

**ÉLITISME COLONIAL ET AGENTIVITÉ  
AU LYCÉE LECONTE DE LISLE DE LA RÉUNION  
DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES :  
ÉTUDE SÉMIODIDACTIQUE DE 70 COPIES DE GÉOGRAPHIE  
EN CLASSE DE NEUVIÈME**

Cédric HOSSEN & Nathalie WALLIAN  
Laboratoire LCF (EA 7390)  
Université de La Réunion

**Résumé :** Dans l'entre-deux-guerres, le Lycée Leconte de Lisle de La Réunion est un établissement sélectif destiné à former des élites acquises à l'œuvre coloniale. Pourtant, l'étude de l'idéal-type de savoirs recherchés par l'enseignant montre que les copies des élèves archivées portent des traces d'agentivité<sup>1</sup> qui, loin de se réduire à la normalisation de contenus enseignés et appris, révèlent des formes d'anomalies qui dénotent des « pouvoirs agir » inédits. Un corpus de 70 copies de géographie en classe de 9<sup>e</sup> se focalise sur les écarts à la norme de micro-éclats issus des productions d'élèves. La typologie des artefacts d'agentivité révèle les univers de référence respectifs, soit les manières dont le pouvoir colonial juge et norme les productions écrites tout comme celles dont les élèves déploient des stratégies (élaborées) pour donner le meilleur d'eux-mêmes en situation d'évaluation.

**Mots-clefs :** sémiotidactique, école coloniale, agentivité, copies d'élèves, La Réunion, Lycée colonial.

***Abstract :** During the interwar period, the Lycée Leconte de Lisle in Reunion Island was a selective institution designed to train elites who were committed to the colonial project. However, the study of the « ideal-type » of knowledge sought by the teacher shows that the archived students' copies bear traces of agency<sup>2</sup> which, far from being reduced to the standardisation of taught and learned content, reveal forms of anomalies which denote unprecedented 'powers to act'. A corpus of 70 copies of geography in the 9th grade focuses on the deviations from the norm of micro-flaws resulting from the students' productions. The typology of the artefacts of agency reveals the respective frames of reference, i.e. the ways in which the colonial power adjudicates and norms the written productions as well as the ways in which the pupils deploy -elaborated- strategies to give the best of themselves in evaluation settings.*

---

<sup>1</sup> Srinivas ARAVAMUDAN, *Tropicopolitans. Colonialism and Agency 1688-1804*, Durham (NC), Duke University Press, 1999.

<sup>2</sup> *Idem.*

**Keywords:** *semiodidactics, colonial high school, 9th Grade students' written examination, elitism, agency, The Reunion Island.*

## **Introduction**

La période coloniale réunionnaise sous la Troisième République (1880-1950) se caractérise par l'influence d'un ministère de l'Instruction publique<sup>3</sup> préoccupé par « *l'adaptation de l'enseignement aux besoins des populations de chaque colonie* »<sup>4</sup> dans les différents espaces de l'Empire. Calqué sur un modèle de domination paternaliste<sup>5</sup> masqué sous des valeurs humanistes affichées, le système éducatif réunionnais s'adapte la question éducative pour imposer à la jeunesse une construction identitaire unifiée et égalitariste, conforme au modèle centralisateur métropolitain. Deux systèmes scolaires coexistent sur l'île : l'un est constitué des établissements scolaires implantés depuis les débuts de la colonie, plutôt confessionnels. Doté de moyens limités, l'enseignement qui y est dispensé vise les nécessiteux issus des populations défavorisées. Aux antipodes, le lycée Leconte de Lisle (LLdL) se présente comme un joyau de l'œuvre éducative coloniale : construit à l'identique « *sur les bases des collèges royaux de France* »<sup>6</sup>, sa population scolaire se singularise par une appartenance (sociale, géographique, intellectuelle et culturelle) élitaire assez uniforme.

L'école de l'entre-deux-guerres fait ainsi émerger une élite locale instruite, extraite des fondements du modèle assimilationniste, et vise à structurer la future classe dominante gagnée à la cause coloniale. Quand l'immense majorité des élèves scolarisés est exclue de l'« *Arche sacrée* »<sup>7</sup>, l'élite fréquente cet espace prestigieux en marge du système éducatif - par ailleurs en état critique -. En naturalisant les écarts sociaux et culturels par les performances scolaires liées au mérite, l'ordre colonial fait du LLdL de Saint-Denis de La Réunion une vitrine d'excellence, celle d'un savoir-faire éducatif pionnier voué au rayonnement colonial de la Nation.

La question est de savoir si la réalisation du projet éducatif nivelle les aspérités sociales et/ou si des formes d'agentivité sont décelables au cœur de ces traces d'activité que représentent les copies archivées des élèves. En effet, si le LLdL semble constituer un cas d'appareil idéologique de reproduction coloniale, quelles stratégies déploient les élèves pour répondre aux attentes tout en se constituant comme sujets ? Après avoir restitué le contexte sociohistorique de l'établissement considéré, nous présenterons le cadre théorique, la méthode et les résultats.

## **I) CONTEXTE INSTITUTIONNEL RÉUNIONNAIS ET ÉLITISME COLONIAL**

L'une des colonies les plus anciennes<sup>8</sup> de l'Empire français n'échappe pas aux craintes qu'éprouve le pouvoir central quant au développement de l'enseignement secondaire : le risque de voir ces établissements engager un processus d'émancipation des élites en situation coloniale est perçu comme une menace, exacerbée par la distance géographique

---

<sup>3</sup> Ministère de l'instruction publique. *L'adaptation de l'Enseignement dans les Colonies*. Rapports et Compte Rendus du Congrès intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les pays d'outre-mer (Exposition coloniale internationale), 25-27 sept. 1931, Paris, Henri Didier, 1932.

<sup>4</sup> Préface et discours inaugural de Paul Crouzet, Inspecteur de l'Académie de Paris, Inspecteur Conseil de l'Instruction publique au ministère des Colonies, Vice-Président du Congrès (1932, p. V).

<sup>5</sup> Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, Saint-André, Océan Éditions, 2006, 364 p.

<sup>6</sup> Archives Nationales de l'Outre-Mer (ANOM) Run C.276, d.1520. Lettre aux membres de la commission Instruction publique.

<sup>7</sup> Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, *op. cit.*

<sup>8</sup> Les *Quatre vieilles* sont la Guadeloupe, La Réunion, la Martinique et la Guyane, qui deviennent des départements à part entière en mars 1946.

d'un territoire si éloigné de la métropole<sup>9</sup>. Ainsi, les intérêts partagés du pouvoir central et de l'élite bourbonnaise (ancienne aristocratie comme bourgeoisie) relèvent d'une problématique de domination légitime naturalisant la hiérarchie sociale par le mérite scolaire. Ils trouvent pour point de convergence l'édification de cet établissement dont l'enjeu n'est pas de démocratiser l'enseignement secondaire sur l'île : il s'agit bien de créer les conditions favorables à la production - et à la reproduction - d'une élite coloniale comme classe dominante assujettie à la Nation et servant de faire-valoir à son rayonnement intellectuel et politique : « *Futurs missionnaires de la civilisation française, les élèves doivent ainsi se préparer pour participer à l'expansionnisme colonial* »<sup>10</sup>.

L'ordonnance du 24 décembre 1818 crée le « Collège royal de Bourbon »<sup>11</sup> et confère à cet établissement le titre de plus ancienne institution parmi les quatre premières colonies françaises. Publiée par le gouverneur Baron Pierre Bernard Milius, commandant et administrateur pour le roi, cette ordonnance dote l'île d'un établissement secondaire de plein exercice. Le texte, accueilli avec satisfaction et orgueil par l'ensemble de la bourgeoisie locale, définit les dispositions institutionnelles, administratives, pédagogiques et matérielles qui régissent l'établissement : l'enjeu est d'éviter l'exode de la jeunesse favorisée dans les internats de métropole.

Selon une enquête du ministère de l'Instruction publique en 1884<sup>12</sup>, sur les 56 enseignants du lycée recensés, 19 d'entre eux sont d'origine métropolitaine et détiennent les postes les plus prestigieux au sein de l'établissement. En 1910, le ILdL, plus ancien établissement d'instruction secondaire des colonies françaises « *hors de la Méditerranée* »<sup>13</sup>, comprend<sup>14</sup> trois grands corps de bâtiments à étages, dont un internat ; ses cours de récréation, infirmerie et dépendances couvrent trois hectares. Il propose 22 classes d'environ 40 élèves, 36<sup>15</sup> professeurs et répétiteurs et distribue l'enseignement secondaire complet.

En tout état de cause, la société coloniale réunionnaise est socialement inégalitaire : non seulement le ILdL ne se soustrait pas à la politique discriminatoire menée dans la colonie, *a fortiori* il la réplique<sup>16</sup>. La population du lycée se caractérise par une homogénéité au

---

<sup>9</sup> Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, *op. cit.*

<sup>10</sup> Pierre-Éric FAGEOL, « Le patriotisme à l'école de Bourbon avant la Grande Guerre », *Histoire de l'éducation*, n°133, 2012, p. 63.

<sup>11</sup> Le collège royal de Bourbon prend ses quartiers le 7 janvier 1819 dans les locaux laissés à l'abandon de l'ancien collège Bellon (1792-1997), au cœur de Saint-Denis. La création du Collège vient consacrer l'ambition portée par un trio soutenu par des loges maçonniques : le gouverneur Millius, l'ordonnateur Philippe Panon Desbassyns, comte de Richemont<sup>11</sup>, et le colonel Jean Josselin Maingard qui se voit confier la responsabilité de l'établissement à l'âge de 63 ans. Inauguré le 29 septembre 1829 au son de 21 coups de canon tirés du Barchois et de la Redoute, le Grand Lycée, magnifique bâtisse déployée sur quatre niveaux, fait la fierté du chef-lieu de la colonie et de ses habitants. Érigé en 1860, le petit lycée à colonnes s'inscrit dans la logique de ce quadrilatère remarquable même s'il ne propose que deux niveaux et un attique.

<sup>12</sup> Pierre-Éric FAGEOL, « Le patriotisme à l'école de Bourbon... », *op. cit.*, p. 63.

<sup>13</sup> Archives Départementales de La Réunion (ADR) 1T40/1, rapport sur le lycée de Saint-Denis, 17 octobre 1909.

<sup>14</sup> ADR T102, fascicule du lycée Leconte de Lisle, 1910.

<sup>15</sup> La baisse des effectifs enseignants peut s'expliquer par des difficultés de recrutement de fonctionnaires métropolitains dont la proportion n'est pas renseignée.

<sup>16</sup> Pour les élèves aisés n'ayant pas accès au lycée, le petit séminaire de Cilaos et l'internat dans un établissement secondaire prestigieux de Madagascar comme le collège Saint-Michel de Tananarive, dirigé par les Jésuites, représentent une alternative. Ainsi à La Réunion, le lycée Leconte de Lisle présente cette particularité de cristalliser le microcosme élitair masculin qui servira de creuset à l'émergence de l'élite intellectuelle et sociale. Parce qu'il génère l'émergence de l'élite locale cultivée, il fait l'objet de toutes les attentions : pour cette étude, le choix d'étudier cet établissement se justifie à la fois en raison de la qualité des archives conservées (départementales et municipales) et de l'intérêt qu'il représente comme modèle d'une école républicaine coloniale ségrégiatiste.

moins sociale : son accès est en première instance filtré par la capacité financière des familles. En effet, la scolarité annuelle pour un élève de deuxième cycle secondaire peut être facturée aux familles jusqu'à 875 francs, ce qui représente une somme considérable. Ces frais, répartis trimestriellement en quatre termes égaux, comprennent selon les contraintes les frais d'externat et de fournitures scolaires classiques, la demi-pension ou la pension (soit un trousseau très fourni)<sup>17</sup>. Des efforts sont consentis par l'administration pour diminuer les coûts : une remise de 12,5 % est accordée aux fraternités. Le tarif de l'internat est pour autant inférieur aux autres lycées de France. Les soins médicaux « *si essentiels dans les colonies* »<sup>18</sup> sont assurés gratuitement, chaque jour, par deux médecins et un dentiste qui sont rattachés à l'établissement.

