

Introduction

Depuis une dizaine d'années, la place des collectivités locales dans la gestion des affaires scolaires s'est sensiblement accrue. Les lois de décentralisation de 1982 et 1983 ont redéfini les attributions des villes, des départements, des régions, dans la création et l'entretien des établissements scolaires. L'accroissement des effectifs de l'enseignement secondaire¹, puis de l'enseignement supérieur, a entraîné l'ouverture de nouveaux sites, encouragée et financée par les élus locaux qui montrent d'autant plus d'intérêt pour ces réalisations qu'ils en attendent une visibilité accrue de leur ville, de leur région, et une preuve de leur dynamisme. Conséquence d'une mesure de politique générale qui ne visait pas que l'éducation, la décentralisation du système scolaire a ainsi consacré le repli de l'État au profit des collectivités locales.

Si l'on s'en tient au cas des villes, doit-on considérer que ce phénomène constitue un fait nouveau dans l'histoire de l'éducation en France? Comment les villes ont-elles envisagé leur participation à l'organisation et au financement des différentes écoles depuis deux siècles? Dans quelle mesure leur rôle se distingue-t-il de celui de l'État ou de l'Église dans le processus de scolarisation sur une longue période? Telles sont les questions à l'origine de ce livre, à partir de l'étude de la politique scolaire de la ville de Nantes de 1830 à 1940.

Plus largement, cet ouvrage se présente comme une contribution à l'étude de certains aspects peu connus ou ignorés de l'histoire et du fonctionnement de l'institution scolaire. Il s'inscrit également dans une démarche critique vis-à-vis des travaux antérieurs en histoire et en sociologie de l'éducation, en considérant notamment 1) que la présentation courante du

1. En 1994, 61,3 % des enfants des générations concernées ont obtenu un baccalauréat contre 27,5 % en 1982; *Géographie de l'école*, DER, ministère de l'Éducation nationale, mars 1997, n° 5, p. 149.

système scolaire français comme une institution centralisée est inadéquate pour rendre compte de la diversité des initiatives scolaires qui échappent à peu près à tout contrôle de l'État ; 2) que les approches conventionnelles des différents niveaux d'enseignement et de leurs rapports supposés – primaire, secondaire, supérieur – conduisent à une erreur de perspective en séparant des éléments qui sont reliés sur le terrain et qui participent du fonctionnement des établissements scolaires sur cette période ; 3) qu'une des dimensions essentielles pour analyser les processus de scolarisation n'a jusqu'à présent pas fait l'objet d'études approfondies : la question du financement. Nous évoquerons dans un premier temps ces différents points de désaccord avec les travaux existants, puis nous présenterons plus en détail la structure de cette étude et les choix méthodologiques qui y sont associés.

La variété des acteurs dans l'histoire du système scolaire français

L'essentiel des travaux historiques sur le système scolaire français tient pour acquis son « centralisme », quel que soit le niveau d'enseignement étudié. Les références aux discours et à l'action des grands ministres de l'Instruction publique (Guizot, Duruy, Ferry...) sont récurrentes, et les réformes intervenues dans les différents niveaux d'enseignement sont souvent analysées comme la résultante, parfois complexe, des débats politiques nationaux ayant opposé les équipes au pouvoir². L'analyse des décisions politiques occupe moins de place chez les sociologues de l'éducation, mais leur perspective est proche de celle des historiens sur cette question. Ainsi, et en dépit de leurs divergences d'analyse, les auteurs ayant marqué la sociologie de l'éducation en France depuis les années 1960 – Bourdieu-Passeron, Baudelot-Estabet, Boudon – ont également considéré que le rôle de l'État était majeur dans le processus de scolarisation, que le pouvoir politique constituait un moyen efficace de défendre les intérêts des classes dirigeantes, de reproduire les inégalités sociales, selon des modalités présentées comme « légitimes ». La recherche des fonctionnements cachés du système scolaire, de ses « fonctions sociales », s'accommodait dans cette perspective d'un schéma qui tenait la variété des situations locales pour négligeable.

