Pour une histoire renouvelée des élèves : placer l'élève au centre des analyses historiennes ?

Towards a renewed history of students : placing the students at the core of historical analyses?

Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/4122>

DOI : 10.4000/histoire-education.4122

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2018

Pagination : 9-34

ISBN : 979-10-362-0144-8

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves : placer l'élève au centre des analyses historiennes ? », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 150 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/4122> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.4122>

Pour une histoire renouvelée des élèves : placer l'élève au centre des analyses historiennes ?

Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette

« Ma première culotte je m'en souviens, parce que j'en avais marre, de ma robe. Pour l'école on m'a acheté un tablier noir ; les garçons comme les filles, tout le monde en tablier noir avec une ceinture et aux pieds des sabots. L'instituteur s'appelait Monsieur Houdard, un homme premier en taille, de quarante à quarante-cinq ans. On allait à l'école de huit à onze heures et de une heure à quatre. Dans mes débuts, il y avait encore un grand crucifix accroché au-dessus du maître [...]. Monsieur Houdard voulait qu'on tienne le porte-plume les doigts allongés ; pour celui qui pliait les doigts, la baguette ne tardait pas. Un jour la baguette tombe sur mon porte-plume et la plume traverse le cahier. Voilà une tache, un barbot comme nous disions. Monsieur Houdard regarde mon cahier : "Qu'est-ce que c'est que ce machin-là ?" Et patatraque, deux, trois gifles. Je veux lui dire : "C'est vous, Monsieur... C'est quoi ?" Et patatraque encore. Comme la plume avait traversé le cahier, à chaque page, il retrouvait la tache, et à chaque page, patatraque, encore deux, trois gifles tant que ce cahier-là soit fini. Moi, il y a des choses que j'aurais sues si on me les avait expliquées. Je n'ai jamais su le faire entendre à Monsieur Houdard, il n'écoutait pas ce que je lui disais. Je faisais des fautes dans les dictées ; au lieu de m'apprendre, il me donnait des verbes, dix ou quinze verbes. Donc, je n'ai pas eu mon certificat d'études [...]. Si j'oubliais de faire mon ouvrage à la maison [*nourrir les bestiaux*], je passais à la toise quand mon père rentrait ; il me disait : va chercher des orties. Je cueillais des orties derrière la grange, je les posais sur la table et j'attendais. Déculotte-toi. Je n'avais pas vraiment peur. Il me commandait, et puis ça tombait. Mes fesses restaient rouges pendant huit jours [...] »¹.

Ce récit, qui mêle souvenirs d'enfance et souvenirs d'élève, est celui d'Ephraïm Grenadou, né en 1897, et qui, au début des années 1960, se souvient de la

1 Éphraïm Grenadou, Alain Prévost, *Grenadou, paysan français*, Paris, Seuil, 1978, p. 27-28 puis 29 [1^{re} éd. 1966].

période 1905-1910 passée à Saint-Loup, petit village de la Beauce (Eure-et-Loir). Interrogé par l'écrivain Alain Prévost qui est aussi son voisin et ami, il raconte ses souvenirs de paysan ayant traversé le siècle et connu les mutations accélérées de l'agriculture française.

Ce bref extrait d'un témoignage reconstitué au soir de sa vie est très révélateur des difficultés multiples qui se posent à l'historien qui travaille sur les élèves. Il fournit certes des données intéressantes sur le cadre scolaire, sur les horaires par exemple, sur le costume et l'importance de la religion, sur l'apprentissage de l'écriture également. Mais que faire des gifles à répétition données par le maître et que conserver de cette pédagogie directive qui n'écoute pas les besoins de l'élève et qui débouche, dans le discours recomposé de l'élève devenu adulte, sur son échec au certificat d'études? Est-il possible, à partir de ce témoignage de tirer des conclusions plus larges sur l'importance des faits de violence dans les écoles et sur la pédagogie pratiquée dans les classes primaires du pays à cette époque? On est ici au cœur des problématiques qui se posent dès que l'on veut en savoir plus sur l'histoire des élèves, les indices permettant de dresser le portrait de ces élèves étant souvent englobés dans de nombreuses autres informations sur l'enfant ou l'adolescent et dans des reconstitutions mémorielles complexes. Quant aux sources archivistiques traditionnelles, fabriquées par des adultes pour des adultes, afin de fixer le cadre réglementaire d'exercice de l'activité scolaire, ses finalités et son fonctionnement, ou de rendre compte à d'autres adultes (souvent les supérieurs hiérarchiques ou les parents) des résultats de son action, elles sont souvent signalées comme peu bavardes sur les élèves qui, dès lors, ont été pendant longtemps des objets périphériques d'études pour les historiens de l'éducation.

Ce numéro de la revue *Histoire de l'éducation* propose de revenir sur la place accordée aux élèves dans l'historiographie française de la période moderne (Véronique Castagnet) puis de la période contemporaine (Jean-François Condette), en la confrontant à la situation qui est faite à ces mêmes élèves à l'époque contemporaine dans la communauté historienne aux États-Unis (Sébastien Akira-Alix), en Italie (Alberto Barausse, Carla Ghizzoni et Juri Meda) et dans trois pays de langue germanique (Thomas Ruoss et Philipp Eigenmann). Des évolutions communes sont rapidement observables qui montrent que les élèves ne sont pas ou plus des oubliés de l'histoire, mais que leur histoire est complexe à reconstituer. Ce dossier doit cependant être mis en perspective. C'est en 2016 que le Centre de recherche et d'études histoire et sociétés (CREHS, EA 4027) de l'université d'Artois, a lancé un vaste chantier de recherche intitulé

«Pour une histoire renouvelée des élèves»². Ce programme a débouché sur l'organisation de six journées d'études³ qui ont permis d'entendre 52 contributions⁴. Les textes proposés ici ne sont pas issus de ces journées d'études mais sont des commandes spécifiques destinées à établir un bilan historiographique de l'histoire des élèves dans quelques pays et, à ce titre, ils constituent l'ossature de l'ensemble du programme de recherche⁵. Nous nous attacherons essentiellement dans cette introduction à faire ressortir les principales tendances et idées qui se dégagent des différentes contributions, étant entendu que l'on ne reprendra pas ici leurs très nombreuses références bibliographiques.

I. L'élève, un objet d'étude difficile à saisir et placé à l'arrière-plan des analyses historiennes

Si l'élève n'est pas un nouvel oublié des études historiques⁶, comme le furent un temps les femmes⁷ ou les enfants⁸, parmi d'autres groupes sociaux⁹, il faut bien reconnaître – et les cinq contributions mettent en avant cette réalité – que les

2 Ce chantier s'appuie sur des réflexions initiées depuis une dizaine d'années par Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, et associant un groupe de chercheurs appartenant à différents laboratoires des universités françaises (laboratoire FRAMESPA de l'université de Toulouse 2, laboratoire LARHRA, laboratoire CAREF de l'université d'Amiens).

3 Selon le calendrier et les thématiques suivantes : 14 octobre 2016 : «*Pour une histoire renouvelée des élèves : bilan historiographique, sources, méthodologies*» (8 contributions); 18 novembre 2016 : «*La vie scolaire au quotidien*» (9 contributions); 17 mars 2017 : «*Caractéristiques sociologiques, pratiques sociales et réseaux d'établissements : les parcours des élèves*» (8 contributions); 13 octobre 2017 : «*Filles et garçons à l'école : les élèves au prisme du genre*» (10 contributions); 23 mars 2018 : «*Les élèves dans leur établissement et dans la cité : engagements, contestations, participations*» (9 contributions); 19 octobre 2018 : «*Les élèves : ordre et contestations de l'ordre scolaire*» (8 contributions).

4 Les meilleures de ces contributions seront publiées dans deux ouvrages à paraître aux Presses universitaires du Septentrion.

5 Rien n'eût été possible sans l'aide logistique et financière de l'université d'Artois (Bonus Qualité Recherche obtenu plusieurs années de suite), du laboratoire CREHS de la même université et sans l'aide financière apportée par l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) Lille-Nord-de-France, qui, elle aussi, a retenu plusieurs années de suite notre proposition lors de son appel à projets annuel. Que ces structures soient ici remerciées.

6 Voir François Grèzes-Rueff, Jean Leduc, *Histoire des élèves en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2007.