La colonie dispose ainsi d'un appareil d'État autorisant l'accès aux examens du baccalauréat, aux concours d'admission aux écoles d'Arts et Métiers, aux Instituts industriels et Écoles Nationales d'agriculture. Mais que sait-on au juste du quotidien des élèves du ILdL en période coloniale ?

## II) SOUS LES COPIES, DES TRACES D'AGENTIVITÉ

Entre l'élève du prescrit (celui des injonctions officielles et des statistiques) et l'élève du récit (porté par la littérature locale), que constate l'historien de l'enseignement colonial ? L'école à La Réunion n'est pas un parent pauvre de l'histoire car les archives départementales regorgent de sources, dont plus de mille copies d'élèves du ILdL classées dans différentes disciplines d'enseignement, de 1927 à 1946<sup>19</sup> :

*« Nous connaissons assez mal les élèves qui fréquentaient l'enseignement secondaire entre les deux guerres. Nous ne savons rien sur les collèges privés, qui accueillaient pourtant à peine moins d'élèves que les établissements publics, et pour lesquels, si des sources existent peut-être encore, leur recherche s'apparenterait à celle d'une aiguille dans une meule de foin. Pour les lycées et collèges publics déjà, les archives susceptibles de nous renseigner sont rares »*<sup>20</sup>.

Reconstituer le vécu des élèves du ILdL en situation coloniale rend nécessaire l'étude des traces matérielles de leur activité. Il va s'agir de mettre en évidence, aux interstices des discours institutionnels, les exigences enseignantes et les productions écrites des élèves afin de 1) restituer une part du vécu dans les pratiques scolaires quotidiennes et 2) déceler d'éventuelles traces d'agentivité<sup>21</sup>. L'expression « pouvoir d'agir » est ici employée de manière à observer les voies plus ou moins contraintes dans lesquelles sont engagés les élèves au regard du jugement enseignant<sup>22</sup>. L'identification des difficultés rencontrées par les élèves dans leur expérience quotidienne de l'École en contexte colonial

---

<sup>17</sup> À cet effet, la liste du trousseau des élèves internes, longue et précise au point de dénombrer les effets jusqu'au chapeau de paille d'Italie, ne peut être présenté par la majorité des familles (voir annexe 7 – fascicule du ILdL, 1910).

<sup>18</sup> ADR T102, fascicule du lycée Leconte de Lisle, 1910.

<sup>19</sup> Voir Cédric HOSSEN, Pierre-Éric FAGEOL & Nathalie WALLIAN, « Adapter l'enseignement au milieu colonial entre 1923-41 : éclats de copies d'élèves du Lycée Leconte de Lisle de La Réunion », dans GENEVOIS Sylvain & WALLIAN Nathalie (Éds.), *Enseigner-apprendre en tous terrains : de la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*, Paris, Éditions Archives contemporaines, 2020, pp. 31-60

<sup>20</sup> Antoine PROST, « Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938) », *Histoire de l'éducation*, n°146, 2016, pp. 53-110.

<sup>21</sup> Noémie MARIGNIER, « Pour l'intégration du concept d'agency en analyse de discours », *Langage et Société*, n°170(2), 2020, pp. 15-37.

<sup>22</sup> Pierre BOURDIEU & Monique DE SAINT MARTIN, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1975, 1(3), pp. 68-93.

devrait en filigrane permettre de caractériser leur puissance d'agir<sup>23</sup>. Ce qui va être observé ici n'est pas uniquement leur faculté d'adaptation à une institution scolaire intransigeante (qui n'a pas été pensée pour leurs « besoins »), mais la manière dont les professeurs prennent en charge les actes d'agentivité au cœur des productions écrites des élèves<sup>24</sup>.

Il apparaît en effet que l'homogénéité structurelle des profils d'élèves est dans les faits relative. Si les stratégies des élèves cherchent à combler les attentes de l'enseignant, leur présence et leur multiplicité dénotent des préoccupations et des identités diverses : ces "artefacts", diversement (in-) validés par le correcteur, ne constituent pas juste des scories d'apprentissages partiels ou mal assimilés : ils trahissent un mouvement de pensée qui relève d'une agentivité<sup>25</sup>. Dit autrement, nous postulons que chaque élève est doté d'un « pouvoir d'agir » qu'il développe même au cœur d'une tâche d'évaluation scolaire hautement normative : son habileté à agir en fonction de ce qu'il considère comme valable et souhaitable au regard de ses ressources s'exprime pleinement au cœur des copies. En divergeant plus ou moins volontairement de l'idéal-type de copie et des attentes de l'enseignant, l'élève manifeste une « capacité »<sup>26</sup> à choisir d'agir en fonction de son propre univers de référence, soit en "tirant la copie à lui". C'est ainsi que l'agentivité manifestée en situation d'évaluation permet à l'élève d'aménager ses connaissances (et ses lacunes) selon le sens qu'il leur alloue, l'exigence de faisabilité de l'écriture et le souci de distinction de la pensée d'autrui, dans ce système compétitif, classant (et somme toutes assez peu capacitant) qu'est l'école coloniale.

L'approche sémiotididactique est ici mobilisée afin de procéder à une interprétation croisée des savoirs mis à l'étude et restitués : « "L'autre", cet élève, cet apprenant, cette personne agissante fait souvent l'objet d'un silence et d'un malentendu qui, sans se confondre avec du mépris ou de la méconnaissance, vont infiltrer la relation didactique au point, in fine, de la compromettre »<sup>27</sup>. C'est donc en travaillant la variation et l'écart à la norme qu'il sera possible de voir comment s'opère la dialectique de rencontre et de mécompréhension qui caractérise le rapport aux savoirs :

*« La classique préoccupation, très française, consistant à "corriger les erreurs" dans l'apprentissage recouvre l'idée selon laquelle faire apprendre suppose de réduire l'écart à la norme et à la valeur visée tout en produisant du différentiel avant/après intervention ; elle engage en filigrane une posture d'intolérance à l'altérité des fonctionnements de l'apprenant [...] »<sup>28</sup>.*

En considérant que le monde scolaire colonial est possiblement disjoint de l'univers familial intime de l'élève, l'enjeu de l'approche sémiotididactique consiste à pointer les accords et désaccords dans les interprétations (jugements comme stratégies) selon chaque point de vue, soit celui de l'enseignant ou de l'élève. Il s'agit bien de comprendre comment s'opère (ou non) la médiation selon l'univers de référence sous-jacent de l'élève.

C'est donc dans la variation d'une copie qui répond « autrement » aux attentes scolaires que va se manifester l'agentivité de l'élève. En « faisant autrement », celui-ci n'est pas juste en échec, pris en délit de trou de mémoire ou en défaut de sens : au contraire il

---

<sup>23</sup> Jacques GUILHAUMOU, « "Agency", un concept opératoire dans l'étude de genre ? », *Rives méditerranéennes*, n°41, 2012, pp. 25-34.

<sup>24</sup> Noémie MARIGNIER, *op. cit.*

<sup>25</sup> Srinivas ARAVAMUDAN, *op. cit.*

<sup>26</sup> Amartya SEN, *Commodities and Capabilities*, Oxford, University Press, 1999.

<sup>27</sup> Nathalie WALLIAN, *Soi et l'autre : exploration séman(i)otique du différent et du divers en intervention éducative*, dans WALLIAN Nathalie (Éd.), *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 70.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 71.

quête et espère des résultats, au risque d'une atteinte au sentiment d'efficacité personnelle<sup>29</sup>. Le paradigme de l'*agency*<sup>30</sup> permet donc de proposer une nouvelle herméneutique des productions écrites :

« ... l'approche que développe Butler s'attache moins aux causes des actes et des agir ou à leurs conséquences qu'au processus de leur déroulement, qu'il s'agisse de l'assignation des normes et des actes, comme des processus par lesquels les agents se construisent et se transforment. Par quels assemblages la répétition par l'acteur de ses actes participe-t-elle de la construction des règles et des normes (comme de leur possible déconstruction) tout en contribuant à l'auto-construction de l'acteur-sujet ? »<sup>31</sup>.

La lecture flottante des copies invite à relativiser l'idée d'une homogénéité élitaire au ILdL en cette période de l'entre-deux-guerres. Progressivement et sous des formes variées, la diversité prend ses quartiers entre les murs du ILdL : les copies d'élèves (et notamment leurs patronymes) portent les traces manifestes d'une diversité<sup>32</sup>. Ainsi, entre l'image de prestige de l'établissement et la réalité des performances scolaires des élèves se décèle une variation qui dénote des « anomalies de formes scolaires »<sup>33</sup>. Les patronymes indiqués sur les copies d'élèves montrent une ouverture progressive au cours de la période de l'entre-deux-guerres avec l'apparition de noms qui portent les traces des franges indienne, chinoise et malgache de la population. Alors que le Rapport Adrien Berget (1911) portant sur le fonctionnement de l'établissement note que « l'élément blanc domine encore la proportion d'au moins huit dixièmes »<sup>34</sup>, les différents chefs de service se félicitent du fait que le ILdL « n'a jamais considéré la couleur des élèves ». Le discours tenu est donc bien celui de la démocratisation humaniste de l'éducation coloniale. Qu'en est-il des pratiques ?

### III) OBJECTIFS DE L'ÉTUDE, BORNAGE DU CORPUS DES COPIES

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe une population scolaire plurielle au sein du ILdL, avec de fait la constitution de groupes dominants culturellement favorisés et d'autres faisant montre d'agentivité lorsqu'ils sont confrontés à une situation d'évaluation délicate. C'est donc au regard de l'écart à l'idéal-type de la copie attendue par l'enseignant que l'étude va précisément se pencher. Le choix de se focaliser sur les « voix minoritaires » des « mauvais élèves » permet d'aborder la notion de minorité d'un point de vue de l'agentivité plutôt que du déterminisme sociologique<sup>35</sup>. En considérant le rapport à « deux faces, l'une concrète et l'autre idéologico-discursive » qui « unit à l'intérieur du même univers symbolique minoritaires et majoritaires »<sup>36</sup>, il s'agira d'inférer les stratégies des élèves au regard des annotations de l'enseignant qu'elles appellent.

---

<sup>29</sup> Émile MORIN, Geneviève THERRIAULT & Barbara BADER, « Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour agir ensemble », *Éducation et socialisation*, n°51, 2019.

<sup>30</sup> Thomas S. KÜHN, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1962 ; Judith BUTLER, *La Vie psychique du pouvoir*, Paris, Éds Léo Scheez, 2002.

<sup>31</sup> Monique HAICAULT, « Autour d'*agency*. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre », *Rives méditerranéennes*, n°41, 2012, p. 13.

<sup>32</sup> Jean-François CONDETTE, « Pour une histoire renouvelée des élèves (France, XIX<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup> siècles). Bilan historiographique et pistes de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018/2, pp. 73-124.

<sup>33</sup> Guy VINCENT, Bernard COURTEBRAS & Yves REUTER, « La forme scolaire : débats et mises au point », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012, pp. 109-135.

<sup>34</sup> Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, Saint-André, Océan Éditions, 2006, p. 331.

<sup>35</sup> Pierre BOURDIEU & Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers*, Paris, PUF, 1964, 192 p. ; Raymond BOUDON, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin, 1973, 237 p.

<sup>36</sup> Danièle JUTEAU, *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1999, p. 135.

L'élaboration du corpus de données étudiées autorise le choix parmi mille copies de trois liasses (respectivement N = 31 ; 18 ; 21 soit 70 copies) issues de classes de 9<sup>e</sup> (9-10 ans) en classe de géographie<sup>37</sup>. Nous avons considéré que cet enseignement mobilisant tant la mémorisation que la compréhension de la géographie vidalienne<sup>38</sup>, présente l'intérêt de mobiliser une agentivité spécifique au regard du poids de l'empire colonial<sup>39</sup>. La première liasse est datée d'avril 1929, la seconde de juin 1933 puis juin 1934. Les deux dernières liasses sont signées par un correcteur portant le nom de P. Éthève.

Chaque liasse de devoirs est rangée par ordre de mérite ; les élèves sont classés en fonction de leur note de la plus élevée à la plus basse. Toutes ces copies font apparaître des annotations apposées, lisibles en en-tête mais aussi disséminées tout au long du devoir de chaque élève<sup>40</sup>. Le contenu des questions ainsi que l'idéal-type de copie-réponse figurent en annexes.