Si l'on réexamine l'histoire de l'éducation en France depuis la Révolution française, il apparaît que le centralisme du système scolaire français doit beaucoup à l'histoire de sa partie longtemps la mieux perçue, c'est-à-dire l'enseignement secondaire. Création napoléonienne, ayant pour vocation initiale de recruter des fonctionnaires d'État, l'enseignement secondaire

2. Les facteurs intervenant dans une décision politique nationale sont en réalité très variés. En dehors des oppositions politiques traditionnelles, la préparation d'une mesure dépend, entre autres, des réalisations antérieures, des propositions des experts – créateurs d'écoles ou scientifiques de renom –, du contexte politique propre à l'application de la réforme... Un bon exemple de la diversité des éléments intervenant dans la définition de la politique scolaire de la France, sous le Second Empire, se trouve dans R. Anderson : *Education in France 1848-1870*, London, Oxford University Press, 1975.

pour les garçons constitue effectivement la forme scolaire qui a le plus influencé le fonctionnement actuel de l'institution. C'est aussi à ce niveau qu'ont été menées la plupart des études sur la démocratisation scolaire. Pour les autres niveaux d'enseignement, cependant, la prépondérance de l'État est beaucoup moins évidente. Ainsi, malgré la loi Guizot de 1833 qui organise l'enseignement primaire, la concurrence avec l'Église va rester forte tout au long du XIX^e siècle. Et que sait-on par ailleurs du rôle des autres acteurs de la scolarisation, et en particulier des villes, dans la mise en place des cours ? Quelle place attribuer, par exemple, aux écoles municipales de dessin, aux cours du soir financés par des sociétés philanthropiques, aux cabinets d'amateur du XIX^e siècle, plus ou moins ouverts au grand public, et qui serviront à enrichir ultérieurement les collections des musées locaux ? Que dire également de ces établissements concurrents des lycées d'État, qui prennent parfois le nom de « lycée français », indiquant par là qu'on n'y enseigne pas le latin et que les programmes d'études y sont plus modernes ? Peut-on postuler, enfin, que les intérêts des classes dirigeantes aient toujours été identiques et convergents, alors que les inégalités régionales de scolarisation sont un fait incontestable, et que les caractéristiques socio-économiques des villes, des régions, et de leur développement, sont extrêmement variées ?

En citant R. Anderson, nous dirons que

« [...] les autorités locales – les départements aussi bien que les communes – ont apporté un soutien aux écoles qui a souvent été négligé, et pas seulement sur le terrain du primaire. Les conseils municipaux dirigeaient des collèges municipaux qui s'ajoutaient aux lycées d'État, et ils prirent des initiatives en introduisant de nouvelles formes d'écoles techniques. Un système assez logique et complet de gouvernement local était un des legs de la Révolution, et alors que pendant cette période les conseils n'avaient pas d'indépendance politique, ils avaient les commandes de fonds substantiels qui leur permirent de satisfaire les désirs des parents des classes moyennes et des intérêts économiques locaux³. »

À l'exception notable de la thèse de C. Lelièvre sur le développement des enseignements post-élémentaires dans le département de la Somme entre 1850 et 1914, ou des études sur la démocratisation des études secondaires au XX^e siècle, réalisées sur la ville de Sens par E. Moréno et sur la ville d'Orléans par A. Prost, le rôle des villes dans le processus de scolarisation n'a donc pas été traité en profondeur dans l'histoire et la sociologie de l'éducation en France⁴. À l'inverse, de nombreux travaux anglo-saxons ont souligné l'importance de ces acteurs locaux de la scolarisation, des niveaux de

3. R. Anderson, *op. cit.*, p. 7.

4. C. Lelièvre, *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914*, thèse pour le doctorat d'État, université Paris V, 1985 ; E. Moréno, *L'enseignement du second degré dans la région de Sens au XX^e siècle, Scolarisation et démocratisation*, thèse de doctorat, université de Paris I, 1986 ; A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, 1986.

décisions « intermédiaires » dans la mise en œuvre des politiques scolaires⁵. L'intérêt des auteurs pour les villes est en partie lié à l'histoire de ces pays, et notamment à l'urbanisation, plus rapide et plus massive en Angleterre et aux États-Unis qu'en France. Dès le milieu du XIX^e siècle, des populations nombreuses, issues des campagnes (en Grande-Bretagne) ou de l'immigration (aux États-Unis), se sont regroupées dans des centres urbains, posant rapidement aux responsables locaux le problème de leur contrôle, et notamment de l'occupation de la jeunesse. Une partie de leurs conclusions n'est d'ailleurs pas très différente de ce qui a été observé par certaines études historiques françaises : souvent, la scolarisation primaire semble représenter un moyen d'assurer l'unité de la nation, de permettre l'intégration politique de la jeunesse.

