L'histoire des élèves aux États-Unis (XIX^e siècle- première moitié du XX^e siècle) : enjeux et perspectives d'un sous-ensemble historiographique en expansion

*The History of Pupils in the United States (from the 19th century to the first half
of the 20th century): issues and opportunities for an expanding historiographical
subfield*

Sébastien-Akira Alix

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/4302>

DOI : 10.4000/histoire-education.4302

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2018

Pagination : 171-200

ISBN : 979-10-362-0144-8

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Sébastien-Akira Alix, « L'histoire des élèves aux États-Unis (XIX^e siècle-première moitié du XX^e siècle) :
enjeux et perspectives d'un sous-ensemble historiographique en expansion », *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/4302> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.4302>

L'histoire des élèves aux États-Unis (XIX^e siècle - première moitié du XX^e siècle) : enjeux et perspectives d'un sous-ensemble historiographique en expansion

Sébastien-Akira Alix

L'histoire des élèves aux États-Unis ne constitue pas un champ historiographique à part entière. Il s'agit, à proprement parler, d'un sous-ensemble inscrit à l'intersection de deux domaines de recherche : l'histoire de l'École et l'histoire de l'enfance et de la jeunesse ; l'essor de cette dernière ayant contribué de manière décisive à l'incorporation des enfants, des élèves et de leurs expériences dans l'histoire de l'éducation¹. Cette organisation particulière de la recherche historique sur les élèves tient au fait que les historiens américains conçoivent généralement l'éducation d'une manière étendue, c'est-à-dire, pour reprendre la définition devenue classique de l'historien Bernard Bailyn, « non seulement comme la pédagogie formelle mais comme le processus entier par lequel une culture se transmet entre les générations »². Cette définition a poussé les historiens américains de l'éducation à relativiser fortement le rôle et la fonction de l'école, « la charge de la preuve pesant [depuis lors] lourdement sur ceux qui

1 Barbara Finkelstein, « Incorporating Children into the History of Education », *Journal of Educational Thought*, vol. 19, n° 1, 1984, p. 21-41.

2 Bernard Bailyn, *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Research*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1960, p. 14.

entendent implicitement ou explicitement traiter l'histoire de l'éducation comme si elle était synonyme de l'histoire de l'enseignement (*history of schooling*)³. L'institution scolaire apparaît ainsi comme une instance parmi d'autres – la famille, les églises, les bibliothèques, les associations, etc. – contribuant au processus d'éducation des jeunes Américains.

C'est dans ce cadre général que, sous l'influence de travaux d'histoire sociale et culturelle ainsi que de psycho-histoire, l'histoire de l'enfance et de la jeunesse s'est progressivement constituée comme champ historiographique⁴ à partir des années 1960 et a encouragé le développement de travaux sur l'histoire des élèves. À cet égard, la publication en 1962 de la traduction anglaise de l'ouvrage de Philippe Ariès *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* et la parution en 1964 de l'ouvrage collectif *The History of Childhood* sous la direction du psycho-historien Lloyd de Mause constituent un moment charnière⁵. En mettant en lumière la relation étroite existante entre la « découverte de l'enfance » et la mise en place d'institutions spécifiques destinées à instruire et à protéger les enfants, ces ouvrages, écrits dans des perspectives différentes, ont en effet conduit les historiens américains, particulièrement de l'éducation, à « prêter attention à l'évolution des enfants et de la jeunesse [...] parce que l'étude systématique des enfants et de la jeunesse promettait d'apporter de nouvelles dimensions à notre compréhension de l'histoire de l'éducation » états-unienne⁶.

À cet égard, les historiens américains ont montré l'importance décisive au cours du XIX^e siècle et au tournant du XX^e siècle de la « reconstruction de l'enfance »⁷, par où il faut entendre un changement de la conception et de la valeur sociale de l'enfance qui s'est progressivement opéré au sein des classes

3 N. Ray Hiner, « History of Education for the 1990s and Beyond: The Case for Academic Imperialism », *History of Education Quarterly*, vol. 30, n°2, 1990, p. 146.

4 Sur cette historiographie, voir notamment N. Ray Hiner, « The Child in American Historiography: Accomplishments and Prospects », *The Psychohistory Review*, vol. 7, 1978, p. 13-23; Joseph M. Hawes, N. Ray Hiner, « Hidden in Plain View: The History of Children (and Childhood) in the Twenty-First Century », *The Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, n° 1, 2008, p. 43-49; N. Ray Hiner, « Children in American History », in William J. Reese, John L. Rury (dir.), *Rethinking the History of American Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2012, p. 161-185 [2^e éd.].

5 Philippe Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, New York, Alfred A. Knopf, 1962; Lloyd de Mause (dir.), *History of Childhood*, New York, Psychohistory Press, 1964.

6 Barbara Finkelstein, « Incorporating Children... », art. cit., p. 22.

7 La formule est de Barbara Finkelstein, « Casting Networks of Good Influence: The Reconstruction of Childhood in the United States, 1790-1870 », in Joseph M. Hawes, N. Ray Hiner (dir.), *American Childhood: A Research Guide and Historical Handbook*, Westport, CT, Greenwood Press, 1985, p. 111-152.

moyenne et aisée, particulièrement dans les États du Nord-Est et du Middle-Atlantic, puis généralisé à l'ensemble de la société du pays dans les premières décennies du XX^e siècle⁸. Ce changement a notamment été analysé par la sociologue et historienne Viviana A. Zelizer dans son ouvrage majeur de 1985 intitulé *Pricing the Priceless Child* : « Entre les années 1870 et 1930, la valeur des enfants américains a été transformée. Au vingtième siècle, l'enfant inutile économiquement mais inestimable émotionnellement (*economically useless but emotionally priceless child*) a supplanté l'enfant utile du dix-neuvième siècle »⁹. Cette transformation conduit « à une institutionnalisation toujours plus importante des enfants » ; ces derniers étant progressivement accueillis dans des institutions spécifiques de plus en plus nombreuses comme les écoles publiques, les jardins d'enfants, les orphelinats, les hôpitaux pour enfants, les centres de détention juvénile, etc.¹⁰.

Sur ce point, l'histoire des élèves se distingue de celle de l'enfance : l'élève est en effet l'enfant (ou l'adolescent à partir du tournant des XIX^e et XX^e siècles¹¹) en tant qu'il est pris dans une institution particulière – l'École – et soumis aux normes qui la régissent. La notion d'élève renvoie donc moins au départ à une tranche d'âge – particulièrement au XIX^e siècle où l'âge ne permet souvent pas de distinguer l'élève de l'enfant ou du jeune adulte¹² – qu'au fait pour un individu d'être à l'école. En ce sens, l'élève peut désigner un certain type d'enfant – par opposition à d'autres enfants du même âge qui travaillent ou vivent dans les rues¹³ – ou un moment particulier de la vie d'un enfant donné – par

8 Stuart M. Blumin, *The Emergence of the Middle Class: Social Experiences in the American City, 1760-1900*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1989 ; Bernard W. Wishy, *The Child and the Republic: The Dawn of Modern American Child Nurture*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1982 ; William J. Reese, « The Origins of Progressive Education », *History of Education Quarterly*, vol. 41, n° 1, 2001, p. VI + 1-24.

9 Viviana A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1985, p. 209.

10 N. Ray Hiner, « Children in American History », *op. cit.*, p. 171.

11 Joseph F. Kett, *Rites of Passage: Adolescence in America, 1790-present*, New York, Basic Books, 1977.

12 À cet égard, en 1790, l'âge médian des Américains est de quinze ans. En 1850, les jeunes de moins de quinze ans représentent 42 % de la population américaine. Cent ans plus tard, ce chiffre s'élève à 27 %. Robert V. Wells, *Revolutions in Americans' Lives: A Demographic Perspective on the History of Americans, Their Families, and Their Society*, Westport, CT, Greenwood Press, 1982, p. 80-81 ; Elliott West, Paula Petrik (dir.), *Small Worlds: Children and Adolescents in America, 1850-1950*, Lawrence, Kansas University Press, 1992, p. 2.

13 Voir notamment l'ouvrage classique de David Nasaw, *Children of the City At Work and At Play*, New York, Oxford University Press, 1985.

contraste avec d'autres temps et actions comme le jeu, les interactions avec ses parents ou encore la consommation de produits culturels¹⁴. L'histoire des élèves aux États-Unis se situe ainsi à l'intersection de deux champs de recherches plus vastes : d'un côté, l'histoire de l'enfance et de la jeunesse et, de l'autre, l'histoire de l'école ; cette dernière ayant néanmoins longtemps relégué l'étude des élèves au second plan, privilégiant les recherches sur le développement de l'institution scolaire américaine, son organisation et ses programmes dans une nation décentralisée.

C'est un groupe d'historiens désireux d'associer plus étroitement l'histoire de l'éducation et celle de l'enfance – comprenant notamment N. Ray Hiner, Joseph M. Hawes et Barbara Finkelstein – qui, à la fin des années 1970 et au cours des années 1980, contribuent au développement des travaux historiques sur les élèves et les enfants en proposant un plaidoyer en faveur d'une « histoire [de l'éducation] centrée sur l'apprenant » (« *a learner centered history* »), qui s'intéresse davantage aux expériences des enfants, à la manière dont ils ont influencé les adultes et à leur rôle dans l'évolution des institutions, notamment scolaire, et de la société américaines¹⁵. En réponse, l'histoire de l'enfance et de la jeunesse est devenue un champ de recherche à part entière¹⁶ et l'histoire des élèves a connu un développement important au cours des quarante dernières années aux États-Unis. De nombreux historiens de l'éducation se sont en effet intéressés aux élèves en mobilisant des sources variées – statistiques scolaires, mémoires d'anciens élèves, sources iconographiques, travaux et journaux d'élèves, annuaires (*yearbooks*) d'établissements scolaires notamment – dans le but de mieux comprendre l'histoire de l'enseignement américain.