#### IV) MÉTHODOLOGIE

L'analyse des copies hiérarchisées par le jugement professoral a suivi trois modalités :

- a) Dans un premier temps, l'analyse de contenu des 5 copies les mieux notées a permis de *définir par inférence l'idéal-type* de la copie attendue par l'enseignant (voir annexes 1, 2 et 3). Le recouplement des textes produits par les meilleures copies autorise ainsi 1) l'émergence du texte-source à partir duquel a été formulée chaque question, 2) la réponse précisément attendue et 3) le système de notation engagé pour chacune d'elles ;
- b) L'agentivité engagée par les élèves confrontés à l'épreuve d'évaluation leur permet non seulement de contourner les écueils pour répondre à la commande mais également de tenter de dépasser les attentes de l'enseignant. Pour chaque copie, l'étude prend en charge les artéfacts d'agentivité et leur réception au regard de l'annotation évaluative.
- c) *La variation du jugement professoral* a été enfin elle-même réévaluée au regard de l'équité de traitement des productions des élèves tout au long de chaque copie et de leur patronyme. Il a été ainsi possible de déceler des modalités de (dis-)qualification liées – ou non – à l'agentivité, lesquelles modalités constituent une plausible inéquité de traitement dans ce vaste aiguillage social qu'est l'épreuve d'évaluation écrite.

Nous assumons le choix pour cette étude de conserver les patronymes et prénoms des

---

<sup>37</sup> ADR, T355, devoirs d'élèves, classe de 9<sup>ème</sup>, 1929-1934.

<sup>38</sup> La *géographie vidalienne universelle* est conçue comme une science tournée vers la connaissance des caractères physiques de la surface terrestre et des spécificités régionales selon trois éléments : l'homme, le milieu et la technique. Elle comporte la lecture de cartes et l'initiation à la diversité régionale - dans le but de renforcer le sentiment d'identité nationale - (Ghilherme DA SILVA RIBEIRO, « La géographie vidalienne et la géopolitique », *Géographie et Cultures*, n°74(75), 2010, pp. 247-262. Revêtue d'un atout géostratégique, cette discipline relève d'un « investissement » et son enseignement vaut donc d'être réservé à une élite, sur le modèle de la mémorisation - à la maison -, comme le préconise dès 1825 l'Inspecteur Général des Études Antoine Letronne : « *La géographie est en grande partie du domaine exclusif de la mémoire* » (René GREVET, « La Commission de l'Instruction publique et la préservation de l'État enseignant (1815-1820) », *Histoire de l'éducation*, n°140-141, 2014, pp. 31-49). Voir également Jean-François THEMINES, « La didactique de la géographie », *Revue Française de Pédagogie*, n°197(4), 2016, pp. 99-136.

<sup>39</sup> « *La géographie classique peut se résumer à une opération idéologique de propagation d'une géographie des professeurs, amnésique et insipide, dans le but de masquer une géographie des états-majors et des entreprises capitalistes dont l'objectif est, entre autres, de faire la guerre (Lacoste, 1976)* », (Ghilherme DA SILVA RIBEIRO, *op. cit.*, p. 248).

<sup>40</sup> Le contexte et les enjeux de ces écrits ne sont pas connus, non plus que leur degré de diffusion auprès des élèves et/ou des parents.

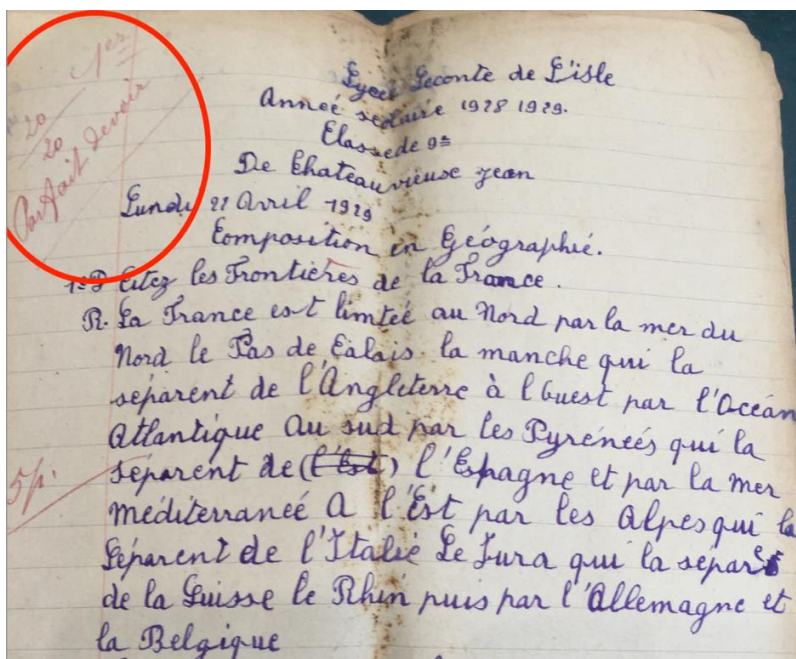
élèves, d'une part afin de pouvoir les identifier, d'autre part pour mener l'étude sur la neutralité de la correction et enfin parce que la levée de l'anonymat concernant des personnes âgées de 10 ans à 90 ans ne peut porter atteinte à leur image, au contraire. Il s'agit bien de personnes qui, enfants, ont vécu une expérience scolaire singulière qu'il s'agit de restituer. Nous présentons les résultats en trois temps : l'idéal-type servant de matrice référentielle à la correction, les artefacts d'agentivité et la variation discriminatoire du jugement professoral.

## V) RÉSULTATS

En préalable, il est nécessaire de considérer le fait que les copies sont rédigées en fin d'année scolaire, alors que les élèves ont acquis des connaissances solides en géographie. L'encre rouge étant réservée aux enseignants, la plume métallique de l'élève marque par les ratures et les pâtés les hésitations et les maladroresses calligraphiques d'une encre indélébile. À la quête d'une « belle écriture » s'allient les exigences de l'orthographe et de la grammaire. La présentation de chaque copie est normée (nom de l'élève, date, composition, liste des questions puis réponses) selon une disposition fixe et chacune est classée par ordre de score décroissant. Les annotations des enseignants, assez fréquentes et apposées à tout endroit de la copie, marquent d'une part un commentaire joint à la note en tête de copie et d'autre part des remarques et corrections (ou ratures) qui matérialisent le jugement.

### Résultats 1. Copie de référence, référencement des copies

Le système de correction procède clairement de la mesure d'un écart à une norme, un texte-source à réciter, et d'une disqualification de toute tentative d'élève – intentionnelle, maladroite ou involontaire - de s'en écarter. Les réponses attendues aux questions posées sont univoques et exigent exclusivement une opération de mémorisation et de récitation : point n'est besoin de comprendre pour apprendre.



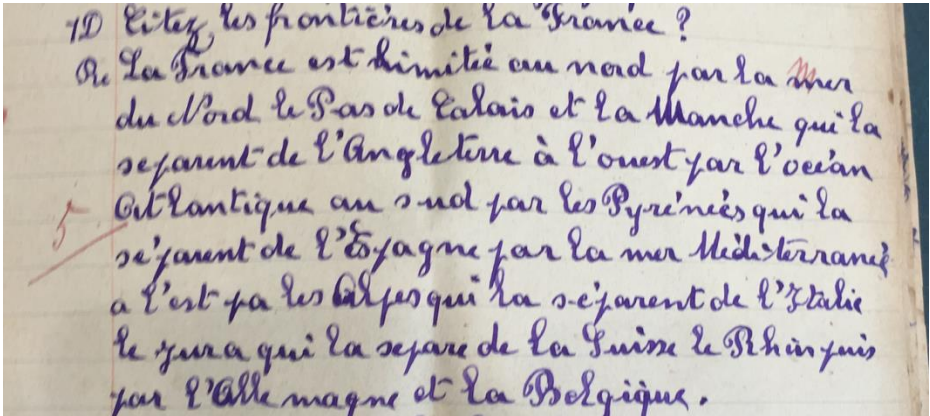
Cliché 1. Copie 1 (élève Jean Marie Joseph Léopold D'Armand De Chateaufieux, 1918-2005)

### Résultat 1A. L'idéal-type de la copie reconstitué par inférence (voir annexes 1 à 3)

Classée première de la liasse 1<sup>41</sup>, l'unique copie gratifiée de la note de 20 points sur 20 (5 points par question) traduit une exigence de mémorisation et de restitution stricte du texte-source (voir annexe 1) : il n'est nullement attendu de l'élève qu'il fasse montre d'une analyse personnelle. C'est la compétence à restituer par cœur et précisément les connaissances indexées aux questions qui sont valorisées. Le texte-source est probablement institutionnalisé en amont par une trace mise à disposition des élèves, qu'il s'agisse d'un manuel ou du cahier-résumé de la leçon. Le devoir est qualifié de « parfait » parce que conforme, sans faute, bien écrit, respectant jusqu'à la disposition et à l'emploi des majuscules.

### Résultat 1B. Quand apprendre signifie mémoriser et réciter un texte – au risque de révéler des erreurs de l'enseignant -

La précédente copie jugée parfaite et valorisée par l'enseignant mérite d'être interrogée. En effet, ce texte pourrait avoir été extrait de l'ouvrage de Eysséric (1904)<sup>42</sup> destiné au cours moyen (Annexe 7). Pour autant, la lecture attentive du texte rédigé par l'élève en réponse à la première question interpelle parce qu'il se distingue par l'absence de ponctuation, voire par des erreurs de syntaxe.



Cliché 2. Copie 2

Si les copies suivantes présentent également cette particularité - laquelle n'est pas remise en question par le correcteur -, tout donne à penser qu'elles sont conformes au texte initial : cela signifierait que c'est le texte-source qui présente des défauts d'élaboration. Dit autrement, le texte de référence, réélabore par l'enseignant, comporterait lui-même des erreurs, signant de la sorte une maîtrise imparfaite de la syntaxe.

### Résultat 2. Les artéfacts d'agentivité des élèves

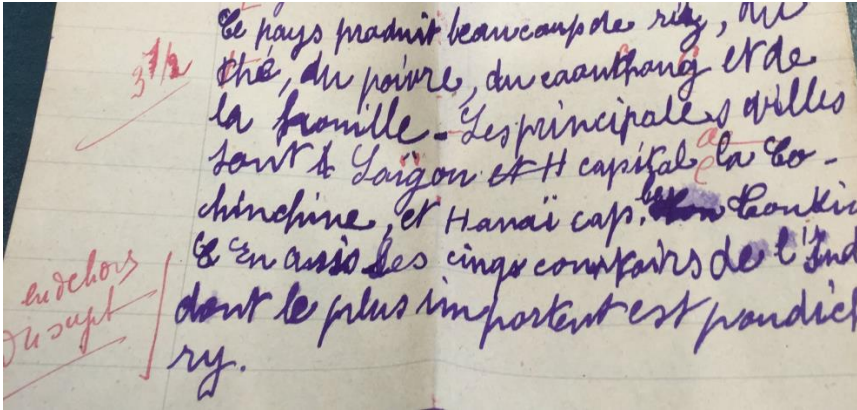
L'analyse de copies d'élèves dans une situation aussi complexe que l'évaluation révèle des préoccupations enseignantes qui tiennent les élèves éloignés de toute nécessité de comprendre le contenu qu'ils ont pour obligation de mémoriser. La distance qui sépare les priorités de l'enseignant des préoccupations des élèves devrait normalement se consumer à mesure que ces derniers s'efforcent de se conformer aux attentes

<sup>41</sup> ADR, T355, devoirs d'élèves, classe de 9<sup>ème</sup>, 1929.

<sup>42</sup> Joseph EYSSERIC, *Nouvelle géographie, cours élémentaire*, Paris, Hachette, 1904. Cette page est reproduite en annexe 7. Il est à noter que l'ouvrage répond au programme de géographie de 1902 et a possiblement pu servir de référence pour l'enseignement local.