7 Voir Michelle Perrot, *Une histoire des femmes est-elle possible?*, Marseille, Rivages, 1984; Michelle Perrot, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1998. Pour les importants progrès réalisés depuis : Françoise Thébaud, *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Paris, ENS Éditions, 2^e éd., 2007.

8 Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris (1960), rééd. Seuil, 1975; Eggle Becchi, Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 1 : *De l'Antiquité au XVII^e siècle*; t. 2 : *Du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998.

9 Jean-Yves Le Naour, *Les oubliés de l'histoire*, Paris, Flammarion, 2017.

élèves ont longtemps été peu étudiés par les historiens, ce qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs.

1. L'ambiguïté des mots : L'élève, l'écolier, l'enfant, l'adolescent ?

Cette prise en compte partielle est en partie liée à une identité floue du terme « élève ». Longtemps, aux États-Unis comme en Italie, en Allemagne, Suisse et Autriche comme en France, les recherches ont d'abord été consacrées aux enfants et aux « jeunes » : ces termes ont le grand avantage d'être beaucoup plus généraux et d'ouvrir à des ressources documentaires larges, dans le cadre de l'histoire de l'enfance. L'expérience scolaire est alors quelque peu noyée dans des expériences plus larges, liées à la famille, au groupe social ou à l'État, des glissements s'opérant sans cesse entre les réalités analysées. Comme le note Sébastien-Akira Alix pour les États-Unis, l'histoire des élèves est à « l'intersection de l'histoire de l'enfance et de la jeunesse » et de l'histoire des structures d'enseignement, ce qui ne lui donne pas pendant longtemps un champ historiographique à part entière. L'éducation au sein de la famille, des Églises, des communautés diverses est aussi importante, sinon plus, que celle donnée au sein des structures scolaires. Le même phénomène est décrit par Thomas Ruoss et Philipp Eigenmann pour trois pays de langue germanique et on le retrouve également en partie en Italie comme le montrent Alberto Barausse, Carla Ghizzoni et Juri Meda.

Qu'est-ce qu'un élève par rapport à un enfant ou un adolescent ? Si la définition commune peut apparaître évidente, les contributions montrent la complexité de ce terme polysémique et généralisateur et les différences de perception selon les pays pris en considération. Si on peut le définir comme une personne qui reçoit ou suit l'enseignement d'un maître, on englobe immédiatement les pratiques anciennes du préceptorat, pratiques qui peuvent se prolonger tard dans la vie et couvrir de très nombreuses années¹⁰.

Mais l'élève est aussi plus souvent défini comme une personne qui reçoit des enseignements donnés dans une institution, qu'elle soit publique ou privée, et, dès lors, intégrée dans une structure éducative identifiée et spécialisée, dotée de règlements, de programmes d'études et de personnels spécifiques, auxquels

10 C'est aussi le sens des termes *escolier* et *escoliere* sous l'Ancien Régime qui définit « celui ou celle qui a un maître de qui il ou elle apprend quelque chose (Furetière, *Dictionnaire universel*, 1690).

s'impose ce que Guy Vincent a appelé la forme scolaire¹¹. On trouve alors ici le vécu scolaire tel qu'il peut être reconstruit ou imaginé par Gustave Flaubert dans l'*incipit* de *Madame Bovary* (1857), lorsque le jeune Charles fait son entrée au collège de Rouen :

« Nous étions à l'étude, quand le proviseur entra, suivi d'un *nouveau*, habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail. Le proviseur nous fit signe de nous rasseoir ; puis, se tournant vers le maître d'études : – Monsieur Roger, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande, il entre en cinquième. Si son travail et sa conduite sont méritoires, il passera dans les grands, où l'appelle son âge. Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le *nouveau* était un gars de la campagne, d'une quinzaine d'années environ, et plus haut de taille qu'aucun de nous tous. Il avait les cheveux coupés droit sur le front, comme un chantre de village, l'air raisonnable et fort embarrassé »¹².

« Charbovari », impressionné par le cadre scolaire nouveau, engoncé dans ses habits du dimanche, a du mal à prononcer son nom et son prénom, fait tomber sa casquette et provoque l'hilarité de ces futurs compagnons d'études. Le cadre scolaire du nouvel élève Charles Bovary est ici rappelé dès les premières lignes avec ses personnels hiérarchisés (le proviseur, le maître d'étude, etc.), son groupe collectif qu'est la classe, sa règle du silence (demi-voix) et ses pré-supposés de fonctionnement reposant sur la méritocratie et la bonne conduite.

Le terme d'élève a un sens particulièrement large en français, alors que d'autres langues ont souvent un vocabulaire plus précis. La Renaissance italienne a aussi diffusé le terme *allievo* évoquant un élève, un apprenti, un jeune à élever et à parfaire. Mais en Italie, cet élève est le *studente* des écoles secondaires et supérieures mais aussi le *scolaro* de l'école primaire. En anglais c'est à la fois le *pupil* (élève très jeune) et le *student* des classes plus élevées. Sans même se référer à « l'apprenant » utilisé par les travaux des sciences de l'éducation, le terme français « d'élève » apparaît comme une réalité difficile à saisir. Les césures liées à l'âge sont mouvantes de l'époque moderne à nos jours, entre enfance et jeunesse, entre adolescent et adulte. N'est-on finalement pas un élève permanent, sans cesse en train d'apprendre à l'heure de « l'éducation

11 Guy Vincent, *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

12 Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, (1857), Paris, Le Livre de Poche, 1972, p. 3-6.

tout au long de la vie»? Quelle place pour l'autodidaxie¹³ qui fait que l'on devient soi-même son propre élève, par les expériences acquises de la vie, les voyages (le grand tour) ou la médiation d'ouvrages bien choisis? Dans quelle catégorie classer les expériences des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles ou des élèves de ces mêmes grandes écoles publiques ou privées?

Au fur et à mesure de l'allongement et de la généralisation de la période de scolarisation et de l'enrichissement de l'offre scolaire¹⁴, «l'expérience d'élève» s'est aussi profondément complexifiée. Celle de l'écolier n'est pas la même que celle du collégien ou du lycéen. Celle du lycéen des séries générales n'est pas celle du lycéen des séries technologiques ou professionnelles. Des questions similaires se posent dans les pays étrangers, quelle que soit la dénomination des établissements envisagés. Aux variables liées aux classes d'âges et aux filières vient s'ajouter celle du genre, l'expérience masculine n'étant pas forcément la même que l'expérience féminine. Pour saisir cette extrême diversité, on propose donc de définir l'élève comme un enfant ou un adolescent (nous excluons donc la formation des adultes, mais aussi celle des étudiants et des élèves des études supérieures universitaires), au masculin comme au féminin, engagé dans un processus de formation, qu'il soit intégré dans une structure scolaire, extrascolaire (éducation spécialisée, apprentissage, etc.) ou non institutionnelle, dans le cadre d'une éducation préceptorale ou familiale.

2. L'importance des reconstructions mémorielles et des représentations

À la difficulté de définir ce qu'est un élève, vient s'ajouter le piège de la mémoire scolaire. Dans le cadre d'une scolarisation devenue pratiquement universelle en Occident, chacun pense connaître l'École, ses divers niveaux, son fonctionnement comme ses possibles dysfonctionnements. Bien souvent d'ailleurs, l'élève devenu adulte parcourt une seconde fois le système scolaire lorsqu'il devient parent d'élève. Dès lors, on peut presque dire que l'élève est partout et tout le temps.