Mais leur principal intérêt pour le lecteur français, c'est de souligner l'importance de l'environnement, des conjonctures politiques et économiques locales, sur des périodes plus ou moins longues, dans la création et l'organisation des établissements. Comme l'a montré R. Thabault dans une monographie qui est devenu un classique en histoire de l'éducation, les écoles ont rarement été créées par un arrêté ministériel, et si tel fut le cas, elles n'eurent pas immédiatement de succès⁶. C'est l'évolution des mœurs et des idées, les modifications de l'environnement économique qui ont permis les progrès de la scolarisation, ceux-ci ayant eux-mêmes contribué en retour au progrès économique et à l'évolution des idées. Mais cette dynamique de changement, la rationalisation et la systématisation des établissements scolaires, se sont faites très lentement, en raison du manque de personnel, mais aussi de l'absence d'un accord politique sur la nécessité à scolariser l'ensemble des membres d'une génération. C'est donc dans des contextes historiques et sociaux singuliers que les écoles se sont développées, les villes ayant joué un rôle important dans cette évolution.

Une des idées qui s'est imposée au cours de cette étude, c'est qu'il n'existe pas de principe unique et invariant permettant d'expliquer les modalités particulières des progrès de la scolarisation. Les configurations singulières étant infinies, c'est à partir de la diversité et de la complexité d'une situation locale que nous avons essayé progressivement de dégager quelques caractéristiques de l'histoire scolaire d'une grande ville, caractéristiques plus ou moins transférables à l'étude d'autres villes.

5. Des monographies scolaires de plusieurs états ou de villes américaines (New York, Boston, St-Louis, Chicago) ont ainsi été réalisées qui mettent en relation un ensemble assez varié de facteurs et de conjonctures ayant contribué au processus de scolarisation ; Voir C. F. Kaestle, *The Evolution of an Urban School System, New York City 1750-1850*, Harvard University Press, 1973 ; K. Schulz, *The Culture Factory: Boston Public Schools 1789-1860*, Oxford University Press, 1973 ; S. K. Troen, *The Public and the Schools: Shaping the St-Louis System 1838-1920*, Missouri University Press, 1975 ; D. J. Hogan, *Class and Reform. School and Society in Chicago 1880-1930*, University of Pennsylvania Press, 1985.

6. R. Thabault, *Mon village 1848-1914. L'ascension d'un peuple. Ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Librairie Delagrave, 1944, réédition aux Presses de la FNSP, Paris, 1982. La monographie de Thabault porte sur l'école primaire de Mazières-en-Gâtine, dans les Deux-Sèvres.

Pour un renouvellement de l'étude des établissements scolaires

De notre point de vue, une autre erreur de perspective classique dans les études sur la scolarisation réside dans l'utilisation conventionnelle des définitions en usage pour désigner les différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur, professionnel). En fait, si l'on adopte une perspective relativement large, cette notion ne s'impose pas facilement d'elle-même, en particulier pour les écoles primaires supérieures, l'enseignement secondaire moderne, les écoles professionnelles. Souvent, dans les débats scolaires, les responsables locaux envisagent alternativement le rattachement d'une école à un ordre d'enseignement ou à un autre, sans que cette école ait forcément changé de public ou de formule d'enseignement. C'est notamment le cas de ces établissements créés par les villes qui proposent des formations répondant en partie à des besoins locaux, et dont les critères d'admission ne sont pas toujours clairement définis. C'est la raison pour laquelle, dans cette recherche, nous n'avons pas appréhendé les « écoles » comme des organisations dont les conditions de fonctionnement auraient été établies de manière définitive, mais plutôt comme des « entreprises d'enseignement » dont la création et le développement étaient la résultante de considérations variables.