À partir de l'analyse des principaux ouvrages et articles publiés dans le champ de l'histoire de l'enfance et de ceux écrits sur l'histoire de l'école et de la scolarisation des jeunes Américains, le présent article propose d'analyser la

14 Howard P. Chudacoff, *Children at Play. An American History*, New York, New York University Press, 2007 ; Gary Cross, *Kid's Stuff : Toys and the Changing World of American Childhood*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1999 ; Juliet B. Schor, *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*, New York, Scribner's, 2004.

15 Joseph M. Hawes, N. Ray Hiner (dir.), *Growing Up in America: Children in Historical Perspectives*, Champaign, University of Illinois Press, 1985, p. XIII ; Barbara Finkelstein, « Incorporating Children... », art. cit., p. 36 ; Barbara Finkelstein (dir.), *Regulated Children/Liberated Children: Education in Psychohistorical Perspective*, New York, Psychohistory Press, 1979.

16 En 2001, un groupe d'historiens crée la *Society for the History of Children and Youth* – alors présidée par N. Ray Hiner – dont l'objectif est de promouvoir les recherches historiques dans ce domaine. En 2008, ladite société dote le champ d'une revue à comité de lecture, *The Journal of the History of Childhood and Youth*, devenue une référence.

manière dont les historiens ont étudié les élèves des États-Unis du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle, période au cours de laquelle l'école publique américaine s'institutionnalise. Il entend ainsi mettre en lumière les enjeux et les perspectives de ce sous-ensemble historiographique qui, à l'intersection de l'histoire de l'école et de l'histoire de l'enfance et de la jeunesse, «déstabilise les présupposés traditionnels touchant à ce qui compte en histoire et qui l'on compte dans l'écriture de cette histoire (*what counts as history and who gets counted in the making that history*)»¹⁷.

I. L'histoire des élèves aux États-Unis : une histoire de l'école et de la scolarisation

L'histoire des élèves a longtemps été éclipsée dans l'historiographie américaine de l'éducation par une investigation sur la constitution du système éducatif américain et, à partir des années 1960 et 1970, sur sa signification sous l'influence de la nouvelle histoire de l'éducation puis du courant révisionniste radical¹⁸. Dans les années 1980, des historiens comme Carl F. Kaestle et Maris A. Vinovskis accordent davantage d'attention au développement de la scolarisation au XIX^e siècle – notamment dans les États du Nord-Est et du Middle-Atlantic –, à la description matérielle des écoles et, avec elles, à l'expérience des élèves¹⁹. Dans son ouvrage majeur intitulé *Pillars of the Republic* consacré à l'histoire de l'école américaine entre 1780 et 1860, Kaestle montre qu'avant l'émergence du mouvement de la *common school* américaine à partir des années 1830, l'école était fort différente de l'image qui lui est communément associée dans l'imaginaire américain²⁰.

17 Martha Saxton, «Introduction», *The Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, n° 1, 2008, p. 2.

18 Voir en langue française António Nóvoa, «La nouvelle histoire américaine de l'éducation», *Histoire de l'éducation*, n° 73, 1997, p. 3-48; Ivan Jablonka, «Les historiens américains aux prises avec leur école», *Histoire de l'éducation*, n° 89, 2001, p. 3-58; Sébastien-Akira Alix, «En quête du progressisme : l'évolution de l'historiographie américaine sur l'éducation progressiste aux États-Unis (1960-2013)», *Histoire de l'éducation*, n° 142, 2014, p. 221-244.

19 Carl F. Kaestle, Maris A. Vinovskis, «From Apron to Strings to ABCs: Parents, Children, and Schooling in Nineteenth-Century Massachusetts», *American Journal of Sociology*, vol. 84, Supplement: Turning points: Historical and Sociological Essays on the Family, 1978, p. S39-S80; Carl F. Kaestle, Maris A. Vinovskis, *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1980; Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*, New York, Hill and Wang, 1983.

20 *Ibid.*, p. 13.

1. L'école et les élèves dans l'Amérique républicaine de la première moitié du XIX^e siècle

Durant cette période, plus de 90 % de la population américaine vit dans des localités rurales comptant moins de 2 500 habitants et les écoles sont liées aux caractéristiques des districts ruraux dont elles dépendent à tous égards. En dépit du caractère décentralisé de l'enseignement à cette époque, Kaestle insiste sur le fait que « les descriptions des intérieurs des écoles de district de la période allant de 1780 à 1840 sont remarquablement similaires ». Loin de l'image champêtre de la « petite école en briques rouges (*little red schoolhouse*) », au sommet d'une colline et entourée par une prairie, ces écoles des districts ruraux sont alors des « *one-room schoolhouses* », des cabanes non peintes – généralement situées sur des landes stériles – ne disposant que d'une salle de classe et ne permettant souvent pas d'accueillir convenablement les nombreux enfants du district, particulièrement l'hiver dans les États du Nord-Est où la scolarisation est la plus avancée²¹.

« Le plan habituel [de ces écoles] comprenait des pupitres encastrés autour de trois murs, avec des bancs sur lesquels les plus grands enfants pouvaient faire face soit à leur pupitre soit au centre de la salle. Au centre de la pièce, se trouvaient des bancs pour les plus jeunes enfants, généralement près du poêle ou du foyer. Le bureau de l'enseignant, sur une petite estrade, était positionné contre le quatrième mur ou au centre, en fonction de la situation du poêle. Dans ces écoles à une seule salle de classe s'entassaient les enfants de l'Amérique républicaine rurale »²².

Dans les années 1820, la moyenne nationale de scolarisation des jeunes Américains est déjà élevée, comparativement aux pays européens comme la France : plus de 70 % des élèves âgés de neuf à treize ans sont scolarisés de manière irrégulière²³, avec d'importantes disparités régionales, la Nouvelle-Angleterre étant fortement scolarisée par rapport aux États du Middle-Atlantic, à l'Ouest et au Sud²⁴. Dans le Massachusetts, par exemple, la scolarisation

21 *Ibid.*, p. 17, 14, 13.

22 *Ibid.*, p. 14.

23 John L. Rury, *Education and Social Change. Contours in the History of American Schooling*, New York, Routledge, 2016, p. 62 [5^e éd.].

24 Gerald F. Moran et Maris A. Vinovskis ont montré que la proportion des jeunes Américains blancs âgés de cinq à dix-neuf ans scolarisés était en moyenne de 50 % en 1840 pour les États du Middle-Atlantic et de 29 % pour les États du Middle-West. En cette matière, le Sud connaît un retard assez important : en 1840, 16 % des enfants blancs âgés de cinq à dix-neuf ans sont scolarisés dans

des enfants a connu une augmentation considérable entre 1750 et 1830 avant de se stabiliser au cours des années 1830. En effet, dès 1789, une loi scolaire du Massachusetts oblige les villes et les districts réunissant au moins 50 familles à entretenir une école primaire²⁵. Des lois semblables sont votées par d'autres États, comme le Connecticut dès 1760, le Vermont en 1782, le Rhode Island en 1799 ou l'État de New York en 1814. Même dans les États, comme la Pennsylvanie, dépourvus de législation de ce type, le système des écoles de district connaît un développement significatif à la même époque²⁶. Si la croissance de la scolarisation est moindre à partir des années 1830 et 1840, c'est le temps passé en moyenne par les élèves à l'école qui connaît une augmentation importante, leur scolarité se faisant plus régulière et la durée des années scolaires plus longue²⁷. Sur ce point, l'historien Albert Fishlow estime qu'un Américain moyen au début du XIX^e siècle recevait en moyenne au cours de sa vie 210 jours d'enseignement. En 1850, ce nombre de jours a plus que doublé et, en 1900, il passe à 1 050 jours, soit moitié moins qu'au début des années 2000²⁸.

Au début du XIX^e siècle, un nombre sans cesse croissant d'élèves vont ainsi à l'école aux États-Unis, le plus souvent dans des écoles de district rural pour y apprendre à lire, à écrire et à compter. Ces écoles sont le lieu de rencontre des garçons et des filles d'une même localité, en général âgés de quatre à quatorze ans pendant de courtes périodes de l'année, généralement deux ou trois mois l'hiver et l'été. Pour que les parents, particulièrement les mères, puissent s'occuper du travail de la ferme, ces écoles accueillent parfois de très jeunes enfants, âgés de trois ans voire un peu moins. À partir de l'étude de mémoires d'anciens élèves, Kaestle montre que, pour ces très jeunes élèves, l'expérience de l'école est loin d'être agréable : installés le plus souvent près du foyer ou du poêle sur des bancs trop hauts pour eux et dépourvus de dossiers, ils passent

les États du South-Atlantic et 13 % dans le South-Central américain. Cf. Gerald F. Moran, Maris A. Vinovskis, «The Schools», in Robert A. Gross, Mary Kelley (dir.), *A History of the Book in America*, vol. 2, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2010, p. 291-292.

25 Carl F. Kaestle, Maris A. Vinovskis, «From Apron to Strings to ABCs», art. cit., p. S49.

26 Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, op. cit., p. 26.

27 Carl F. Kaestle, Maris A. Vinovskis, *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*, op. cit., ch. 1 et 2.

28 Albert Fishlow, «The American Common School Revival: Fact or Fancy?», in Henry Rosovsky (dir.), *Industrialization in Two Systems: Essays in Honor of Alexander Gerschenkron*, New York, Wiley, 1966, p. 40-67 ; *Id.*, «Level of Nineteenth Century Investment in Education», *Journal of Economic History*, vol. 26, 1966, p. 418-436.

leurs journées immobiles à attendre en silence que l'enseignant leur fasse réciter l'alphabet cinq minutes deux fois par jour²⁹.