Dans un système scolaire qui accueille progressivement toute la classe d'âge, l'expérience d'élève devient une expérience banale qui occasionne de multiples témoignages. Chacun, à partir de son vécu et de ses propres souvenirs, construit une représentation de l'École, des études et de l'élève, souvent progressivement

13 Willem Frijhoff (dir.), «Autodidaxies (XVI^e-XIX^e siècles)», *Histoire de l'éducation*, numéro spécial, n° 70, 1996.

14 Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

réaménagée au gré du travail de mémoire opéré en chacun de nous. L'historien est alors face à un corpus presque infini d'expériences subjectives et de reconstructions mémorielles. Souvenirs, autobiographies, mémoires, récits de vie sont très nombreux, mais exigent un travail important de croisement, de mise en série et en contexte de la part de l'historien pour démêler le vrai du faux, le construit, le reconstruit et l'imaginé. Il en va de même des sources littéraires multiples, les frontières n'étant d'ailleurs pas très étanches avec les souvenirs évoqués plus haut. Parce qu'elles parlent à toutes et à tous désormais et permettent ainsi d'accrocher le lecteur, parce qu'elles permettent aussi de commencer à dresser des portraits et à expliciter des traits de caractères et de possibles failles personnelles, les « années d'élèves » occupent souvent une place importante dans les œuvres littéraires. Mais là encore, nous sommes face à des représentations, qui se nourrissent certes souvent de bribes de réel, mais qui sont des représentations obéissant à des codes qui sont ceux de l'univers du roman, au service d'une intrigue. Les représentations imagées des réalités scolaires, depuis les manuscrits anciens, les peintures, les photographies et les cartes postales, jusqu'aux films plus contemporains montrant « les élèves », en disent souvent plus sur les représentations que les adultes se font de la jeunesse que sur les élèves eux-mêmes. Il y a souvent derrière ces représentations construites des enjeux sociaux et politiques d'idéalisation ou de dénonciation, alors que certains lieux et temps de la vie de l'élève sont aussi très peu représentés¹⁵.

Les sources institutionnelles, nombreuses dès l'Ancien Régime par la conservation des règlements des études qui régissent telle congrégation religieuse ou telle structure éducative – on pense ici aux règlements des premiers collèges modernes dits d'exercice au XVI^e siècle, puis à la *Ratio Studiorum* des collèges jésuites¹⁶ – se multiplient tout en se généralisant aux XIX^e et XX^e siècles, avec l'affirmation des États-nations et la mise en système du réseau des établissements scolaires. Elles permettent à l'historien de disposer d'un corpus documentaire très riche, reposant sur les textes réglementaires multiples (ordonnances royales, ordonnances et mandements épiscopaux, actes synodaux ou consistoriaux; lois, décrets, arrêtés, circulaires pour la période contemporaine)

15 Voir Caroline Barrera (dir.), *La cour de récréation*, Actes du colloque de l'abbaye-école de Sorèze, Éditions midi-pyrénéennes, 2016; Marguerite Figeac-Monthus, Jean-François Condette (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Bordeaux, Publications de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2014.

16 Voir Adrien Desmoustier, Dominique Julia, *Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, édition bilingue latin/français, Paris, Belin, 1997.

qui finissent par encadrer tous les aspects de la vie d'un établissement scolaire et donc par conséquent la vie des élèves. Sébastien-Akira Alix montre pour les États-Unis un phénomène de standardisation des règlements, du cadre scolaire et des pratiques dans les *common schools* ainsi que la diffusion de manuels communs. Plans d'études pour l'Ancien Régime¹⁷, supports d'enseignement dans le cadre de l'enseignement préceptoral (miroirs du prince, comme celui rédigé par Christine de Pisan, *Fürstenspiegel* du monde germanique, *mirrors of princes* dans le monde anglo-saxon)¹⁸, programmes et manuels scolaires pour la période plus contemporaine fixent, quant à eux, les savoirs et les méthodes à employer. Mais que disent réellement ces sources sur l'expérience des élèves alors que l'on sait bien que, du prescrit au réel, il y a souvent des écarts importants ? Certes, ces documents institutionnels fixent le cap, dressent un cadre qui est en partie appliqué à certains élèves mais, là encore, ils ne donnent qu'une part de vérité alors que l'historien doit s'intéresser aux espaces interstitiels de libertés locales et aux marges de manœuvre des acteurs, tout en scrutant aussi les possibles transgressions de ces cadres prescrits. Ces textes normatifs proposent en réalité une image idéale de l'élève, démentie par les modalités mêmes de redressement qui figurent dans ces textes. C'est cependant leur déclinaison pratique au sein des établissements qui est la plus instructive pour l'historien.

3. Les limites des archives administratives

Le même reproche est également fait aux gisements archivistiques conservés au niveau national ou local et l'historien est souvent face à des lacunes documentaires difficilement surmontables. Les enquêtes officielles sont d'abord élaborées pour aider à la prise de décision et au pilotage des établissements et des espaces intermédiaires plus larges que sont, en France par exemple pour l'époque contemporaine, les départements et les académies. L'État royal, les

17 Marguerite Figeac-Monthus, *Les enfants de l'Émile ? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*, Berne, Peter Lang, 2015.

18 Voir : Wilhelm Berges, *Die Fürstenspiegel des hohen und späten Mittelalters*, Leipzig, Hiersemann, 1938 [rééd. 1952] ; Isabelle Cogitore, François Gouyet, *Devenir roi. Essai sur la littérature adressée au prince*, Grenoble, Presses de l'université de Stendhal, 2001 ; Einar Már Jónsson, *Le Miroir, naissance d'un genre littéraire*, Paris, Les Belles Lettres, 1985 ; Ran Halévi (éd.), *Le savoir du prince, du Moyen Âge aux Lumières*, Paris, 2002 ; Frédérique Lachaud, Lydwine Scordia (dir.), *Le Prince au miroir de la littérature politique de l'Antiquité aux Lumières*, Mont-Saint-Aignan, Publications de l'université de Rouen et du Havre, 2007 ; Pascale Mormiche, *Devenir prince. L'école du pouvoir en France (XVII^e-XVIII^e siècles)*, Paris, CNRS Éditions, 2015 ; Pascale Mormiche, *Le petit Louis XV. Enfance d'un prince, genèse d'un roi (1704-1725)*, Paris, Champ Vallon, 2018.

Églises et les congrégations jouent le même rôle avec leurs relais administratifs sous l'Ancien Régime. Dès lors, les grands émetteurs et demandeurs de documents officiels et de rapports conservés dans les archives sont les cadres administratifs qui souhaitent avoir une vision synthétique de la vie, du fonctionnement et des résultats des institutions scolaires. Ce sont des documents réalisés par des adultes, souvent des membres dirigeants des structures politiques ou religieuses, des cadres de l'Instruction publique à l'époque contemporaine, pour d'autres adultes, souvent leurs supérieurs hiérarchiques. Les élèves ne sont pas les acteurs de ces documents ni les premières cibles observées. On peut penser ici aux rapports des visiteurs des ordres religieux puis aux rapports réguliers des proviseurs adressés à l'inspecteur d'académie et au recteur, au rapport annuel de l'inspecteur d'académie au préfet sur la situation de l'enseignement primaire, ou au rapport annuel du conseil académique envoyé au ministre. Ces filtres hiérarchiques successifs synthétisent les données et tentent de dégager des tendances fortes, tout en passant sous silence parfois les aspects les plus problématiques sur lesquels l'attention du supérieur pourrait être attirée.

Les élèves sont certes présents, mais à côté de la question des bâtiments scolaires, des résultats aux examens, de la situation des personnels enseignants et de données plus pédagogiques sur les disciplines scolaires. On trouve alors, pour la période contemporaine, une mise en perspective de l'évolution des effectifs d'élèves par catégories (internes, demi-pensionnaires, externes), par niveaux et par classes, les pourcentages de réussite aux examens, mais l'élève en lui-même, dans sa vie quotidienne et son ressenti, est absent de ces données. Il n'est davantage présent, dès lors, que pour des circonstances exceptionnelles, en particulier défavorables, lors de troubles dans un établissement par exemple, en particulier lors de transgression des règles scolaires qui entraînent des punitions et des sanctions. De plus, dans la masse croissante des papiers produits par l'institution, les documents liés directement aux élèves semblent peu conservés, alors que l'on a bien davantage de données sur les enseignants, leur carrière et leur évaluation, ou sur les budgets. C'est ainsi que les registres d'inscription des élèves sont le plus souvent absents des archives des établissements secondaires, en particulier pour le XIX^e siècle, même si l'on dispose pour l'entre-deux-guerres de quelques-uns de ces registres, étudiés récemment par Antoine Prost¹⁹.

19 Antoine Prost, « Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938) », *Histoire de l'éducation*, n° 146, 2016, p. 53-110.

Définition complexe de ce qu'est un élève, importance des recompositions mémorielles personnelles ou collectives, forte présence des représentations à la fois littéraires, imagées et institutionnelles sur les élèves, viennent ainsi complexifier la tâche de l'historien alors que les gisements documentaires traditionnels semblent aussi l'inviter à une prudente abstention.

