

# COLLOQUE INTERNATIONAL

de l'Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation

Organisé par

ERHISE: *Equipe de recherche en histoire sociale de l'éducation, Université de Genève*

ATRHE: *Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation*

## PASSAGES, TRANSFERTS, TRAJECTOIRES EN ÉDUCATION

24 - 25 juin 2019

Uni-Mail | Université de Genève

*Dans le cadre de ce colloque, deux conférences plénières ouvertes au public*

Lundi 24 juin  
16h45 - 18h00 | salle R070

**REBECCA ROGERS**

*Enseignantes en mission :  
l'empire paradoxal des femmes au 19<sup>e</sup> siècle  
(suivie d'une discussion)*

Mardi 25 juin  
16h00 - 17h00 | salle R070

**DANIEL LAQUA**

*Of International Minds and National Bodies:  
Higher Education and Transnational Cooperation  
during the Interwar Period*

[www.unige.ch/atrhe2019/](http://www.unige.ch/atrhe2019/)

**Session A**  
**Panel A1**

<b>Session</b>	<b>Circulations et réseaux de contacts : genèse d'un modèle original d'enseignement des sciences au pensionnat des Ursulines de Québec (1810-1850)</b>
<b>A</b>	LAFRANCE Mélanie, Université Laval
<b>Panel</b>	Dans les années 1830, les Ursulines de Québec cherchaient à donner un essor à leur pensionnat. Parmi les matières ajoutées à leur curriculum figurent des cours de sciences : astronomie, histoire naturelle, chimie et physique. L'intégration de ces matières, <i>a priori</i> inusitées dans une maison d'éducation pour filles, avait pour finalités d'attirer la clientèle, de révéler aux élèves l'œuvre du Créateur, de développer leur sens pratique et de les instruire, plus que modestement. Cet enseignement s'est prolongé jusqu'au 20 <sup>e</sup> siècle.
<b>A1</b>	Comment ces religieuses ont-elles acquis leur savoir scientifique et élaboré leur programme ?
<b>Lundi</b>	Quelles ont pu être leurs sources d'inspiration ? Au début du 19 <sup>e</sup> siècle, au Bas-Canada, le système d'éducation n'en était qu'à ses balbutiements. Nous sommes d'avis que les Ursulines de Québec, d'origine française, œuvrant dans un contexte colonial anglais et situées à proximité des États-Unis, ont puisé leur savoir au sein de ces différents milieux, un savoir qu'elles ont su s'approprier pour créer leur propre modèle d'enseignement des sciences. À cet égard, l'exploitation et le croisement de documents conservés au monastère des Ursulines – annales, nécrologies, correspondance, manuels et instruments scientifiques – témoignent d'une influence locale, américaine, britannique et française.
<b>24</b>	
<b>juin</b>	
<b>10h15→</b>	
<b>12h30</b>	
<b>Salle</b>	
<b>4220</b>	Dans le cadre de cette communication, nous rendrons compte de ces multiples influences. Le recrutement de religieuses américaines semble avoir joué un rôle déterminant. Aussi, nous proposons d'exposer les trajectoires des premières maîtresses de sciences – leurs origines, leurs formations, leurs actions – et de discuter de la façon dont elles ont mis à contribution leurs réseaux de contacts dans le but d'instaurer un programme de sciences. Considérant le modèle général d'éducation des filles promu au Canada français au 19 <sup>e</sup> siècle – des filles que l'on souhaitait plus dévotes que savantes – l'inclusion des sciences dans le curriculum des Ursulines nous invite à repenser le rapport que les femmes entretenaient avec les sciences de même que leur rôle dans la diffusion du savoir au Canada français.

**L'école primaire supérieure Sophie Germain : évolution d'une institution innovante au cœur des circulations transnationales du tournant des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles**

ALIX Sébastien-Akira, Université Paris-Est Créteil, CERLIS

En mars 1882, la première école primaire supérieure de jeunes filles de Paris ouvre ses portes rue de Jouy dans le quatrième arrondissement. Une femme, Berthe Chégaray, est nommée à sa tête. Aussitôt, elle insuffle à l'école, dont l'objectif est d'offrir aux jeunes parisiennes « une éducation morale et intellectuelle saine, solide, assez étendue pour former des femmes accomplies », une orientation pédagogique, professionnelle et féministe. Ce régime pédagogique innovant connaît à l'époque un retentissement certain. Le travail réalisé dans l'école est salué par la communauté internationale aux expositions universelles : en 1889, l'exposition de l'école fait l'unanimité du jury international qui affirme qu'« aucune partie de l'exposition scolaire parisienne n'était plus réussie » ; onze ans plus tard, le jury international lui décerne un grand prix, avec la note maximale de 25. L'école suscite aussi l'intérêt de nombreux responsables scolaires étrangers, notamment américains, brésiliens, anglais, polonais, qui la visitent et font l'éloge des méthodes et pratiques pédagogiques qui y sont mises en œuvre.

Session

A

Panel

A1

Lundi

24

juin

10h15 →

12h30

Salle

4220

À partir de l'étude des archives de l'école Sophie Germain, du dossier de légionnaire de Berthe Chégaray et des rapports des jurys internationaux aux Expositions universelles de 1889 et 1900, cette communication a pour objectif de mettre en lumière la manière dont l'école primaire supérieure Sophie Germain a pu devenir une référence importante dans les circulations transnationales du tournant des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles et un modèle pour le développement d'autres écoles primaires supérieures de jeunes filles, notamment l'école Edgar Quinet à Paris. En confrontant les analyses qu'ont pu faire les responsables scolaires français et étrangers de la pédagogie mise en œuvre à Sophie Germain, cette communication entend également étudier la spécificité de son régime pédagogique, qui interroge les frontières entre enseignement primaire supérieur féminin, enseignement professionnel ou technique et éducation nouvelle.

**Les femmes pédagogues entre la Grèce et les communautés grecques de l'Empire ottoman (1875-1922)**

KAGIADAKI Athina, Université de Rouen, CIRNEF

Entre 1875 et 1922, la Grèce est en pleine mutation : presque cinquante ans après son indépendance, l'État gagne graduellement de nouveaux territoires et des grands événements politiques secouent le pays.

Pendant cette période si agitée, plusieurs femmes pédagogues grecques se déplacent entre la Grèce et les communautés grecques de l'Empire ottoman. Il y a plusieurs sources qui en témoignent : les actes des communautés, les actes des associations littéraires, les règlements des écoles grecques, les journaux et les revues de l'époque. En 1922, après la défaite de l'armée grecque à Smyrne, les communautés grecques et les écoles de la Thrace et de l'Asie Mineure disparaissent et les femmes pédagogues rentrent définitivement en Grèce.

Les femmes pédagogues étaient diplômées des écoles de filles prestigieuses d'Athènes, de Constantinople (Istanbul), ou de Smyrne (İzmir). D'autres continuèrent leurs études comme boursières dans des villes comme Paris, Londres ou Berlin, etc. Souvent elles étaient membres actifs des associations, tandis que d'autres choisissaient un parcours plus solitaire. Leurs écrits décrivent les principes pédagogiques qui les inspiraient : enchantées par les idées européennes et en même temps impliquées dans l'idéologie nationale de la Grande Idée.

Les trajectoires des pédagogues entre la Grèce et l'Empire ottoman, deux pays et deux espaces géographiques, politiques et socioculturels très différents, furent sans aucun doute un point marquant de l'éducation des femmes et des jeunes enfants. Ce contexte si complexe fut le facteur qui facilita les échanges et le dialogue, permettant la circulation des idées pédagogiques et l'application des nouvelles méthodes et renforça le rôle de la femme dans la société.

Indiquons certains cas : Calliope Kehagia, sous-directrice et directrice des écoles de filles à Athènes et à Constantinople ; Chrysanthi Papadaki, sous-directrice de l'école normale de filles à Thessalonique et ensuite directrice et propriétaire d'une école des filles à Smyrne. Euthalia Adam, née à Serrès, sous-directrice et directrice de l'école de filles Zappeion de Constantinople ; Aikaterini Tzoanopoulou, sous-directrice et directrice de l'école normale de filles à Athènes et en Cappadoce.

**L'éducation comparée, un outil de promotion de l'éducation des filles et des femmes ? Le cas des enquêtes de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (1919-1970).**

HUNYADI Marie-Élise, Université de Genève/Université Paris Descartes, ERHISE/CERLIS

Crée au lendemain de la Première Guerre mondiale par des universitaires américaines et britanniques, la Fédération Internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU) se donne deux objectifs principaux : d'une part, promouvoir la paix en stimulant la coopération internationale

Session

A

Panel

A1

Lundi

24

juin

10h15→

12h30

Salle

4220

entre femmes diplômées, et d'autre part, développer leurs opportunités éducatives et professionnelles pour aboutir à plus d'égalité avec les hommes dans les professions intellectuelles (von Oertzen, 2014 ; Goodman, 2011). S'inscrivant résolument dans un « féminisme d'expertise » (Thébaud, 2015), les dirigeantes cherchent à utiliser la diversité des associations nationales adhérent à la Fédération pour mener des enquêtes sur la situation des femmes dans les milieux éducatifs et professionnels (Hunyadi, 2016 ; Goodman, 2013). Elles valorisent notamment ces travaux d'éducation comparée dans le cadre des grandes organisations internationales, en particulier à travers l'Institut international de coopération intellectuelle (IICI) de la Société des Nations et le BIT durant l'entre-deux-guerres, puis l'UNESCO, et le Conseil économique et social des Nations Unies après la Seconde Guerre mondiale.

Cette contribution se propose d'étudier le mode opératoire des enquêtes de la FIFDU traitant de l'éducation des filles et des femmes, en cherchant à définir comment s'effectue la collaboration entre ses membres de nationalités variées, et ainsi la mutualisation et le passage des connaissances à une échelle transnationale. S'appuyant sur les archives de la Fédération internationale, de certaines de ces associations nationales (France, Grande-Bretagne et Suisse), de l'IICI et de l'UNESCO, elle analysera les processus de justification de cette pratique par les dirigeantes de la FIFDU, et questionnera l'utilisation qui en est faite à des fins de promotion de l'éducation féminine.

### **Cécile Morette et l'École des Houches : dispositif transnational et transformation de l'enseignement de la physique en France (1951-1970s)**

VERSCHUEREN Pierre, Université de Franche-Comté, Centre Lucien Febvre

Les lendemains de la Seconde Guerre mondiale constituent un pivot dans l'histoire des sciences physiques françaises et européennes. La profession de physicien connaît alors une profonde restructuration, au travers de laquelle le rôle de l'internationalité change fortement : les circulations internationales et les transferts scientifiques qu'elles permettent deviennent alors une part majeure de la formation à la recherche, et non plus une caractéristique de la fin de carrière universitaire réussie.

Le but de cette communication est de revenir sur les conditions pratiques de cette transformation, à partir du cas de l'École d'été de physique théorique des Houches, créée en 1951 par la jeune Cécile Morette (1922-2017), juste en face du Mont-Blanc. Cette école est internationale, d'une part, parce qu'elle est le fruit de la carrière particulièrement transnationale de sa fondatrice (à Dublin, puis Copenhague et Princeton), des stratégies qu'elle a pu développer en s'appuyant sur les réseaux qu'elle a pu construire au cours de sa trajectoire, et d'autre part parce qu'elle implique des enseignants comme des étudiants venant de toute l'Europe et des États-Unis, grâce à des financements eux-mêmes multiples et internationaux. Réinterprétant des pratiques pédagogiques issues à la fois des universités états-uniennes et du scoutisme, l'institution vise à introduire, en France et en Europe, des conceptions et des pratiques à la fois pédagogiques et scientifiques qui n'y avaient pas cours jusqu'ici : contact direct et intensif avec la recherche en train de se faire pour des étudiants encore en formation, formation par osmose et multiplication des occasions de discussions informelles, etc. Elle devient par la suite elle-même un modèle international, inspirant la création des écoles de Varenne et de Cargèse, puis se généralisant à d'autres disciplines scientifiques partir de 1958, grâce au soutien de l'OTAN et de son programme *d'advanced study institutes*.

## Panel A2

Session	<b>Itinérances éducatives franco-espagnoles : les voyages d'Henri Wallon en Espagne de 1936 à 1938</b>
A	RODRIGUEZ Mari Carmen, Université de Fribourg
Panel	
<b>A2</b>	De 1936 à 1938, Henri Wallon, médecin et psychologue de l'enfance, chargé de cours à la Sorbonne, puis professeur au prestigieux Collège de France en chaire de psychologie et d'éducation de l'enfance, se rend à trois reprises dans une jeune République espagnole en guerre. Il fait partie des voyageurs qui séjournent en zone républicaine pour apporter leur soutien à un ensemble de valeurs menacées par les armées franquistes et fascistes. Wallon fait partie du Groupe français d'éducation nouvelle avec Paul Langevin et Henri Piéron et du Comité de vigilance des intellectuels antifascistes, également aux côtés de Langevin.
Lundi	
<b>24</b>	En janvier 1938, au cours de son troisième voyage en Espagne républicaine, il participe aux réunions du Conseil exécutif de la Fédération internationale des enseignants à Barcelone et visite des centres d'enseignement tels que le groupe scolaire de Sarriá, l'Institut école Ausias March, l'École industrielle, les instituts techniques et les centres d'éducation gérés avec le concours des organisations ouvrières (« Los trabajadores de la Enseñanza. La Intelectualidad francesa al lado de la España republicana », Barcelone, La Vanguardia, 06.01.1938, p. 5).
juin	
<b>10h15→</b>	
<b>12h30</b>	Durant la guerre civile, l'éducation est un champ de bataille emblématique arboré par le gouvernement du Front populaire, qui entend poursuivre son action malgré le conflit, à l'arrière et au front. Les écoles, les espaces d'alphabétisation et de formation témoignent de la richesse des avancées éducatives réalisées depuis l' <i>Ilustración</i> et dont le décret des Missions pédagogiques de la République de 1931 s'est fait l'étendard.
Salle	
<b>5020</b>	Comme l'ont montré les travaux d'historiens de l'éducation, ces progrès éducatifs réalisés par l'Espagne contemporaine s'inscrivent dans une longue tradition de circulations transnationales, dont les passages entre la France républicaine et l'Espagne libérale représentent une large part.
	Cette contribution se propose d'étudier l'itinérance éducative de Wallon durant la guerre civile espagnole à la lumière des échanges franco-espagnols dont témoigne la République en guerre.