Pour les élèves plus âgés, l'expérience de l'enseignement – qui consiste alors souvent en un apprentissage des rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul – n'est guère plus plaisante. Ils apprennent par cœur et récitent à voix haute les voyelles, les syllabes et les passages de livres qu'ils apportent avec eux – le plus souvent des livres de lecture appartenant à leur famille, parfois des exemplaires de la Bible. À cela s'ajoutent des exercices de calcul et d'écriture sur ardoises et quelquefois dans des cahiers de copie³⁰. Si l'enseignant dispose de connaissances suffisantes et que les livres et manuels à disposition le permettent, les élèves les plus avancés se voient dispenser une instruction supplémentaire en histoire, en géographie, en grammaire ou en rhétorique. Dans cet univers scolaire, la soumission à l'autorité et à la discipline de l'enseignant est la règle : les élèves doivent obéir ou s'exposer à des châtiments corporels « fréquents et sévères » qui « semblent avoir été caractéristiques des écoles du début du XIX^e siècle ». Le recours à la violence physique n'est pas, à l'époque, l'apanage des maîtres et des maîtresses, certains garçons âgés n'hésitant pas à frapper leur enseignant. « Pour cette dernière raison, explique Kaestle, les enseignantes n'étaient embauchées dans de très nombreux districts que durant les sessions d'été, lorsque les enfants les plus âgés étaient généralement au travail »³¹.

En matière scolaire, les choses sont un peu différentes dans les grandes villes au début du XIX^e siècle car une plus grande offre existe. Les notables embauchent des précepteurs ou scolarisent leurs enfants dans des internats, des *Latin Grammar Schools* ou des écoles payantes indépendantes (*independent pay schools*), aussi appelées académies, qui dispensent un enseignement classique et préparent leurs enfants à l'entrée au collège universitaire. Les parents plus modestes, mais disposant de suffisamment de moyens pour payer les frais de scolarité, inscrivent fréquemment leurs enfants dans des académies moins prestigieuses, qui peuvent être privées ou semi-publiques (certaines académies reçoivent des subventions publiques). Les *charity schools*³², quant à elles, dis-

29 Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, op. cit., p. 15-16.

30 *Ibid.*, p. 17.

31 *Ibid.*, p. 19.

32 Les *charity schools* sont généralement des écoles élémentaires gratuites, souvent fondées par des congrégations et des philanthropes, destinées à apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul aux enfants pauvres. Très marquées par la pédagogie lancastérienne, ces écoles dispensent fréquemment un enseignement sur le mode mutuel, c'est-à-dire un enseignement dans

pensent une instruction rudimentaire à de nombreux enfants pauvres. Ces écoles charitables, dont il est difficile « d'évaluer avec certitude l'effet qu'elles avaient sur les enfants qui y allaient »³³, se constituent en réseaux dans les grandes villes américaines au début du XIX^e siècle. Ces réseaux captent progressivement les subventions publiques en matière d'éducation et servent d'assise au développement de la *common school*³⁴ américaine, une école élémentaire ouverte à tous les enfants et relativement séparée de l'influence des Églises – ce qui contribue à l'émergence de résistances de la part, notamment, des Catholiques qui préfèrent scolariser leurs enfants dans des écoles catholiques³⁵.

2. La *common school* américaine et la stratification de l'âge dans l'enseignement (des années 1840-1850 aux années 1930-1940)

Sous l'impulsion de réformateurs comme Horace Mann dans le Massachusetts ou Henry Barnard dans le Connecticut et le Rhode Island, les années 1830 et 1840 aux États-Unis sont le théâtre d'un effort d'étatisation et de standardisation de l'école, particulièrement dans les grandes villes du Nord-Est américain dans le but de répondre aux besoins de la société capitaliste émergente dans cette région. Pour ces réformateurs, l'école de district – avec ses élèves d'âges et de niveaux divers et sa pédagogie rigide – doit céder la place à un système d'écoles communes organisé, géré et financé dans une large mesure par les États eux-mêmes. Dans cette perspective, il s'agit de proposer un enseignement public davantage structuré, uniforme et efficace, qui soit largement libéré des châtements corporels et qui mette l'accent sur la moralité dans le but de former les futurs citoyens américains³⁶. En effet, les partisans de la *common school*

lequel des élèves plus âgés, ou moniteurs, enseignent à des petits groupes d'élèves plus jeunes. Le terme « *charity schools* » recouvre toutefois des institutions éducatives diverses : les *African Free Schools*, réservées aux jeunes Africains-Américains libres dans le Nord des États-Unis (la plus célèbre d'entre elles étant la *New York African Free School*, fondée par la société Manumission en 1787) ; des *charity schools* confessionnelles et non confessionnelles qui accueillent des élèves pauvres pendant la semaine ; les *Sunday Schools* qui, comme leur nom l'indique, sont des écoles gratuites ouvertes le dimanche et donc accessibles aux jeunes gens qui travaillent en semaine ; les *Infants Schools* conçues pour accueillir les très jeunes enfants des parents pauvres.

33 Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, op. cit., p. 55, 51.

34 *Ibid.*, p. XI.

35 James W. Sanders, *The Education of an Urban Minority: Catholics in Chicago, 1833-1965*, New York, Oxford University Press, 1977 ; JoEllen McNergney Vinyard, *For Faith and Fortune: The Education of Catholic Immigrants in Detroit, 1805-1925*, Urbana, University of Illinois Press, 1998.

36 Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, op. cit., ch. 5 ; David B. Tyack, Thomas James, Aaron Benavot (dir.), *Law and the Shaping of Public Education, 1785-1954*, Madison, University of Wisconsin Press,

américaine tels Mann insistent sur la nécessité de structurer l'enseignement public autour d'une administration hiérarchique disposant d'un pouvoir étendu de contrôle sur les écoles; sur l'importance de rendre l'enseignement public plus efficace en créant des classes de niveau (ou *grades*) correspondant à l'âge des élèves; et, de manière corrélative, sur le besoin d'adoucir la discipline des écoles en féminisant la carrière d'enseignant – ce qui avait également l'avantage de réduire les coûts, les enseignantes percevant un salaire moins élevé, et de renforcer la hiérarchie en assurant une division sexuée des tâches³⁷. Dans leur volonté de rompre avec l'enseignement supposément inefficace des écoles de district, ces réformateurs entendent également modifier les programmes en adaptant les matières scolaires – la lecture, l'écriture, l'orthographe, la grammaire, etc. – aux différents niveaux d'études ou classes (*grades*) du cycle primaire. Dans cette perspective, un groupe relativement conséquent d'élèves – entre 30 et 60 dont les très jeunes enfants sont exclus –, désormais regroupés par tranches d'âge et de niveau dans une même salle de classe, apprend sous la direction d'un enseignant qui suit le programme annuel prescrit et évalue les élèves à partir de ces attendus; la scolarité typique en *common school* se structurant progressivement en huit classes de niveaux (*grades*) successives de six à treize ou quatorze ans³⁸.

À l'époque, cette « stratification de l'âge dans l'enseignement »³⁹, qui signifie à la fois une séparation des enfants du monde des adultes et, à l'intérieur de l'école, un regroupement des élèves par tranche d'âge, est une innovation considérable qui transforme en profondeur l'expérience scolaire des élèves par rapport à ce qu'ils avaient pu connaître antérieurement et contribue à l'uniformisation et à la centralisation progressive de l'enseignement aux États-Unis, d'abord dans les grandes villes du Nord-Est américain à partir des années 1860 puis progressivement dans les États du Middle-West et du Sud. Dans les États du

1987; Richard D. Brown, *The Strength of a People: The Idea of an Informed Citizenry in America, 1650-1870*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1996.

37 Joel Perlmann, Robert A. Margo, *Women's Work? American Teachers, 1750-1920*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.

38 Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, op. cit.; William J. Reese, *America's Public Schools: From the Common School to «No Child Left behind»*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 2011, ch. 1 et 2.

39 La formule est celle des historiens David L. Angus, Jeffrey E. Mirel et Maris A. Vinovskis, «Historical Development of Age Stratification in Schooling», *Teachers College Record*, vol. 90, 1988, p. 211-236. Cet article est republié dans Maris A. Vinovskis, *Education, Society, and Economic Opportunity: A Historical Perspective on Persistent Issues*, New Haven, CT, Yale University Press, 1995, ch. 10.

Far West, la scolarisation et les conditions d'enseignement sont plus diverses et hétérogènes, en raison des spécificités propres à cette région. Dans les États les plus urbanisés, comme le Montana et l'Idaho, le pourcentage d'élèves scolarisés avoisine les 70 % dans les années 1870 et 1880, à la différence des États fermiers et agricoles comme le Dakota du Nord et du Sud dans lesquels moins de la moitié des élèves vont à l'école, 42 % en 1880. Si la scolarisation varie ainsi significativement d'un État à un autre, les caractéristiques propres à la région sont telles que la scolarisation y est aussi moins régulière que dans le Nord-Est des États-Unis, avec des périodes d'enseignement plus courtes. Ainsi, jusqu'aux années 1910, les écoles de près d'un quart des districts scolaires du Montana n'accueillent les élèves que quatre mois par an⁴⁰. Dans ces écoles, les élèves, filles et garçons d'âges et d'expériences divers, se retrouvent dans une salle de classe dans lequel un maître fait la classe. Si les faits de violence extrême y sont rares – dans le Colorado, un enseignant est poursuivi en 1881 pour avoir tiré au pistolet sur ses élèves –, les châtiments corporels y sont néanmoins fréquents⁴¹. À cet égard, il semble que les écoles de cette région aient été fort semblables à celles des écoles de district rural des États du Nord-Est du début du XIX^e siècle et ce, y compris jusque dans les premières décennies du XX^e siècle.

«L'état primitif de l'enseignement public dans ces parties de l'Ouest est symbolisé par la condition des écoles. Même à la fin de la Première Guerre mondiale, 224 cabanes et 54 ranchs étaient encore utilisés pour faire la classe dans le Montana. Neuf écoles sur dix du Dakota du Sud ne disposaient pas de réseau de canalisation d'intérieur. Seules 7 pourcent disposaient de puits ; 20 pourcent n'avaient aucun accès à l'eau potable. L'école rurale typique dans les plaines du Nord, conclut le Bureau d'Éducation des États-Unis en 1918, n'ont que peu de dissemblances avec une école de campagne des années 1840»⁴².