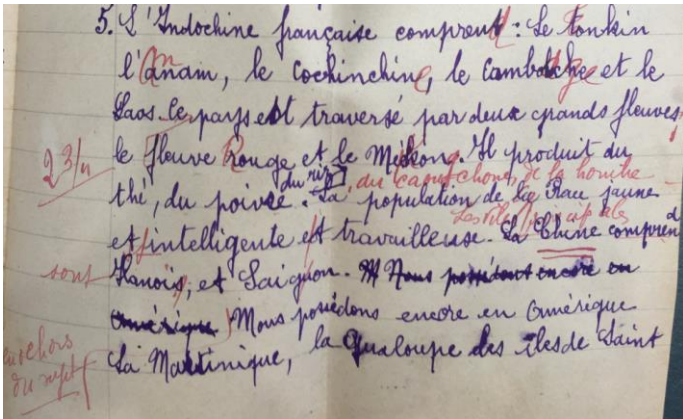
professorales. Or il n'en est rien : l'élève est mis en échec quoi qu'il lui en coûte, au prix même d'un renoncement d'une part de son identité. Les artefacts d'agentivité sont ici définis comme toute trace d'effort pour ménager les attentes professorales au regard des ressources personnelles disponibles (connaissances mémorisées, appel à des souvenirs de connaissances antérieures, lecture de la carte murale sous les yeux, évocation d'expériences familiales...).

**Résultat 2A. Remplir les attentes, les dépasser et risquer le hors sujet**



**Cliché 3. Copie 3**

Dans cette copie 3, l'élève répond à la question « *Que savez-vous de l'Indochine* » ? (Annexe 2, question 5). En qualifiant l'Indochine de « pays », il énumère comme attendu les productions agricoles (riz, thé, poivre, caoutchouc) et les ressources naturelles (houille). Il est à noter que l'orthographe écornée du mot caoutchouc dénote une méconnaissance de cette production par l'hévéa. Les capitales de Cochinchine et du Tonkin sont certes mémorisées mais un trou de mémoire amène à un « hors sujet », annoté en marge : en décrivant l'Inde et ses cinq comptoirs (dont Pondichéry), l'élève assimile l'Indochine à l'Inde (située « en Asie »), ce qui procède d'une erreur massive. Or tout porte à penser que le terme Indo/chine fonctionne comme un faux-ami attracteur qui génère une représentation obstacle : la valeur sémantico-référentielle de ce toponyme n'est pas référée par l'élève qui, du coup pour s'en sortir, tente de rapporter ce vide à un espace qu'il connaît, l'Inde.

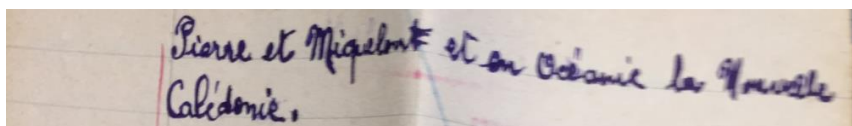


**Cliché 4. Copie 4**

La liste des provinces de Cochinchine est marquée par des fautes d'orthographe et de transcription écrite qui signent une forte distance culturelle avec ces noms (et probablement une culture de l'oral plus que de l'écrit). Les deux fleuves font également l'objet d'une graphie approximative : tout se passe comme si l'élève avait mémorisé des sons moyennant une prononciation simplifiée et en oubliait même le fait que les mots sont des noms propres, comme en témoigne l'absence de majuscule.

La qualification catégorielle de la « *population de Race jaune* » accompagnée d'un qualificatif moral (« *intelligente et travailleuse* ») procède d'un jugement racialisé conforme à la pensée du moment. En restituant dans la copie une pensée typologique comportementaliste, l'élève intériorise la variation entre populations « de couleur »<sup>43</sup>. Empreinte de profonds préjugés, cette catégorisation fondée sur une confusion entre culture et biologie porte un jugement de valeur qui décline autrui : récursivement, il valorise le blanc (susceptible de signer la copie).

Il est à noter que la copie 4 formule également une confusion entre Chine et Indochine, les fautes trahissant les hésitations. L'emploi du « nous » d'autorité dans l'expression « *nous possédons également* » montre bien que l'élève a intériorisé le fait d'assimilation : ce faisant, il procède par abus de langage. En énumérant les « *possessions coloniales* », il fait acte de patriotisme et d'allégeance tout en opérant un retournement de posture : le colonisé devient dépositaire - voire propriétaire - de l'identité coloniale, des territoires et richesses y afférents.



Cliché 5. Copie 5

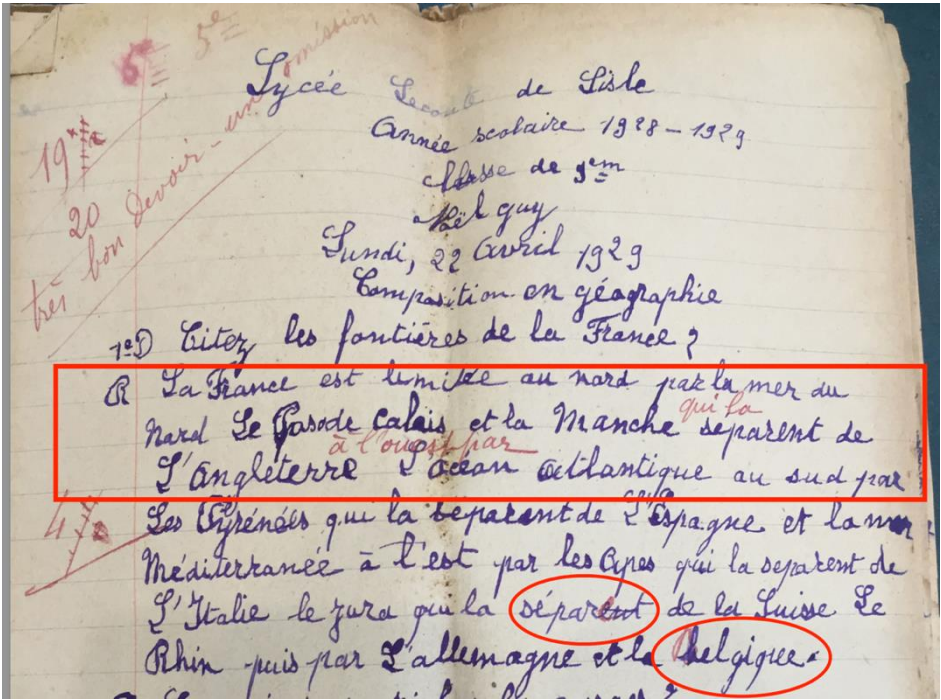
Quand la copie 5 n'oublie ni les plus petits territoires, ni les territoires éloignés, la copie 6 s'attache à décrire les comptoirs d'Inde et d'Amérique. Si l'élève annonce quatre comptoirs indiens (voir annexe 1b. Question 5), il n'en cite que quatre, tentant de masquer ou de minorer l'oubli. La faute d'orthographe de Pondichéry est amusante mais le défaut de citation des villes est pénalisé.

Il est à noter que plus l'énumération est complète, plus les termes sont orthographiés et écrits correctement. En s'autorisant des extrapolations de proche en proche dans les énumérations, les élèves s'emploient à montrer au correcteur leurs efforts pour répondre à tout prix, quitte à risquer le hors sujet ou la digression.

---

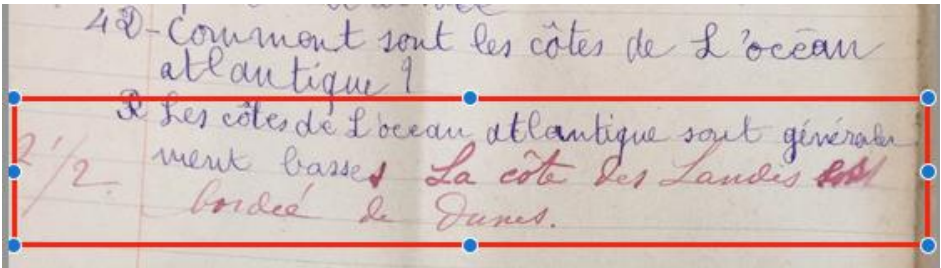
<sup>43</sup> Dans son essai sur la noblesse française, le Comte de Bougainvilliers (1729-1811), officier, navigateur et explorateur, défend déjà la thèse de l'origine franque des familles d'excellence. La typologisation raciale est bien ancrée dans les mentalités puisque lors de l'Exposition universelle de 1900, Garsault affirme (p. 183) que « ... Sans compter le Blanc, ces enfants appartiennent à différentes races : le Cafre, le Madécasse, l'Hindou, le Chinois et le Métis. Le Cafre et le Madécasse sont en général d'une nature douce ; le Cafre est peu intelligent, moins que le Madécasse, mais plus opiniâtre et plus robuste. L'Hindou, plus intelligent que les précédents, de constitution faible, est indolent, efféminé, enclin aux vices. Le Chinois a l'esprit plus éveillé que l'Hindou ; il est renfermé, vindicatif. Quant aux Métis de toutes sortes, leur intelligence et leur nature sont variées et ne sauraient être définies. Parmi ces derniers, il convient cependant de distinguer le Mulâtre doué d'une vive intelligence et ambitieux » (A-G. Garsault, *Notice sur la Réunion. Exposition Universelle de Paris. Colonies Françaises*, Paris, Librairie africaine et coloniale, 1900).





Cliché 7. Copie 7 (Noël Guy)

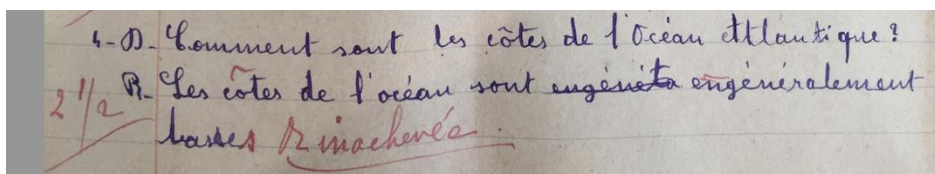
L'omission de type 2 renvoie à un texte inachevé (voir question 4 : « Comment sont les côtes de l'océan atlantique ? »). La réponse attendue doit être construite en deux phrases : « Les côtes de l'Atlantique sont généralement basses. La côte des Landes est bordée de dunes ». Or la moitié des points est accordée à l'élève (2, 5 points sur 5) - dont la réponse correspond à la moitié du texte attendu - : la note et le classement de l'élève sont rétrogradés avec force ratures et le texte manquant est complété.



Cliché 8. Copie 8

Il s'agit de la dernière question de la composition. Aussi cette omission pourrait-elle être interprétée par un manque de temps mis à disposition par l'enseignant – ou bien par une lenteur ou des hésitations de l'élève.

Sur une autre copie (5), quand le texte non achevé par l'élève est complété par l'enseignant (exemple A), celui-ci se contente de mentionner l'inachèvement pour un autre élève (extrait 5).

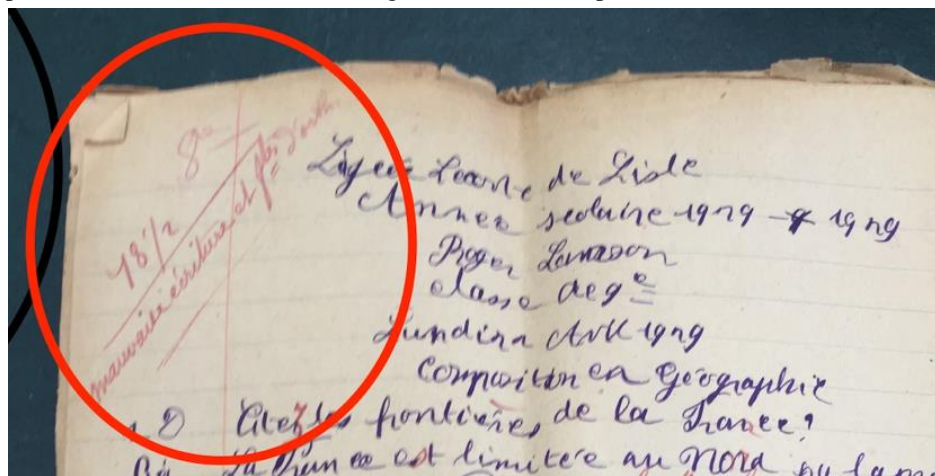


Cliché 9. Copie 9

Ainsi, les deux types d'omissions pénalisantes peuvent déboucher sur un traitement différentiel. Alors que l'évaluation de l'enseignant rappelle à un élève le modèle de référence (cliché 4), situant son intervention dans une continuité et une cohérence des apprentissages, il agit différemment pour une omission pourtant identique (cliché 5). La position de la copie dans la pile à corriger peut être considérée comme un facteur explicatif de cette décision. L'enseignant, de manière intentionnelle ou pas, n'accorde plus le même temps d'attention aux travaux à corriger. Cette hypothèse est corroborée par la non-correction d'une autre omission « *Les côtes de l'océan sont généralement basses* » où le nom « *atlantique* » disparaît sans être pour autant relevé par l'enseignant. Cette relative mansuétude montre la variation du jugement professoral.