### ***La Nuova Era* and its theosophical background: a survey on a short-lived review engaged with the transfer of the New Education Fellowship in Italy.**

TODARO Letterio, Université de Catane

Strangely enough, the first educational journal that explicitly worked as the reference point of the New Education Fellowship in Italy was edited in Sicily (Palermo), starting from January 1926. Apparently, the matter sounds quite curious and without clear connections. The question has not received any attention in the history of education research. Maybe, it depends on the temporary life of the journal, survived for just a year. However, the transitory course of the review has not to be considered as a reason for the undervaluation of the cultural initiative. Rather, a detailed study on the main actors who worked as intermediaries and who charged with the start of an editorial challenge intentioned to establish a network for the expansion of the New Education Fellowship in Italy around the publication of *La Nuova Era* can reveal interesting elements, not yet appreciated. To get a look over the cultural context laying around the journal publication in particular can open an extended vision about the relevance of the theosophical background working on behalf of the New Education cause. In this sense, a survey on such a short-lived review officially engaged with the transfer of the New Education Fellowship in Italy can also reveal the apparently eccentric role of Palermo as a junction point of an eclectic cultural framework, around which theosophical fraternity,

Free-masonic memberships and international “liaisons” worked together to support the taking off of the new culture of education in the Italian panorama.

Session	<b>Robert Gloton (1906-1986), inspecteur des écoles primaires : un passeur de l’Éducation nouvelle ?</b>
A	PATRY Delphine, Université de Montpellier, LIRDEF
Panel	Cette proposition de contribution s’inscrit dans le thème 1 du colloque (Formation : rencontres, échanges, voyages). Nous souhaitons étudier l’influence de Robert Gloton (1906-1986) sur l’expérience du Groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du vingtième arrondissement de Paris de 1962 à 1971, date à laquelle il prend sa retraite de l’Éducation nationale. Notre étude analysera l’élaboration des idées de l’éducation nouvelle au sein d’établissements de l’enseignement public français ainsi que leurs réinterprétations partielles.
Lundi A2 24 juin	Robert Gloton, inspecteur des écoles primaires, est nommé dans la circonscription du vingtième en 1959. Dès l’année 1962, il impulse et coordonne le Groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du vingtième composé principalement de deux écoles (l’école de la rue Vitruve et de l’école de la rue Le Vau).
10h15 → 12h30	L’un des objectifs de Robert Gloton est de faire de ce groupe expérimental un levier d’une rénovation pédagogique de grande envergure en mettant en pratique les idées du mouvement de l’Éducation nouvelle.
Salle 5020	À partir des écrits de Robert Gloton, des archives de l’école de la rue Vitruve et de l’école de la rue Le Vau, ainsi que des revues <i>Dialogue</i> et <i>Interéducation</i> des années concernées, nous tenterons de retracer son influence au sein du groupe expérimental dans la diffusion des idées de l’Éducation nouvelle au sein de l’école publique.

### **La rénovation pédagogique au Portugal entre les années 50 et 70 du 20<sup>e</sup> siècle : acteurs, réception d'idées, expériences éducatives**

PINTASSILGO Joaquim, NAMORA Alda, Université de Lisbonne

Dans la période postérieure à la Deuxième Guerre mondiale et, en particulier, à partir des années 1950, malgré le contexte toujours autoritaire, nous avons assisté au Portugal à un effort de rénovation pédagogique, développé, surtout, en marge du régime et entrepris par des acteurs éducatifs qui se situent dans champ de l’opposition politique. Comme personnalités de référence de ce mouvement se trouvent des éducateurs tels que Rui Grácio, João dos Santos, Maria Amalia Borges et Sergio Niza qui ont inspiré ou aidé à dynamiser plusieurs expériences scolaires alternatives (Centro Helen Keller, Jardim Infantil Pestalozzi, Colégio Eduardo Claparède, entre autres), tout en cherchant à mettre en place les nouvelles conceptions relatives à la formation des enseignants, à la protection de l’enfant ou à l’éducation spéciale. Ces éducateurs ont été décisifs en ce qui concerne la réception et la diffusion d’un ensemble d’idées innovatrices qui circulaient au niveau international et la tentative de promouvoir leur concrétisation, de façon créative, dans le but de contribuer, ainsi, à l’accomplissement d’une société démocratique. La pédagogie Freinet, par exemple, est réappropriée par ces éducateurs, étant même la principale source d’inspiration initiale du Mouvement de l’école moderne (MEM) et de beaucoup d’autres expériences qui ont été, alors, développées. C'est également à cette période que circulent au Portugal d’autres propositions comme celles concernant les pédagogies non directives et les contributions de la psychanalyse dans l’éducation. La présente communication a, donc, pour objectifs de réfléchir sur les appropriations, au Portugal, dans les années 1950 à 1970, de pédagogies qui se présentent comme alternatives à la pédagogie dite « traditionnelle » et d’analyser le rôle joué dans ce mouvement par cet ensemble d’éducateurs considérés comme « progressistes ». Nous utiliserons comme sources les textes

produits par ces éducateurs, en multiples niveaux, et nous ferons appel, en particulier, aux concepts et aux perspectives de l'histoire culturelle.

**Session**

**A**

**Panel**

**A2**

**Lundi**

**24**

**juin**

**10h15→**

**12h30**

**Salle**

**5020**

### Panel A3

Session	<b>A</b>	<b>A Historical Analysis of the Origins of the International Baccalaureate As Seen Through Lawrence Stenhouse's Curriculum Development Model</b>
Panel	<b>A3</b>	DE WILDE Conan, University College London
Lundi		In 1962, in Oslo, Lawrence Stenhouse delivered a lecture on the sociology of the classroom and the importance of the classroom as a cultural laboratory. Stenhouse was not the first to propose that teachers be researchers, but his message, that classrooms are experimental spaces where teachers are researchers experimenting with curriculum, was heard by a large audience and continues to be influential. Stenhouse went on to run the Humanities Curriculum Project in the United Kingdom.
24		
juin		
10h15→		
12h30		
Salle		
<b>5220</b>		
		In 1962, in Geneva, Robert J. Leach, a history teacher at the International School of Geneva and the progenitor of the International Baccalaureate was operating as a teacher-researcher in Stenhouse's model. Leach spent the 1960s working on his own humanities curriculum project which sought to be recognised internationally while promote international understanding. Leach's audience of highly mobile and generally able cosmopolitan elites was different to the "mid to low ability populations" for whom Stenhouse was developing his curriculum, but the curriculum development model Leach followed echoed Stenhouse's best practices almost to the letter.
		This paper will aim to illustrate the significant achievements of Robert J. Leach on international education as an embodiment of Stenhouse's model of a teacher researcher. The paper will provide a historical commentary on Leach's work in the classroom as well as his attempts to forge lasting relationships with a wide range of organisations interested in international education. His efforts bore fruit and his International Schools Examinations Syndicate grew to become the International Baccalaureate which, this year, turns 50 years old.
		The paper is part of ongoing doctoral research at UCL's Institute of Education under the supervision of Georgina Brewis and Gary McCulloch.

### Trajectoires internationales d'acteurs et réappropriation des savoirs dans le contexte suisse romand (1930-1970)

DE MESTRAL Aurélie, ROUILLER Viviane, Université de Genève, ERHISE

Au cours de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, puis dans l'entre-deux-guerres, se développèrent différentes initiatives, portées par des organisations internationales telles que le BIE puis l'UNESCO, qui ont été vouées à émettre et partager des réflexions transnationales relatives au champ éducatif et pédagogique. L'organisation de rencontres rassemblant des représentants de contrées diverses et variées, participe d'un processus d'échanges et de réflexions collectives autour des questions éducatives. Parmi ces dernières, a émergé, entre autres, l'ambition d'œuvrer, par le biais de l'éducation, au rapprochement des peuples. Au cœur de cet objectif, se trouve la question des savoirs dispensés dans le cadre de disciplines spécifiques et des pratiques éducatives. Ainsi, l'enseignement des langues vivantes – en particulier étrangères – outre son utilité pratique, s'est vu conféré, par les acteurs de ces organisations, un intérêt éducatif majeur, à travers la connaissance des civilisations étrangères en vue de favoriser une meilleure compréhension entre les peuples. Quant à la discipline de l'histoire, les savoirs dispensés dans le cadre de cet enseignement-apprentissage ont été investis de finalités pacifatrices et d'une mission de formation d'une citoyenneté mondiale.

Dans ce contexte et dans le cadre de ces deux disciplines, nous proposons d'interroger la manière dont ces idées circulant à l'échelle internationale, ainsi que les connaissances, les savoirs et pratiques éducatives qui en découlent, ont été appropriés et transformés par certains acteurs du

monde éducatif suisse romand. Au travers d'exemples portant sur diverses figures d'enseignants, sensibles à ces thématiques et actives en ces domaines, nous montrons comment leurs expériences, voyages, et trajectoires professionnelles ont fait de ces hommes et femmes, des acteurs de la diffusion d'idées pédagogiques et de savoirs spécifiques. À l'échelle de la Suisse romande, nous interrogeons ainsi la réappropriation et l'adaptation de ces savoirs, portés sur l'idée d'une éducation mondiale, dans un contexte national spécifique. Pour ce faire, nous mobilisons un corpus constitué de rapports émanant des organisations internationales susmentionnées, d'articles issus de revues pédagogiques romandes ainsi que de programmes et de manuels scolaires d'histoire et d'allemand, langue étrangère, pour la période s'étendant entre 1930 et 1970.

Lundi

**24**  
juin

**10h15→**  
**12h30**

Salle  
**5220**

**La migration transnationale d'un modèle scolaire français : l'exemple de la diffusion de l'expérimentation de Vanves vers le Canada (1950-1995)**

LAFFAGE-COSNIER Sébastien, HUGEDET Willy, VIVIER Christian, Université de Franche-Comté, C3S

Le mi-temps pédagogique et sportif, qui articule les activités intellectuelles le matin et les activités physiques l'après-midi, est mis en place par le docteur Max Fourestier en 1950 à l'école Gambetta de Vanves, ville française de la banlieue sud de Paris dont elle est limitrophe. Prolongeant ce dispositif qu'il considère être une œuvre sanitaire et sociale, ce médecin scolaire organise différentes expériences novatrices telles que la « classe de forêt » ou encore la première « classe de neige » de l'histoire au sein de l'école publique française en 1953. Grand promoteur de l'éducation physique et du sport à l'école, Max Fourestier milite intensément en faveur de la généralisation internationale de cette innovation pédagogique. Véritable avant-gardiste, Max Fourestier ouvre la voie aux dispositifs expérimentaux modernes d'aménagement du temps scolaire et au mouvement des classes de nature, qui ne cessent de séduire les parents, les élèves et leurs maître(sse)s en France. Au cours des années 1950-1970, la classe de neige est imitée par de nombreux pays dans le monde entier, tout spécialement au Canada. L'enjeu majeur de cette présentation est de révéler les canaux empruntés dans la diffusion franco-canadienne du modèle de la classe de neige de Max Fourestier. Ainsi, outre l'aura scientifique internationale de Max Fourestier, il s'agit de comprendre comment, à travers l'exemple du mi-temps pédagogique et sportif (puis du tiers-temps pédagogique), la place de la nature et le rôle de l'éducation physique au sein de cette école française se sont transportés au Canada. Plus encore, l'analyse des archives de la ville de Vanves, du fonds ancien de l'école Gambetta et des documents privés du médecin permettra d'identifier les passeurs culturels qui facilitent les processus d'appropriation d'un écosystème scolaire dans lequel les élèves pourraient grandir et s'instruire en harmonie avec la nature.

**Mathématiques modernes à l'école élémentaire : résonances de la réforme française au sud du Brésil**

BURIGO Elisabete Z., SILVA Mayara B.O., ROSA Nicolas G., Université fédérale du Rio Grande do Sul

Dans les années 1960, dans différentes régions du Brésil, des groupes d'enseignants se sont constitués pour élaborer et diffuser des propositions d'innovation curriculaire identifiées avec le mouvement international de réforme de l'éducation connu sous le nom de mathématiques modernes. Comme dans beaucoup d'autres pays, le mouvement pour renouveler l'enseignement des mathématiques visait initialement l'enseignement secondaire. La vague de renouvellement s'est étendue à l'école élémentaire ; cependant, cette modernisation n'était pas seulement une prolongation du mouvement de réforme du collège, car des enseignants et des formateurs du monde de l'enseignement primaire y ont joué un rôle important. En France, Nicole Picard, chargée de recherche à l'Institut national pédagogique, anime depuis 1964 des expérimentations sur les mathématiques modernes dans les classes des écoles primaires, inspirées par Zoltan Dienes et Piaget. Au sud du Brésil, dans la ville de Porto Alegre, l'Institut de l'éducation General Flores da

**Session**

**A**

**Panel**

**A3**

**Lundi**

**24**

**juin**

**10h15 →**

**12h30**

**Salle**

**5220**

Cunha offre, depuis 1968, un cours de formation pour les enseignants intitulé « Didactique des mathématiques modernes à l'école primaire ». Dans ce cours, Esther Grossi, après un stage chez Nicole Picard, divulgue certaines de ses productions et propositions, qui incluent une nouvelle approche des nombres et l'introduction de nouveaux thèmes tels que les relations topologiques. À partir de l'examen des matériaux utilisés dans le cours, des articles pédagogiques et des témoignages oraux, et du point de vue de l'histoire connectée, nous proposons de discuter l'appropriation et la diffusion des idées de Nicole Picard dans un environnement encore fortement marqué par les idées de l'École nouvelle.