En dépit de ces décalages, le mouvement de la *common school* américaine et «la stratification de l'âge dans l'enseignement» s'étendent progressivement, contribuant ainsi à une «standardisation de l'éducation» sur l'ensemble du territoire des États-Unis⁴³. À l'époque, ce processus est favorisé par la publication d'une série de manuels scolaires qui connaissent un succès considérable jusque

40 Elliott West, *Growing Up with the Country: Childhood on the Far Western Frontier*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1989, p. 189-192.

41 *Ibid.*, p. 201-204.

42 *Ibid.*, p. 208.

43 *Ibid.*, p. 207.

dans les années 1920 aux États-Unis : les *McGuffey Eclectic Readers* – publiés par William H. McGuffey entre 1836 et 1857 – dans lesquels plusieurs générations d'Américains ont appris à lire dans des textes soigneusement choisis dans le but de développer des valeurs morales, civiques et patriotiques⁴⁴. Néanmoins, en dépit de ces innovations et de la volonté affirmée d'adoucissement des mœurs scolaires des réformateurs comme Mann, les *common schools* américaines, en contexte urbain notamment, restent très marquées par une discipline rigoureuse à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles : « Les salles de classe étaient le théâtre d'exercices quasi-militaires (*military-like drill*) et étaient pourvues en enseignants qui attribuaient généralement "l'échec intellectuel" au "laxisme moral." »⁴⁵.

3. L'enseignement post-élémentaire et l'émergence des *high schools* américaines

L'enseignement post-élémentaire au début du XIX^e siècle est peu répandu. Il est, en général, l'apanage des enfants des notables et des classes aisées urbaines qui sont scolarisés dans une diversité d'institutions payantes qui préparent l'entrée au collège universitaire. Ces institutions sont le plus souvent des internats et des écoles payantes indépendantes (privées ou semi-publiques), aussi appelées académies, dont la nature et la composition sociale varie en fonction des localités et qui font progressivement concurrence aux institutions plus traditionnelles de l'enseignement secondaire américain, les *Latin Grammar Schools*⁴⁶. Toutefois, dès le début du XIX^e siècle, une demande assez importante se fait jour de la part de parents de la bourgeoisie et des couches moyennes des États du Nord-Est en faveur d'un enseignement post-élémentaire plus accessible que les académies privées et ne préparant pas de manière aussi exclusive les élèves à l'entrée au collège universitaire. C'est ainsi que la ville de Boston crée en 1821 la première *English High School* des États-Unis, conçue comme une institution publique alternative d'enseignement post-élémentaire. Dans les décennies suivantes, de nombreuses villes du Nord et du Middle-West américains comme Philadelphie,

44 Charles Monaghan, E. Jennifer Monaghan, « Schoolbooks », in Robert A. Gross, Mary Kelley (dir.), *A History of the Book in America*, op. cit., p. 304-317.

45 Priscilla F. Clement, « The City and the Child, 1860-1885 », in Joseph M. Hawes, N. Ray Hiner (dir.), *American Childhood*, op. cit., p. 238-239.

46 Voir TheodoreSizer, *The Age of the Academies*, New York, Teachers College Press, 1964; Nancy Beadie, Kim Tolley (dir.), *Chartered Schools: Two Hundred Years of Independent Academies in the United States, 1727-1925*, New York, Routledge Farmer, 2002.

Baltimore, Cleveland, Cincinnati et Hartford ouvrent des *high schools* dont les caractéristiques varient en fonction des localités⁴⁷. Ces institutions deviennent au cours du XIX^e siècle le modèle de l'enseignement public post-élémentaire et secondaire succédant au cursus de la *common school*.

Jusque dans les dernières décennies du XIX^e siècle, seul un faible pourcentage d'élèves suit un cursus en *high school* : entre 1 et 5 % d'une classe d'âge dans la plupart des grandes villes comme Chicago, Indianapolis, Louisville, Cincinnati, Cleveland, Philadelphie, Boston, Saint-Louis. Certaines villes font néanmoins exception à cette règle. La *high school* d'Ann Arbor, dans le Michigan, accueille par exemple près de 20 % des enfants en âge de s'y inscrire, notamment parce qu'elle scolarise des élèves en provenance d'autres États souhaitant se préparer à l'entrée à l'université du Michigan⁴⁸. Newburyport, une ville portuaire de taille moyenne située dans le Massachusetts, dispose en 1860, chose exceptionnelle à l'époque, de trois *high schools* (une réservée aux garçons, une pour les filles et une mixte) lui permettant d'y accueillir 31,9 % des enfants âgés de onze à seize ans⁴⁹. Au sein des *high schools*, les jeunes femmes constituent, dès les années 1850, la majorité des élèves, comme à Saint-Louis, où 63 % des élèves sont des jeunes femmes dès 1865 ; chiffre qui passe à 78 % en 1880. En 1890, elles représentent 57 % des élèves du secondaire et 65 % des diplômés de *high school*⁵⁰.

Si le public scolaire des *high schools* est, au XIX^e siècle, majoritairement composé d'enfants blancs de familles bourgeoises aisées, les enfants provenant de milieux plus modestes, souvent des enfants de travailleurs qualifiés, ne sont néanmoins pas exclus : « l'admission en *high school* était un honneur personnel, non un droit réservé à un groupe »⁵¹. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, cette admission est conditionnée par la réussite à un examen d'entrée sélectif

47 Au XIX^e siècle, l'expression *high school* recouvre des réalités institutionnelles diverses, pouvant aller d'une *common school* disposant de classes supérieures à des institutions d'enseignement à l'architecture gothique imposante inspirée des églises médiévales. La *high school* est généralement une institution mixte dans laquelle les langues anciennes, en particulier le latin, sont enseignées mais de manière non discriminante, l'accent étant placé sur les matières modernes comme l'anglais, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les langues vivantes modernes et les sciences. William J. Reese, *The Origins of the American High School*, New Haven, CT, Yale University Press, 1995, p. 2, 38-58, 19-34.

48 *Ibid.*, p. 218.

49 Maris A. Vinovskis, *Education, Society, and Economic Opportunity*, op. cit., p. 144.

50 William J. Reese, *The Origins of the American High School*, op. cit., p. 224.

51 *Ibid.*, p. 175.

portant sur cinq ou six sujets⁵². Cette modalité d'admission contribue à l'époque à renforcer le processus d'uniformisation des programmes scolaires des *common schools* qui cherchent souvent à préparer une partie de leurs élèves à l'entrée en *high school*. Une fois admis, les élèves suivent théoriquement un cursus de quatre années. Dans les *high schools*, le mode privilégié d'instruction est, tout au long du XIX^e siècle, la récitation, les élèves devant mémoriser de nombreuses connaissances contenues dans des manuels scolaires. Ces institutions mettent également l'accent sur la formation du caractère.

«Au sein de la *high school*, les éducateurs disent à leurs élèves avancés de rendre grâce à la sainte trinité : l'assiduité (*attendance*), la bonne tenue (*deportment*) et l'étude (*scholarship*). Les enseignants et les responsables scolaires considéraient ces trois éléments de la vie scolaire comme se renforçant mutuellement les uns les autres, façonnant par là même la culture de la salle de classe et les destinées des élèves»⁵³.

C'est à partir de ces trois éléments que les enseignants et principaux déterminent à l'époque les classements mensuels, trimestriels et annuels des élèves. En dépit de sa discipline stricte, la *high school* est également l'occasion d'une socialisation entre pairs – avec le développement d'une culture typiquement américaine des clubs et des associations où les élèves se rassemblent pour pratiquer en commun une activité de leur choix, littéraire, sportive, scientifique, artistique, etc. – et de la mise en place de rituels importants dans la vie des élèves, comme les cérémonies de remise des diplômes (*commencement or graduation day*)⁵⁴. Si, à la fin du XIX^e siècle, de plus en plus d'élèves, particulièrement des jeunes femmes, achèvent le cursus de quatre années et sortent diplômés des *high schools*, un grand nombre d'entre eux quittent cette institution au bout d'un ou deux ans pour intégrer la vie active.

Au tournant des XIX^e et XX^e siècles, l'école américaine, particulièrement dans les grands centres urbains, est ainsi organisée sur le modèle de la *common school* : l'enseignement élémentaire est composé de huit classes suivies de quatre autres en *high school*. Une telle organisation de la scolarité, avec son

52 Sur ces examens, voir *ibid.*, ch. 8.

53 *Ibid.*, p. 183.

54 *Ibid.*, ch. 12, 13. Si ces cérémonies sont courantes dans les grandes villes côtières américaines dès les années 1820 et 1830, elles connaissent un retentissement et un engouement populaires croissants à partir des années 1850, à mesure que les *high schools* se répandent sur le territoire états-unien. Ces cérémonies comptent parfois des centaines, voire même des milliers, de spectateurs venus voir et écouter les diplômés.

programme annuel prescrit et évalué, conduit progressivement à une normalisation de l'identité et de l'expérience des élèves : l'élève « normal » étant défini comme celui qui gravit sans trop de difficultés les différents échelons de cet ordre scolaire hiérarchique. Cette nouvelle donne fait émerger un problème nouveau : celui du retard scolaire – et, de manière corrélative, celui de l'échec et de l'abandon scolaire (*school drop-out*) – de certains élèves qui ne parviennent pas à satisfaire les attendus scolaires et stagnent dans certaines classes de l'enseignement élémentaire. Ce problème, qui affecte au tournant des XIX^e et XX^e siècles près d'un tiers des élèves scolarisés dans l'enseignement élémentaire dans les grandes villes⁵⁵, conduit les réformateurs progressistes à proposer une rénovation de l'enseignement américain pour s'adapter aux besoins de cette population scolaire. De nouvelles institutions d'enseignement, les *junior high schools*, voient alors progressivement le jour comme niveaux intermédiaires entre la *common school* et la *high school*, prenant diverses formes selon les localités. Elles occupent, en général, les deux dernières années de l'enseignement élémentaire et la première année de *high school*. Dans cette nouvelle organisation, bien ancrée aux États-Unis après la Seconde Guerre mondiale, les élèves passent six ans à l'école élémentaire, trois ans dans une *junior high school* et trois en *senior high school*⁵⁶.