II. La progressive prise en compte de l'élève et son expérience par les historiens

Il n'en demeure pas moins, et les cinq contributions le démontrent, que l'histoire des élèves ne date pas d'aujourd'hui et que des avancées significatives ont été réalisées depuis de nombreuses années, même si la fin des années 1980 et surtout les années 1990 apparaissent comme un moment privilégié du développement de cette histoire.

1. Le verdict des chiffres : l'élève comme entité chiffrée

Dans les différents pays étudiés, l'affirmation de l'histoire sérielle²⁰, dans les années 1960-1980, permet de renouveler assez fortement les analyses historiennes, très centrées jusque-là sur les approches institutionnelles (la législation, l'histoire des structures scolaires) ou l'histoire des idées pédagogiques, et d'accorder une place plus importante aux élèves. Mais cet élève devient alors le plus souvent une unité de compte pour quantifier des phénomènes de longue durée. Trois champs sont alors prospectés. Le premier est celui du développement progressif de l'offre scolaire, à ses différents niveaux, par la mesure la plus précise possible de la scolarisation effective des enfants et des adolescents. Il faut alors compter et recompter le nombre des écoles existantes selon leurs types, le nombre de maîtres et de maîtresses nommés, le nombre d'élèves inscrits, le nombre des présents et des absents²¹. Ces entreprises très lourdes de décompte s'appuient sur un appareil statistique dont l'État s'est souvent doté au cours du XIX^e siècle et surtout au XX^e siècle²², sur des rapports

20 Claire Lemerrier, Claire Zalc, *Méthodes quantitatives pour l'historien*, Paris, La Découverte, 2008.

21 Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, Françoise Huguet, Jean-Noël Luc, Antoine Prost, *L'enseignement primaire et ses extensions. Annuaire statistique (19^e-20^e siècles). Écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles*, Paris, Economica-INRP, 1987.

22 Voir Xavier Pons, « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », in Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *L'État et l'éducation en France (XIX^e-XX^e siècles)*, *Histoire de l'éducation*, n° 140-141, 2014, p. 115-132.

ministériels plus épisodiques ou sur des enquêtes circonstanciées²³. Le second champ travaillé est celui des lents progrès de l'alphabétisation des populations, du lent passage d'une culture essentiellement orale à la culture écrite, l'école jouant un rôle non négligeable dans le processus mais n'étant pas le seul lieu où s'opèrent ces mutations. On pense bien évidemment ici aux travaux menés par Jacques Ozouf et François Furet en France et publiés en 1977 sous le titre *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*²⁴.

Ces évolutions se retrouvent en Italie, dans le monde germanique et aux États-Unis. À chaque fois, il s'agit aussi de rechercher les concordances et les discordances dans les évolutions chiffrées de la scolarisation des élèves avec l'adoption des grandes lois scolaires touchant l'enseignement primaire ou secondaire. Quels sont les effets des déclarations royales récurrentes portant obligation de créer des écoles et de scolariser les jeunes enfants sous l'Ancien Régime? Quel impact a le vote de la loi Guizot (1833), Falloux (1850) ou Ferry (1881-1882) en France ou de la loi Casati en Italie (1859)? L'enquête de Raymond Grew et Patric J. Harrigan sur *L'école primaire en France au 19^e siècle. Essai d'histoire quantitative* se place dans la logique de ces analyses qui cherchent à quantifier les élèves et à mesurer l'offre scolaire. Elle s'intéresse aux effectifs scolarisés par département, aux taux de scolarisation, à la fréquentation réelle, aux élèves boursiers, aux nombres d'enseignants et d'écoles, à l'état des locaux scolaires, aux types d'écoles (mixtes ou non, publiques, privées, etc.) et aux résultats aux examens (certificats d'études primaires, brevets, etc.)²⁵.

Le dernier champ parcouru apparaît plus à la marge au niveau historique, même s'il l'est bien davantage chez les sociologues à partir des années 1950-1960, puisqu'il s'agit de la mesure des inégalités sociales d'accès au réseau scolaire selon les filières fréquentées, en lien aussi avec le coût longtemps très important des études. Il faut pour cela pouvoir disposer des registres d'inscriptions dans les établissements pour suivre chaque élève, et avoir en sa possession des données sur les professions des parents ou tout du moins des pères. C'est ainsi que dans *Lycéens et collégiens sous le Second Empire : étude statistique*

23 Chambre des députés, *Enquête sur l'enseignement secondaire*, t. 3 : « Statistiques », Paris, Imprimerie nationale, 1899, p. 1-214. Voir l'analyse d'Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n° 119, 2008, p. 29-80.

24 François Furet, Jacques Ozouf (dir.), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, 2 vol.

25 Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, *L'école primaire en France au 19^e siècle. Essai d'histoire quantitative*, Paris, EHESS, 2002 [publication en anglais en 1991].

sur les fonctions sociales de l'enseignement secondaire d'après l'enquête de Victor Duruy (1864-1865)²⁶, Patrick J. Harrigan et Victor Neglia opèrent une publication très brute des listings produits par le traitement informatique des données recueillies sur les professions des parents des lycéens des grandes classes des lycées lors de l'enquête Duruy de 1864-1865, conservée aux Archives nationales. Des données partielles sont aussi fournies dans de nombreuses monographies d'établissements dont Thomas Ruoss et Philipp Eigenmann montrent à la fois les richesses et les limites, parce qu'ils sont aussi des outils d'autopromotion, ou dans des travaux plus scientifiques et fouillés étudiant les réalités éducatives sur un territoire (département, académie, région, etc.). L'élève est ainsi approché, dénombré, mais désincarné.

2. Le tournant des années 1980-1990

Comme on l'a signalé plus haut, l'étude des élèves comme objets et acteurs de l'histoire de l'éducation ne s'est véritablement développée qu'à partir des années 1990. Le contexte est triple.

Il est lié, tout d'abord, à des questions socialement vives qui fracturent les sociétés et donnent davantage la parole à certaines minorités actives qui s'estiment stigmatisées. C'est très net aux États-Unis où les travaux sur les élèves bénéficient du développement de recherches nombreuses sur le sort réservé aux Indiens et la politique d'acculturation forcée menée par le bureau des Affaires indiennes depuis le XIX^e siècle, le livre de David Wallace Adams, *Education for extinction*²⁷, paru en 1997, étant très significatif de ces travaux. La contribution de Sébastien Akira-Alix montre très bien ces évolutions. Les historiens s'intéressent aussi aux modalités d'instruction proposées ou refusées aux Afro-américains depuis la fin de l'esclavage (1865) puis aux familles d'immigrants. Le développement des études sur le genre, bien plus précoce aux États-Unis qu'en France, renouvelle également les études sur la fabrication scolaire du masculin et du féminin également, tout en posant la question des moyens de lutter contre les stéréotypes de genre. En Europe, l'accentuation des inégalités sociales pose question, tout comme l'intégration des enfants issus

26 Patrick J. Harrigan, Victor Neglia, *Lycéens et collégiens sous le Second Empire : étude statistique sur les fonctions sociales de l'enseignement secondaire d'après l'enquête de Victor Duruy (1864-1865)*, Paris, Maison des sciences de l'Homme, 1979.

27 David Wallace Adams, *Education for extinction. American Indians and the Boarding School Experience (1875-1928)*, Lawrence, University Press of Kansas, 1997.

de l'immigration. C'est, dès lors, tout le problème des forces et formes de résistance aux processus d'acculturation promus par les États qui se trouve posé.

C'est aussi, du point de vue historiographique, l'affirmation d'un retour du politique²⁸ et plus largement d'un retour des acteurs en histoire, avec la question de l'*Agency* (faculté d'action d'un individu)²⁹ alors que décline l'influence des grandes idéologies globalisantes et de l'histoire sérielle³⁰. La tendance est nette en histoire, mais elle est aussi très présente en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation où, au-delà des entités larges, les chercheurs veulent redécouvrir les parcours singuliers et l'expérience individuelle. L'*Alltaggeschichte* allemande (histoire du quotidien) rejoint ici les travaux français des sociologues sur la réaffirmation de l'importance de l'individu³¹. L'affirmation en sociologie de la légitimité de la parole des acteurs éducatifs (enseignants, cadres), mais aussi des élèves, en particulier dans les travaux de Régine Sirota, de Philippe Perrenoud et de François Dubet, poursuivis par Anne Barrère, Jean-Yves Rochex et d'autres, permet de développer de riches études sur le « métier d'élève » et sur l'expérience lycéenne ou collégienne, certes difficilement transposables en histoire, mais qui ont le mérite de mettre en avant la parole de l'élève non transformée par l'adulte et d'insister sur la pluralité des expériences scolaires.