## Session B

### Panel B1

Session <b>B</b>	<b>La pédagogie Montessori : contributions à l'étude de sa réception et de sa diffusion en France au début du 20<sup>e</sup> siècle</b>
Panel <b>B1</b>	Coordination : GUTIERREZ Laurent et KOLLY Bérengère
Lundi <b>24</b> juin	<b>Argumentaire général</b>
14h00→ 16h15	Lorsque Maria Montessori donne sa première conférence en France, au printemps 1931 à l'occasion du congrès de l'association La Nouvelle Éducation, sa pédagogie est déjà largement diffusée dans le monde. Influencée par Froébel et Séguin, ses propositions rencontrent l'adhésion mais aussi le scepticisme chez les pédagogues de la petite enfance. Nombreux sont les réseaux (théosophiques, philanthropiques, pédagogiques) qui commentent alors les applications de cette pédagogie scientifique. Fondée sur le développement physiologique et spirituel de l'enfant, cette approche connaît une certaine audience après la Première Guerre mondiale. Dans un contexte où il s'agit d'éduquer les enfants à la paix afin de ne plus voir se reproduire de telles atrocités, la pédagogie Montessori apparaît comme l'une des réponses possibles. Après une dizaine d'années, force est toutefois de constater que sa diffusion reste limitée, du moins fortement inégale selon les orientations éducatives des pays qui l'adoptent.
Salle <b>4220</b>	Ce symposium s'attachera à circonscrire les problématiques liées à la diffusion et à la réception du montessorianisme en France dans les milieux pédagogiques entre 1907, date d'ouverture de la première <i>Casa dei bambini</i> en Italie, et 1939, lorsque l'Europe s'engage pour la seconde fois dans un conflit mondial armé. La dimension internationale de cette réception et de ses transferts d'un pays à un autre sera questionnée au travers d'une étude consacrée à l'action des théosophes (Sylvain Wagnon) et du rôle joué par la philanthropie américaine à l'instar de Miss Cromwell (Fabienne Serina-Karsky). Une réflexion sera également menée sur les réseaux de diffusion du montessorianisme en France. Nous verrons ainsi comment l'association La Nouvelle Education y a participé en revendiquant son autonomie vis-à-vis de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (Laurent Gutierrez). Nous chercherons aussi à comprendre pourquoi l'école maternelle française semble d'abord résister à cet engouement généralisé autour de Maria Montessori avant d'identifier les liens possibles avec sa pédagogie, à travers l'étude de la revue <i>L'Éducation Enfantine</i> dans les années 1920 (Bérengère Kolly). Enfin, nous reviendrons sur la manière dont le mouvement Montessori a organisé institutionnellement son essor en « labélisant » les initiatives pédagogiques menées sous son nom à travers le monde (Antoine Savoye).
	Ce symposium tentera de répondre à ces questions en les abordant majoritairement sous l'angle socio-historique à partir de sources diverses et variées (correspondances, comptes rendus d'assemblées générales des associations affiliées, articles de journaux, périodiques pédagogiques, etc.). Chacune des interventions analysera des aspects jusque-là peu étudiés par les chercheurs en sciences de l'éducation en indiquant les premiers résultats obtenus et les perspectives de recherches qui en découlent.

#### Le rôle des théosophes dans les débuts de la diffusion de la pédagogie Montessori

WAGNON Sylvain, Université de Montpellier, LIRDEF

Les liens étroits entre Maria Montessori et la mouvance théosophique sont connus mais restent sous-estimés dans la compréhension de la diffusion et l'essaimage de la pédagogie Montessori. L'analyse du rôle des théosophes dans les débuts de la diffusion de la pédagogie Montessori en

**Session**

**B**

**Panel**

**B1**

**Lundi**

**24**

**juin**

**14h00→**

**16h15**

**Salle**

**4220**

France, en Belgique et en Grande-Bretagne nous permettra, conformément aux attendus de ce colloque, d'analyser l'élaboration de la circulation des idées, leurs appropriations partielles mais aussi leurs transformations et leurs réinterprétations dans un espace différent. La pédagogie Montessori semble être pour les théosophes le modèle pédagogique à suivre et à diffuser.

En quoi les théosophes trouvent-ils dans la pédagogie de Maria Montessori, la réponse à leurs attentes sur le plan idéologique et pédagogique ? Comme l'a bien montré Kevin Brehony, ce choix n'est pas dû au hasard. En effet, dès 1899, Maria Montessori est en relation avec la mouvance théosophique. La question de son appartenance à la société théosophique est posée. Mais notre étude s'intéresse principalement à l'importance des théosophes à partir de 1907. Pour Montessori, l'année 1907 est celle de la création de sa première école, la *Casa dei bambini*, à Rome ; mais pour la société théosophique, c'est le début de la présidence d'Annie Besant. Cette dernière fait, pour diverses raisons que nous esquisserons, de l'éducation la priorité de la société théosophique. Quels sont les moyens que mettent en œuvre les réseaux théosophiques pour soutenir et diffuser cette pédagogie ? Quelle a été l'attitude de Maria Montessori face à ce soutien actif ? En quoi cela a-t-il influé sur l'essaimage de la pédagogie Montessori et sur la création des structures internationales montessoriennes ? Le soutien des théosophes a-t-il influencé le rôle de Montessori au sein de la ligue internationale de l'éducation nouvelle ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous appuierons sur l'étude des revues théosophiques, des écrits de plusieurs acteurs du mouvement Montessori (Jeanne Barrere, Claude Claremont), des archives de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle (LIEN) et des écrits de plusieurs écoles théosophiques. Nous axerons notre communication sur l'essor, après la Première Guerre mondiale, de la pédagogie Montessori en France, en Belgique et en Angleterre. Ce choix nous permettra de mettre en avant le rôle effectif des théosophes dans la diffusion des idées montessoriennes et la création des structures internationales de l'éducation nouvelle.

### **Un exemple de transfert du montessorisme en France : l'action philanthropique de Miss Cromwell entre 1914 et 1922**

SERINA-KARSKY Fabienne, Université de Paris 8 Saint-Denis, CIRCEF

Dès 1914, la philanthropie américaine intervient auprès de la France en guerre en créant des fonds pour les régions dévastées portés par des hommes et des femmes qui se mobilisent de part et d'autre de l'Atlantique pour les alimenter. Au-delà de la participation financière, on retrouve l'implication sur le terrain d'acteurs et d'actrices qui participent par leur personne à l'effort de guerre. Parmi les femmes américaines engagées, citons Edith Wharton qui dès novembre 1914 ouvre les *American Hostels for Refugees* et parcourt le territoire français pour écrire des chroniques journalistiques témoignant des horreurs de la guerre, Anne Morgan qui investit sa fortune personnelle et participe à ravitailler les villages du soissonnais, ou encore Mary Cromwell qui s'investit auprès de la petite enfance et ouvre des jardins d'enfants à Paris et sa région pour accueillir les petits réfugiés belges et du nord de la France. À travers l'action de Miss Cromwell et de ses disciples, et par une approche socio-historique, nous retracerons l'essor du montessorisme en France à travers les jardins d'enfants créés pendant la Première Guerre mondiale, et son transfert dans l'école maternelle de l'après-guerre, du point de vue tant théorique que pratique. En parallèle de l'école maternelle, nous verrons également comment le montessorisme essaime dans les jardins d'enfants et les écoles portés par les réseaux d'éducation nouvelle de l'entre-deux-guerres.

### **La Nouvelle Éducation : fer de lance de la pédagogie Montessori en France (1921-1939)**

GUTIERREZ Laurent, Université Paris Nanterre, CREF

Cette contribution s'attachera à mieux comprendre les raisons qui ont conduit les dirigeants de l'association pédagogique La Nouvelle Education à diffuser la pédagogie Montessori en France durant l'entre-deux-guerres. Dans cette perspective, il sera discuté, tout d'abord, des motifs à partir desquels ce groupement n'a pas souhaité s'associer à la LIEN et mener son action en dehors d'elle. Puis, la question des moyens utilisés dans le cadre de la propagande de cette pédagogie sera analysée. Enfin, cette étude s'attachera à mettre en lumière les limites de cette entreprise de propagande à travers les désaccords qui naîtront entre ses membres. A cet effet, nous mobiliserons, outre la collection complète du bulletin de La Nouvelle Education, les fonds d'archives du Père Castor, d'Adolphe Ferrière et de Roger Cousinet.

Lundi	<b>24</b>	<b>juin</b>	<b>Chronique d'une non-réception ? Montessori et l'AGIEM et l'école maternelle française à travers L'Éducation Enfantine (1914-1927)</b>
14h00→			KOLLY Bérengère, Université Paris-Est Créteil, LIS
16h15			Cette contribution cherchera à émettre des hypothèses sur la réception de pédagogie Montessori dans la revue <i>L'Education Enfantine</i> entre le début de la première guerre mondiale et le Congrès de Locarno (1927). À l'inverse d'autres pédagogues, en particulier de Froebel, dans les années 1910, Maria Montessori n'est présente qu'à la marge, et initialement très critiquée pour la liberté qu'elle laisse à l'enfant. Pour autant, des notions clés de la « doctoresse » se retrouvent aisément : l'éducation sensorielle, la notion « auto-éducation ». La diffusion de cette pédagogie s'effectue ainsi de manière paradoxale, à partir de la publication qu'en fait François Garcin dans les années 1920. Quatre hypothèses seront mises à l'étude afin de définir et comprendre ce que nous pourrions nommer une « non-réception ». Est-elle le résultat d'un choix pédagogique ? Est-elle la conséquence d'une vision de l'école et du petit enfant, davantage portée sur la protection et le développement social que sur l'instruction et la pédagogie ? Est-elle le fruit de désaccords plus profonds – sur la laïcité ou la conception de l'enfance ? Est-elle, enfin, la conséquence d'un choix politique mettant en avant une filiation française – Marie Pape-Carpantier, Pauline Kergomard, Suzanne Brès – plutôt que d'autres pédagogues situés hors du contexte national ? Pour confirmer ou non ces hypothèses, nous nous travaillerons sur un corpus d'articles issu de <i>L'éducation enfantine</i> , en les confrontant à des bulletins de l'AGIEM parus au cours de la même période.
Salle	<b>4220</b>		

### **Les brigades internationales (féminines) de Mammolina (Maria Montessori)**

SAVOYE Antoine, Université de Paris 8 Saint-Denis, CIRCEFT

Son internationalité a constitué très tôt une des forces du mouvement montessorien dont la logique d'action, mise au point par Maria Montessori elle-même, répond à un principe de diffusion généralisée. En d'autres termes, le montessorisme n'est pas un « produit local » mais se veut universel. Aussi, le succès qu'il a rencontré en France doit-il être éclairé par le développement qu'il a connu, à la même période, dans d'autres pays européens et outre-Atlantique. La communication proposée s'efforcera d'éclairer l'engouement qu'ont connu les idées de Maria Montessori, ainsi que sa personne elle-même, en s'attachant à étudier celles qui furent les agents de cet engouement qui a transcené les frontières et les aires culturelles, entraînant un nombre considérable de femmes prêtes à s'investir pour que le 20<sup>e</sup> siècle soit bien celui de l'enfant, selon l'expression popularisée par Ellen Key.

Pour ce faire, nous reconstituerons, à grands traits, le phénomène de « tâche d'huile », encouragé délibérément par la fondatrice, par lequel ses idées et leur application pratique débordent de l'Italie et gagnent les autres pays grâce à des adeptes relais. Dans la période étudiée (1900-1930), nous distinguerons parmi les acteurs/actrices de cette irrésistible diffusion les éducatrices de la première heure des ralliées plus tardives. Puis, nous tenterons de cerner, à partir d'un échantillon de cas significatifs, pris en Grande-Bretagne et aux États-Unis, et aussi en France, quels ont été les ressorts

**Session**

**B**

**Panel**

**B1**

**Lundi**

**24**

**juin**

**14h00→**

**16h15**

**Salle**

**4220**

de ce ralliement à la *Dottoressa* et à sa méthode : quelles en furent les circonstances, sur la base de quel accord pédagogique et politique, grâce à quelle organisation, dans quelle relation d'attachement à Maria Montessori elle-même. Pour renseigner le phénomène de « tâche d'huile », on s'appuiera sur les nombreux travaux qui rendent compte du développement du montessorisme dans les divers champs nationaux. De ces travaux, on tirera un échantillon de cas significatifs dont on analysera les caractéristiques biographiques remises dans leur contexte.