Au cours de ce processus, deux transformations importantes se produisent qui modifient l'expérience des élèves américains à mesure que l'enseignement secondaire s'ouvre à un public scolaire plus large et hétérogène : d'une part, l'individualisation et l'orientation du parcours scolaire par l'instauration de ce que les Américains appellent le *tracking system* – un système de filières (académique et non-académique) – et par la mise en place d'activités extracurriculaires ; et, d'autre part, la création d'une unité comptable en matière scolaire, l'unité Carnegie (*Carnegie unit*), qui contribue à la standardisation de l'enseignement secondaire américain. Inspirée de deux rapports des années 1890 rédigés

55 Deux enquêtes du début du XX^e siècle sont restées célèbres : Edward L. Thorndike, «The Elimination of Pupils from School», United States Bureau of Education Bulletin, n°4, Whole Series n°379, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1907 ; Leonard P. Ayres, *Laggards in Our Schools: A Study of Retardation and Elimination in City School Systems*, New York, Charities Publication Committee, 1909.

56 David B. Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1974, p. 198-216 ; M. A. Vinovskis, *Education, Society, op. cit.*, ch. 10 ; David B. Tyack, Larry Cuban, *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995, p. 90-93.

par des comités de la *National Education Association*⁵⁷, cette unité est définie en 1906 par Henry S. Pritchett, alors président de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, comme « un programme de cinq cours [d'une durée de cinquante à cinquante-cinq minutes] hebdomadaires au cours d'une année scolaire ». À l'origine destinée à améliorer l'organisation de l'enseignement dans les *high schools* des grandes villes dans le but d'assurer une meilleure préparation des élèves à l'entrée au collège universitaire, cette unité est progressivement devenue un élément structurel dans la définition de l'enseignement secondaire américain, c'est-à-dire une norme contraignante pour organiser et évaluer le travail scolaire réalisé au sein de nombreuses *high schools* de la nation⁵⁸.

Comme les historiens David B. Tyack et Larry Cuban l'ont souligné, l'unité Carnegie « devint rapidement une partie bien établie de la grammaire de la scolarisation (*grammar of schooling*), influençant trois ressources fondamentales de l'enseignement secondaire : le temps d'instruction, la spécialisation des matières et les crédits académiques »⁵⁹. L'autre partie bien ancrée de la *grammar of schooling* n'est autre que la stratification de l'âge dans l'enseignement, à savoir l'organisation de l'école par classes de niveau dans lesquelles les élèves d'un même âge sont regroupés pour recevoir l'instruction dispensée par un enseignant. En dépit des décalages temporels dans la mise en place d'une institution scolaire consolidée dans les différentes régions des États-Unis, cette *grammar of schooling*, produit de l'évolution institutionnelle de l'école américaine aux XIX^e et XX^e siècles, est essentielle pour comprendre l'histoire des élèves. Ces derniers se définissent, se situent et se rapportent en effet à l'institution scolaire et aux autres élèves à partir d'« habitudes institutionnelles non-examinées »⁶⁰. À mesure que l'École américaine s'institutionnalise et se généralise, l'organisation en classes de niveau correspondant à l'âge des élèves devient progressivement une évidence sociale partagée. En rassemblant les élèves dans des groupes de pairs resserrés, l'institution scolaire contribue à l'émergence de nouveaux

57 Ces comités sont le *Committee of Ten on Secondary School Studies* de 1892 et le *Committee on College Entrance Requirements* de 1899.

58 Ellsworth Tompkins, Walter H. Gaumnitz, *The Carnegie Unit: Its Origin, Status, and Trends*, U.S. Department of Health, Education, and Welfare Bulletin, n° 7, Washington, D.C., Government Printing Office, 1954; Edward A. Krug, *The Shaping of the American High School, 1920-1941*, vol. 2, Madison, University of Wisconsin Press, 1972, p. 64; Ellen C. Lagemann, *Private Power for the Public Good: A History of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, Middletown, CT, Wesleyan University Press, 1983, ch. 3; David B. Tyack, Larry Cuban, *Tinkering, op. cit.*, ch. 4.

59 *Ibid.*, p. 93.

60 *Ibid.*, p. 88.

modes de socialisation des élèves, à aiguïser leur sens des différences d'âge et joue un rôle déterminant dans l'instauration progressive d'une distinction dans la conscience des Américains entre enfants, adolescents – dépendants de leurs parents, écartés de la vie active et inscrits à l'école pour s'y préparer – et adultes actifs. Comme le note l'historien Howard P. Chudacoff,

«Dès le début des années 1900, le passage de l'école élémentaire à la *junior high school* et de la *junior high school* à la *senior high school* constituèrent d'importantes transitions pour les jeunes et nourrirent des attentes et des normes précises pour chaque classe de niveau et d'âge (*age-bounded grade*) et chaque type d'école. Un élève de quatorze ans qui se trouvait toujours en classe de sixième (*sixth grade*) était tout aussi conscient d'être en retard par rapport à ses pairs, que ne l'étaient des garçons qui n'avaient pas échangé leurs culottes [d'enfant] pour des pantalons longs à treize ans»⁶¹.

Si l'histoire des élèves est ainsi étroitement liée à l'histoire de l'École et de la scolarisation américaines, le développement au cours des quarante dernières années de nouveaux champs d'investigations historiques, comme l'histoire des femmes, des minorités ethniques et de l'enfance a contribué à mettre en lumière d'autres éléments essentiels dans cette histoire des élèves, notamment le poids du genre et de la race dans la construction de leur identité et de leur rapport à l'institution.

II. L'histoire des élèves aux États-Unis : une histoire de la diversité des expériences

C'est surtout à partir de l'étude de fractions marginalisées de la population américaine que l'histoire des élèves a connu un développement important à partir des années 1990. En effet, les historiens de l'éducation et de l'enfance ont mis davantage l'accent sur l'expérience spécifique de certains élèves, en particulier les Indiens-Américains, les Africains-Américains, les filles et les jeunes femmes ainsi que les enfants d'immigrants. La manière dont l'institution et les responsables scolaires ont traité ces catégories particulières d'élèves au cours du XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle a contribué à façonner pour eux une expérience scolaire particulière, parfois particulièrement douloureuse.

61 Howard P. Chudacoff, *How Old Are You? Age Consciousness in American Culture*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1989, p. 72.

1. L'éducation pour l'extinction : la scolarisation des Indiens-Américains

De nombreuses études⁶², dont la plus marquante est l'ouvrage majeur de l'historien David W. Adams intitulé *Education for Extinction* paru en 1995, ont montré que les autorités américaines, en particulier le Bureau aux affaires indiennes (*Bureau of Indian Affairs*) établi en 1824 comme une agence du Département de la guerre (*Department of War*), ont très tôt tenté de résoudre le « problème indien » par l'instruction et par l'école. Dans la première moitié du XIX^e siècle, l'action du Bureau consiste essentiellement à subventionner des entreprises congréganistes visant à établir des écoles au sein des tribus indiennes dans le but de convertir leurs membres au christianisme et de leur apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul⁶³. À partir des années 1870, dans le cadre de la « politique de paix » du gouvernement fédéral, le Bureau des affaires indiennes change de méthode en créant des écoles dans le but d'assimiler les jeunes Indiens-Américains à la culture protestante américaine, alors considérée comme l'échelon suprême de la civilisation. En 1877, on dénombre ainsi 150 écoles (48 internats et 102 externats) scolarisant 3 598 jeunes Indiens-Américains sur le territoire états-uniens. Vingt-trois ans plus tard, en 1900, leur nombre a plus que doublé : il y a 307 écoles (153 internats et 154 externats) accueillant 21 568 élèves ; la vaste majorité d'entre eux (17 708 élèves) est scolarisée dans des internats, dont la moitié est alors située en dehors des réserves indiennes. À l'époque, cela représente près de 50 % des enfants Indiens-Américains en âge d'être scolarisés⁶⁴.

Le projet qui préside à la création de telles institutions est résumé de manière exemplaire par Richard Henry Pratt, un ancien capitaine dans les guerres indiennes et le fondateur du premier internat à destination d'élèves Indiens-

62 Frederick E. Hoxie, *A Final Promise: The Campaign to Assimilate the Indians, 1880-1920*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1984 ; K. Tsianina Lomawaima, *They Called It Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1994 ; David W. Adams, *Education for Extinction. American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*, Lawrence, University Press of Kansas, 1995 ; Jon Reyhner, Jeanne Eder, *American Indian Education: A History*, Norman, University of Oklahoma Press, 2004 ; Clifford E. Trafzer, Jean A. Keller, Lorene Sisquoc (dir.), *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2006.

63 Robert F. Berkhofer Jr., *Salvation and the Savage: An Analysis of Protestant Missions and American Indian Response, 1787-1862*, Lexington, University of Kentucky Press, 1965.

64 David W. Adams, *Education for Extinction*, op. cit., p. 58-59.

Américains à Carlisle, en Pennsylvanie. Contrairement à la formule populaire à l'époque selon laquelle « le seul bon Indien est un Indien mort », Pratt considère qu'il convient de « tuer l'Indien en lui et de sauver l'homme » (« *Kill the Indian in him and save the man* »). Il s'agit donc, par l'école, de dépouiller l'individu de la culture et de l'identité indienne pour le convertir aux valeurs protestantes et anglo-saxonnes de l'Amérique du tournant des XIX^e et XX^e siècles. Les écoles à destination des jeunes Indiens-Américains sont ainsi conçues à l'époque comme des entreprises radicales et brutales d'assimilation forcée. À cet égard, si l'inscription des jeunes Indiens-Américains dans ces institutions se fait au départ avec le consentement de certains parents conscients de l'utilité pour leurs enfants de connaître la culture de l'homme blanc, l'embrigadement s'y fait progressivement par la force, à mesure que parents et enfants prennent conscience que l'éducation proposée est en réalité « une invitation au suicide culturel »⁶⁵.