### Résultat 2C. Au cœur des préoccupations du correcteur, l'orthographe

Quand bien même l'élève eût été capable de mémoriser sa leçon, la restitution écrite reste un exercice périlleux. Le correcteur ajuste en effet la notation en prenant en compte l'écriture non conforme qu'il qualifie de « *mauvaise* » : il sanctionne également les fautes d'orthographe relevées tout au long du devoir<sup>44</sup>, ce qui en coûtera à l'élève un point et demi et un classement rétrogradé à la huitième place.



Cliché 10. Copie 10 (Roger Lamaon)

Dans ces conditions, la copie est clairement pénalisée pour la forme de la calligraphie et les fautes d'orthographe, alors même que les réponses permettent d'atteindre un bon score (note de 18 1/2 et 8e position). Tout se passe comme si les

<sup>44</sup> Marie Salaün qualifie de « *colonialisme glottophage* » le processus qui consiste à éradiquer les langues locales au profit de la seule référence nationale au français. Voir Marie SALAÜN, « L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) », *Histoire de l'éducation*, n°128(4), 2010, pp. 53-78.

acquisitions étaient conditionnées à la forme scripturale, en vertu de l'adage « ce qui s'apprend bien s'énonce clairement ». En pénalisant un élève qui pourtant a mémorisé le contenu du cours, l'enseignant exige plus que de la rigueur : un conformisme avec les canons scolaires.

### Résultats 3. La variation discriminatoire du jugement professoral

Le jugement professoral n'accepte pas d'appel : la couleur rouge de la plume du correcteur surimprime avec force la copie de chaque élève. Il traduit une lecture et une interprétation singulière - apparemment très sûre - du travail de l'élève et se matérialise par des appréciations péremptoires, sans appel, qui débouchent sur un classement de la liasse par ordre décroissant. L'évaluation est orientée par différents critères construits avant, pendant et après la lecture de la copie de l'élève : présentation, soin, écriture, réponse aux questions, fautes, ratures, respect des majuscules de noms propres...

Tout laisse à penser que le correcteur s'est constitué un répertoire de commentaires prêts à être utilisés. Ainsi, l'oscillation du nombre de copies à corriger agit sur le développement des commentaires formulés : le correcteur propose des variations stéréotypées (voire lapidaires)<sup>45</sup> pour différencier des copies dont le contenu est pourtant jugé comme étant très proche, et ainsi opérer la taxinomie. Le pas vers la discrimination partielle peut être franchi<sup>46</sup> : il est impossible de vérifier si le recours à une même formulation recouvre une identité de point de vue. De même, une équivalence dans l'expression ne correspond pas nécessairement à une équivalence de sens au vu du profil de chaque élève.

#### Résultat 3A. Plus le nombre de copies à corriger est élevé, moins le contenu est étayé

Pour une liasse contenant un nombre de copies plus élevé (31), le correcteur aura davantage recours à des commentaires sommaires et plutôt dupliqués. À titre d'illustration, « *parfait devoir* » est attribué aux trois premières copies qui pour autant ne sont pas notées à l'identique (clichés 7, 8 et 9). Ainsi, les formulations concises simplifient les opérations de classement en regroupant les profils en tête de classe, les bons élèves, les moyens et le fond du panier. Tout se passe comme si le correcteur opérait par tris en catégories dont les traits sont fermement attachés au score final, redoublant de la sorte (et renforçant) l'appréciation globale.

Des variations d'échelles dans les annotations sont employées pour les copies les plus éloignées des attentes, parmi lesquelles « *composition peu apprise* » (copie 10), « *composition partiellement apprise* » (copie 11), ou encore « *composition non apprise* » (copie 12).

---

<sup>45</sup> Jean-Pierre ZIROTTI, « Le jugement professoral : un système de classement "qui ne fait pas de différence" ». *Langage et société*, n°14, 1980, p. 6.

<sup>46</sup> La docimologie moderne montre que plusieurs éléments sont de nature à refléter une influence du jugement du correcteur selon la manière dont celui-ci traduit sa pensée en commentaires et en notation : l'effet maître concerne l'*effet de proximité* (la position du devoir de l'élève dans la liasse au regard de bons/mauvaises copies), l'*effet Pygmalion* (le regard global porté sur la classe et sur les élèves et les attentes nourries à leur égard), l'*effet de saturation et/ou de contraste* (la prise en compte des notes attribuées précédemment), l'*effet de prestige* (les attentes et critères d'excellence de l'établissement dont le fonctionnaire est le digne représentant au moment du dialogue différé par écrit). L'ensemble de ces effets répertoriés fonctionne à l'insu même de l'enseignant comme un facteur d'inéquité et présente des variables sociologiques évidentes au motif même qu'il ne « fait pas de différences » (Jean-Pierre ZIROTTI, *Ibid.* ; Marie-Paule POGGI, Nathalie WALLIAN, & Mathilde MUSARD, « La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse des rapports d'inspection en EPS », *Revue Française de Pédagogie*, n°157(4), 2006, pp. 131-145).

20  
20  
C'est fait demain

Lycée Secondaire de L'Isle  
Année scolaire 1928-1929.  
Classe de 9<sup>e</sup>  
De Chateauxvieux Jean  
Lundi 27 Avril 1929  
Composition en Géographie

Cliché 11. Copie 11 (De Chateauxvieux Jean)

19 1/2  
20  
C'est fait demain

Lycée Secondaire de L'Isle  
Année scolaire 1928-1929  
Classe de 9<sup>e</sup>  
Caboche Paul  
Lundi 22 Avril 1929  
Composition en Géographie.

Cliché 12. Copie 12 (Caboche Paul)

20  
20  
C'est fait demain

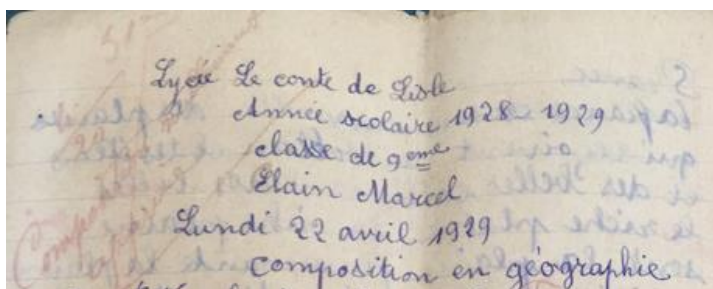
Lycée Secondaire de L'Isle  
Année scolaire 1928-1929  
Classe de 9<sup>e</sup>  
de Chateauxvieux Guy  
Lundi, 27 Avril 1929  
Composition en Géographie

Cliché 13. Copie 13 (de Chateauxvieux Guy)

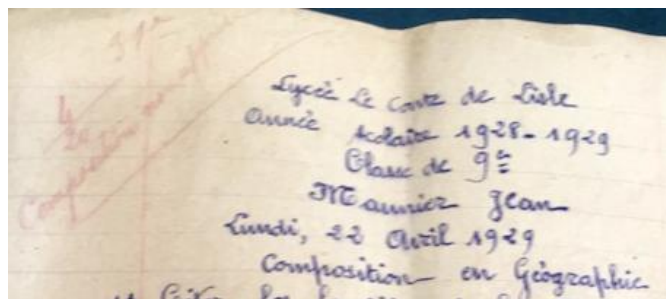
20  
20  
C'est fait demain

Lycée Secondaire de L'Isle  
Année scolaire 1928-1929  
Classe de 9<sup>e</sup>  
Cocharde Emmanuel  
Lundi, 27 Avril 1929  
Composition en Géographie  
10 Citer les branches de la 9<sup>e</sup>

Cliché 14. Copie 14 (Cocharde Emmanuel)



Cliché 15. Copie 15 (Elain Marcel)



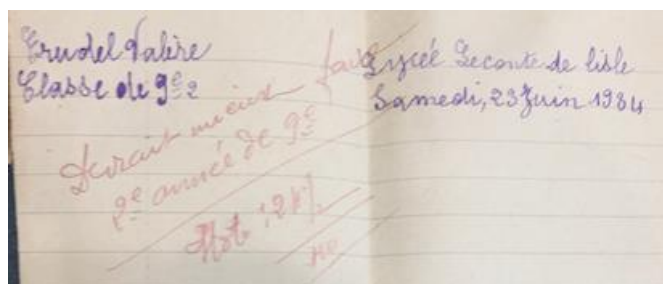
Cliché 16. Copie 16 (Maunier Jean)

En produisant une appréciation redondante avec la note, l'enseignant renforce un jugement tautologique sans pour autant questionner plus avant le processus et les raisons de la réussite ou de l'échec.

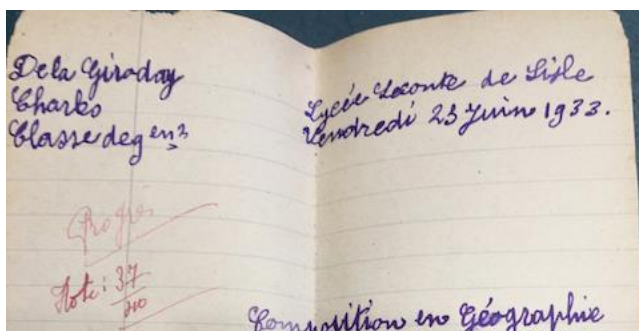
### Résultat 3B. Apprécier la dynamique scolaire

L'évaluation de la prestation de l'élève à ce moment de l'année scolaire (en juin) participe de son positionnement sur le curseur de son évolution pour l'ensemble de l'année scolaire : les enjeux en termes de redoublement ou de poursuite d'études sont donc majeurs. Bien qu'elles soient présentées sous une forme condensée, la plupart des annotations observées ci-dessus fait référence au contenu du rendu de l'élève : mais elles agrémentent également le propos d'autres significations. L'enseignant utilise en quelque sorte les copies pour dialoguer en différé de l'état des progrès avec la famille comme avec l'établissement.

C'est le cas lorsqu'il fait état de la stagnation d'un élève redoublant : « devrait mieux faire, 2<sup>e</sup> année de 9<sup>e</sup> » (copie 13). A *contrario*, une ascension est signifiée par « progrès », laquelle accompagne une note de 37 sur 40 (copie 14) :



Cliché 17. Copie 17 (Erudel Valère)

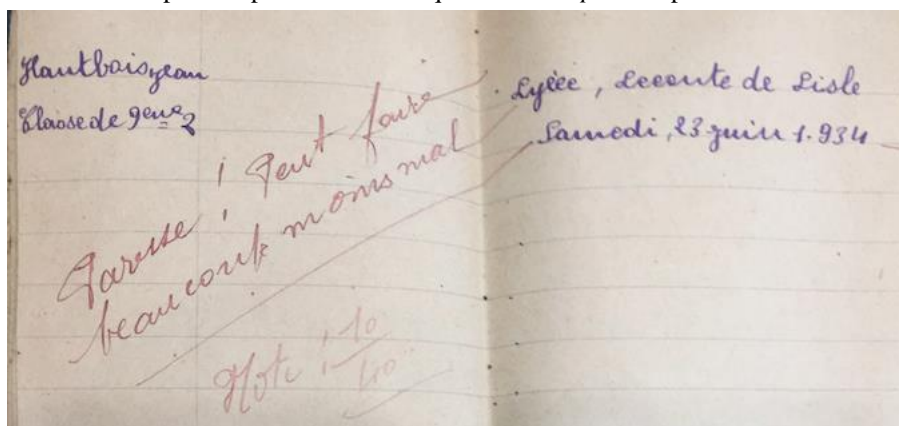


Cliché 18. Copie 18 (De la Giroday Charles)

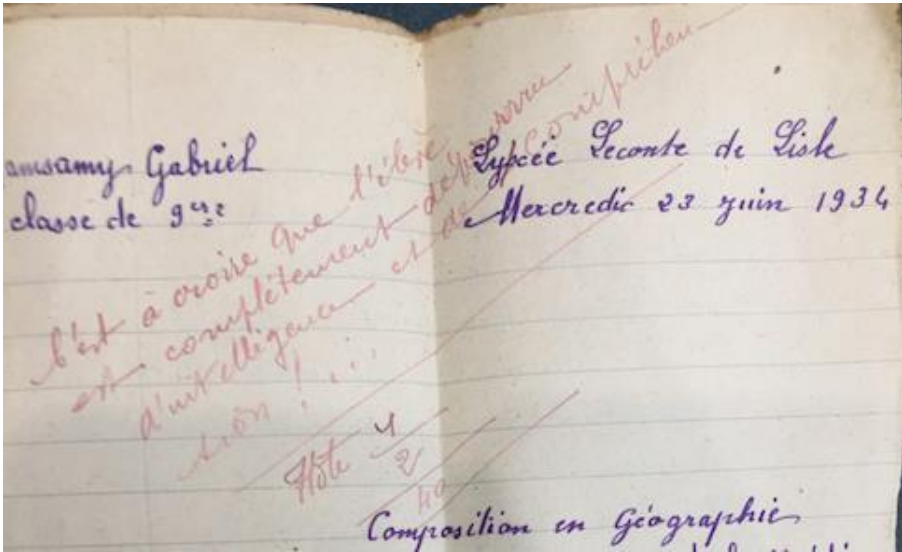
Ces signaux sans appel adressés aux parents d'élèves en fin d'année reviennent à encourager (ou non) la poursuite de la scolarité de leur enfant, lequel est « fait ou non » pour les études. L'idéologie du don vient ainsi naturaliser la hiérarchie des performances scolaires.