## Panel B2

### On the foreign element in our school systems

Session  
**B**

Panel  
**B2**

Lundi  
**24**  
juin

14h00→  
**16h15**

Salle  
**4020**

Coordination : FONTAINE Alexandre

#### General argument

From Jullien de Paris (1817) to the contemporary comparatists working in the field of *longue durée*, one particular research focus has proved persistent – “learning from the experience of others” (Phillips, 2000). The conceptualisation of the notions of “policy borrowing” (Phillips, 2000, 2009; Phillips & Ochs, 2003, 2004; Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012), “educational transfer” (Phillips, 2009; Rappleye, 2006, 2014; Beech, 2006) and “cultural transfer” (Espagne, 1999, 2013; Fontaine, 2015) brought about a critical shift in the way the formation of national, regional or cantonal educational systems has been conceived. In fact, this led to a silent evolution in the practice of comparing, since it was no longer a question of drawing parallels between presumably closed spaces, but of acknowledging *mediation* – the role of a nation or a province (school authorities, philanthropists, teachers, missionaries, educators, travelers, etc.) in contributing to education and even identity-building of the other.

Respectively, the in-depth studies of political, religious, economic or cultural contexts have become increasingly important and necessary.

School knowledge and practices, circulating beyond regional or national borders, have been and continue to be “naturalized” through a process of *resémantisation* (Espagne). This means that it was absolutely necessary for the respective mediators to customise an efficient method or a borrowed practice, to modify it structurally, so that it could be grafted into a new political, economic, cultural or religious context. This complex mechanism of “indigenization” (Phillips & Ochs, 2003) or “reception” (Tröhler, 2016), also referred to as a “chameleon process” by Robert Cowen (2006), implies that our own educational systems have been built up through policy borrowings. Accordingly, it should be possible to shed light on these foreign elements or “indigenized” roots of national educational systems.

It should be noted, however, that interbreeding or *métissages* are rather difficult to identify. In the times of national construction and international competition, the policy/practice/method borrowing was a rather problematic enterprise. Tension and resistance was particularly present in official discourses following the transfer. As Anne-Marie Thiesse (2014) observed, the construction of European nations is based on a “double denial”: while the new national framework constituted a space of evidence for political or cultural history, the process of creation of nations became, thus, itself anchored in a double denial of its historicity and its transnational dimension. It is crucial to understand that a large majority of national historians and comparatists considered neither these foreign references, nor the mechanism of “silent standardization” (Fontaine, 2015), in order to give more credit to the “national genius”.

Which motivations and interests prompt a cultural context to “import” a pedagogical practice which was modeled elsewhere and which, most likely, itself resulted from one or more previous translations? Which singular or collective actors ensure the process of mediation and ‘acculturation’? Which configuration endorsed the transferred knowledge when it moves from its cultural or political environment? The last two decades of research on educational transfer have shown that our school structures were in fact the result of mutual absorptions and appropriations. This being so, to paraphrase Anne-Marie Thiesse (1999), there is nothing more international than the formation of so-called national school systems.

The aim of this panel is to consider policy borrowing in the field of comparative education not only as a possibility to ‘learn from the experience of the other’, but also to rediscover the part of the other in ourselves.

**Session**

**B**

**Chair:** HOFMANN Michèle

**Discussant:** STEINER-KHAMSI Gita

**Panel**

**B2**

**Introduction:** TRÖHLER Daniel , FONTAINE Alexandre, Université de Vienne

**Lundi**

**24**

**juin**

**Adopting or Adapting? – The transfer of the “Normal Method”**

WINANDY Jil, Université de Vienne

The paper seeks to historically analyze the “Normal method”’s travel, journey or rather the idea’s diffusion, illustrating how – as a concept and “cultural element” – it was translated to and received in different contexts (Espagne, 1999). It conceptualizes the Augustinian abbot Johann Ignaz Felbiger’s method for shaping teachers in order to solve the issue of low frequentation of Catholic Parish schools as an idea developed in a given culture (Silesia and later Austria) that was transferred from this culture of origin to different welcoming cultures or contexts and thus adopted and adapted by different actors.

**14h00→**

**16h15**

**Salle**

**4020**

The paper proceeds via three consecutive steps. After revealing the “Normal method”’s origins and development in the context of the “Catholic Enlightenment” in a first section, the paper addresses the role of different factors and channels (e.g. printing press, letters) that allowed for the approach’s dissemination and reception in different geographical spaces and under particular historical conditions. Attempting to shed light on Felbiger’s network of correspondents in the 18th century’s “republic of scholars” (*Gelehrtenrepublik*), the paper’s second section focuses the transfer of the “Normal method”, that was adopted – or rejected – in and adapted to different contexts against the backdrop of a general wish for better trained teachers that should act as “tools” to solve situations of perceived social crises and shape people according to prevalent cultural values of social order (Jäger & Tenorth, 1987; Tröhler, 2013, 2017). Hence, the “Normal method”’s conquest of the German-speaking states at the end of the 18th century as well as its later journey extending across the borders of the Habsburg Empire is indicative of the ideas’ adoption/adaption and role in late 18th century and early 19th century educational, political and social debates. Finally, two country-specific case studies (Solothurn, Switzerland and Strasbourg, France) will serve as concrete examples for the idea’s reception and determine the idea’s importance at particular moments, thus seeking to uncover the place the method has been accorded in the realm of the educational sciences’ discourse.

**Aux sources britanniques des salles d’asile françaises**

VERGNON Marie, Université de Caen Normandie, CIRNEF

Dans les histoires de la préscolarisation en France, les références à l’*Infant School* britannique sont récurrentes, y compris sous la plume du ministre Salvandy (Rapport de Salvandy et ordonnance royale sur l’organisation des salles d’asile, 22 décembre 1837). Les travaux sur l’histoire de la prise en charge de la petite enfance et les circulations internationales en la matière ont montré la pluralité des propositions qui ont pu nourrir l’élaboration des institutions françaises (Luc, 1999 ; Burger, 2014), relativisant parfois aussi les emprunts outre-Manche. Pourtant, les références à Owen lui-même et son *Infant school*, en particulier, sont déjà présentes dans les écrits des premiers

Session  
**B**  
Panel  
**B2**  
Lundi  
**24**  
juin

organisateurs de l'accueil collectif des jeunes enfants en France. Mais les français qui se sont rendu en Grande-Bretagne pour observer les *Infant schools* se sont très majoritairement rendus dans des établissements londoniens. Or, Owen lui-même avait amplement critiqué l'*Infant school* de Brewer's Green à Londres, prétendument inspirée de celle qu'il avait créée en Écosse à New Lanark, et où œuvrait son ancien maître James Buchanan (Vernon, 2013). En outre, à la même période, des établissements pensés notamment par Samuel Wilderspin ont été ouverts sous la même dénomination. Il convient alors de s'interroger, en confrontant ce que l'on sait de l'*Infant School* écossaise (écrits d'Owen, archives de la famille Buchanan, témoignages de visiteurs...) et des projets des premiers organisateurs de l'éducation collective des jeunes enfants en France, sur ce qui a pu passer des valeurs et projets pédagogiques défendus par Owen dans celui des institutions françaises. La dimension proprement pédagogique, encore peu étudiée, nous permet en effet ici d'apporter un éclairage complémentaire aux travaux antérieurs, mettant en lumière la similitude entre des outils et techniques utilisés et des divergences, notamment en ce qui concerne la place de la religion.

14h00→  
16h15  
Salle  
**4020**

#### **Travelling of ideas or epistemological colonization ? Germany's national style of thought in Austria**

FOX Stephanie, Université de Vienne

As it has become a common good in academic research to use and work with foreign sources, regardless if it concerns theoretical or methodological issues, it also became more and more obsolete to contextualize them within their roots of origin. Accordingly, we are facing for example an American way of interpreting French postmodern philosophy covering the context of its emergence under an invisibility cloak, as for instance in the work of Tom Popkewitz or many others (e.g. Popkewitz, 2013). One could call this the *travelling of ideas* by uprooting them from the styles of thought (Fleck, 1999, p. 54) they emerged from and making them indigenous in a new, national (American) context, which I call *epistemological appropriation*. However, there is another phenomenon of *travelling of ideas*, namely the exportation of national epistemologies to a place of destination that is distinct from the place of its emergence, which I call *epistemological colonization*. The reflection on the correlation of nation-building and national epistemologies could, or in fact should, be questioned once we realize that there are not as many national styles of thought as we have nation states. What about those nations who have hardly developed epistemologies and though styles of their own? If we can identify academic research without being based upon an own particular national way of reasoning, then one must be able to find a nationally foreign epistemology bringing to light the inter-national tension of the imperial and the colonized nation.

This paper is concerned with the theoretical difference between genres of travelling of ideas and its two varieties, epistemological appropriation and epistemological colonization (1) and against this background questioning the case of Austria as an independent nation-state, or, to be more precisely, Vienna as the intellectual heart of Austria with regard to these varieties (2). Finally, and based on this analysis, a few thoughts challenging the raising claim for internationality will be made in order to detect the bigotry of the so-called "international" research (3).

#### **American programmed instruction and Soviet algo-heuristic theory: two cases of educational crossings in the times of the Cold War**

BORETSKA Viktoria, Université de Vienne

At the end of 1950s, both opposing Cold War superpowers, the United States and the Soviet Union, deemed education to be one of the most powerful weapons in defeating each other. The United States, immersed into the *Sputnik*-prompted belief that the Soviets had better schools, were

**Session**

**B**

**Panel**

**B2**

**Lundi**

**24**

**juin**

**14h00→**

**16h15**

**Salle**

**4020**

looking for the ways of upgrading national education as an actual defense measure (National Defense Education Act of 1958). At this very time, the post-Stalin Soviet Union was launching a large educational reform of its own in the last attempt to achieve the promised communism. These large-scale educational transformations on both sides of the Atlantic were not exceptionally homegrown enterprises, yet, and as our panel proposal puts forward, they were often introduced as such within their national contexts. The “silencing” of transnationality in education is particularly characteristic of the Soviet Union in the Cold War, where any openly public “import” of enemy’s knowledge equated to treason. One of such educational “imports” was the innovative teaching technology of programmed instruction, developed in the USA by the American behavioral psychologist B. F. Skinner. It was entering the Soviet Union through the long process of legitimization, transformation, and translation, the highlights of which are to be discussed in the current contribution. In comparison to the latter, the “import” of the algoheuristic instruction theory will be discussed: developed in the Soviet Union by the educational psychologist Lev Landa, this theory was translated into the American context upon Landa’s expatriation, acquiring the qualities of its new environment. This contribution aims at a more profound understanding of the reinvention of educational ideas while they travel, as well as discussing the case of “mirroring” in educational developments during the Cold War – the time when the Cold War superpowers were creating each other and themselves against those constructed images of the enemy.

### **Panel B3**

<b>Session</b>	<b>Apprendre et enseigner l'architecture dans l'espace européen du 19<sup>e</sup> siècle : confrontations, échanges et hybridations</b>
<b>B</b>	Coordination : THIBAULT Estelle
<b>Panel</b>	
<b>B3</b>	<b>Argumentaire général</b>
<b>Lundi</b>	
<b>24</b>	Pour observer les circulations et échanges pédagogiques dans l'espace européen de la seconde moitié du 19 <sup>e</sup> siècle, le cas de l'enseignement de l'architecture est intéressant en raison de la diversité des établissements et du réseau géographique qu'ils constituent. Des formations à l'ancrage local que sont les écoles de dessin ou les ateliers préparatoires coexistent avec des institutions à l'attrait international, écoles polytechniques, académies ou écoles des beaux-arts. Ces établissements mettent en œuvre des modèles didactiques contrastés, reflétant différentes manières de définir l'architecture. D'un côté, celui, académique, de la section architecture de l'École des beaux-arts de Paris place l'habileté de la composition au centre de la formation et se fonde sur un système d'ateliers où s'exerce un principe d'émulation entre élèves. De l'autre, celui des écoles polytechniques, initié à Paris au lendemain de la Révolution et bien représenté en Allemagne (Karlsruhe, Stuttgart, Berlin), propose un cursus d'ingénieur-architecte de culture scientifique, selon une pédagogie plus scolaire de cours magistraux et d'exercices gradués. En outre, quelle qu'en soit la définition, la formation à un métier dont la dimension pratique est fondamentale pose aussi la question de l'apprentissage. Entre ces modèles se développent des interactions multiformes, liées aux échanges, aux influences et aux jeux de concurrence entre établissements, et renforcées par les trajectoires individuelles d'élèves et de professeurs.
<b>juin</b>	
<b>14h00→</b>	
<b>16h15</b>	
<b>Salle</b>	
<b>5220</b>	

Si les circulations étudiantes ont des motivations multiples dans une discipline où, de longue date, le voyage est une composante de la formation, elles sont d'abord suscitées par une cartographie européenne caractérisée par de fortes disparités en ce qui concerne l'offre d'enseignement architectural. Ainsi le fait que la Suisse ou l'Angleterre ne disposent que tardivement d'établissements comparables à ceux existant en France ou en Allemagne motive l'expatriation des jeunes qui se destinent à l'architecture, et parfois la fréquentation successive de plusieurs lieux de formation, incluant des périodes d'apprentissage. Il en résulte la fabrication de réputations et de hiérarchies, dessinant des parcours privilégiés en fonction des moyens et des stratégies de carrière. Forts de ces trajectoires choisies ou subies, les étudiants devenus plus tard enseignants ou architectes contribuent à l'importation de méthodes, à la traduction des concepts, à l'hybridation des contenus, lorsqu'il s'agit de réformer les cursus, de penser la profession ou encore de diffuser les connaissances vers un public de non-spécialistes.

Par quelques études de cas, ce panel vise à éclairer les effets de ces mobilités individuelles sur l'évolution des systèmes d'enseignement, sur la migration des cultures scolaires et sur la formation des identités professionnelles dans les différents pays. Il s'agit également de dépasser le cadre d'études souvent limitées à l'examen de relations bilatérales, pour esquisser l'idée d'un espace européen des pédagogies de l'architecture profondément structuré par ces jeux d'échanges et de confrontations.