Les variations dans la définition des établissements scolaires sur une longue période ne sont pas seulement imputables à une méconnaissance des institutions concernées ou de leur public. Elles tiennent aussi à une des caractéristiques ordinaires du fonctionnement des établissements scolaires : leur existence est conditionnée par la présence des élèves. Or, que ce soit au XIX^e siècle ou dans la première moitié du XX^e, ce fait ne s'impose pas de lui-même. Comme l'ont montré les travaux de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, ce n'est pas la « demande sociale » d'éducation qui a déterminé la croissance des effectifs scolarisés en France, mais l'évolution de l'offre d'enseignement⁷. Conséquence des créations scolaires, l'accroissement du nombre des élèves est aussi imputable au travail des directeurs d'écoles qui sont très attentifs à la question du recrutement. Le niveau des effectifs constitue en effet le principal critère d'appréciation de leur travail, mais aussi un des éléments qui détermine le niveau des moyens matériels mis à leur disposition. Une des dimensions ordinaires du travail des chefs d'établissements, c'est donc de convaincre les familles d'inscrire leurs enfants à l'école, et de faire en sorte qu'ils y restent un temps suffisant pour en apprécier les résultats, notamment en essayant de leur garantir un bon placement sur le marché du travail.

En réalisant des monographies détaillées du fonctionnement de plusieurs établissements scolaires créés directement par la ville de Nantes ou

7. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de Sociologie*, XXIV-1, 1993, p. 3-42.

soutenus par elle, nous avons voulu prendre la mesure des contraintes de fonctionnement de ces écoles, contraintes qui interfèrent avec les objectifs formulés par les élus sur l'intérêt de telle ou telle formation, et qui contribuent en partie à redéfinir le type d'enseignement donné. C'est en sortant des définitions conventionnelles proposées par les établissements et en nous interrogeant sur la question de l'offre d'enseignement, au travers des réalisations aux statuts souvent variés, que nous avons pu mettre en relation des créations *a priori* assez éloignées, mais qui se révélaient concurrentes sur le terrain du recrutement et pratiquaient des ajustements successifs pour maintenir le niveau de leurs effectifs⁸.

Écoles et finances

Dans quelle mesure l'attention portée aux questions financières peut-elle renouveler les connaissances en matière de scolarisation ? Les travaux sociologiques et historiques français sur l'éducation sont à peu près muets sur cette question⁹. Les quelques développements qui lui sont consacrés proviennent plutôt des économistes. Mais leur point de vue, qui a l'avantage d'apporter une réflexion d'ensemble sur l'évolution et la structure des dépenses publiques, est souvent limité par le caractère national donné d'emblée à ce type d'études¹⁰. Les raisonnements à cette échelle, en effet, s'appliquent assez mal à l'étude des conditions réelles de la scolarisation, même pour ce qui touche aux questions financières.

D'une part, nous l'avons dit, l'État n'est pas le seul à financer des écoles. Les villes y participent activement et de manière relativement autonome de 1830 à 1880, mais il y a aussi l'Église et les congrégations dont la contribution à la création d'établissements scolaires peut être très importante dans

8. Les études récentes en sociologie de l'éducation ne semblent pas tenir pour centrales ces règles de fonctionnement ordinaires des écoles et leurs conséquences sur l'organisation du travail des administrateurs scolaires. Si l'espace local, la communauté scolaire, sont désormais considérés comme des niveaux d'analyse pertinents, avec des recherches qui portent sur des unités d'enseignement socialement et géographiquement spécifiées (collège rural, ZEP, beaux quartiers...), le problème du traitement des flux d'élèves n'est pas abordé. Paradoxalement, la marge d'initiative qui est reconnue aux chefs d'établissement dans la définition de la politique scolaire est présentée comme nouvelle – en particulier avec les projets d'établissement – mais surtout elle est analysée dans des termes programmatiques et généraux, et les conditions pratiques dans lesquelles s'exerce le travail des chefs d'établissements ne sont pas étudiées ; voir par exemple J.-L. Derouet, *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Éd. Métailié, 1992.

9. À l'inverse, les monographies scolaires du XIX^e siècle mentionnent presque toujours, fût-ce de manière approximative, des informations sur le coût des établissements ainsi que les débats que ces dépenses ont pu susciter.