### Résultat 3C. Paresse et débilité, deux critères d'exclusion

Le profil scolaire capturé à cet instant précis contribue à adouber les meilleurs élèves tout en disqualifiant leurs pairs. Les commentaires leur assignent dès lors une série d'attributs supposés révéler leurs qualités : conjointement, ils dissocient les catégories implicitement fabriquées par le correcteur pour stigmatiser l'échec. Quand ce n'est pas la « paresse » (copie 15) qui est dénoncée, c'est l'« intelligence » et la « compréhension » (copie 15) dont l'élève serait « dépourvu » qui sont désignées. Le bonnet d'âne des élèves jugés inaptes associe à leur nom (voire à celui de leur famille et à la fratrie) l'insigne de la bêtise et relègue les élèves concernés hors des standards sélectifs de l'établissement. Les trois points de suspension qui suivent celui d'exclamation dénotent la stupeur, l'effarement voire l'ironie cruelle de l'enseignant qui déclassé l'élève pour inaptitude au motif qu'il ne « comprend » pas le cours.



Cliché 19. Copie 19 (Hautbois Jean)



Cliché 20. Copie 20 (Ramasamy Gabriel)

Il apparaît donc que la disqualification des élèves passe par soit un défaut moral, la paresse au travail, soit par une tare génétique qui en limite l'intelligence. La question de la compréhension, liée à la maîtrise de la langue, fait l'objet d'un amalgame avec celle des dispositions intellectuelles : est limité l'élève qui ne comprend pas la langue française. L'emploi radical de l'adverbe « *complètement* » marque également une forme de mépris affiché entretenu à l'égard de l'élève, lequel est encore renforcé par la note de  $\frac{1}{2}$  sur 40.

#### Résultat 4. Classement scolaire et tri ethnique sur critère de comportement

En ne s'en tenant qu'au contenu des annotations apposées sur les copies et sans préjuger de leur équivalence de sens adressé selon le profil des élèves, il est possible de modéliser les formes de réussite dans un tableau mettant en correspondance les origines patronymiques des élèves<sup>47</sup> et leur classement au score (voir annexes 4 à 6). Les trois liasses font ainsi apparaître trois types de critères portant sur la performance stricte, sur la maîtrise de l'orthographe et de la calligraphie et sur le travail scolaire.

Si l'élève est vouvoyé, il reste que ceux situés en bas du tableau sont largement critiqués sans appel : « *devoir nul* », « *mauvais devoir* », « *résultats lamentables* », « *l'élève a-t-il seulement ouvert son livre ?* », « *paresse* », « *peut faire moins mal* », « *n'apprend pas ses leçons* » et enfin « *c'est à croire que l'élève est complètement dépourvu d'intelligence et de compréhension !* ». En signalant par ailleurs que l'élève est redoublant (« *devrait mieux faire en 2<sup>e</sup> année de 9<sup>e</sup>* ») ou sa défection (« *a été longtemps absent* »), l'enseignant particularise la remarque au regard d'un souci de santé probable. De même lorsqu'il marque son désappointement (« *Pouvait obtenir une meilleure note, avec un peu plus d'attention* »). Ainsi, paresse, étourderie, inattention, manque de volonté sont désignés comme des causes morales d'échec (et de déception) pour l'enseignant (« *pouvait mieux faire, je m'attendais à mieux de vous, est capable de mieux faire, avec de la volonté peut mieux faire, ...* »).

<sup>47</sup> Jean-Régis RAMSAMY-NADARASSIN, *La galaxie des noms malbar : les débuts de l'intégration des engagés à La Réunion, 1828-1901*, Sainte-Marie, Azalées Éditions, 2006.

Un florilège des critiques s'adresse de manière particulièrement virulente aux élèves du bas de tableau ; il est possible de remarquer que leur patronyme marque une élite commerçante « malbar »<sup>48</sup> éloignée des canons de la haute société aristocrate ou bourgeoisie élitaire. Il est à souligner que les privilèges dont jouissent les bons élèves relèvent tant du style de vie (ex : qualité d'externe logé à proximité du lycée, milieu très aisé ayant voyagé en métropole, pleine maîtrise de la langue française et des codes associés, régularité du travail autorisant une mémorisation sûre...), que de la compatibilité avec la forme scolaire (ex : élégance de l'écriture, facilités à restituer de mémoire et par écrit des textes ayant du sens, propension à anticiper sur les attentes professorales pour les combler voire les dépasser...). Tout se passe comme si la hiérarchie de la société, organisée, partagée et négociée entre l'aristocratie et les élites, laissait quelques espaces à d'autres familles qui, géographiquement éloignées - donc soumises à l'internat et à ses affres -, parlant mal le français et peu familiarisées avec les attentes scolaires, exigeant à domicile une aide de la part des enfants et/ou subissant des avatars de santé occasionnant un absentéisme rédhibitoire, se voyaient confisquer la réussite pour faute morale ou indigence cognitive. Une troisième catégorie d'élèves est placée dans des familles d'accueil pour esquiver les frais d'internat : leurs conditions de vie ne sont pas pour autant enviables, comme en témoigne le Rapport sur le Lycée (1914) qui déplore « *une liberté presque absolue laissée par les correspondants [...] nuisible au progrès des études* »<sup>49</sup>.

Dans l'impossibilité de mobiliser un « capital social ethnique » compensatoire<sup>50</sup>, ces enfants scolairement déclassés subissent l'humiliation de remarques acerbes tout en tentant de déployer des formes d'agentivité relativement subtiles ou maladroites. Ces formes peuvent faire appel à des expériences familiales et culturelles, à une conformation aux canons scripturaux formels, aux anticipations des attentes professorales. C'est en déployant cette agentivité qu'ils s'affirment comme des individus dotés d'une identité et d'un passé chargé et qu'ils prennent conscience de leurs attributs (classants) au cœur de la société réunionnaise.

## VI) SYNTHÈSE ET DISCUSSION

L'étude fine de 70 copies de géographie en classe de 9e autour des années 1930 permet de cibler plus spécifiquement la population scolaire du ILdL. Plus d'un siècle après la fondation de l'établissement, l'analyse des travaux d'élèves révèle la présence de profils d'élèves se situant à la marge des critères d'excellence prédominants qui ont jusqu'ici contribué à conforter la réputation de cette prestigieuse institution par-delà les mers, notamment durant l'Exposition Coloniale de 1931 : dans le discours, les portes du Lycée, qui prône pourtant un élitisme à visage découvert, sont ouvertes aux « *mauvais élèves* ». Leur existence est réelle et assumée, apportant de la plus-value à la réussite des élus. Les traces d'annotation conservées dans les copies marquent tant les éloges les plus ampoulés que l'exclusion la plus radicale.

L'idéal-type de la copie restitué par inférence à partir des exigences explicites d'évaluation définit une norme scolaire élitiste fondée sur la restitution de leçon apprise, la réponse à des questions et la maîtrise de la langue française. Les particularités des élèves (absentéisme, difficultés d'apprentissage) ne sont pas prises en charge par le correcteur : seul l'écart à la norme compte. Le modèle d'apprentissage dominant est bien

---

<sup>48</sup> *Idem.*

<sup>49</sup> Rapport annuel sur le fonctionnement du lycée Leconte de Lisle (1913-1914), ADR T90

<sup>50</sup> Massouma SYLLA, « La mobilisation du capital social ethnique : une voie vers la réussite scolaire des jeunes français d'origine africaine subsaharienne », *Éducation et socialisation*, n°47, 2018.

celui de la mémorisation adossée à la maîtrise d'une orthographe et d'une calligraphie potentiellement déclassantes. Celles-ci agissent à la manière d'un prédicteur, orientant les attentes plus ou moins positives du correcteur en vertu de l'adage « *ce qui s'énonce bien s'écrit clairement* ».

La marge d'action des élèves pour donner à voir leur univers personnel est infime mais peut constituer une audacieuse prise de risque comme une marque d'agentivité, *a fortiori* en cas de leçon mal apprise pour laquelle il s'agit de « broder » les bribes de connaissances avec l'expérience personnelle. Cet espace est valorisé lorsqu'il se met au service de la restitution, au moment où l'élève fait montre de connaissances construites en dehors et en deçà des livres scolaires, fournissant de la sorte des indices distinctifs signant sa condition sociale et culturelle.

Pour autant, l'analyse du corpus montre que seule une élite minoritaire parvient à atteindre l'idéal-type : le correcteur y trouve toujours à redire. Aux critères académiques s'ajoutent des signatures invisibles qui façonnent le réseau dominant à venir. Ces résultats sont congruents avec ceux de Bourdieu et de Saint Martin qui affirment que :

*« Les taxinomies que révèlent les formules rituelles des attendus du jugement professoral ("les appréciations") et dont on peut supposer qu'elles structurent le jugement professoral autant qu'elles l'expriment peuvent être mises en relation avec la sanction chiffrée (la note) et avec l'origine sociale des élèves qui font l'objet de ces deux formes d'évaluation »<sup>51</sup>.*

Si l'on se réfère aux annexes 4-6, il apparaît que le classement des trois liasses de copies, espacées dans l'intervalle des années 1929, 1933 et 1934, laisse le fond des copies à des élèves d'origine indienne<sup>52</sup> dont certains « redoublent » : le haut du classement est réservé à l'élite à particule (de Villiers, De la Giroday, De Boisvilliers, de Fondaumière, De Chateauvieux...). Enfin, au fur et à mesure que l'on se déplace vers les copies moins bien notées, les remarques d'appréciations passent des performances de restitution vers la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire pour enfin s'intéresser au rapport au travail et à l'effort moral, en vertu d'une idéologie méritocratique fondée sur le travail et le don : les copies déclassées le sont par paresse, par inattention ou par limitation de l'intelligence. En procédant de la sorte, les correcteurs naturalisent la discrimination selon des critères d'aptitude (ou non) aux études. Enfin, il semble que les fratries soient frappées du même sceau de la réussite (De Chateauvieux) ou de l'opprobre (Ramasamy) : à la « distinction » s'allie la « reproduction » de la taxinomie, comme si la génétique venait naturellement justifier le classement :

*« L'acte même d'énoncer un nom nous renvoie à quelque chose qui existe socialement et qui parle dans un espace donné. Une telle prise en charge originnaire du sujet, dans le langage même, procède d'une subjectivation, certes subordonnée à une domination, mais qui permet, par retournement, la formation d'une conscience de soi située donc de manière seconde dans le processus de subjectivation »<sup>53</sup>.*

La performativité de l'acte d'écriture sur une copie à noter considère cet acte de langage et celui, superposé, des annotations de l'enseignant, comme des formes d'action<sup>54</sup>. Aussi, les normes scolaires ne sont pas conçues dans un déjà-là, agissant de l'extérieur sur un

<sup>51</sup> Pierre BOURDIEU & Monique DE SAINT MARTIN, *op. cit.*, p. 69.