Le troisième facteur qui facilite une centration plus forte des travaux sur les élèves est celui des mutations considérables des contextes scolaires liés à la massification et à la relative démocratisation des études secondaires puis supérieures, qui interrogent sur les débouchés de la formation. Ces phénomènes bouleversent les réalités scolaires et le métier d'enseignant tout en posant des questions sur le maintien de réussites différenciées entre élèves et sur l'existence de forts taux d'échecs. L'histoire est alors sollicitée pour tenter de saisir comment ces problèmes ont été (ou non) pris en compte par le passé. Face à ces études désormais massifiées, les interrogations sont nombreuses sur les savoirs enseignés ou à enseigner, et les travaux se multiplient sur l'histoire des disciplines scolaires et des réformes liées aux programmes et/ou aux méthodes pédagogiques. Certes, ces études sont souvent consacrées aux

28 René Rémond, *Pour une histoire politique*, Paris, Seuil, 1988.

29 Christian Delacroix, « Acteur », dans Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt (dir.), *Historiographies*, t. 2 : *Concepts et débats*, Paris, Gallimard/Folio, 2010, p. 651-663.

30 Voir Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.

31 Bernard Lahire, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinctions de soi*, Paris, La Découverte, 2004 ; Danilo Martuccelli, *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard/Folio, 2002.

catégories enseignantes, aux lobbies réformateurs, aux courants pédagogiques influents, aux syndicats et aux associations disciplinaires ou corporatives mais, en décentrant les analyses vers les savoirs acquis ou à acquérir, elles se rapprochent fortement des élèves, de leurs travaux et de leurs évaluations.

Dans le même temps, la réaffirmation forte d'un rôle politique de l'École, par l'insistance à vouloir former dans l'élève un « apprenti-citoyen » favorise aussi la centration du système éducatif sur les élèves. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 en France (dite loi Jospin) relève ainsi dans son article 1^{er} que « l'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances »³². Le rapport annexé indique, dès lors, que « l'élève est au centre du système éducatif » et que l'école doit « permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité », recommandant la participation des élèves à la vie pédagogique quotidienne mais aussi à la vie de leur établissement (délégués de classe, création du conseil de la vie lycéenne, etc.).

3. Une histoire « par le bas », qui exige une traque documentaire méticuleuse

Si les sociologues et les chercheurs en sciences de l'éducation utilisent beaucoup le questionnaire écrit, l'enquête orale et l'observation participante pour étudier les élèves, l'historien, qui peut lui aussi se saisir de ces outils pour l'étude du temps présent et de ses acteurs³³, ne dispose pas, pour les périodes plus reculées de ces « archives vivantes ». On a vu précédemment que les archives manuscrites conservées sont souvent très institutionnelles, tout comme les sources imprimées et souvent liées aux pouvoirs politiques et à ses relais territoriaux intermédiaires et locaux.

Les journées d'études organisées à Arras, tout comme les contributions présentes dans ce numéro de la revue, témoignent cependant de la possibilité de partir « à la recherche des élèves perdus » ou supposés tels, même si le travail de dépouillement est souvent fastidieux. Certes, il y a rarement une boîte à

32 Loi d'orientation sur l'éducation n°89486, 10 juillet 1989, article 1^{er}.

33 Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière, 2^e éd., 2006 ; voir aussi Jacques Ozouf, Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 2001 (chapitre 1 : « Le questionnaire, travail de mémoire », p. 9-38).

archives dans les inventaires qui indique «Données sur les élèves», mais, étant les acteurs les plus nombreux de ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler la communauté éducative, les élèves apparaissent de manière indirecte dans de nombreux documents. On trouve ainsi très souvent, à côté de données diverses, des courriers de parents adressés au chef d'établissement, mais aussi des renseignements sur les élèves, leur comportement et leurs résultats. Les archives locales et départementales conservent bien plus de données brutes que les archives centrales, souvent expurgées des données jugées trop détaillées sur les élèves, au fur et à mesure des synthèses. C'est ainsi que les rapports préparatoires aux deux réunions annuelles des conseils académiques (rapports des chefs d'établissement, rapport de l'inspecteur d'académie sur son département) sont beaucoup plus riches et détaillés sur les élèves que la synthèse rectorale envoyée au ministère. Le dépouillement attentif d'une boîte d'archives faisant partie d'un lot inventorié «Effectifs scolaires-statistiques» au sein des archives départementales du Nord, permet ainsi de retrouver, un peu par hasard, une enquête lancée par le recteur Henri-Auguste Couat, à la tête de l'académie de Lille. Par une circulaire du 5 novembre 1889, il demande en effet aux inspecteurs d'académie des cinq départements de son ressort (Nord, Pas-de-Calais, Somme, Aisne et Ardennes) de se rapprocher des chefs d'établissement pour relever les origines sociales des élèves.

«Je désirerais savoir dans quelles catégories de la population se recrutent les élèves des lycées et collèges de l'académie. Je vous prie donc de demander aux proviseurs et principaux de votre département une statistique dans laquelle les élèves seraient classés d'après la condition et la fortune présumée des parents»³⁴.

Cette entreprise de quantification très empirique permet, au-delà des limites inhérentes à ce type d'enquête, d'en savoir plus sur les caractéristiques sociologiques des élèves du secondaire septentrional.

Dans les fonds d'archives, parfois noyés dans la masse de feuillets «autres», au sein des établissements d'aujourd'hui ou des familles, existent encore assurément des «pépites documentaires» qui permettent de se placer au plus près sinon au niveau des élèves vivant leur scolarité, et d'étudier le rapport maintenu avec la famille, le lien aux enseignants et aux maîtres d'études et les rapports noués ou subis avec les autres élèves. Il s'agit souvent d'ego-documents, d'écrits

34 Archives départementales du Nord, 2 T 1443, lettre du recteur Couat aux inspecteurs d'académie, 5 novembre 1889.

du for privé³⁵ qui permettent d'accéder à l'expérience concrète de l'élève, à son travail et à son ressenti pris sur le vif et non reconstitué par lui-même des années plus tard ou reformulé par d'autres adultes. On peut penser ici aux journaux intimes, aux dessins ou aux lettres adressées à la famille ou à des amis. On a ainsi beaucoup écrit sur la forte indifférence des parents qui, dès l'époque moderne, prennent l'habitude de se séparer de leurs enfants très tôt pour les « encaser » dans les collèges puis dans le réseau des lycées et collèges communaux (après 1802), se déchargeant sur des tierces personnes (précepteurs) ou des institutions spécialisées, de l'éducation-instruction de leur progéniture. Les travaux qui placent au cœur de leur analyse la « redécouverte de l'archive » et l'expérience des élèves, montrent *a contrario* le soin très méticuleux apporté par les familles au choix du précepteur ou de l'établissement scolaire et leur surveillance étroite des progrès de leurs enfants. La publication récente de Philippe Marchand, *Donnez-moi des nouvelles... Collèges et collégiens à travers les correspondances familiales (1767-1787)*, démontre cette attention constante des parents envers leurs enfants placés comme élèves auprès d'un précepteur ou devenus pensionnaires au sein d'une institution scolaire³⁶.

D'autres documents, moins intimes mais tout aussi riches pour accéder au « monde des élèves » sont les journaux scolaires sur lesquels insistent Thomas Ruoss et Philipp Eigenmann pour le monde germanique, ou les travaux des élèves en classe et en dehors de la classe³⁷, en particulier leurs écrits, en faisant bien la différence, comme l'a indiqué Davide Montino en Italie³⁸, entre les écrits « spontanés » et les écrits « disciplinés » parce que suscités ou corrigés par l'adulte. Les cahiers d'élèves, les copies, les dessins d'élèves offrent des perspectives très intéressantes à la recherche. L'important est ici de pouvoir disposer d'un inventaire le plus précis possible de ces sources souvent éparpillées et non précisément recensées dans les services d'archives, les bibliothèques, les musées d'éducation

35 Élisabeth Arnoul, Raphaëlle Renard-Foultier, François Joseph-Ruggiu (dir.), *Les écrits du for privé en France de la fin du Moyen Âge à 1914 : bilan d'une enquête scientifique en cours. Résultats de 2008-2010*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques, CTHS, 2015.