Institutions totales, les internats sont en effet le lieu d'un « assaut contre l'identité culturelle » des jeunes Indiens-Américains. On y supprime tous les signes extérieurs susceptibles de leur rappeler leur culture d'origine : à leur arrivée, leurs cheveux sont coupés, leurs vêtements détruits ; on les remplace alors par un uniforme – le plus souvent un costume pour les garçons et des robes pour les filles, rappelant l'habillement des membres de la classe moyenne américaine blanche de l'époque. Les élèves ont de plus interdiction de parler leur langue et ils sont soumis au régime strict – la menace des châtiments corporels est constante et le recours fréquent – et à la discipline militaire de la vie en internat, caractérisée par un ensemble de rituels : les prières quotidiennes ; la célébration de *Columbus Day*, de *Thanksgiving*, du nouvel an, de l'*Indian Citizenship Day* (commémorant le *Dawes Act* du 8 février 1887 qui crée le territoire indien), le *Washington's Birthday*, etc. ; et le football américain qui occupe une place importante dans la vie de certains internats⁶⁶. Dans ces écoles, les élèves sont plongés dans « le monde de la salle de classe, et avec lui, dans le programme scolaire de la civilisation de l'homme blanc ». On leur y apprend premièrement à parler, lire et écrire en anglais – souvent dans des *McGuffey Readers* – avant de leur faire étudier d'autres matières comme l'arithmétique, la géographie, l'étude de la nature, la physiologie et l'histoire des États-Unis.

65 *Ibid.*, p. 51-52 et p. 212.

66 *Ibid.*, ch. 4, 6.

En enseignant ainsi « l'idée de civilisation », le but essentiel est « d'atteindre un équilibre délicat entre l'humiliation et l'espoir. Les élèves devaient se rendre compte de ce qu'ils étaient – des sauvages – mais également que le chemin vers la civilisation leur était ouvert »⁶⁷. Ces idées se trouvent notamment exprimées dans des travaux d'élèves :

« Les Blancs ils sont civilisés (*The white people they are civilized*) ; ils possèdent tout et vont aussi à l'école. Ils apprennent à lire et à écrire et écrivent pour pouvoir lire des journaux. Les Jaunes eux moitié civilisés (*The yellow people they half civilized*) ; certains d'entre eux savent lire et écrire, et certains savent prendre soin d'eux-même (*take care of themself*). Les Rouges eux grands sauvages ; ils ne connaissent rien à rien (*The red people they big savages ; they don't know nothing*) »⁶⁸.

Le programme scolaire est également centré sur la formation professionnelle (*vocational training*) dans le but de former des jeunes Indiens-Américains qui soient de futurs citoyens économiquement autonomes pénétrés de l'éthique du travail américaine. Les élèves passent ainsi la moitié de leur temps scolaire, le plus souvent l'après-midi, à faire des travaux manuels (*manual labor*). Les garçons apprennent à construire des chariots, à maîtriser la ferblanterie, la cordonnerie, la charpenterie, la sellerie tandis que les filles consacrent leur temps à l'apprentissage de la cuisine, de l'économie ménagère, de la couture. Dans certains internats, comme à Carlisle en Pennsylvanie, certains élèves ont également la possibilité d'aller vivre et travailler pendant quelques mois dans les fermes de familles américaines blanches dans le but d'acquérir une expérience professionnelle tout en s'accommodant au mode de vie réel des Américains⁶⁹.

Ces institutions ne parviennent toutefois pas à atteindre l'objectif que les administrateurs et responsables fédéraux du Bureau des affaires indiennes leur ont fixé. Ceci s'explique en partie par les résistances nombreuses, parfois violentes, de certains élèves et de leurs parents. En effet, loin d'accepter le cadre de vie et de recevoir docilement l'enseignement de ces institutions, certains élèves font, dès leur arrivée, preuve d'oppositions, parfois même de rébellions. Ainsi, lorsqu'ils découvrent avec horreur qu'on veut leur couper les cheveux à l'arrivée en internat, certains s'échappent pour regagner leur tribu. Les cas de fuite sont d'ailleurs fréquents tout au long de la scolarité dans de

67 *Ibid.*, p.212, 136, 142-143, 148.

68 *Ibid.*, p. 148.

69 *Ibid.*, p. 149-150.

nombreux internats. En 1927, l'internat de Chilocco dans l'Oklahoma recense sur une période de quatre mois la fuite de 111 garçons et 18 filles. Certains élèves tentent de mettre le feu à l'internat. D'autres adoptent des formes de résistances plus passives, en donnant des surnoms indiens insultants à certains enseignants et responsables scolaires et s'engagent dans des « actes clandestins de préservation culturelle », en parlant leur langue maternelle ou en évoquant en groupe le folklore de leurs tribus⁷⁰. À l'inverse, certains anciens élèves ont gardé de leur expérience scolaire un souvenir relativement plaisant : ils y ont appris à lire, à écrire et à compter ainsi qu'à saisir les spécificités de la culture américaine. Toutefois, très peu d'élèves scolarisés dans ces institutions parviennent à l'époque à s'assimiler pleinement la culture américaine : d'une part, parce que la durée de la scolarisation est courte et, d'autre part, parce que la société américaine n'offre pas aux élèves Indiens-Américains de réelle possibilité d'intégration. Ceci conduit à un échec de la politique du gouvernement fédéral en matière d'assimilation des Indiens-Américains exprimé par le rapport intitulé *The Problem of Indian Administration*, remis par Lewis Meriam, directeur de la commission chargée par l'*Institute for Government Research* d'étudier les conditions de vie des Indiens-Américains aux États-Unis, au Secrétaire de l'Intérieur, Hubert Work, le 21 février 1928. À l'époque, ce rapport a pour effet de transformer la manière de penser la politique du Bureau aux affaires indiennes et marque une étape importante dans la lutte des Indiens-Américains vers l'autodétermination⁷¹. Si l'enseignement proposé aux Indiens-Américains a ainsi été au tournant des XIX^e et XX^e siècles une forme d'éducation pour l'extinction, commanditée par le gouvernement fédéral américain, les membres d'un autre groupe ethnique ont dû, de leur côté, se battre pour obtenir l'accès à la scolarisation et l'intégration : les Africains-Américains.

2. La lutte pour l'école des Africains-Américains

Dans les premières décennies du XIX^e siècle et, notamment après la révolte d'esclaves noirs menée par Nat Turner à Southampton en Virginie en août 1831, la plupart des États du Sud – où vit 90 % de la population africaine-américaine

70 *Ibid.*, ch. 7, p. 224, 232-235.

71 Margaret C. Szasz, *Education and the American Indian: The Road to Self-Determination, 1928-1973*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1974.

des États-Unis – votent des lois rendant illégale toute forme d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul aux enfants d'esclaves noirs. En dépit de ces législations, les Africains-Américains de ces régions s'efforcent de préserver les coutumes et les traditions de leur communauté en dispensant à leurs enfants un enseignement dissimulé qui passe le plus souvent par l'exemple et la narration d'histoires⁷². Dans les États du Nord, le développement de la *common school* américaine, en dépit de protestations importantes de la part des populations noires, se fait à la même époque dans le sens de la ségrégation raciale. L'offre scolaire pour les Africains-Américains y est maigre : il existe principalement des écoles charitables, les *African Free Schools* comme à New York, et d'autres écoles, fondées par certaines communautés noires dans des quartiers ségrégués. L'enseignement qui y est dispensé est alors centré sur le travail manuel et l'enseignement moral⁷³.

Ce n'est qu'avec la fin du régime esclavagiste de la Confédération à l'issue de la Guerre de Sécession, en 1865, que la scolarisation des Africains-Américains connaît un réel essor, notamment grâce à la création du *Freedmen's Bureau* et au soutien de sociétés philanthropiques des États du Nord comme l'*American Missionary Association*. Pendant cette période de la Reconstruction (1865-1877), de nombreuses écoles sont créées dans les États du Sud par les anciens esclaves et par des Blancs des États du Nord et du Sud⁷⁴. Dès leur création, ces institutions rencontrent un succès considérable : les enseignants font cours à plusieurs centaines de jeunes Africains-Américains présents quelles que soient les conditions climatiques. En l'espace d'à peine une décennie, le nombre d'Africains-Américains allant à l'école quintuple : de moins de 2 % à la veille de la Guerre de Sécession, il approche les 10 % en 1870. Loin de se limiter à un enseignement élémentaire rudimentaire, la scolarisation secondaire des Africains-Américains se développe également, avec la création d'une centaine d'institutions d'enseignement secondaire dans le Sud avec le soutien

72 John W. Blassingame, *The Slave Community: Plantation Life in the AnteBellum South*, New York, Oxford University Press, 1972; Wilma King, *Stolen Childhood: Slave Youth in Nineteenth-Century*, Bloomington, Indiana University Press, 2011.

73 Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, op. cit.; Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators*, Totowa, Littlefield, Adams, 1959, p. 130-131; Hilary J. Moss, *Schooling Citizens: The Struggle for African American Education in Antebellum America*, Chicago, University of Chicago Press, 2009.

74 James D. Anderson, *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1988.

d'associations philanthropiques du Nord⁷⁵. La demande d'enseignement de la part de la population africaine-américaine dans les États du Sud est telle qu'elle progresse, en dépit des nombreuses menaces et violences perpétrées par des groupes racistes comme le Ku Klux Klan. Les avancées de la scolarisation des Africains-Américains ne connaissent une régression qu'à partir de la signature du Compromis de 1877, qui met fin au contrôle du gouvernement fédéral sur les États du Sud⁷⁶.