## **Circulations locales/internationales dans l'enseignement de l'architecture : un état des lieux**

LAMBERT Guy, École nationale supérieure d'architecture de Paris-Belleville, UMR AUSser 3329

**Session**

**B**

**Panel**

**B3**

**Lundi**

**24**

**juin**

**14h00→**

**16h15**

**Salle**

**5220**

« On a prétendu, chez nous, enseigner l'architecture dans les Polytechniques à la fois et dans les Académies ; [...] tous ayant d'ailleurs une instruction inachevée ». Contrairement à ce que suggère Alfredo Melani en 1888, la distinction entre ces deux modèles pédagogiques n'est pas exempte d'interactions voire de porosité entre des établissements, tour à tour concurrents et complémentaires. L'attention désormais accordée aux trajectoires d'élèves et de professeurs permet non seulement de constater l'ampleur de ces mobilités entre écoles, mais elle contribue aussi à mieux saisir les transferts culturels et les circulations de savoirs/savoirs faire qui s'opèrent par ce biais.

En dressant un état des lieux des travaux ayant abordé ces questions, cette communication entend mettre en relief plusieurs types de processus observables à différentes échelles (internationale, nationale ou même locale) et dont les modalités contribuent à dessiner un réseau complexe et mouvant de relations, effectives même lorsqu'elles sont indirectes.

Ainsi, envisagée du point de vue des établissements, la circulation des élèves – plus que celle des professeurs – permet d'apprécier l'attractivité d'une école dans une offre d'enseignement locale ou internationale, mais aussi en retour de mesurer son rayonnement. En marge de cette approche institutionnelle, s'intéresser au parcours d'élèves poursuivant dans une école les études engagées dans une autre – au-delà dans les frontières ou dans la même ville – invite à s'interroger sur l'hybridation des formations qui se jouent au gré de telles trajectoires scolaires. Phénomène collectif autant qu'individuel, cette lecture confronte aux hiérarchies entre écoles mais aussi au renouvellement des cultures scolaires et professionnelles qu'induisent les variations de la définition de l'architecture et l'évolution des processus de professionnalisation. Enfin, la circulation des professeurs, leur éventuelle pluriactivité à l'échelle locale mais aussi la situation des élèves devenus enseignants dans un autre établissement que celui où ils ont été formés constituent un terrain concret pour analyser les transferts pédagogiques qui s'opèrent entre les univers didactiques des écoles au gré de ces trajectoires.

## **Gottfried Semper's public lectures as tools of knowledge transfer**

CHESTNOVA Elena, Université de la Suisse italienne

Gottfried Semper, an architect, instructor and theoretician of art, has spent the years of 1850-1855 in London. He arrived there as a political refugee of the Dresden uprising that put an end to a successful career he enjoyed in Saxony as an architect and teacher of architecture. Relocation was not a new experience for Semper who studied at several universities in Germany before settling for an atelier in Paris, and travelling widely in Europe after his studies. But the move to London was special because Semper's stay there made a formative impact on his ideas, which we can trace largely through the manuscripts of his public lectures (gta Archive, ETH Zurich). As an instructor at the School of Design at Marlborough House within the Department of Science and Art, Semper was required to deliver at least one cycle of talks a year within the Department's busy schedule of public events. These included lectures on different branches of art and architecture by major figures of the period delivered before a broad audience.

Public lectures were commonplace throughout the nineteenth century, and this format has been well studied in the field of history of science. The so-called "popular science" studies have long since considered public lecturing as a key event in the processes of knowledge production and transfer. Not so in history of artistic and architectural education: although the lecturing scene in art and architecture has been no less lively than that in the natural sciences, these events have attracted little scholarly attention to date.

This presentation will present a brief analysis of Semper's public lectures as tools of knowledge transfer generated by an internationally itinerant intellectual. It will seek to open up discussion on the role of public lectures as a means of generating knowledge about architecture not only within the professional community but also among the broader public.

Session

B

### L'architecture allemande et la Suisse : transfert, adaptation, refus

Panel

B3

Lundi

24

juin

14h00→

16h15

Salle

5220

Durant le long 19<sup>e</sup> siècle, plus de 1 000 architectes suisses étudient en Allemagne. Le transfert des formes architecturales allemandes est très important, mais il s'opère selon des modus operandi très variés, allant de l'adoption pure au refus partiel. Cette translation d'une architecture royale et impériale dans la confédération helvétique pose la question du sens porté par cette architecture mais aussi de sa perte de sens, ou du moins de son changement. En outre, la profession d'architecte elle-même est complètement modifiée par le passage des Helvètes dans les grandes écoles allemandes et dans les ateliers lors des stages obligatoires. La professionnalisation s'accompagne d'une sensibilité marquée pour les arts industriels et les nouvelles techniques constructives, qui avaient été côtoyées par les étudiants durant leurs études dans des écoles polytechniques où l'architecture et les sciences de l'ingénieur n'était pas toujours clairement séparées. Les médias intéressent aussi de manière très précoce les architectes helvétiques, à l'instar de leurs collègues allemands. Au moment où la Suisse cherche à construire son identité nationale après sa (re)fondation en 1848, que penser de la germanité marquée de ses constructeurs et de son architecture ?

Issue d'une étude en cours, cette communication se fonde sur l'étude des registres d'immatriculation des étudiants en architecture des écoles les plus fréquentées en Allemagne par les Suisses, à savoir Munich, Stuttgart, et Berlin. Le corpus constitué, complètement inédit, comporte près de 1 000 entrées. Il permet une relecture complète de l'histoire de l'architecture en Suisse, à la lumière d'un éclairage international qui a en grande partie fait défaut pour la partie alémanique du pays.

### Lawrence Harvey dans l'espace européen des pédagogies de l'architecture

THIBAULT Estelle, École nationale supérieure d'architecture de Paris-Belleville, UMR AUSser 3329

En suivant la trajectoire individuelle d'un élève architecte rapidement impliqué dans les débats sur les méthodes d'enseignement, cette intervention vise tout d'abord à comprendre les motivations qui orientent son parcours, d'une formation à l'autre, d'une ville à l'autre. Il s'agit également de comprendre comment cette expérience plurielle contribue à l'élaboration de comparaisons, voire de hiérarchies, entre ces lieux d'enseignement et entre les différents dispositifs de formation.

L'itinéraire européen de Lawrence Harvey (1845-1920), citoyen anglais né à Genève, permet d'observer l'échange des idées sur les méthodes d'éducation architecturale à différents niveaux : choix d'orientation au sein du cercle familial, discussions entre élèves et professeurs, publications dans la presse, débats à l'occasion de réformes pédagogiques. Sa décision initiale d'étudier au *Polytechnikum* de Zurich apparaît comme une solution par défaut, lié à l'absence d'établissement supérieur d'enseignement d'architecture en Suisse romande et au fait que prédomine à Londres un système d'apprentissage. Zurich offre à l'époque refuge à de nombreux étrangers, dont l'architecte Gottfried Semper, devenu directeur de la *Bauschule* du *Polytechnikum* après une période d'exil à Paris et à Londres ; l'établissement attire alors des élèves de toute la Suisse mais aussi d'Europe centrale qui confrontent leurs expériences. C'est Semper, lui-même bon connaisseur des différents dispositifs pédagogiques, qui conseille à Harvey de poursuivre ses études à l'École des beaux-arts de Paris, autre creuset où se côtoient des jeunes de toutes origines et aux parcours variés. Harvey tente

ensuite de construire une carrière d'architecte et d'enseignant à Londres. Sur la base de sa double expérience suisse et parisienne, Harvey se présente comme expert des systèmes « continentaux » d'éducation architecturale dont il établit la comparaison. Il critique le système d'apprentissage et valorise l'émulation entre élèves par les concours de composition ainsi que l'enseignement mutuel dans les ateliers, plutôt que la culture scientifique et scolaire des écoles polytechniques.

<b>Session</b>	
<b>B</b>	
<b>Panel</b>	
<b>B3</b>	Cette communication s'appuie sur deux types de sources qui sont elles-mêmes les vecteurs de la circulation des idées : premièrement les correspondances de Lawrence Harvey, conservées à la Bibliothèque de Genève, deuxièmement les articles qu'il publie dans <i>The Builder</i> et <i>La Semaine des constructeurs</i> entre 1868 et 1890.

#### **L'importation à Londres du modèle « beaux-arts »**

BRUCCULERI Antonio, École nationale supérieure d'architecture de Paris-Val de Seine, EA Histara 7347

Dans notre intervention, nous aborderons les origines du transfert du modèle pédagogique beaux-arts en Angleterre et notamment à Londres, dans la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle. Ce fut dans la capitale britannique, en fait, que l'intérêt porté à l'École des beaux-arts de Paris s'imposa tout d'abord. L'objectif sera de mettre en évidence les différents registres par lesquels ce modèle s'exporta, jusqu'à la reprise d'outils et modalités d'enseignement. Dans cette perspective, le milieu de l'*Architectural Association* joua un rôle moteur dès les années 1860. L'intervention soulignera l'action de divers acteurs liés à cette association professionnelle. Il sera question d'expériences comme celle de l'atelier que Walter John Nash Millard et Francis Thomas Baggallay ouvrirent en 1887, Regent Street. Mais il s'agira aussi du mouvement de diffusion porté par des anciens élèves de l'établissement parisien. Dans cette perspective, l'exemple de deux véritables médiateurs culturels nous permettra de remonter jusqu'aux années 1860 et 1870, tout en attestant d'une relation directe avec l'École des beaux-arts de Paris. Il s'agit de Lawrence Harvey, d'origine britannique, installé d'abord à Genève, qui après avoir étudié chez Semper à l'École polytechnique de Zurich, fut admis à l'École des beaux-arts, élève de l'atelier Lebas-Ginain de 1869 à 1872, avant de rejoindre l'*Architectural Association*. Il est également question de Richard Phené Spiers, élève de l'atelier Questel entre 1858 et 1861, qui en 1864-65 doubla cette expérience d'un voyage au Proche-Orient aux côtés d'un Grand Prix de Rome, Emmanuel Brune, ce qui le familiarisa davantage à la culture graphique des élèves de l'École. Rentré à Londres, engagé d'abord comme président de l'*Architectural Association* (1867-68), ensuite comme « master of architecture » à la *Royal Academy architectural school* (1870-1906), Spiers fut, par son enseignement et ses publications, un artisan majeur de l'importation londonienne de la pédagogie beaux-arts au dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle.

<b>14h00→</b>	
<b>16h15</b>	

<b>Salle</b>	
<b>5220</b>	

Session  
**C**  
Panel  
**C1**  
Mardi  
**25**  
juin  
**08h15 →**  
**09h45**  
Salle  
**4020**

## Session C

### Panel C1

#### **Modes d'internationalisations dans le champ éducatif. Le Bureau international d'éducation (1925-1952) « un centre mondial d'éducation comparée »**

BOSS Cécile, Université de Genève, ERHISE

Cette communication s'intéresse aux modes d'internationalisation dans le champ éducatif, développés au sein du Bureau international d'éducation (BIE), en prenant comme cas d'étude les différentes stratégies des acteurs pour développer et penser l'éducation comparée. Plusieurs analyses ont déjà montré l'importance de la composante éducation comparée dans l'historicisation du BIE (Hofstetter, 2015 ; Hofstetter & Droux, 2016 ; Hofstetter & Schneuwly, 2013) et permettent d'attester de l'intérêt de prolonger de telles recherches.

En discutant les travaux qui ont déjà traité la question, pour le cas du BIE, mais aussi plus largement ceux qui ont traité de la théorisation et de l'historicisation de la discipline (Caruso, 2008 ; Nôvoa, 1998 ; Schriewer, 1997, 2016), il s'agira de développer « des clarifications conceptuelles et analyses critiques » (Hofstetter & Droux, 2016) comme préconisées et engagées avec, au cœur, l'éducation comparée au sein du BIE et, dans les entours de l'analyse, une méta-réflexion sur l'historicisation du champ dans un contexte d'internationalisations des champs éducatifs. Parallèlement, il s'agira aussi de mieux cerner comment la conception de l'éducation comparée est étroitement associée à une dimension politique : à savoir les méthodes de diplomatie et de coopération internationale mises en place au sein de l'organisation. Ces deux niveaux seront combinés avec une analyse d'archives qui privilégiera une approche centrée sur les acteur-ice-s, en prenant en compte les agents des sections techniques du bureau et de son secrétariat, ceci afin de mieux appréhender le rôle qu'ils-elles jouent dans la production d'expertise et de savoir (Kott, 2014 ; Saunier, 2012).

En mêlant ces différents niveaux, nous espérons ainsi permettre de mieux appréhender comment se constitue une institution dans ses moments d'expérimentations, et parfois de transitions ; de pouvoir identifier des phénomènes de circulations transnationales tout en ayant une meilleure appréhension des logiques sous-jacentes qui se jouent dans la pensée de l'universel et de l'international ; de contribuer à l'historicisation des institutions qui, comme tout particulièrement le BIE, œuvrent pour l'éducation.