<sup>52</sup> Jean-Régis RAMSAMY-NADARASSIN, *op. cit.*

<sup>53</sup> Jacques GUILHAUMOU, *op. cit.*, p. 26.

<sup>54</sup> John AUSTIN, *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford, Clarendon University Press, 1962.

élève qui les subirait : elles sont « *activées et reproduites sans cesse par les acteurs eux-mêmes dans tous leurs agir. (...) Performer c'est donc aussi agir en changeant, trouver la liberté dans une marge de manœuvre à déployer face aux prescriptions* »<sup>55</sup>. En faisant varier le contenu d'une copie censée remplir les attentes de l'enseignant, l'élève rend compte d'un état de choses signifiant pour lui : ce faisant, l'effet performatif de l'écrit vient récursivement impacter l'annotation de l'enseignant qui en retour (dis)qualifie la production.

Les limites de cette étude résident bien sûr dans le fait que ni l'enseignant, ni l'élève n'auront le dernier mot sur ce qu'il y a à interpréter dans ces copies d'archives. Pour autant, il reste que les artefacts d'agentivité placés au cœur des copies dénotent certes une empreinte forte de la forme scolaire prise pour référence en métropole : ils trahissent également de rares espaces d'agentivité que les élèves s'autorisent à investir, prenant progressivement conscience de leurs pouvoirs d'agir dans une école plus ou moins faite pour eux. Ainsi le ILdL s'emploie-t-il à reproduire à l'identique les pratiques en vogue en métropole sans l'ombre d'une adaptation au contexte colonial local.

En croisant les patronymes et la hiérarchie des performances scolaires, le concept de « capital ethnique » permet de faire des élèves en bas du classement des « transfuges », c'est-à-dire des individus mus par un « *mouvement qui consiste à sortir du microcosme originel dans lequel on a été socialisé [...] afin d'en rejoindre un nouveau au sein duquel sont à l'œuvre d'autres pratiques et représentations* »<sup>56</sup>. En s'appuyant sur leur capital ethnique, les élèves minoritaires, issus d'autres traditions que l'école métropolitaine coloniale, déploient des compétences inédites relatives à un curriculum non pas « caché » (excluant les méconnaissances par omission ou par sélection naturelle<sup>57</sup>) mais un curriculum « arrangé » qui devient ainsi la source et la condition même de la réussite tant scolaire que sociale ultérieure. En l'absence de reconnaissance de la culture familiale à l'école coloniale, voire en situation d'alter-culture décriée ou diluée dans la culture scolaire, ces élèves parviennent néanmoins à trouver une place dans l'élite, ne serait-ce que la dernière du ILdL. Henri Gautier, professeur agrégé et chef de cabinet du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts n'affirme-t-il pas en clôture des séances du Congrès intercolonial :

*« La France ne demande pas qu'on lui procure, en série, des contrefaçons d'Européens. Elle a besoin, pour la servir et pour l'aimer, d'être qu'on n'ait pas dépouillés de leur être même, et qui viennent à la langue, à sa pensée, à son génie moins en se supprimant qu'en se dégageant »*<sup>58</sup>.

L'hypothèse d'une agentivité pleine et stratégique des élèves n'est donc que partiellement validée, dénotant le poids de la norme institutionnelle sur la forme scolaire. Si le jugement enseignant formate la hiérarchie des copies sur le modèle sociétal, il reste que les écarts sont radicalement disqualifiés par des correcteurs plénipotentiaires voire partiels.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

En cette période de l'entre-deux-guerres à La Réunion, le pouvoir colonial est contraint d'œuvrer à construire un point d'intersection entre la nécessité absolue de maintenir l'ordre sur l'île et la prise en considération des valeurs humanistes portées par

---

<sup>55</sup> AUSTIN, *Ibid.*, p. 14.

<sup>56</sup> Aurélien RAYNAUD, « Hiérarchisation du monde, rapport de force et domination symbolique », dans VALLES Jules, *L'Enfant. Ce qu'ils vivent, ce qu'ils écrivent. Mises en scène littéraires du social et expériences socialisatrices des écrivains*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 143.

<sup>57</sup> Philippe PERRENOUD, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1984 (réédition augmentée, 1995).

<sup>58</sup> Ministère de l'Instruction publique. *L'adaptation de l'Enseignement dans les Colonies*, op. cit., p. 291.

l'École de la Troisième République. En éducation, le discours institutionnel cherche à maintenir l'illusion d'un espace intégralement dédié à l'excellence mais l'étude des copies montre que la réalité est toute autre. Si l'élite est bien présente entre les murs du Petit Lycée, elle ne constitue pas la catégorie majoritaire, ce qui signifie qu'elle peut également investir des établissements en métropole ou à Madagascar.

Par les traces qu'elles donnent à voir sur les devoirs des élèves, les pratiques enseignantes mettent à jour le jeu entre le prescrit du curriculum et le réel de la mise en œuvre. En portant des appréciations sur les aptitudes intellectuelles de mémorisation, sur l'orthographe (et l'écriture) et sur le travail et les efforts de l'élève, le correcteur qui ne « fait pas de différence »<sup>59</sup> engage paradoxalement (et à son insu) un système foncièrement élitiste et inéquitable, lequel naturalise l'émergence de la valeur scolaire ajoutée et la disqualification de l'élève tout-venant qui sert du coup de caution à la réussite.

Les efforts déployés par les « mauvais élèves » (ou plutôt les élèves mal classés) pour se conformer au modèle assimilationniste dicté par l'institution constituent à plusieurs titres autant de témoignages remarquables de formes radicales (voire raciales) de discrimination. Cependant, ils mettent également en lumière des traces d'agentivité qui traduisent tant la puissante volonté d'appartenance à la Mère Patrie fantasmée que l'attachement (voire l'engluement) à une identité locale vécue et subie. En apprenant par cœur la terminologie ésotérique d'une géographie vidalienne décontextualisée, les copies reflètent des écarts variables avec les savoirs scolaires exigés, lesquels se font plus ou moins exotiques selon les savoirs familiaux disponibles. Cette exotisation de l'école qui véhicule des connaissances étranges et éloignées, au sens propre comme figuré, des préoccupations et du milieu de vie des élèves, participe ainsi de la hiérarchie sociale réunionnaise selon un curriculum non pas caché mais externalisé par rapport au monde intime vécu. Ce faisant, elle participe de l'insularisation de la pensée de l'élève, plus tournée vers un empire lointain exotique que vers la découverte du milieu de vie proche par la reconnaissance des variations.

Les élèves des années trente intègrent les enjeux de la machine à tri social<sup>60</sup> dont les critères sont « *diffus, jamais explicités, étalonnés ou systématisés* » mais font une part cachée à l'érudition hors programme, marqueur d'un curriculum distinctif qui les empêche d'être en mesure de répondre aux exigences construites sur un modèle hors de portée. Bien qu'appartenant au microcosme local privilégié, ils ne disposent pas du capital culturel attendu pour répondre favorablement (voire dépasser) les normes définies par l'institution. Se pose alors la question de leur devenir : certains noms d'élèves sont célèbres<sup>61</sup> et marqueront l'histoire de la société réunionnaise contemporaine.

---

<sup>59</sup> Jean-Pierre ZIROTTI, *op. cit.*

<sup>60</sup> Pierre BOURDIEU & Monique DE SAINT MARTIN, *op. cit.*, p. 73.

<sup>61</sup> Devenu homme politique et leader du Mouvement républicain populaire (gaulliste), maire et conseiller général de Saint-Benoît, Alexis De Villeneuve sera assassiné le 25 mai 1946. Issu d'une famille de « Gros Blancs », Guy Marie Joseph Victor d'Armand de Chateaueux (1916-2000) voit dans sa famille les grandes fortunes de la canne à sucre, de la grande distribution et de l'aviation : sa mère est issue de la famille Adam De Villiers. La propriété des De Boisvilliers, issue d'une famille berrichonne, est une villa cossee située rue de Paris, à côté du ILdL à Saint-Denis, et classée monument historique. La famille Juppín de Fondaumière est une famille d'ancienne bourgeoisie militaire originaire de Saintonge établie à La Réunion au XVIII<sup>e</sup> siècle. Maurice Boyer de la Giroday (1924-2007) possède avec les De Villiers une société de Sucreries coloniales en lien avec l'engagisme rodriguais (Florence CALLANDRE & Christian BARAT, *Traces de l'engagisme de 1933 à La Réunion et à Rodrigues*, Paris, Presses de l'INALCO, Études Océan Indien, 2013). Son père est Vincent Boyer de La Giroday, président de la Chambre d'Agriculture, président du Syndicat des Employeurs de main-d'œuvre agricole de La Réunion. Député puis sénateur, Pierre Lagourgue (1921-1998) sera président du Conseil régional de La Réunion.

## ANNEXE 1a

### Liasse 1. Lundi 22 avril 1929, classe de 9<sup>e</sup>, géographie

Dans la première liasse de compositions, l'enseignant astreint la classe à une évaluation structurée autour d'un questionnement en quatre étapes :

- 1) *Citez les frontières de la France.*
- 2) *En quoi sont riches les Vosges ?*
- 3) *Parlez des collines et des plaines de la France.*
- 4) *Comment sont les côtes de l'océan atlantique ?*

#### Idéal-type de réponses / liasse 1

- 1) *La France est limitée au Nord par la mer du Nord, le Pas de Calais, la manche qui la sépare de l'Angleterre, à l'Ouest par l'océan Atlantique. Au Sud par les Pyrénées qui la séparent de l'Espagne et par la mer Méditerranée. A l'Est par les Alpes qui la séparent de l'Italie, le Jura qui la sépare de la Suisse, le Rhin puis par l'Allemagne et la Belgique.*
- 2) *Les Vosges possèdent de nombreuses sources thermales et de belles forêts. Ses cours d'eau font mouvoir des tissages de cotonnades.*
- 3) *La France possède de belles collines et de riches plaines dont les principales sont la plaine flamande, la plaine parisienne, la plaine d'Aquitaine et la plaine d'Alsace.*
- 4) *Les côtes de l'océan Atlantique sont généralement basses. La côte des Landes est bordée de dunes.*

## ANNEXE 1b

### Livre de référence ayant pu servir de source à la composition

Eysséric, J. (1904) *Nouvelle géographie, cours élémentaire*, p. 9

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6550385x/f11.image.r=%22la%20France%20est%20limit%C3%A9e%20au%20nord%22?rk=21459;2>

## ANNEXE 2

### Liasse 2. Vendredi 23 juin 1933, classe de 9<sup>e</sup>2, géographie

Cette deuxième série de copies vérifie les connaissances les élèves par le truchement de cinq questions :

- 1) *Citez les principaux canaux de jonction.*
- 2) *Quelles sont les principales cultures alimentaires de la France ?*
- 3) *Quelles sont les ressources minérales françaises ?*
- 4) *Citez les grands ports de commerce français.*
- 5) *Que savez-vous de l'Indochine française ?*

#### Idéal-type de réponses / liasse 2

- 1) *Les principaux canaux de jonction sont les canaux du Nord, de Saint-Quentin, de la Marne au Rhin, de Bourgogne, du Minervois et d'Orléans. Un autre groupe relie la Saône et le Rhône à d'autres cours d'eau : ce sont les canaux de la Marne à la Saône, du Rhône au Rhin, du Centre et du Midi. Ajoutons le canal d'Arles à Marseille et le canal du Berry.*
- 2) *La principale culture alimentaire est le blé. Puis viennent les autres céréales, la pomme de terre, les légumes dont elle envoie en Angleterre de grandes quantités. La France occupe le premier rang pour la culture de la vigne, par la quantité et la qualité de ses vins parmi lesquels le Bordeaux, le Bourgogne et le Champagne ont une renommée universelle.*
- 3) *La houille dont elle est pauvre est extraite des mines de la région du Nord et de celles qui portent à l'Est le Massif central, celles de la Loire notamment. Elle a du minerai de fer*

en énorme abondance surtout en Lorraine et en Normandie. Elle possède de nombreuses carrières d'ardoises, de pierres à bâtir, et aucun pays n'a autant de sources thermales.