En dépit d'une augmentation du nombre d'enfants noirs en âge d'être scolarisés, la proportion de ceux d'entre eux qui vont à l'école chute au cours des dernières décennies du XIX^e siècle. En 1900, seul 36 % des enfants africains-américains âgés de cinq à quatorze ans dans les États du Sud (qui sont au nombre de 2 136 016) vont à l'école. Par contraste, 86 % des enfants blancs du même âge dans ces États sont scolarisés à la même époque. Ces différences s'expliquent notamment par le fait que les autorités des États du Sud refusent de fournir un service de transport scolaire aux jeunes Africains-Américains⁷⁷. Dans l'enseignement secondaire, qui connaît à la même époque une explosion de ses effectifs pour les jeunes Blancs américains, la situation des Africains-Américains dans le Sud n'est guère plus enviable. En 1890, seul 0,39 % des Noirs âgés de quinze à dix-neuf ans (soit 3 106 sur une population totale de 804 522) sont inscrits dans l'une des 67 *high schools* des États du Sud. Vingt ans plus tard, en 1910, ce chiffre passe à 2,8 % ; les jeunes Africains-Américains scolarisés dans l'enseignement secondaire constituent alors 5 % de la population lycéenne du Sud. Dans les années 1930, le nombre de jeunes Africains-Américains scolarisés dans l'enseignement secondaire connaît une augmentation importante, passant à 10,1 % en 1930 puis à 18 % en 1934. Toutefois, l'écart avec celle des jeunes Blancs demeure considérable : ces derniers sont en effet quatre fois plus nombreux dans l'enseignement secondaire en Alabama ; presque cinq fois plus dans l'Arkansas, en Floride, en Louisiane, en Georgie et en Caroline du Sud ; et près de neuf fois plus dans le Mississippi⁷⁸. Dans le Nord, les conditions sont plus favorables : la plupart des Africains-Américains vivent dans des villes disposant d'un réseau relativement solide d'écoles, notamment secondaires, et

75 Ronald E. Butchart, *Schooling the Freed People: Teaching, Learning, and the Struggle for Black Freedom, 1861-1876*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2010, p. 3-5.

76 James D. Anderson, *The Education of Blacks*, *op. cit.*, p. 23.

77 *Ibid.*, p. 151-152.

78 *Ibid.*, p. 188-197.

ont un taux de scolarisation qui est proche de celui des Américains et supérieur à celui de certains groupes d'immigrants⁷⁹.

Toutefois, dans le Nord comme dans le Sud, l'enseignement secondaire proposé aux jeunes Africains-Américains diffère largement dans sa conception, son contenu et ses finalités de celui des Blancs. Comme l'enseignement dispensé dans les internats fondés par le Bureau aux affaires indiennes, les *high schools* à destination des Africains-Américains dans les États du Sud et du Nord, reposent sur une formation qui met «principalement l'accent sur l'enseignement industriel, non-académique», avec une différenciation genrée marquée des programmes (les garçons s'exerçant aux métiers manuels et les filles à leur rôle d'épouse et de mère). Les élèves y suivent une formation «conçue pour former des enfants noirs [qui intégreraient] une caste industrielle docile de travailleurs urbains non-qualifiés et semi-qualifiés» occupant une position sociale subordonnée dans la société états-unienne de l'époque en tant que domestiques, cordonniers, charpentiers, cuisiniers, etc.⁸⁰.

Cette conception de l'enseignement secondaire, très tôt critiquée par W. E. B. DuBois, contribue à asseoir pour longtemps la domination scolaire et sociale des Blancs américains sur les Africains-Américains, ces derniers bénéficiant d'un enseignement secondaire de moindre qualité du point de vue académique, leur rendant par là même plus difficile l'accès aux emplois plus qualifiés et ce, y compris après l'arrêt *Brown v. Board of Education* de 1954 qui met fin à la ségrégation raciale des écoles américaines. Comme pour l'accès à l'école, l'accès à un enseignement secondaire académique fait l'objet d'une lutte importante des Africains-Américains au XX^e siècle, particulièrement après la Seconde Guerre mondiale⁸¹. À cet égard, Indiens-Américains et Africains-Américains ont en commun le fait que l'éducation qui leur a longtemps été réservée a été un enseignement pour une citoyenneté de seconde classe (*second-class citizenship*). Comme l'explique l'historien James D. Anderson, cette dernière constitue avec l'enseignement pour la citoyenneté démocratique, une tradition fondamentale

79 Joel Perlmann, *Ethnic Differences: Schooling and Social Structure Among the Irish, Italians, Jews, and Blacks in an American City, 1880-1935*, New York, Cambridge University Press, 1988.

80 James D. Anderson, *The Education of Blacks*, op. cit., p. 198, 201-202. Voir aussi Éric Anderson, Alfred A. Moss Jr., *Dangerous Donations: Northern Philanthropy and Southern Black Education, 1902-1930*, Columbia, University of Missouri Press, 1999; Judy J. Mohraz, *The Separate Problem: Case Studies of Black Education in the North, 1900-1930*, Westport, CT, Greenwood Press, 1979.

81 Davison M. Douglas, *Jim Crow Moves North: The Battle Over Northern School Segregation, 1865-1954*, New York, Cambridge University Press, 2005; Derrick Darby, John L. Rury, *The Color of Mind: Why the Origins of the Achievement Gap Matter for Justice*, Chicago, University of Chicago Press, 2018.

de l'éducation américaine. Ces deux traditions « occupèrent les mêmes espaces et les mêmes époques, furent encouragées par les mêmes gouvernements et furent souvent adoptées par les mêmes leaders »⁸². Elles fondent pour certains groupes d'élèves une expérience scolaire radicalement différente de celles proposées à la majorité des jeunes scolarisés sur le territoire états-unien. Sans être aussi dramatique, certaines catégories d'élèves – notamment les jeunes femmes et les enfants d'immigrants – ont également connu une expérience scolaire particulière en raison de leur sexe ou de leur origine ethnique.

3. La scolarisation des filles et des immigrants : différenciation des programmes et orientation

L'histoire de l'éducation des filles a connu une expansion considérable dans les quarante dernières années aux États-Unis⁸³. Concernant la période du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle, cette historiographie, à la croisée de l'histoire des femmes et du genre et de l'histoire de l'éducation, a mis en lumière deux traits saillants de l'évolution de la scolarisation des filles : la scolarisation croissante des filles qui, à partir des années 1870, sont plus nombreuses que les garçons dans les *high schools*⁸⁴ ; l'évolution de cette scolarisation et de ses programmes dans le sens d'une différenciation curriculaire contraignante visant à préparer les jeunes filles à leur rôle de femme et d'épouse ainsi qu'à certains métiers considérés comme féminins. Ce second point a le plus retenu l'attention des historiens⁸⁵.

Au XIX^e siècle, la scolarisation secondaire des jeunes filles, majoritairement issues de la classe aisée blanche américaine, se fait initialement dans des institutions privées puis, au fur et à mesure qu'on avance dans le siècle, dans des *high schools* qui proposent un programme d'études académiquement exigeant

82 James D. Anderson, *The Education of Blacks*, op. cit. p. 1.

83 Margaret A. Nash, « The Historiography of Education for Girls and Women in the United States », in William J. Reese, John L. Rury (dir.), *Rethinking*, op. cit., p. 143-159.

84 *Ibid.* ; Margaret A. Nash, *Women's Education in the United States, 1780-1840*, New York, Palgrave Macmillan, 2005 ; William J. Reese, *The Origins of the American High School*, op. cit.

85 Harvey A. Kantor, *Learning to Earn: School, Work, and Vocational Reform in California, 1880-1930*, Madison, University of Wisconsin Press, 1988 ; David B. Tyack, Elizabeth Hansot, *Learning Together: A History of Coeducation in American Public Schools*, New Haven, CT, Yale University Press, 1990 ; John L. Rury, *Education and Women's Work: Female Schooling and the Division of Labor in Urban America, 1870-1930*, Albany, State University of New York Press, 1991 ; Herbert M. Kliebard, *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, New York, Teachers College Press, 1999.

au sein duquel les mathématiques et les sciences physiques occupent une place importante⁸⁶. Cet état de choses change au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Les réformateurs progressistes engagent une importante rupture avec le modèle de l'enseignement secondaire du XIX^e siècle dans le but de l'adapter aux réalités sociales, économiques et industrielles du XX^e siècle. Ils substituent en effet à cette institution peu adaptée aux populations scolairement fragiles, une *high school* qui accueille en son sein les garçons et les filles de douze à dix-huit ans en proposant une diversité de programmes et de filières, avec une place importante accordée aux activités extracurriculaires. L'objectif de ces réformateurs est alors de répondre aux intérêts supposés des différentes catégories d'élèves et de préserver le rôle traditionnel d'épouse et de mère des jeunes femmes. Ce mouvement contribue à une transformation non négligeable des programmes féminins⁸⁷.

Dans de nombreux établissements secondaires américains, des filières spécifiques à destination des filles (centrées sur l'économie ménagère ou la sténographie) et des garçons (autour du travail manuel, technique et industriel) sont progressivement créées et se généralisent de sorte que, dès les années 1930, les jeunes gens des deux sexes dans de nombreuses *high schools*, particulièrement dans les grands centres urbains, des États-Unis suivent des filières et des cours différents. Des cours théoriques de sciences physiques sont ainsi remplacés par des cours centrés sur l'apprentissage du fonctionnement des aspirateurs et/ou des machines à coudre, comme à San Jose en Californie en 1915⁸⁸. À une période où les femmes affirment leur volonté d'occuper une place plus importante dans la sphère publique et où un nombre sans cesse croissant (environ 25 %) d'entre elles exercent une profession, cette réforme contribue à orienter beaucoup de jeunes filles vers certains métiers sur le marché du travail comme sténographes et secrétaires⁸⁹.