36 Philippe Marchand, *Donnez-moi des nouvelles... Collèges et collégiens à travers les correspondances familiales (1767-1787)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018.

37 Pierre Caspard (dir.), « Travaux d'élèves, Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation (1720-1830) », *Histoire de l'éducation*, n°46, mai 1990 ; Pierre Caspard (dir.), « Travaux d'élèves, Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation (XIX^e-XX^e siècles) », *Histoire de l'éducation*, n°54, mai 1992.

38 Davide Montino, *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scrittura infantile e scolastiche in età contemporanea*, Milan, Aracne, 2017.

et les archives privées. Sauf sur certaines thématiques ou pour certaines périodes spécifiques, le vide documentaire souvent évoqué pour expliquer la faible présence des élèves dans les travaux de recherche, devient alors un argument fallacieux.

III. Des territoires encore nombreux à parcourir sur l'histoire des élèves

Si les travaux sur l'histoire des élèves se sont multipliés, nous l'avons dit, depuis la fin des années 1980, et si les contributions proposées dans ce numéro décrivent les thématiques majeures parcourus par les chercheurs depuis ces années charnières, en lien souvent avec les enjeux du temps présent, il n'en demeure pas moins que certains territoires restent à défricher. Trois champs apparaissent importants.

1. Le parcours de l'élève et le lien au territoire

La question du parcours de l'élève replacé dans son contexte, par l'examen de ses origines sociales et celle de l'usage différencié des établissements par la famille, en lien étroit avec le coût des études et les moyens financiers disponibles mais aussi avec le sexe de l'élève (priorité aux frères sur les sœurs, à l'aîné sur les cadets?), demeurent peu étudiées en particulier pour l'Ancien Régime et pour le XIX^e siècle. Si l'article récent d'Antoine Prost (2016) apporte de nombreux éléments sur la période de l'entre-deux-guerres³⁹, montrant un certain degré d'ouverture sociale des collèges et des lycées français, il insiste aussi sur les difficultés archivistiques rencontrées. Son travail pionnier de 1986 sur l'enseignement secondaire de l'agglomération d'Orléans⁴⁰, à partir des registres d'inscription, a montré les principales étapes de la démocratisation des études après 1945 mais aussi ses freins et l'impact négatif des grandes lois scolaires des années 1959-1975. Les travaux des sociologues et des statisticiens sont ensuite nombreux sur les années postérieures à 1960. La situation est plus complexe pour les siècles précédents au niveau documentaire, mais elle mérite d'être retravaillée. Le risque est grand en effet de plaquer sur la période antérieure les analyses qui sont celles du second XX^e siècle sur la domination des «héritiers»

39 Antoine Prost, «Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938)», *Histoire de l'éducation*, n° 146, 2016, p. 53-110.

40 Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, Presses universitaires de France, 1992 [1^{re} éd. 1986].

et la reproduction par l'École des inégalités sociales, analyses dégagées par les sociologues dans les années 1960-1980. Certes, collèges et lycées sont bien en partie des lieux de formation d'une élite auto-reproduite mais leur degré d'ouverture sociale mérite d'être précisé selon les périodes étudiées.

À l'intérieur d'un espace géographique donné, en prenant en compte ses spécificités, en veillant également à jouer sur les échelles spatiales (une commune, une ville et ses quartiers, un département, une académie, etc.), quels sont les facteurs déterminants dans le choix de la structure scolaire opéré par les familles? Lorsque sont présents plusieurs établissements publics dans l'espace proche, comment et selon quels critères se décide ce choix? De même, entre structures publiques et structures privées (congrégations, pensionnats et institutions privées), quels sont les choix? Assiste-t-on à la mise en place de deux réseaux parallèles sans lien autre que de concurrence ou peut-on observer des allers/retours entre structures publiques et structures privées? Ce lien au territoire et à l'offre scolaire de proximité – ou le recours à une institution plus éloignée – pose de nouveau la question du choix des familles et nécessite le recours à une documentation d'origine familiale.

Parler de l'élève en général n'a pas non plus grand sens tant le vécu peut être différent entre les établissements mais aussi entre les catégories d'élèves (internes, externes, demi-pensionnaires), entre les âges et entre les sexes. Dans les pays étudiés dans ce numéro, le réseau scolaire pour les filles est ainsi longtemps moins développé et très marqué par une vision genrée des rôles sociaux qui restreint le rôle des filles à l'univers domestique et à quelques professions spécifiques comme l'enseignement. Les parcours d'élèves qui réussissent sont à analyser mais il faut aussi s'intéresser aux parcours marqués par l'échec scolaire. Comment les structures éducatives gèrent-elles les élèves en difficulté et les élèves «différents» et comment ces élèves eux-mêmes vivent-ils leur scolarité. C'est dès lors aussi s'intéresser aux «refus d'école» et à ses manifestations (absentéisme, etc.).

2. L'élève comme être social : l'importance de l'expérience de l'élève

L'élève n'est pas qu'une entité chiffrée attestant de la santé ou de l'état de crise d'une institution par la mise en perspective de ses effectifs sur plusieurs années; il n'est pas non plus un «idéotype» fixé par des textes officiels prescriptifs ou une cible théorique pour laquelle l'enseignant pédagogue fixe ses stratégies didactiques. Il est d'abord un enfant ou un adolescent placé dans un contexte

d'apprentissage et donc confronté à autrui. Il est par définition un être social enserré dans des réseaux pluriels de relations et d'influences entre acteurs. Ce sont ces dimensions qui sont les plus fécondes à retrouver et à expliciter, même si elles ne sont pas toujours clairement identifiables. Le maintien des relations avec les parents et les frères et sœurs, comme on l'a vu dans l'ouvrage récent de Philippe Marchand qui analyse les correspondances familiales d'élèves scolarisés au XVIII^e siècle, les relations et interactions entre élèves et enseignants, entre élèves et personnels de surveillance – on peut penser ici à la figure souvent honnie du surveillant général⁴¹ ou aux maîtres d'études⁴² –, les relations avec l'administration (le censeur, le proviseur⁴³) sont très intéressantes à observer et permettent de saisir à la fois la hiérarchie fonctionnelle des établissements mais aussi l'expérience quotidienne des élèves. Les relations entre élèves, avec toute la gamme des sentiments et des comportements possibles, sont aussi à étudier, plaçant l'élève au centre d'un réseau complexe de relations dans et en dehors de l'établissement scolaire, plusieurs des contributions à ce numéro mettant en avant ces éléments dans leur bilan historiographique. Il s'agit aussi de voir l'élève en action, dans les différents moments de la journée et donc de voir l'élève qui travaille, en classe avec son professeur ou en étude, qui fait ses devoirs, qui est évalué, qui écrit, qui lit, qui calcule ou qui dessine, parmi d'autres activités possibles. C'est aussi l'élève qui mange, qui dort, qui se lave dans des espaces spécifiques plus ou moins aménagés à cet effet, ouvrant ainsi le champ à une histoire matérielle de l'éducation encore trop peu développée⁴⁴. C'est aussi l'élève qui s'amuse, qui rêve, qui prie ou qui complotte contre telle ou telle figure d'autorité. Ce sont aussi les formes de solidarité et d'entraide entre élèves qui peuvent se créer autour de groupements plus ou moins occultes ou d'associations d'élèves et d'anciens élèves reconnues⁴⁵. Les territoires sont ici

41 Christine Focquenoy-Simonnet, *L'ombre de Monsieur Viot. Du surveillant général au conseiller principal d'éducation. L'évolution d'une fonction éducative (1847-1970)*, thèse de doctorat, université d'Artois, 2015.

42 Loïc Le Bars, *Les professeurs de silence. Maîtres d'études, maîtres répétiteurs et répétiteurs au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 2014.

43 Yannick Clavé, *Les proviseurs de lycée au XIX^e siècle (1802-1914). Diriger un établissement scolaire, servir l'État, former la jeunesse*, thèse de doctorat, université d'Artois, 2018, 3 tomes ; t. 1 : synthèse historique ; t. 2 : sources, bibliographie, annexes ; t. 3 : approche prosopographique.