#### **Des internationalismes en compétition. Coopérations et circulations éducatives en Afrique coloniale (1945-1957)**

MATASCI Damiano, Université de Lausanne

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'UNESCO lance une ambitieuse campagne destinée à lutter contre l'analphabétisme et à éléver les niveaux éducatifs dans les pays du Sud. Articulant travail normatif, centralisation des informations et programmes d'assistance technique, cette organisation parvient à structurer un nouvel agenda politique qui place le « droit à l'éducation » au cœur des débats nationaux et internationaux. Le monde colonial, et l'Afrique subsaharienne plus en particulier, demeurent toutefois relativement à l'écart de cette action. Craignant des critiques ou une remise en cause de leur politiques, les administrations coloniales européennes se montrent en effet très hostiles vis-à-vis d'une éventuelle intervention directe des organismes onusiens dans leurs territoires. Dès 1945, elles stimulent ainsi une coopération de nature interimpériale destinée à empêcher les « ingérences » externes et à certifier leur engagement vis-à-vis du « bien-être » des populations colonisées. D'abord informelles, puis structurées au sein de la *Commission pour la coopération technique en Afrique au sud du Sahara* (CCTA), ces formes de collaboration sont explicitement conçues comme une alternative à l'assistance technique internationale. L'action de la

**Session**

**C**

**Panel**

**C1**

**Mardi**

**25**

**juin**

**08h15 →**

**09h45**

CCTA se déploie en effet sur les mêmes terrains investis par les organisations onusiennes, à l'instar de la santé, de l'agriculture, du travail et de l'éducation. En se basant sur des documents inédits issus d'archives internationales et nationales (notamment des correspondances et des rapports confidentiels à usage interne), cette communication a pour objectif de retracer les complexes interactions qui se tissent entre les milieux « coloniaux » et « internationaux » au cours des années 1940 et 1950. Elle se focalise, d'une part, sur les rivalités institutionnelles qui s'installent entre l'UNESCO et la CCTA. Bien que peu nombreuses, les initiatives menées par l'organisation onusienne en Afrique subsaharienne (essentiellement des stages et des séminaires d'experts) suscitent en effet des réactions contrastées de la part des administrations coloniales, qui oscillent entre une attitude de méfiance et de relative collaboration. D'autre part, la contribution se penche sur les quatre conférences « interafricaines » sur l'éducation organisées entre 1950 et 1957 par la CCTA. Les discussions qui se tiennent entre les experts coloniaux témoignent des tentatives de forger des paradigmes impériaux concurrents à ceux promus par l'UNESCO (comme l'« éducation de base ») ainsi que de l'importance des enjeux éducatifs (notamment la lutte contre l'analphabétisme et l'instruction des femmes) dans le cadre des politiques de modernisation économique et sociale des territoires africains. En posant les bases d'une histoire connectée de l'internationalisme et de l'impérialisme, ce papier permet finalement de mettre en lumière la circulation de savoirs éducatifs en Afrique coloniale et de mieux comprendre les dynamiques internationales et interimpériales qui accompagnent le processus de décolonisation.

#### **La France et le système éducatif marocain 1956-1966**

**Salle**

ZEIN Nazirah, Université de Nantes, CRHIA

**4020**

Dans le mouvement de la décolonisation, le Maroc accède en 1956 à l'indépendance, après avoir été sous protectorat français durant quarante-quatre ans. La scolarisation de tous les jeunes Marocains est un des principaux défis que l'État doit alors relever. En attendant que ses professeurs soient formés, le ministère marocain de l'Éducation nationale fait appel à la France, qui met à sa disposition des enseignants dans le cadre d'une coopération culturelle. Cette coopération permet de s'intéresser au jeu des acteurs français et marocains autour d'un système éducatif qui, du primaire au supérieur, se construit en référence au modèle français, tout en cherchant à s'en détacher. Par conséquent, cette démarche appelle en réaction des tentatives françaises pour préserver la place de la langue et de la culture de l'ancien « protecteur » au sein d'un enseignement marocain marqué par la politique d'arabisation, processus achevé en 1966 pour le primaire.

L'étude s'appuie sur les archives diplomatiques françaises conservées à Nantes (documents de la Mission universitaire et culturelle française à Rabat) et à La Courneuve (archives de la Direction générale des affaires culturelles et techniques), ainsi que sur l'*Annuaire de l'Afrique du Nord* de 1962 à 1966 (IREMAM – Aix-Marseille Université)

## Panel C2

Session

C

Panel

C2

Mardi

25

juin

08h15→

09h45

Salle

4220

### Investissement, positionnement et contributions des États-nations au sein des Conférences internationales de l'instruction publique (1934-1968)

BRYLINSKI Emeline, Université de Genève, ERHISE

Dès 1934, le Bureau international de l'éducation (BIE) organise annuellement les Conférences internationales de l'instruction publique (CIIP). Ces conférences rassemblent de nombreux États dans le but de présenter leur expérience nationale sur une thématique donnée, de débattre sur la base d'un rapport comparant ces expériences, débouchant ainsi sur une série de recommandations internationales. Si la vocation du BIE est d'asseoir la paix dans le monde par l'éducation et les sciences (Hofstetter & Droux, 2016 ; Magnin, 2002), les États s'investissent de façon différenciée dans les thématiques abordées, que ce soit en partageant leur propre expérience, ou en exprimant un obstacle qu'ils espèrent résoudre en s'inspirant de modèles expérimentés dans d'autres pays. Cependant, bien que les CIIP aient pour principe de favoriser les échanges dans un cadre apolitique, celui-ci n'est pas dénué d'enjeux à caractère politique se traduisant par des effets de régionalisation, des stratégies de positionnement(s) et d'alliance(s) (Hofstetter & al., 2017).

En appliquant les techniques d'analyse de réseau aux discussions de rapports d'États publiés dans les procès-verbaux, cette recherche révèle les différents degrés d'investissement des États-nations en fonction des thématiques abordées lors des CIIP. Cette approche méthodologique permet également de dégager les espaces géographiques faisant alliance autour de thématiques éducatives, et de mettre en valeur des États, régions et continents dont le rôle et les contributions sur la scène internationale ont bien souvent été sous-estimés (Hofstetter & Droux, 2016, p. 4 ; Dumont, 2014). Cette recherche inclut les discussions de 31 rapports qui ont lieu entre 1934 et 1968, ayant produit 65 recommandations internationales au cours de cette période.

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une thèse intitulée « Sociogenèse de la coopération intergouvernementale : de la propagande pacifiste à l'éducation pour la paix » (Brylinski, 2017), ancrée dans le projet FNS « Le Bureau international d'éducation (BIE) : un laboratoire de l'internationalisme éducatif (1919-1952) » (Requête FNS ERHISE/AIJJR. n° 100011\_169747).

### L'influence de la loi Astier sur l'enseignement technique espagnol, 1923-1930

RICO GOMEZ Maria Luisa, Université d'Alicante

Ce travail est consacré à l'étude de l'influence de la loi Astier 1919 sur le projet de l'enseignement technique en Espagne pendant la dictature de Primo de Rivera, 1923-1930. En effet, il s'agit d'analyser les points de ressemblance entre la structure idéologique et institutionnelle française et le modèle installé en Espagne.

Suite à l'impact de la Première Guerre mondiale, une des voies pour sortir de la crise, et pour moderniser les richesses, était d'investir dans une formation technique de base et intermédiaire qui prépareraient l'ouvrier aux nouveaux systèmes proposés par l'organisation scientifique. À une époque où l'on avançait vers l'innovation technique, l'État moderne, pour éviter que la différenciation du travail ne favorise un affrontement social, devait imposer par le biais de la formation professionnelle une morale commune d'idées, qui régénéreraient l'ouvrier et lui donneraient la dignité socioprofessionnelle. Ainsi, le sens de l'État moderne résidait dans le fait de concilier la modernisation économique avec la stabilité sur le plan social, incarnée par le nouveau corps social moyen des techniciens.

Dans ce contexte, l'État a dû se lancer dans la structuration de l'enseignement industriel professionnalisé, perçu selon un point de vue économique et social aussi bien par la dictature

**Session**  
**C**  
**Panel**  
**C2**  
**Mardi**  
**25**  
**juin**

**08h15→**  
**09h45**  
**Salle**  
**4220**

espagnole que par l'État d'inspiration nationaliste et conservatrice de la Troisième République française.

L'analyse se centre sur l'influence de la réforme française sur les penseurs espagnols du début du 20<sup>e</sup> siècle et de la dictature de Primo de Rivera, dans le but d'instruire un groupe social, lié au travail direct dans l'usine et l'atelier : l'intérêt était d'améliorer la productivité industrielle, avec un programme de formation professionnelle qui avait un sens économique et social plus que culturel, mais le fait d'opter pour le caractère utilitaire et pratique ne délaissait pas l'enseignement général et intégral.

On a réalisé une étude comparative entre les deux projets éducatifs contemporains développés à partir de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, avec comme point culminant la loi Astier de juin 1919 en France et le Statut de l'enseignement industriel d'octobre 1924 en Espagne, ce dernier basant une partie de ses postulats sur la structure du premier. Les sources utilisées sont les programmes législatifs et la presse pour connaître l'enjeux d'influences entre les deux réformes (modèle administratif, formatif, des écoles, du contrat d'apprentissage, etc., qui ont pris l'exemple français).

### **Les milieux ouvriers et populaires face à l'école publique**

HEIMBERG Charles, Université de Genève, ÉDHICE

À ses débuts, le principe de l'obligation d'instruction publique a donné lieu, de manière récurrente, à des refus, résistances, contournements. S'ils découlaient dans bien des cas de la charge de travail qu'assumaient alors beaucoup d'enfants pour subvenir aux besoins de leur famille, ils relevaient peut-être aussi d'une difficulté à comprendre le sens de cette obligation de fréquenter un lieu qui n'était pas suffisamment ressenti comme destiné aux enfants du peuple. Ces réserves ont suscité de façon marginale des expériences alternatives comme l'École Ferrer de Lausanne, mais aussi et surtout des interventions d'acteurs du mouvement ouvrier et socialiste pour faire en sorte que cette école publique soit aussi celle du peuple, notamment en intégrant le travail manuel parmi ses contenus d'apprentissage.

Au moment où le canton de Genève s'est doté, en 1977, d'une loi définissant les objectifs de l'école publique prenant pleinement en compte une formation équilibrée de l'élève, une préparation à la vie en société, la construction d'une faculté de discernement et la correction des inégalités des chances de formation, une association progressiste, le Mouvement Populaire des Familles, a lancé une vaste enquête auprès de ses membres sur le thème de la scolarisation de leurs enfants : l'école qu'ils fréquentent est-elle adaptée à leurs besoins ? Prépare-t-elle vraiment les enfants des milieux populaires à leur insertion dans la société ? De nombreuses critiques ont été émises, faisant partiellement écho à des préoccupations déjà exprimées au début du 20<sup>e</sup> siècle.

En comparant ces années 1890-1914 et 1975-1985 en Suisse romande, y compris en lien avec le présent, ce sont les ambiguïtés, les malentendus ou les clivages entre l'école publique et des parents des milieux ouvriers et populaires, voire une absence d'échanges ou passages entre des acteurs distincts de l'éducation, que nous souhaitons interroger à partir des sources imprimées (presses, brochures, etc.) qui nous en rendent compte.

### Panel C3

#### Entre savoirs prescrits et savoirs diffusés : l'exemple des écoles primaires supérieures (1833-1860)

Session <b>C</b>	BLANC-SERRA Angélique, Université de Caen Normandie, CIRNEF
Panel <b>C3</b>	Jusqu'au premier tiers du 19 <sup>e</sup> siècle, aucune structure n'est prévue en matière d'enseignement intermédiaire, à savoir une scolarité susceptible de se prolonger au-delà de l'enseignement primaire pour des élèves empêchés d'entreprendre des études secondaires. François Guizot pallie cette carence en instituant les écoles primaires supérieures (EPS) par sa loi du 28 juin 1833 qui en fait obligation à toute commune chef-lieu de département ou excédant 6 000 âmes.
Mardi <b>25</b> juin	Moins de dix ans après son application, il apparaît clairement que nombre de communes ne se sont pas conformées à l'obligation de créer une EPS. <i>A contrario</i> , des localités pourtant non soumises à l'article 10 de la loi Guizot ont mis en place ces structures d'enseignement intermédiaires (rapport au Roi, Villemain, 1841).
08h15→ <b>09h45</b>	Notre communication visera à analyser la mise en place d'une nouvelle structure éducative dans sa phase de construction, en portant l'attention sur des politiques initiées par en bas dans des communes non contraintes par la loi mais qui utilisent celle-ci pour diffuser, sur une modalité désormais scolaire, des contenus et des pratiques en adéquation avec des besoins économiques locaux ou en raison d'autres intérêts spécifiques.
Salle <b>5020</b>	En mettant la focale sur les établissements ouverts volontairement, notre étude envisage la réception de la loi et de son contenu – relativement flou en matière d'organisation pédagogique – comme un facteur positif dans sa réappropriation au niveau local. Articulant la circulation des savoirs prescrits à l'échelle nationale avec leur réception, traduction, réinterprétation à l'échelon local, notre communication s'appuiera sur des sources archivistiques (municipales, départementales, nationales) concernant la période 1833-1860.

#### James Guillaume, passeur de pédagogie politique au tournant des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles

BUTTIER Jean-Charles, Université de Genève

L'enjeu de cette communication est de mettre en valeur les porosités entre les sphères politique et éducative d'une part, mais aussi les liens entre les réseaux pédagogiques, politiques et syndicaux au tournant des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles d'autre part. Cette étude sera centrée plus particulièrement sur la Troisième République mais identifiera des connexions européennes, voire internationales, s'enracinant dans une période comprise entre les années 1870 et la Première guerre mondiale.