4) Les grands ports de commerce français sont Marseille et Sète sur la Méditerranée, Bordeaux sur la Garonne, Nantes et Saint-Nazaire sur la Loire, Rouen et Le Havre sur la Seine, Dunkerque sur la mer du Nord.

5) L'Indochine française comprend le Tonkin, l'Annam, la Cochinchine, le Cambodge et le Laos. Ce pays est traversé par deux grands fleuves : le fleuve rouge et le Mékong. Il produit beaucoup de riz, du thé, du poivre, du caoutchouc et de la houille. La population de race jaune est intelligente et travailleuse. Les villes principales sont Saïgon et Hanoï.

### ANNEXE 3

#### **Liasse 3. Samedi 23 juin 1934, classe de 9e, géographie**

La dernière liasse interroge quant à elle la classe sur quatre points :

- 1) *Que savez-vous des côtes de la Méditerranée ?*
- 2) *Parlez du Rhône.*
- 3) *Combien la France a-t-elle de réseaux ferrés ? Lesquels ? Parlez du réseau Paris-Lyon-Méditerranée.*
- 4) *Que savez-vous de l'empire colonial français ? Que comprend-il ?*

#### **Idéal-type de réponses / liasse 3**

1) *La Méditerranée est une mer ensoleillée avec des eaux bleues et un ciel bleu. La côte française dessine un grand S couché. La côte est rocheuse à la terminaison des Pyrénées puis elle est basse, droite, marécageuse et bordée de lagunes et par suite malsaine en Languedoc avec un seul port Sète. Après le Rhône, la côte redevient rocheuse en Provence. On y trouve notre premier port de commerce : Marseille, et notre grand port militaire Toulon. Il y a de jolies stations d'hiver où séjournent les malades et les touristes, l'air y est pur et doux. Les fleurs y viennent à foison, le ciel et la mer sont d'un bleu intense, c'est la Côte d'Azur.*

2) *Le Rhône naît en Suisse de la fonte d'un glacier. Il traverse le lac de Genève puis il entre en France. Son cours est très rapide, aussi les bateaux le remontent-ils péniblement. Il reçoit à droite l'Ain, la Saône et à gauche l'Isère, la Drôme et la Durance. Il passe à Lyon et à Avignon et se jette dans la Méditerranée en formant un delta. Marseille n'est pas sur l'embouchure du Rhône. Le Rhône sépare la côte basse et marécageuse du Languedoc de la côte haute et rocheuse de Provence.*

3) *La France a plus de 50 000 km de chemins de fer divisés en sept réseaux qui sont : le réseau du Nord, le réseau de l'Est, le réseau d'Alsace-Lorraine, le réseau de Paris Lyon ou Méditerranée, le réseau d'Orléans, le réseau de l'Ouest ou de l'État, le réseau du midi. Les principales lignes de chaque réseau partent de Paris sauf pour le réseau du Midi. Le réseau de Paris-Lyon-Méditerranée comprend Paris, Lyon, Marseille. De cette ligne partent à Dijon un embranchement sur la Suisse et à Mâcon un embranchement par le tunnel du Mont Cenis, vers l'Italie, Paris à Nîmes.*

4) *La France est à la tête d'un empire colonial qui est plus étendu que l'Europe. 20 fois plus grand que la France et plus peuplé qu'elle. Les colonies sont, en Afrique : l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, l'Afrique occidentale française, l'Afrique équatoriale française, Madagascar et La Réunion. En Océanie : la Nouvelle-Calédonie. En Asie : l'Indochine française. En Amérique : la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane.*

#### ANNEXE 4. Liasse 1. **T355** dimanche 21 avril 1929 *Géographie*

Le classement inscrit dans le tableau (colonne 1) est celui qui figure sur l'en-tête de la copie. (Annexes 4 et 5).  
Pour expliquer certaines « erreurs », soit le correcteur s'est trompé, soit il manque des copies dans la liasse.

Cl	Patronyme de l'élève	Note /20	Annotation et appréciations		
			Performance	orthographe	Travail et effort
1 <sup>er</sup>	De Chateauvieux Jean	20	<i>Parfait devoir</i>		
3	Caboche Paul	19 ½	<i>Parfait devoir</i>	<i>1 fte d'orth.</i>	
3	De Chateauvieux Guy	19 ½	<i>Parfait devoir.</i>	<i>1 fte d'orth.</i>	
3	Arpad Grimot	19	<i>La 2e réponse laisse à désirer</i>		
5	Noël Guy	19	<i>Très bon devoir-une omission</i>		
5	Legros Jean	19		<i>Nombreuses ftes d'orth.</i>	
8	Roger Lamaon	18,5		<i>Mauvaise écriture et ftes d'orth.</i>	
9	Morel Claude	17,5	<i>La dernière réponse est incomplète</i>		
11	Lucien de Fondaumière	16		<i>Nombreuses ftes d'orthogr.</i>	<i>Une grosse étourderie que vous auriez dû éviter.</i>
11	Édouard Hoarau	16,5	<i>Bon devoir</i>		
12	Picard Aimé	15			<i>Vous pouviez mieux faire</i>
13	Lagourgue Pierre	14,5	<i>Des erreurs</i>	<i>Nombreuses ftes d'orth.</i>	
13	Ozouse Marcel	14,5	<i>Trois énormités dans vos réponses</i>	<i>et des ftes d'orth.</i>	
15	Bang Jean	14			<i>Composition n'ayant pas été convenablement apprise</i>
16	Daniel Cuvéliér	13	<i>2 mauvaises réponses</i>	<i>Nombreuses ftes d'orth.</i>	
17	Fleurie Georges	12,5			<i>Comp. un peu mieux apprise cette fois</i>
17	Salez Maxime	12,5			<i>Je m'attendais à mieux de vous</i>
19	Hautbois Raynaud	12		<i>Nombreuses ftes d'orth.</i>	<i>Bien des erreurs.</i>
20	Loupry André	11,5			<i>Je m'attendais à mieux de vous !</i>
20	Lebreton Maurice	11,5			<i>Progrès - Félicitations !</i>
20	Marc Jonneau	11,5			<i>Vous pouvez faire mieux</i>
23	Lauratet Marius	11			<i>Composition peu apprise</i>
24	Karent Maxime	10,5			<i>Composition guère apprise</i>
25	De Villecourt Charles	10,5			<i>Composition peu apprise</i>
26	Delucas Raphaël	10	<i>Mauvaises réponses en général</i>	<i>et nombreuses ftes d'orth</i>	
27	Fontaine Frantz	9			<i>Vous auriez dû mieux faire !</i>
28	Cochard Emanuel	6,5			<i>Composition peu apprise</i>
29	Vergoz Georges	4,5			<i>Mauvais devoir</i>
31	Alain Marcel	4			<i>Composition nullement apprise</i>
31	Maunier Jean	4			<i>Composition non apprise</i>
32	Cassim Assim	1			<i>Devoir nul</i>

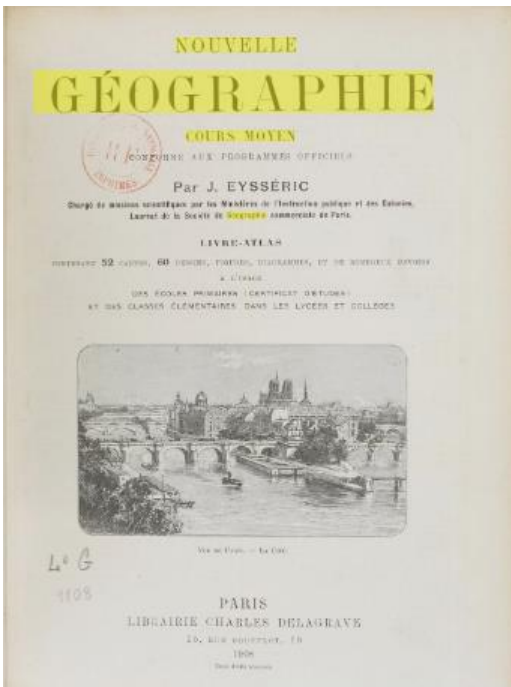
**ANNEXE 5.** Liasse 2. **T355** 23 juin 1933 Classe de 9e 2 Géographie Professeur P. Ethève

Cl	Patronyme	Note /40	Annotation et appréciations		
			Performance	orthographe	Travail et effort
1 <sup>er</sup>	Maurice de la Giroday	39	<i>L'élève ne se contente pas de résumés du livre et se renseigne par ailleurs.</i>		
2 <sup>ème</sup>	Frédéric A de Villiers	38,5	<i>Certaines phrases ont leur utilité dans le livre alors qu'on a la carte sous les yeux ; ne pas les écrire dans un devoir</i>		
	Charles De la Giroday	37	<i>Progrès</i>		
	Guillaume Guinot	35,5	<i>Pouvait obtenir une meilleure note</i>		
	Irys Antoine	32,5	<i>Réponse bien incomplète</i>		
	Édouard Coulon	21,5			<i>Est capable de mieux faire</i>
	Devillecourt Roger	21	<i>Incomplet - Confusions</i>		
	Bourhis Yves	21	<i>Répondre aux questions posées</i>	<i>Vilaine écriture</i>	
	Cazal.H Tham	18	<i>Incomplet,</i>		<i>avec de la volonté peut mieux faire</i>
	Raux Lucien	17			<i>Insuffisamment appris</i>
	François Gabriel	12	<i>Confusions - Incomplet</i>		
	Noël Léon	11	<i>Il manque une réponse et les autres sont bien incomplètes</i>		
	Josey François	10,5			<i>Peut faire moins mal</i>
	Lossy Marceau	8			<i>Il n'a pas appris sa composition</i>
	Caillé Gaston	6			<i>Répondre aux questions posées</i>
	Lecotte E.	5,5			<i>Paresse</i>
	Erndel Valère	4			<i>L'élève a-t-il seulement ouvert son livre ?</i>
	Ramasamy Gabriel	1			<i>Résultats lamentables !</i>

**ANNEXE 6.** Liasse 2. **T355** 23 juin 1934 Classe de 9e 2 Géographie Professeur P. Ethève

Patronyme	Note /40	Annotation et appréciations		
		Aptitudes intellect.	orthographe	Comportement
Carrère Antoine	39,5	<i>Très bonne composition</i>		
Gervais Paul	37	<i>Bonne composition</i>		
Guy Budroux	35,5	<i>Bonne composition</i>		
Maurice Vuatelet	30,5	<i>Réponses incomplètes</i>		

Le Guidec Roland	28	<i>Ire réponse incomplète</i>		
Bourhis Camille	29,5			<i>Pouvait, avec un peu plus d'attention, obtenir une meilleure note</i>
Fontaine Jules	26,5	<i>Réponse incomplète-Confusion</i>		
Decotte Edmond	25	<i>Réponses incomplètes</i>		
Daniel Hoareau	25		<i>Bien mal écrit</i>	
Trudel Valère	24,5			<i>Devrait mieux faire 2e année de 9e</i>
Boisvilliers Yvan	24,5	<i>Réponses incomplètes</i>		
Le Bihan E	22	<i>Confusions</i>		
Chausalet Charles	16	<i>Il manque 1 réponse</i>		
Cagnant Roger	11,5			<i>Paresse !...</i>
Marc Bataillou	10,5			<i>Il n'a pas étudié sa composition</i>
Hautbois Jean	10			<i>Paresse ! Peut faire beaucoup moins mal</i>
Loiseau Georges	5			<i>A été longtemps absent</i>
Marat Luc	4,5			<i>Aurait pu étudier sa composition</i>
Ramasamy Alexis	2,5			<i>Il n'a pas appris sa composition</i>
Madauré Charles	1,5			<i>Il n'apprend pas ses leçons</i>
Ramasamy Gabriel	0,5			<i>C'est à croire que l'élève est complètement dépourvu d'intelligence et de compréhension !</i>



## ANNEXE 7.

Livre-atlas de géographie Cours moyen possiblement pris pour référence (Prof. EYSSERIC, *Nouvelle géographie. Cours Moyen. Conforme aux nouveaux programmes officiels*, Paris, Éditions Charles Delagrave, 1908).