44 Marguerite Figeac (dir.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018.

45 Véronique Castagnet (dir.), *Les associations d'écoliers, d'élèves et d'étudiants, du Moyen Âge à nos jours : entre socialisation et apprentissage (XVI^e-XX^e siècles)*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, à paraître en 2019.

immenses mais difficiles d'accès sauf à disposer d'ego-documents, de riches correspondances ou de travailler sur des corpus diversifiés de souvenirs et d'autobiographies qu'il faut confronter. Les travaux historiens ont aussi beaucoup trop présenté l'élève comme un « neutre », comme un être asexué alors que le temps de l'École, par la découverte de l'autre et des autres, est un temps de profonds questionnements sur son identité personnelle et sexuelle.

Ces pistes de travail, étayées par des fonds documentaires existants, doivent permettre de renouveler notre connaissance de l'élève comme « être social » placé dans un contexte spécifique et, souvent, remettre en cause ou tout du moins nuancer certaines analyses acceptées comme des évidences. C'est le cas, par exemple lorsque l'on aborde la question des règles disciplinaires, des sanctions et des punitions au sein des établissements scolaires d'Ancien Régime ou au sein des lycées et des collèges qui, entre 1802 et 1890 pour le moins, sont très souvent décrits comme des casernes, des couvents ou des prisons, l'étude des règlements administratifs sur le thème, l'analyse des registres de punition et la constatation des fréquentes révoltes venant légitimer cette description très foucaldienne d'un grand renfermement scolaire, où ce qui compte c'est de « surveiller et punir » l'élève, renfermement déjà évoqué par Philippe Ariès dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960)⁴⁶.

« La famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes. L'école a enfermé une enfance autrefois libre dans un régime disciplinaire de plus en plus strict, qui aboutit aux XVIII^e et XIX^e siècles à la claustration totale de l'internat »⁴⁷.

Nombre de témoignages littéraires se saisissent de cette thématique de la dureté disciplinaire des adultes pour en faire un *topos* attendu du récit. On se souvient des descriptions de Jules Vallès dans sa trilogie *L'enfant* (1879), *Le bachelier* (1881) puis *L'insurgé* (1886).

« À deux minutes de là, le collège moisit, sue l'ennui et pue l'encre ; les gens qui entrent, ceux qui sortent, éteignent leur regard, leur voix, leur pas, pour ne pas blesser la discipline, troubler le silence, déranger l'étude. Quelle odeur de vieux ! »⁴⁸.

46 Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris (1960), rééd. Seuil, 1975.

47 *Ibid.*, p. 314.

48 Jules Vallès, *L'enfant*, Paris, Le Livre de Poche, 1972, p. 30.

Sans nier la réalité de ce dur régime disciplinaire et de cette « pédagogie de la méfiance »⁴⁹, des sources non moins nombreuses travaillées sur ce projet d'histoire des élèves, attestent, *a contrario*, d'élèves assez heureux d'être à l'École et disposant de marges de liberté. Le témoignage d'Ernest Lavissee sur ses années de collégien à Laon (Aisne) associe les deux dimensions.

« Le collège, c'étaient des murs et des bâtiments gris couverts de tuiles décolorées, encadrant deux longues cours rectangulaires et mornes ; mais du moins nous n'y étions pas trop enfermés. La cour d'entrée, celle des petits, voyait la rue quand le portier Bégat tirait le cordon au va-et-vient des externes. Ceux-ci apportaient toutes fraîches les nouvelles de la ville parmi lesquelles nous amusaient les cancons sur le principal et les professeurs [...] Nous nous promenions les dimanches et les jeudis. Quelquefois nous sortions musique en tête car nous avions notre musique où les cuivres et la grosse caisse faisaient grand tapage. Ces sorties d'apparat servaient de réclame au collège, qui avait un concurrent, la pension Babillot plus tard Moucheron. Collégiens et Babillot se détestaient ; les externes se battaient dans les rues »⁵⁰.

L'enfermement n'apparaît pas ici insupportable au jeune Ernest, pensionnaire au collège vers 1850-1852, et les nouvelles du dehors entrent dans l'établissement alors qu'il apprécie aussi les moments de liberté et les promenades qui permettent parfois de boire de la bière et du cidre « à la porte d'un cabaret ». Même s'il confirme plus loin la rudesse de la vie quotidienne, le froid des dortoirs et des salles, le manque d'hygiène ainsi que l'importance des lignes à copier, il ne décrit pas une avalanche de sanctions et un univers claustral. Les lettres de Henri Dabot, élève interne à Louis-le-Grand entre 1847 et juillet 1849, publiées par ses soins à la fin du XIX^e siècle, alors qu'il est devenu avocat à la cour d'appel de Paris, témoignent de la même réalité. Il note dans celle du 8 octobre 1847 :

« Chers parents, je ne m'ennuie pas trop au collège depuis la fin de nos vacances car rien n'est plus intéressant que les maîtres de rhétorique. Il y a deux classes : rhétorique latine avec Monsieur Lemaire et rhétorique française avec Monsieur Despois. Ce sont deux professeurs très forts [...]. Nous sommes 85. Sur les 85, il y en a dix qui redoublent »⁵¹.

Sur l'ensemble des données signalées plus haut, la redécouverte de sources plurielles peut donc permettre de composer un tableau moins radicalement sombre, peut-être, de la vie de l'élève.

49 Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence*, Paris, Belin, 1999, p. 55 et suiv.

50 Ernest Lavissee, *Souvenirs*, Paris, Armand Colin, 1911, p. 131-144.

51 Henri Dabot, *Lettres d'un lycéen et d'un étudiant de 1847 à 1854 pour faire suite aux registres, notes et lettres d'une famille péronnaise*, Péronne, E. Quentin, 1893, p. 1.

3. L'élève comme acteur politique : les engagements des élèves

L'élève n'est pas un « objet pédagogique » purement passif. Acteur social inséré dans une communauté voire des communautés plurielles (la classe, le groupe des pairs choisis, la communauté éducative et ses adultes, la famille, le groupe social plus large), et donc tissant des relations sociales multiples, il est aussi un acteur politique qui approuve ou critique, loue ou dénonce l'éducation qui lui est proposée et qui peut dès lors vouloir transformer la vie au sein de son établissement ou transgresser les interdits imposés par les règlements. Si l'étude du cadre disciplinaire et des sanctions/punitions ou des formes de violence a retenu l'attention des historiens, l'analyse de la contestation par les élèves de ces règles scolaires peut encore être enrichie par l'examen des transgressions, de leurs formes et de leur répression. Dans cette perspective aussi, la sociabilité des élèves doit être étudiée. Quelles formes de camaraderie se mettent en place, mais aussi quelles formes de domination (bizutage, violences entre élèves)? Comment, dès lors, s'établit la relation entre cadre disciplinaire contraint et « espaces de libertés », s'ils existent, pour les élèves? Quelle place pour leurs initiatives et pour un possible engagement des élèves dans la vie de leur établissement (*self-government*, instances participatives, etc.)? L'affirmation progressive d'une nouvelle conception de l'enfant et de l'adolescent modifie le regard mais aussi la place faite à l'élève au sein de l'École, alors que l'on espère aussi transformer les établissements en lieu d'apprentissage de la citoyenneté.