10. Parmi les contributions récentes qui retiennent également une perspective historique, signalons R. Delorme et C. André, *L'État et l'économie. Un essai d'explication de l'évolution des dépenses publiques en France : 1870-1980*, Paris, Éd. du Seuil, 1983, notamment p. 507-598 ; B. Théret, « Les dépenses d'enseignement et d'assistance en France au XIX^e siècle : une réévaluation de la rupture républicaine », *Annales ESC*, n° 6, 1991, p. 1335-1374 ; L. Fontvieille, « La croissance de la dépense publique d'éducation en France (1815-1987) », *Revue Formation-Emploi*, n° 31, juillet-septembre 1990, p. 61-71.

certaines régions, même si elle est plus difficilement mesurable sur le plan financier. D'autre part, les conditions dans lesquelles les écoles ont été créées sont souvent très différentes d'une région à l'autre, d'une ville à l'autre. Non seulement les villes grandissent plus ou moins vite, mais elles ne connaissent pas toutes le même type de développement : il y a les villes industrielles, les villes commerçantes, les villes administratives, etc. Le point de vue des élus locaux sur ce qu'il est bon de faire pour la ville dépend toujours de ces caractéristiques démographiques et économique-sociales.

Nous sommes donc parti de l'idée que pour étudier la scolarisation, il fallait d'abord examiner les conditions de la création et du financement des établissements susceptibles d'accueillir des élèves. Dans le cas de la ville de Nantes, nous avons retenu prioritairement le point de vue du conseil municipal et ses réalisations à partir du compte administratif de budget¹¹. Nous avons distingué ce qui relevait du financement régulier des équipements scolaires des opérations d'investissement qui sont limitées dans le temps mais qui marquent souvent longtemps la vie politique locale. Nous nous sommes penché plus précisément sur la question de la marge d'initiative des conseils municipaux pour créer des écoles, mais aussi sur celle de leur volonté éventuelle de développer un réseau scolaire équilibré (primaire, secondaire, supérieur), sachant qu'ils devaient également assurer le financement d'autres postes budgétaires assez lourds (voirie, hygiène, éclairage...).

Ce point de vue a ses limites. Par exemple, en nous concentrant sur l'étude des réalisations municipales, nous n'avons regardé qu'une partie des établissements scolaires ayant fonctionné sur le territoire communal. Dans une région où l'enseignement privé a toujours eu une place importante, il aurait évidemment été intéressant de pouvoir comparer de manière systématique ce que faisait la ville pour ses écoles et ce que proposaient concurremment ou de manière complémentaire les écoles privées. Nous avons en partie levé l'obstacle pour l'histoire des écoles primaires, mais les sources disponibles sur les écoles secondaires ou supérieures étaient malheureusement plus rares et ne présentaient pas la continuité des séries constituées au niveau du conseil municipal. Pour une raison de sources, nous avons donc limité cette recherche aux réalisations communales, en particulier les écoles primaires supérieures et techniques, en essayant malgré tout de cadrer leur évolution avec ce que nous savions par ailleurs de l'histoire des écoles privées.

11. Il faut préciser ici que nous n'avons pas étudié dans le cadre de ce travail les différentes dimensions du pouvoir municipal, le détail des oppositions internes ou l'évolution des rapports de forces politiques locaux. Ce qui est au centre de cette étude, ce sont les réalisations scolaires qui ont été soutenues financièrement par la ville, définie ici de manière extensive. Nos investigations ont donc porté sur ces intermédiaires (maire, groupes d'élus, conseil municipal, sociétés savantes, ou fonctionnaires du ministère de l'Instruction publique) qui s'occupent des affaires scolaires, filtrant et retraduisant à leur manière les idées plus ou moins diffuses sur ce qu'il est « utile » de faire en matière d'enseignement.

Le choix de la ville de Nantes

Il nous faut maintenant expliquer pourquoi nous avons choisi la ville de Nantes pour cette étude. Tout d'abord, Nantes correspond typiquement à ces grandes villes qui prirent très tôt des initiatives en matière scolaire, avec un point de vue relativement élaboré sur ce qu'elles jugeaient bon pour elles, se montrant souvent critiques par rapport aux établissements d'État. Ville portuaire, industrielle et commerciale, Nantes est dirigée sous la monarchie de Juillet par des libéraux qui furent très tôt sensibles à l'idée qu'une main-d'œuvre qualifiée pourrait leur permettre d'assurer le développement économique, en préparant une partie des jeunes garçons à dessiner, à tenir des livres de compte, à maîtriser les principales opérations de la chimie, ou plus simplement à parler une langue étrangère. Ils furent les premiers à créer une école primaire supérieure de garçons en 1834, en lui octroyant des moyens financiers importants. Certains élus, par ailleurs membres actifs de sociétés savantes, construisirent ainsi leur carrière sur la réussite de projets d'écoles dont la vocation était résolument pratique. Mise en sourdine sous le Second Empire, cette politique de développement des enseignements professionnels et techniques fut relancée au début de la III^e République, faisant de Nantes une des villes les plus actives en matière de création d'établissements primaires supérieurs et techniques à la fin du XIX^e siècle, au même titre que Mulhouse, Nancy, Reims, Rouen ou Bordeaux.