L'approche biographique sera mobilisée pour isoler ces réseaux puisque cette communication portera sur James Guillaume (1844-1916), qui a joué un rôle de passeur entre les milieux internationalistes suisses (et européens) et républicains français après son exil à Paris en 1878. Je mobiliserai ses écrits sur l'éducation publiés en coopération avec Ferdinand Buisson puisqu'il se charge notamment de la partie étrangère du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* ainsi que de la section « Courrier de l'extérieur » de la *Revue pédagogique*. Cette production interroge en particulier le statut de traducteur de Guillaume, ses compétences dans le domaine justifiant l'appel de Buisson à le rejoindre à Paris. Guillaume, poursuivant son engagement politique dans le cadre de ses travaux d'historien de l'éducation a été ensuite, au début du 20<sup>e</sup> siècle, à la croisée des milieux éducatifs et syndicaux. Proche de la CGT, il accompagne et soutient le syndicalisme enseignant en cours de constitution autour de *L'École émancipée*. Par ses contacts avec des instituteurs tels qu'Alfred Salabelle, Guillaume a accompagné ce syndicalisme naissant. Il a ainsi participé à des controverses, y compris avec son ami Ferdinand Buisson, sur la question de l'ouverture de l'enseignement secondaire aux élèves du primaire les plus méritants. Cette fois-ci, je

me fonderai sur ses nombreux articles publiés dans *La Vie ouvrière*, *La Bataille syndicaliste*. Sa riche correspondance sera aussi mobilisée, notamment en lien avec *L'École émancipée*.

**Session**

**C**

**Panel**

**C3**

**Mardi**

**25**

**juin**

**08h15→**

**09h45**

**Salle**

**5020**

### **Circulation multiforme de la pédagogie personnalisée et communautaire au brésil (1959-1969)**

DALLABRIDA Norberto, Université de l'État de Santa Catarina

Ce travail a pour but de comprendre la circulation de la pédagogie personnalisée et communautaire au Brésil, de 1959 à la fin des années 1960. Cette proposition pédagogique a été conçue par Pierre Faure, un père jésuite français qui a fréquenté le mouvement de l'École nouvelle et la tradition pédagogique catholique fondée sur la *Ratio Studiorum* et actualisée par l'Encyclique *Divini Illius Magistri* (Faure, 2008). Les dimensions personnalisateur et communautaire du projet pédagogique de Pierre Faure sont matérialisées dans ses instruments de travail (programmation, plan de travail défini par l'élève, usage de guides ou de fiches pour le travail personnel de l'élève et le matériel didactique, formé par une bibliothèque de salle de classe) et dans ses moments didactiques (travail indépendant, travail de groupe, partage, synthèse et registre personnel, exposition orale et écrite et évaluation continue) (Audic, 1988). L'analyse se concentre sur les trois formes de circulation de la pédagogie personnalisée et communautaire qui sont : les visites techniques de Pierre Faure au Brésil en vue de la formation didactique et pédagogique de professeurs de collèges catholiques d'enseignement secondaire de 1959 jusqu'à la fin des années 1960 ; les stages de professeurs brésiliens du secondaire au Centre d'études pédagogiques (CEP), sous la supervision du père Faure ; et la publication d'articles scientifiques de Pierre Faure dans *Servir* – la revue de l'Association de l'éducation catholique (Saviani, 2008). Afin de lire cette question, on considère que les modèles pédagogiques sont produits dans des temps et des espaces spécifiques, qu'ils circulent par le biais de différents médiateurs et supports et qu'ils sont appropriés dans diverses instances des systèmes éducatifs et, finalement, par les professeurs dans la classe (Chartier, 1998 ; Carvalho, 2003). Les sources utilisées dans cette étude viennent d'articles scientifiques, de livres, de rapports techniques et de matières de journaux en portugais et en français. Ainsi, on conclut que la pédagogie personnalisée et communautaire au Brésil a été divulguée dans les circuits catholiques et franco-brésiliens.

## Panel C4

Session  
**C**

Panel

**C4**

Mardi  
**25**  
juin

**08h15→**  
**09h45**

Salle  
**5220**

### L'enseignement mutuel en Suisse, une trajectoire transcantonale contrastée

Coordination : TINEMBART Sylviane

#### Argumentaire général

Au cours de la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, plusieurs cantons suisses ont mis en œuvre l'enseignement mutuel développé en Angleterre par Bell et Lancaster. En circulant entre des aires culturelles diverses, le mutualisme a abouti à des réinterprétations de ses modalités et de ses composantes initiales (Tinembart & Pahud, à paraître). L'observation de l'implantation de cette méthode dans le « laboratoire pédagogique » qu'est la Suisse à l'époque, représente un champ d'étude privilégié pour la compréhension de la mise en place du processus d'édification de l'école publique. Déployé et utilisé comme réponse à des nécessités économiques, sociales et culturelles différentes, l'enseignement mutuel et notamment les discussions, les désaccords et les dissidences qui l'ont accompagné, semblent avoir joué un rôle moteur dans les débats sur la nécessité d'instituer l'Instruction publique.

Par le biais de la théorie des transferts culturels, en mettant l'accent sur la circulation des personnes, des objets et des idées ainsi que sur l'importance jouée par leurs vecteurs (Espagne, 1999 ; Caruso, Koinzer, Mayer & Priem, 2014 ; Fontaine, 2015), les communications de ce symposium visent à retracer le développement du mutualisme et clarifier les débats liés à sa pratique dans deux régions linguistiques de la Suisse pour en déterminer les éléments communs, divergents et les interconnexions. Elles tentent de mettre en lumière les formes de métissages et de resémantisations du mode mutuel lors de son application. Plus qu'un comparatisme ordinaire, elles s'attachent à montrer les inférences inhérentes à la mise en œuvre des divers systèmes éducatifs cantonaux.

### L'enseignement mutuel au Tessin des années 1820 : une école publique *avant la lettre* ?

MASONI Giorgia, Université de Lausanne

Les années 1820 sont caractérisées au Tessin par la création de certaines écoles d'enseignement mutuel. La mise en place de ces institutions répond à un mouvement plus général qui implique également plusieurs domaines italiens, notamment le Lombardo-Veneto, et d'autres cantons suisses (Tinembart & Pahud, à paraître ; Di Pol, 2016). Par sa position géographique, le Tessin devient donc naturellement un couloir entre le sud et le nord, représentant ainsi, grâce à la circulation de personnes et d'ouvrages, un laboratoire pour le développement de cette méthode.

L'institution de ces écoles représente une double réponse. D'un côté, elle peut être considérée comme une réaction à l'état d'inertie sur lequel l'école publique repose depuis le début du siècle (après la promulgation de la première loi sur l'école, 1804) ; de l'autre, elle répond aux besoins imposés par la modernisation de la société, qui dans le cas du Tessin se traduisent dans la construction politique, économique et culturelle du nouveau canton.

L'institution de ces écoles engendre rapidement un débat controversé qui oppose le milieu ecclésiastique au jeune État tessinois, portant à des conséquences négatives sur le développement de ces écoles (Mena, 1998).

Par le biais de la théorie des transferts culturels, l'étude du développement, de l'expérience et des controverses liés aux écoles d'enseignement mutuel au Tessin, permet de comprendre la déclinaison de cette méthode d'enseignement dans le canton italophone et les raisons de ce choix,

**Session**

**C**

**Panel**

**C4**

**Mardi**

**25**

**juin**

**08h15 →**

**09h45**

**Salle**

**5220**

tout en soulignant le rôle joué par certains personnages et certains ouvrages dans cette dynamique dont le caractère est purement transcantonal et transnational. De plus, cette étude permet de cerner le rôle moteur que cette dynamique a eu dans l'introduction au sein du débat public de la réflexion sur l'école publique et notamment dans le développement de celle-ci, ainsi que les défis politiques, économiques et culturels à la base de la modernisation de l'État.

### **Le canton de Vaud, terrain expérimental pour l'enseignement mutuel**

TINEMBART Sylviane, Haute école pédagogique Vaud, ERHISE

Alors que la première loi scolaire vaudoise date de 1806, dix ans plus tard, les autorités peinent à généraliser le système qu'elles avaient imaginé : manque de moyens, de régents formés, de bâtiments dédiés à l'instruction, etc. Lors du Congrès de Vienne, le Vaudois Frédéric-César de La Harpe, l'un des « pères » de la révolution helvétique et ancien précepteur du tsar Alexandre I<sup>e</sup> découvre l'enseignement mutuel par l'intermédiaire du Genevois Pictet de Rochemont (Panchaud, 1983). Convaincu que c'est la solution pour massifier l'enseignement dans son canton, il se rapproche alors des Français Say et de Lasteyrie, fervents promoteurs du mutualisme. Ainsi, avec son appui, Lausanne ouvre une première école mutuelle selon les principes de Lancaster (Tinembart & Pahud, à paraître). Celle-ci ne satisfaisant pas les autorités, le régent Sonnay de Nyon est envoyé en observateur à Fribourg pour parfaire la méthode au contact du Père Grégoire Girard. Ainsi, le canton de Vaud expérimente, selon les lieux, la méthode lancastérienne ou la méthode mixte des Girardines (Brühwiler & Fontaine, 2017).

Tout en adoptant une démarche inspirée de la prosopographie et en s'appuyant sur un dépouillement systématique des archives, cette communication vise à retracer les multiples échanges et les décisions prises par les divers acteurs impliqués dans le développement de l'enseignement mutuel dans le canton de Vaud. À l'aide du prisme des transferts culturels, elle mettra en évidence les resémantisations de la méthode lancastérienne au cours de ses quelques vingt années d'existence en terre vaudoise.

### **Des modifications de l'enseignement mutuel en Suisse française comme des réinterprétations locales**

CALUORI Barbara, Université de Vienne

Dans le contexte des divers processus de transformation sociaux, économiques et politiques en transition du 18<sup>e</sup> au 19<sup>e</sup> siècle ont aussi lieu des changements dans le système éducatif et le domaine de l'enseignement. Ainsi, les orientations prises lors de la naissance de l'école populaire ainsi que l'organisation d'une école publique s'intéressent aux méthodes d'enseignement qui deviennent des concepts centraux pour le développement scolaire (Caruso, 2010 ; Caruso, 2015; Tröhler, Zurbuchen & Oelkers, 2002).

Dans la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle s'établit un réseau éducatif international dans lequel circulent divers modèles d'instruction. Une de ces méthodes dite « nouvelle » qui se diffuse temporairement dans une grande partie de l'Europe, mais aussi dans le monde, est la méthode mutuelle nommée aussi enseignement mutuel. Cette dernière, développée par les Anglais Andrew Bell et Joseph Lancaster, va vivre des adaptations pendant les processus de circulation et de réception d'un contexte culturel à l'autre (Caruso, 2010). Non seulement la méthode est rebaptisée, mais les manuels utilisés sont également traduits ; certains éléments de leur modèle initial sont omis ou complétés en conformité avec les facteurs locaux.

En Suisse, l'enseignement mutuel a trouvé ses premiers partisans en Suisse française, qui importent le mutualisme de la France. À partir de 1816, de nombreuses écoles des cantons de Fribourg, Vaud,

Genève et Neuchâtel ont adopté ce mode d'enseignement, principalement le système élaboré par le Père Girard qui a présenté une méthode mixte (Brühwiler & Fontaine, 2017).

**Session**  
**C**  
**Panel**  
**C4**

Pour ces raisons et par le biais de la théorie des transferts culturels, la Suisse française est appropriée pour analyser et illustrer les interdépendances et les interconnexions des acteurs suisses avec les acteurs français, les modalités des circulations, les déclinaisons de la méthode d'enseignement mutuel et les besoins de la culture accueillante. Pour illustrer ces processus, notre communication utilise essentiellement comme sources les manuels et les guides pour les instituteurs, écrits par les acteurs locaux.

**Mardi**  
**25**  
**juin**

**08h15→**  
**09h45**

**Salle**  
**5220**

**Session D**  
**Panel D1**  
**Mardi 25 juin**  
**10h15 → 12h15**  
**Salle 4020**

## Session D

### Panel D1

#### **Les éducateurs européens des *Annales de l'éducation* (1811-1814), pour repenser l'éducation en France, dans un espace socio-politique en mutation**

RUOLT Anne, GSRL, UMR 8582-CNRS

Cette proposition de communication s'inscrit dans l'histoire des idées éducatives en Europe. Elle s'attache à montrer comment Guizot les a tissées, en faisant connaître de nouveaux auteurs étrangers ou en rappelant d'anciens, pour servir à repenser la finalité et les modalités de l'éducation en période de transition et de mutation socio-politique, au début du 19<sup>e</sup> siècle en France.

L'originalité de cette recherche est de s'intéresser à un corpus oublié : les *Annales de l'éducation*, et à ses rédacteurs : François Guizot (1787-1874) mais aussi Pauline de Meulan-Guizot (1773-1827).

Cet hebdomadaire est tiré à Paris en 600 exemplaires entre le printemps 1811 et le printemps 1814, avant la promulgation des premières grandes lois scolaires en France. Il est relié en 6 volumes de 386 pages chacun.

Alors que le nom de Guizot est associé à la loi de 1833, qu'Hervé Gevaert montre que ce n'est pas le ministre qui a écrit cette loi (thèse, 2017), quel éclairage apporte le choix des auteurs, parfois traduits de l'allemand, de l'anglais ou du latin sur l'orientation des idées éducatives de Guizot à cette époque ? Quels éducateurs, quelles structures éducatives et quels modèles pédagogiques se dégagent des articles réunis dans les *Annales* avant l'entrée de Guizot en politique ? Quels liens éventuels avec la loi de 1833 ?