Pour nombre d'entre elles, filles d'immigrants de l'Europe de l'Est et du Sud arrivés relativement récemment sur le territoire états-unien, cette réforme constitue un frein assez important à la promotion sociale par l'école, même si la finalité des réformateurs était tout autre. En effet, le développement de cours d'économie ménagère, qui débutent souvent dans l'enseignement élémentaire,

86 Margaret A. Nash, *Women's Education in the United States, 1780-1840*, op. cit.; Kim Tolley, *The Science Education of American Girls: A Historical Perspective*, London, Routledge, 2003, ch. 1 et 2.

87 Harvey A. Kantor, *Learning to Earn*, op. cit.; John L. Rury, *Education and Women's Work*, op. cit.

88 Kim Tolley, *The Science Education*, op. cit., p. 163.

89 Herbert M. Kliebard, *Schooled to Work*, op. cit.

ainsi que la différenciation genrée des programmes en *high school* apparaissent à l'époque comme une réponse à l'arrivée en masse, particulièrement dans les grands centres urbains comme New York, d'immigrants pauvres ne sachant ni lire ni écrire l'anglais. Pour les autorités scolaires, les cours d'économie ménagère sont conçus comme l'occasion pour les élèves d'acquérir les notions élémentaires d'hygiène et de savoir-vivre dont elles ne disposent pas dans leur environnement familial. Comme l'historienne Selma C. Berrol l'a bien noté : « En somme, ce genre de *high school* était une tentative directe de répondre aux besoins les plus criants des adolescentes immigrantes ; de les préparer à l'emploi, au mariage et à la vie urbaine, tout en élevant leur niveau et leurs aspirations »⁹⁰.

De telles réformes contribuent alors à façonner l'expérience scolaire des jeunes immigrants qui, dès l'école élémentaire, se retrouvent « pris entre deux mondes », celui de la culture de leurs parents et celui de l'école publique américaine et de ses valeurs⁹¹. L'institution scolaire est en effet le lieu de rencontre, dans des salles de classe souvent insalubres et surchargées, d'élèves d'origines et d'âges divers regroupés en fonction de leur niveau avec un enseignant, le plus souvent une femme blanche célibataire protestante fraîchement émoulue de sa formation en école normale, qui leur apparaît comme une figure hostile, « froide et dure » ; la plupart de ces enseignantes semblent ne pas avoir hésité à remplacer le nom d'origine de leurs élèves par des noms à consonance américaine et à recourir à l'humiliation et aux châtiments corporels pour enseigner. Le but de l'instruction, qui se fait par la récitation par cœur de passages de manuels, est alors l'américanisation des élèves : il s'agit de leur faire sentir toute la distance qui existe entre leur culture d'origine, jugée inférieure, et la culture américaine tout en les incitant fortement à s'y assimiler. Cette américanisation passe par exemple par l'interdiction de parler la langue maternelle sous peine, comme pour les enfants juifs des écoles du district du *Lower East*

90 Selma C. Berrol, *Immigrants at School: New York City, 1898-1914*, New York, Arno Press, 1974, p. 140 cité in Michael R. Olneck, « American Public Schooling and European Immigrants in the Early Twentieth Century: A Post-Revisionist Synthesis », in William J. Reese, John L. Rury (dir.), *Rethinking*, op. cit., p. 110.

91 Howard P. Chudacoff, *The Evolution of American Urban Society*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1975, p. 112 ; Selma C. Berrol, « Immigrant Children at School, 1880-1940. A Child's Eye View », in Elliott West, Paula Petrik (dir.), *Small Worlds*, op. cit., p. 42-60 ; Stephen E. Brumberg, *Going to America Going to School: The Jewish Immigrant Public School Encounter in Turn-of-the-Century New York City*, New York, Praeger, 1986 ; Paula S. Fass, « Immigration and Education in the United States », in Reed Ueda (dir.), *A Companion to American Immigration*, Malden, MA, Blackwell, 2006, p. 492-512.

Side de New York, de se faire rincer la bouche avec du savon kasher⁹².

En mettant de la sorte l'accent sur l'opposition entre l'origine des élèves et la culture américaine, les écoles contribuent ainsi paradoxalement à construire une sorte de sens de l'appartenance ethnique liée à l'expérience scolaire des élèves eux-mêmes. Ces derniers saisissent ce que veut dire être immigrant aux États-Unis au contact de l'institution scolaire.

« Dans les écoles élémentaires ethniquement ségréguées, le contraste avec les enseignants et le personnel fut sans doute particulièrement saillant. Dans les *high schools* plus hétérogènes, les interactions et le contraste entre les immigrants et leurs pairs Américains prirent encore davantage d'importance [...] les différences socioéconomiques qui pouvaient exister entre eux furent ressenties par les jeunes immigrants comme des différences "ethniques" »⁹³.

En effet, pour la minorité d'élèves immigrants qui intègre progressivement l'enseignement secondaire, la pratique des tests de quotient intellectuel – qui se développe au début du XX^e siècle et est utilisée par un nombre sans cesse croissant d'établissements scolaires dans les années 1930 et 1940 en remplacement des examens d'admission – contribue généralement à ce qu'ils soient orientés vers des filières (*tracks*) non académiques. Cette orientation et la participation des enfants d'immigrants à des activités extracurriculaires non académiques – comme la musique, la chorale, le football, le basketball, etc. – contribuent alors à fortifier leur identité ethnique et leur sentiment d'appartenance à une communauté donnée. À cet égard, il semble que l'institution scolaire, notamment les *high schools* à New York dans les années 1930 et 1940, ait en fait contribué, de manière paradoxale, au renforcement de l'identité ethnique des élèves et de leur appartenance à un groupe culturel donné. Pour ces élèves, l'expérience scolaire a, en quelque sorte, été l'occasion « de redessiner les contours de la culture qui les avaient initialement défini comme distincts »⁹⁴.

92 Stephen Lassonde, *Learning to Forget: Schooling and the Family Life in New Haven's Working Class, 1870-1949*, New Haven, CT, Yale University Press, 2005 ; Selma C. Berrol, « Immigrant Children at School », art. cit., p. 47-55.

93 Michael R. Olneck, « American Public Schooling », *op. cit.*, p. 114.

94 Paula S. Fass, *Outside In: Minorities and the Transformation of American Education*, New York, Oxford University Press, 1989, p. 109, 110.

Conclusion

En s'intéressant au monde réel des écoles et aux effets de politiques scolaires particulières, l'histoire des élèves, à l'intersection de l'histoire de l'enfance et de la jeunesse et de l'histoire de l'école, s'inscrit ainsi dans une perspective qu'on peut qualifier, en suivant l'historienne Barbara Finkelstein, de « sophistiquée, si ce n'est balkanisée »⁹⁵. En effet, le principal postulat de ce sous-ensemble historiographique peut être résumé à l'emploi du pluriel, c'est-à-dire à l'affirmation de la diversité du rapport à l'école et des expériences scolaires des jeunes gens dans une nation socialement, géographiquement et ethniquement diverses. Cette idée a bien été résumée par les historiens Elliott West et Paula Petrik dans le passage suivant :

« Considérons une liste sélective des origines et des cadres de vie des enfants de ce pays :

Anglo-Américain	Urbain	Nouvelle-Angleterre
Indien-Américain	Banlieue	États du Middle-Atlantic
Africain-Américain	Petite ville	États du Middle-West
Hispanique Rural		Sud
Irlandais		Grandes Plaines
Italien		Mountain West
Polonais		South West
Chinois		Côte ouest

Maintenant pensez aux combinaisons possibles parmi ces catégories. Laquelle d'entre elles (il y en a 256) utilisons-nous pour généraliser sur ce que signifie grandir aux États-Unis entre les années 1840 et les années 1950 ? Les noirs de la banlieue dans l'Ohio ou les Irlandais de la ville de Butte dans le Montana ? Les garçons de ferme anglo-américains de l'Alabama ou les Chinois de San Francisco, ou les Hispaniques d'Albuquerque ? »⁹⁶.

Si, parmi les catégories mentionnées, on peut noter l'absence du sexe, du handicap, de la religion et de la classe sociale – qui constituent des variables supplémentaires –, ce passage est néanmoins révélateur de l'inscription de l'histoire des enfants et des élèves dans un paradigme historiographique au

95 Barbara Finkelstein, « Education Historians as Mythmakers », *Review of Research in Education*, vol. 18, 1992, p. 275.

96 Elliott West, Paula Petrik (dir.), *Small Worlds*, op. cit., p. 11.

sein duquel l'histoire de l'éducation est pensée comme le « rétablissement de pluralismes multiples (*the recovery of multiple pluralisms*) »⁹⁷. Par où il faut entendre une histoire de l'éducation – à l'intersection de l'histoire de l'enfance et de la jeunesse, des minorités ethniques, des femmes et du genre, de l'immigration et de la famille – qui tient compte de la grande diversité des élèves et de la multiplicité des institutions au sein desquelles ils ont pu être scolarisés afin d'étudier au plus près leurs rencontres, leurs interactions et leurs effets. Car s'il est certain que le développement de l'institution scolaire américaine a introduit, au cours du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle, un élément fondamental dans la socialisation des jeunes Américains – que les historiens David B. Tyack et Larry Cuban ont appelé la « *grammar of schooling* » – déterminant pour longtemps ce que grandir et être élève peut signifier aux États-Unis, cet élément prend un sens différent, plus complexe, lorsqu'on le considère avec « les yeux d'un enfant »⁹⁸.

Sébastien-Akira Alix

Université Paris Descartes,

Sorbonne Paris Cité,

Centre de recherche sur

les liens sociaux (CERLIS)

seb.alix@yahoo.fr

97 Barbara Finkelstein, « Education Historians as Mythmakers », art. cit., p. 274.

98 Selma C. Berrol, « Immigrant Children at School... », art. cit., p. 42-60.