La deuxième raison qui nous a décidé à choisir la ville de Nantes renvoie également à cette position particulière de la ville dans l'Ouest de la France. Marquée par un passé esclavagiste qui a fait sa richesse au XVIII^e siècle, Nantes est au XIX^e et au XX^e siècles un îlot républicain cerné par des campagnes conservatrices. Favorable au « progrès » quand les campagnes y sont hostiles, Nantes est incontestablement la capitale économique de la région. Sur toute la période que nous avons étudiée, Nantes multiplie les initiatives, notamment en matière d'enseignement professionnel, pour être reconnue par l'État. Elle lutte également contre l'hégémonie de Rennes en matière d'enseignement supérieur : chef-lieu d'académie, c'est en effet à Rennes que se trouve l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, situation qui perdurera jusqu'au début des années 1960.

Structure de l'étude

Pour présenter les résultats de cette recherche, qui associe des monographies d'établissements et une étude de la politique de la ville à partir de ses dépenses publiques, nous avons opté pour un découpage chronologique. Il correspond à trois phases distinctes dans la croissance des dépenses scolaires, mais aussi à l'évolution des formes de la participation des conseils municipaux à la création et au financement des écoles.

Au cours de la première période, entre 1830 et 1875, l'initiative municipale est particulièrement importante. Le niveau des dépenses est peu élevé mais les élus montrent beaucoup d'intérêt pour les questions scolaires, en particulier au début de la monarchie de Juillet (chapitre I). La création de l'école primaire supérieure à cette période en est un signe, mais elle concrétise en fait un mouvement beaucoup plus large favorable au développement des enseignements de sciences appliquées (chapitre II). La formation de la main-d'œuvre de base n'est pas encore à l'ordre du jour, mais le sort des ouvriers préoccupe les élus, qui ne veulent pas voir menacé le développement économique de la ville. Ils sont donc nombreux à figurer parmi les fondateurs et les animateurs de la Société industrielle, qui crée à cette époque la première école des apprentis (chapitre III).

La deuxième période, qui va de 1875 à 1900, se caractérise par un accroissement important des dépenses scolaires, tous ordres d'enseignement confondus. L'effort le plus spectaculaire concerne les écoles primaires publiques – quasiment inexistantes à Nantes avant 1875 – mais d'autres constructions figurent aussi au programme (lycée, EPS...) qui engagent lourdement les finances de la commune, en particulier sur fonds d'emprunts. Période de grands investissements, la fin du XIX^e siècle correspond aussi au début de la perte d'autonomie de la ville dans la définition de sa politique scolaire. Elle cherche en particulier à limiter l'augmentation des dépenses du primaire, mais tente surtout de préserver un certain contrôle sur les écoles qu'elle a créées (chapitre IV). C'est le cas en particulier de l'école primaire supérieure de filles, qui connaît ses premiers développements au début des années 1870, et que la ville a rachetée un peu plus tard (chapitre V); c'est le cas également des écoles professionnelles de garçons que l'État, en particulier le ministère du Commerce, soustrait à la ville à la fin du XIX^e siècle (chapitre VI).

La troisième partie, qui couvre la période 1900-1940, voit l'ensemble des écoles municipales subir un contrôle plus strict de l'État (chapitre VII). La ville continue de payer une partie des dépenses d'enseignement mais sa capacité d'initiative pour des créations scolaires originales est désormais mineure. Cette perte d'autonomie s'explique par les graves difficultés financières des villes dans l'entre-deux guerres qui entraînent une modification de l'attitude des élus à l'égard des affaires scolaires : leur préoccupation essentielle est désormais de limiter les dépenses. À Nantes, la municipalité continue de participer au financement de « ses » deux écoles professionnelles qui contribuent largement au développement des formes de scolarisation prolongée à Nantes et en Loire-Inférieure sur cette période et satisfont aux objectifs formulés par les élus sur la qualité des débouchés professionnels des élèves. Par contre, comme au début du XIX^e siècle, elle laisse à d'autres le soin de développer l'enseignement technique élémentaire (chapitre VIII).