Plus largement, et tout du moins pour les plus grands, les élèves peuvent également prendre position dans les débats politiques du temps, pétitionner et éventuellement manifester. Ils peuvent aussi écrire dans la presse, revendiquer et donc s'engager dans les affaires de la cité pour dénoncer des pratiques ou proclamer un idéal. Si, sur cette thématique, il existe d'importants travaux d'historiens, la focale doit être déplacée vers les élèves car ce sont surtout les étudiants qui ont été observés, en France comme en Allemagne et en Italie. Paul Gerbod s'est penché, il y a 50 ans, dans *La Condition universitaire en France au XIX^e siècle*⁵², sur les liens de dépendance des enseignants du secondaire et du supérieur vis-à-vis de leur hiérarchie, prompt à manier la sanction et l'épuration. L'importance des gisements documentaires existants, les données accumulées depuis par les

52 Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 1965.

historiens, incitent à reprendre cette thématique pour voir à la fois comment le pouvoir en place se sert, non des enseignants, mais des élèves comme relais politiques pour diffuser ses messages, mais aussi, dans l'autre sens, pour examiner comment les différentes autorités tentent de « museler » ou de réprimer les prises de position de ces mêmes élèves lorsqu'elles ne sont pas conformes à leurs souhaits. L'étude des mouvements et des revendications des élèves est à poursuivre, alors que la presse lycéenne peut aussi être d'une grande utilité, si tant est qu'elle n'est pas entièrement verrouillée par la censure des adultes. Lors des périodes de troubles politiques, certains élèves peuvent se mobiliser. Henri Dabot, toujours élève à Louis-le-Grand, décrit ainsi les événements de février et de juin 1848. Il note dans une lettre du 8 février 1848 :

« Tout est en émoi dans le quartier latin. Quoiqu'en cage, nous savons tout ; nous sommes tenus au courant par les externes, surtout par le fils d'un bouquiniste qui demeure sur la place du collège. Depuis quelque temps, le cours de Monsieur Michelet au Collège de France, attire beaucoup d'auditeurs ennemis du gouvernement. Les étudiants s'y portent en foule. Le cours ayant été suspendu, ils sont furieux. Leur rage a encore augmenté parce que le roi interdit un banquet qui devait avoir lieu dans le 12^e arrondissement, celui du collège. Hier, il y avait plus de 1 000 étudiants qui se sont rassemblés sur la place du Panthéon pour protester »⁵³.

Il entend les chants et les cris des étudiants, comme il le note le 24 février 1848 : « nous entendons continuellement les cris que poussent les étudiants. Ils n'ont dû guère étudier pendant ces derniers temps »⁵⁴, les lettres suivantes décrivant l'évolution des événements révolutionnaires. Les révoltes lycéennes, étudiées par Agnès Thiercé⁵⁵, n'ont pas toutes pour motifs la froideur des haricots, la mauvaise odeur des viandes ou la brutalité d'un maître d'études, et certaines ont bien un sens politique. On peut penser ici, parmi d'autres, à celles qui se développent en 1870 autour de l'affaire Victor Noir, jeune journaliste libéral tué par un membre de la famille impériale. Lorsque les positionnements politiques ne sont pas conformes à ceux attendus, la machine administrative de l'Instruction publique se met en branle. Quels sont alors les modalités et les « outils » de cette répression et pour quelles conséquences ? Dans les pays de langue germanique étudiés, Thomas Ruoss et Philipp Eigenmann le signalent, les élèves ont été

53 Henri Dabot, *Lettres d'un lycéen et d'un étudiant de 1847 à 1854...*, op. cit., p. 4-5.

54 *Ibid.*, p. 5-6.

55 Agnès Thiercé, « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 89, janvier 2001, p. 53-93.

ou se sont mobilisés assez souvent au cours du XX^e siècle. C'est ainsi que les Américains ont voulu assurer l'apprentissage des règles démocratiques aux élèves dans les lycées allemands juste après la Seconde Guerre mondiale pour mieux éradiquer les miasmes du nazisme, dans ce qu'il est convenu d'appeler l'affirmation de la *Schülermitverwaltung* (cogestion, participation des élèves).

À ce niveau, l'étude des engagements des élèves lors des périodes de guerres peut s'avérer particulièrement féconde à la fois pour mieux connaître comment se déroule, dans ces périodes d'extrêmes tensions, la vie scolaire au quotidien, mais aussi pour observer le positionnement des uns et des autres face à l'effort de guerre et aux mobilisations demandées. Les situations d'occupation ennemie, avec la complicité ou non de relais nationaux, sont également très intéressantes à scruter. Au moment des périodes de guerre civile, comme les guerres de religion sous l'Ancien Régime, les édits de pacification notent l'importance du maintien des écoles et l'enjeu majeur du contrôle des âmes. Il en va de même sous la Révolution ou le contrôle de l'élève devient également un enjeu politique et patriotique. Au XX^e siècle, en particulier pendant la Première Guerre mondiale, on sait que les enfants deviennent un enjeu majeur de la propagande, en particulier par les multiples mobilisations qui furent demandées aux élèves pour soutenir le moral des combattants et des populations, mais aussi pour participer à l'effort économique, se faisant par exemple les relais des campagnes ministérielles pour l'emprunt. *La guerre des enfants* décrite par Stéphane Audoin-Rouzeau⁵⁶ est aussi en partie une guerre des élèves. Dans le quotidien des classes, une « contamination guerrière » des activités pédagogiques peut être relevée qui demande aux enseignants et enseignantes de multiplier les exercices justifiant la guerre et de lancer de nombreuses collectes⁵⁷. Quels engagements prennent alors les élèves, garçons et filles ? Ici encore, les travaux existants s'intéressent plus aux enfants et aux jeunes qu'aux élèves⁵⁸.

56 Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants : 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2^e éd., 2004.

57 Andrew Donson, *Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism and Authority in Germany (1914-1918)*, Cambridge, Harvard University Press, 2010, chapitre 3 : « War pedagogy in the Era of the *Burfrieden* », p. 59-90.

58 Manon Pignot, *La guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2004 ; Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris, Seuil, 2012 ; Manon Pignot, *La jeunesse réclame son dû. Enfants et adolescents en guerre mondiale (1914-1918)*, Habilitation à diriger des recherches, université Paris 1, 2018 (en particulier le volume 2 : *Les enfants ne vont pas au front. Les combattants juvéniles de la Grande Guerre : entre transgression et filiation*) ; Christa Hämmerle (éd.), *Kindheit im Ersten Weltkrieg*, Vienne, Boehlau, 1998 ; Hannes Stekl, Christa Hämmerle, Ernst Bruckmüller (éd.), *Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg*, Vienne, New Academic Press, 2015 ; Eberhard Demm, « Deutschlands Kinder im Ersten

Les mêmes logiques d'analyse doivent être menées sur les autres conflits des périodes moderne et contemporaine.

Conclusion

Le 2 avril 1880, lors du congrès pédagogique réunissant les directrices et directeurs des écoles normales primaires ainsi que les inspecteurs primaires, Jules Ferry développe sa conception de la pédagogie moderne, demandant à l'enseignant d'être d'abord un « éducateur » et non un « sous-officier instructeur » :

« Je n'en veux pour preuve que la direction actuelle de la pédagogie, que les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, qui tendent à se répandre et à triompher ; ces méthodes qui consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à lui faire trouver ; qui se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien, au lieu de l'enfermer dans des formules dont il ne retire que de l'ennui, et qui n'aboutissent qu'à jeter dans ces petites têtes des idées vagues et pesantes, et comme une sorte de crépuscule intellectuel ; ces méthodes, qui sont celles de Froebel et Pestalozzi, celles que vous appliquez tous les jours, Mesdames et Messieurs, ne sont praticables qu'à une condition : à savoir que le maître, le professeur, entrera en communication intime et constante avec l'élève »⁵⁹.

Cette révolution de la pédagogie active, plaçant l'élève au centre des dispositifs pédagogiques, allait demander bien du temps pour s'opérer partiellement. Parmi les historiens de l'éducation, cette « communication intime et constante avec l'élève » d'autrefois, cette promotion de l'étude historique de l'acteur prioritaire de tout acte éducatif qu'est l'élève, au regard des cinq contributions proposées dans ce numéro de la revue *Histoire de l'éducation*, s'avère aussi lente et complexe, même si elle progresse, tout en soulevant à la fois des enjeux importants liés aux sources disponibles et des questions méthodologiques fortes. Ce sont là les questionnements d'un prochain numéro de la revue.

Véronique Castagnet-Lars

ESPE-Université de Toulouse Jean Jaurès

Weltkrieg zwischen Propaganda und Sozial Fürsorge», *Militärgeschichtliche Zeitschrift*, n°60, 2001, p.51-79 ; Martha Hanna, *The Mobilization of Intellect. French Scholars and Writers during the Great War*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.

59 Jules Ferry, « La pédagogie moderne (2 avril 1880) » in Jules Ferry, *La République des citoyens*, t. 1, présenté par Odile Rudelle, Paris, Imprimerie nationale, 1996, p.435-444 (p.436).

FRAMESPA UMR 5136

veronique.castagnet-lars@univ-tlse2.fr

Jean-François Condette

COMUE-Lille-Nord-de-France (ESPE)-
Centre de recherche et d'études Histoire
et société-Université d'Artois
jfrancois.condette@univ-artois.fr