales
Ariège	Isère	Rhin (Bas)
Aube	Jura	Rhin (Haut)
Aude	Landes	Rhône
Aveyron	Loir-et-Cher	Saône (Haute)
Bouches-du-Rhône	Loire	Saône-et-Loire
Calvados	Loire (Haute)	Sarthe
Cantal	Loire-Inférieure	Seine
Charente	Loiret	Seine-et-Marne
Charente-Inférieure	Lot	Yvelines
Cher	Lot-et-Garonne	Seine-Inférieure
Corrèze	Lozère	Sèvres (Deux)
Corse	Maine-et-Loire	Somme
Côte-d'Or	Manche	Tarn
Côtes-du-Nord	Marne	Tarn-et-Garonne
Creuse	Marne (Haute)	Var
Dordogne	Mayenne	Vaucluse
Doubs	Meurthe	Vendée
Drôme	Moselle	Vienne
Eure	Meuse	Vienne (Haute)
Eure-et-Loir	Morbihan	Vosges
Finistère	Nièvre	Yonne
Gard	Nord	

ANNEXE 2 – GRAPHIQUES : AXE 1 – AXE 2



Groupes de départements



WORKING PAPERS DE L'AFC

Année 2007

- WP2007-1 Charlotte LE CHAPELAIN
"Instruction publique et progrès économique chez Condorcet"
- WP2007-2 Claude DIEBOLT, Magali JAOUL-GRAMMARE
"La masse salariale de l'Allemagne : 1810-1989.
Nouvelle mesure et analyse cliométrique des chocs"
- WP2007-3 Claude DIEBOLT
"Cliometrics and General Equilibrium:
A Pathbreaking Figure Revisited"
- WP2007-4 Théophile AZOMAHOU, Claude DIEBOLT, Tapas MISHRA
"Spatial Persistence of Demographic Shocks and Economic
Growth"
- WP2007-5 Claude DIEBOLT, Magali JAOUL-GRAMMARE, Gilles SAN
MARTINO
"Les Lois Ferry : amorce ou simple institutionnalisation de la
scolarisation en France ?"
- WP2007-6 Magali JAOUL-GRAMMARE
"Stratégie des étudiants et choix d'orientation : Une analyse
expérimentale de l'engorgement"
- WP2007-7 Claude DIEBOLT, Cédric DOLIGER
"Retour sur la périodicité d'une nébuleuse :
le cycle économique"
- WP2007-8 Jean-Luc DEMEULEMEESTER, Claude DIEBOLT
"Education et croissance : quel lien, pour quelle politique ?"
- WP2007-9 Riadh HARIZI
"Transport, croissance et démographie.
Une analyse cliométrique"
- WP2007-10 Magali JAOUL-GRAMMARE
"Enseignement supérieur et croissance économique. Analyse
économétrique de l'hypothèse d'Aghion & Cohen"
- WP2007-11 Jean-Luc DEMEULEMEESTER, Claude DIEBOLT, Magali JAOUL-
GRAMMARE
"Aggregate Wage Earnings in Germany: 1810-1989.
New Measurement and Cliometric Analysis of Shocks"
- WP2007-12 Jean-Luc DEMEULEMEESTER, Claude DIEBOLT
"New Institutional History of the Adaptive Efficiency of Higher
Education Systems. Lessons from the Prussian Engineering
Education: 1806-1914"

La liste complète des
Working Papers est
disponible sur le site
www.cliometrie.org