La méthode adoptée est l'approche a posterioriste, sans hypothèse initiale, qui cherche à décrire pour comprendre comment les idées se sont tissées au fil du temps. C'est la double herméneutique de Ricoeur (1913-2005), « décrire c'est commencer d'expliquer ; et expliquer plus, c'est décrire mieux » (Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, 1990), ou détricoter puis retricoter l'histoire des idées, pour reprendre la métaphore textile de Loïc Chalmel (*Le Télémaque*, 2011, 150-151 ; *Questions Vives*, 2016, 141-149).

#### **Renouveler les mathématiques scolaires : la Commission internationale de l'enseignement mathématique et sa sous-commission française (1908-1914)**

D'ENFERT Renaud, Université de Picardie Jules Verne, CURAPP-ESS, UMR 7319

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, les mathématiques scolaires font, en France comme à l'étranger, l'objet de propositions de renouvellement, dont certaines sont reprises lors de la réforme de l'enseignement secondaire de 1902 et de ses aménagements de 1905. Cette volonté de renouvellement s'exprime non seulement dans les instances officielles (Conseil supérieur de l'instruction publique, commissions de révision des programmes), mais aussi à travers la création d'espaces d'échanges et de débat, d'ampleur nationale ou internationale, visant à défendre mais aussi à diffuser une vision renouvelée de l'enseignement des mathématiques. Tel est le cas, en particulier, de la Commission internationale de l'enseignement mathématique (CIEM) créée en 1908 et des sous-commissions nationales qui la composent.

En s'intéressant aux travaux de la sous-commission française de la CIEM ainsi qu'aux acteurs qui l'animent ou l'investissent, cette communication se propose de montrer dans quelle mesure se met en place, au début du 20<sup>e</sup> siècle, un lieu de discussion inédit réunissant des enseignants de mathématiques issus d'horizons divers et promouvant, par-delà la segmentation en filières séparées du système scolaire français ( primaire, secondaire, technique, supérieur ; masculin, féminin), une

conception relativement homogène, à la fois « moderne » et « démocratique », des mathématiques scolaires et de leur pédagogie.

Session	<b>Comment former des enseignants et des élèves à l'esprit européen ? Les initiatives de l'Association européenne des enseignants (1956-1964)</b>
D	RUPPEN COUTAZ Raphaëlle, Institut universitaire européen
Panel	Fondée en 1956 à Paris par des partisans de l'Union européenne des fédéralistes, l'Association européenne des enseignants (AEDE) a pour but de réfléchir aux moyens d'« européaniser » l'enseignement et par là même les citoyens. Bien que l'éducation soit un domaine jalousement gardé par les États tant il est constitutif de l'identité nationale, l'AEDE défend l'idée, de manière précoce, d'établir à terme une politique d'éducation qui soit européenne. Ce mouvement s'inscrit aussi dans un cadre plus large, celui des projets portés dans l'entre-deux-guerres qui voyaient déjà dans l'éducation un facteur de paix et de bien-être social. Une dizaine d'années après sa fondation, l'AEDE compte 30 000 membres recrutés dans les divers degrés d'enseignement et répartis en douze sections nationales.
Mardi 25 juin 10h15 → 12h15	Les moyens mis en œuvre par cette association pour atteindre ses objectifs vont de l'organisation de congrès et de stages internationaux destinés aux enseignants à la mise sur pied de jumelages scolaires en passant par la production de supports pédagogiques conçus dans un « esprit civique européen ». Cette association est aussi à l'origine de plusieurs revues, comme <i>Europäische Erziehung</i> ou <i>L'École suisse et l'Europe</i> .
Salle 4020	La présente contribution s'intéresse plus particulièrement à une des actions à laquelle prend part l'AEDE : la Journée européenne des écoles. Ce concours annuel international vise à évaluer un dessin pour le niveau primaire et une composition écrite pour le niveau secondaire sur une thématique européenne donnée. L'objectif est à la fois de promouvoir l'idée européenne auprès des élèves, mais également de profiter de cet événement pour toucher un public plus large. Il sera question de se pencher sur l'organisation de ce concours, sur son développement, ainsi que sur ses retombées, et d'examiner les productions réalisées par les élèves à cette occasion. S'intéresser à cette initiative, qui vise à créer une communauté supranationale via un projet pédagogique, éclairera le rôle joué par l'éducation dans la circulation des idées et le phénomène d'europeanisation.
	Cette recherche inédite s'appuie sur des documents provenant du Fonds de l'AEDE déposé aux Archives historiques de l'Union européenne à Florence et des archives privées du chanoine Gérard Pfulg, déposées à la Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg. À partir des années 1940, ce dernier occupe plusieurs hautes fonctions dans l'Instruction publique fribourgeoise. Membre du Comité exécutif de l'AEDE, il a joué un rôle très actif dans la Journée européenne des écoles.
	<b>Le Bureau européen pour les langues moins répandues (1982-2010) : laboratoire de la circulation des argumentaires en faveur de l'enseignement des langues minoritaires</b>
	MICHEL Youenn, Université de Caen Normandie, CIRNEF
	De l' <i>European Bureau for Lesser-Used Languages</i> (BELMR en français ou EBUL en anglais), on retient surtout le rôle de lobbying auprès du Parlement européen et du Conseil de l'Europe afin que soit adoptée la Charte européenne des langues régionales et minoritaires rédigée en 1992. Cependant, cette organisation non-gouvernementale reconnue comme consultative par les instances européennes a également joué le rôle de forum de rencontre pour les défenseurs de l'enseignement des langues minoritaires de plusieurs États de l'Union. Se pose alors la question de l'exportation de modèles revendicatifs d'un pays à l'autre. La cartographie des organisations membres de ce réseau démontre à cet égard que le leadership de l'Irlande (pays financeur du BELMR), de la Frise et des cantons germanophones de Belgique a contribué à imposer dans les discussions le modèle de la

**Session**

**D**

**Panel**

**D1**

**Mardi**

**25**

**juin**

langue minoritaire à vocation officielle. Cela sous-entend que la langue minoritaire est la langue première des populations concernées et que l'usage dans les écoles de la langue d'État est considéré comme une mesure répressive, autrement dit le bilinguisme est concurrentiel. Or, cet horizon imaginaire est loin de correspondre à toutes les situations de langue populaire pratiquée ou anciennement pratiquée dans une périphérie. En France, les cas de bilinguisme concurrentiel sont rarissimes et c'est bien plutôt l'école qui, depuis les années 1970, a été chargée de compenser le déclin de la transmission familiale en promouvant un enseignement des langues régionales dans une double perspective d'enrichissement culturel et de conservation écolinguistique. Dès lors se pose la problématique des adaptations et des distorsions, des incohérences et des effets d'aubaine dans l'adoption d'un discours revendicatif commun en faveur de l'enseignement des langues minoritaires. La communication reviendra sur la perspective des associations régionalistes françaises en s'appuyant sur les archives de la fédération « Défense et promotion des langues de France », membre du BELMR. Elle reviendra tout d'abord sur la genèse des rapprochements entre militants linguistiques de plusieurs ensembles régionaux de France et d'Europe depuis 1945 avant d'analyser la confrontation entre modèles revendicatifs au sein du Bureau dans les années 1980-1990 (l'activité du BELMF déclinant dans les années 2000).

**10h15→**

**12h15**

**Salle**

**4020**

## Panel D2

Session <b>D</b>	<b>Les Éclaireurs suisses et la question sociale dans les débats des enseignants romands (1912-1930)</b>
Panel <b>D2</b>	PALLUAU Nicolas, EHESS, ANR-17-CE28-0017 - IIAC – UMR 8177
Mardi 25 juin	Dans les débats qui animent la Société pédagogique de Suisse romande tels qu'on peut les lire dans <i>L'Éducateur</i> pendant le premier tiers du 20 <sup>e</sup> siècle, les maîtres de l'école primaire publique s'intéressent au mouvement scout, ses pratiques et sa finalité. Dès 1912, lorsque débute le mouvement, ses activités de pleine nature contribuent à nourrir la réflexion sur l'espace et le temps éducatif au-delà de la sphère scolaire. Le champ post scolaire répond à la préoccupation d'atteindre l'éducation complète de l'individu. C'est une condition pour dépasser la question sociale et rassembler les futurs citoyens derrière la meilleure formation civique, celle mobilisant le corps et l'esprit. Ceci explique la participation de militaires, plus que d'instituteurs, dans la fondation du mouvement. Mais au même moment, les travaux sur le scoutisme de Pierre Bovet à la tête de l'Institut Rousseau (traductions des ouvrages de Baden-Powell, conférences, parrainage d'un réseau) arriment cette pédagogie au courant des méthodes actives.
10h15→ 12h15	À la lecture de ses travaux, les cadres scouts proposent un modèle d'éducateur susceptible de prolonger le travail des maîtres. La formation du caractère des enfants par le scoutisme s'inscrit dans l'éducation civique et sociale nécessaire à la démocratie. Mais, en même temps, point sur lequel Bovet reste silencieux, le mouvement apparaît comme un instrument aux mains des catégories sociales dominantes. La présence de ces deux pôles opposés structure la constitution dans le premier tiers du 20 <sup>e</sup> siècle d'un triangle dont les trois pointes sont constituées par l'Institut Rousseau, la Fédération des Éclaireurs et la Société pédagogique de Suisse romande. Dans quelle mesure la réponse scoute à la question sociale circule entre ces institutions et contribue à transformer la conception du métier d'éducateur ? Nous nous demandons si la lecture du mouvement Éclaireur comme prolongement post-scolaire est susceptible ou non de transformer le métier d'enseignant.
Salle <b>4220</b>	

### Le modèle scolaire au sein des colonies de vacances en France, 1945-1960 : de l'inspiration à l'hésitation

FUCHS Julien, Université de Bretagne Occidentale

Les colonies de vacances naissent en Suisse en 1876 à l'initiative du pasteur Wilhelm Bion et essaient en Europe au début du 20<sup>e</sup> siècle. En France, où le pasteur Théophile Lorriau fonde la première d'entre elles en 1881, le mouvement en faveur des colonies s'étend progressivement aux milieux protestants et catholiques, mais également laïques puis communistes, et les colonies deviennent un important « fait de l'enfance ». À partir du milieu des années 1930, l'État commence à s'immiscer dans cet univers essentiellement associatif, dont les premières intentions avaient été principalement hygiéniques et qui, désormais, se parent également d'une dimension éducative (Houssaye, 1989). Si la volonté de contrôle sanitaire de ces institutions est première, l'intention d'infléchir le contenu des colonies, leur nature et leurs objectifs est également manifeste. Elle se traduit par la mise en place d'une politique de formation des moniteurs et des directeurs, d'une réglementation des activités, ainsi que par la construction d'une administration dédiée chargée de définir une politique de prise en charge de l'enfance par les colonies.

Notre communication, qui se base sur les archives du bureau des colonies de vacances de la Direction générale de la Jeunesse et des Sports (1945-1958), vise ainsi à interroger la perméabilité entre les colonies de vacances, lieux d'éducation extra-scolaire, et l'univers scolaire. Il apparaît en effet que les colonies, dont les premiers contours sont justement définis par opposition à la culture scolaire, sont de plus en plus investies par les logiques de l'école publique. Lieux d'expérimentations

pédagogiques privilégiés, elles apparaissent en effet, aux yeux du monde de l'instruction publique (Syndicat national des instituteurs, inspection pédagogique de l'Éducation nationale, etc.), comme un formidable terrain de formation et de diffusion des normes de l'école. Peu à peu, le contenu des colonies (activités, jeux, etc.), prennent une allure scolaire au point que certains inspecteurs, en 1955, en viennent à déclarer : « On a l'impression que les programmes d'activités se rapprochent trop des emplois du temps scolaires : on veut trop instruire et la colonie devient un diverticule de la classe ». Le rôle des Centres d'entraînement aux méthodes actives (CEMEA), institution majeure de la formation des moniteurs de colonies en France et de la diffusion de l'éducation nouvelle, sera ici largement interrogé, étant donné la proximité de cette fédération laïque avec les sphères de l'Éducation nationale.

Mardi	<b>De la pédagogie des Freinet à la “pédagogie Freinet”. Controverses et (faux) consensus.</b>
25	RIONDET Xavier, Université de Lorraine, LISEC
juin	Cette communication cherche à décrypter le passage de la pédagogie d'Elise et Célestin Freinet à ce qui va progressivement être appelé par les militants la “Pédagogie Freinet”, et la question des controverses qui s'y jouent au fur et à mesure de l'essaimage de ce courant pédagogique, via différents types de réseaux, suite à une succession de transferts.
10h15 → 12h15	Une controverse ne se termine pas nécessairement par la victoire objective d'un des partis ou par consensus, mais parfois davantage par faute de combattants. À l'occasion de cette communication, nous aimerions revenir sur les tensions et débats à l'intérieur du Mouvement Freinet français (Institut coopératif de l'école moderne – ICEM) après la disparition de Freinet en 1966, en nous appuyant sur le fonds Freinet des Archives départementales de Nice, des archives privées non déposées de Madeleine Freinet et certains documents issus du fonds de l'INRP aux Archives nationales.
Salle 4220	Des travaux récents (Go & Riondet, 2018 ; Riondet, 2016) sont récemment revenus sur les conflits internes du Mouvement Freinet pendant les années 1960. Alors que les Freinet tirent leurs conceptions pédagogiques de l'expérience de l'École Freinet à Vence, la compréhension de celle-ci devient de plus en plus difficile lorsque le Mouvement Freinet s'ouvre dans les années 1960 à de jeunes militants, influencés par d'autres courants de pensée et se restreignant parfois à l'image véhiculée de la “pédagogie Freinet” par le film de propagande <i>L'École buissonnière</i> (1949). Deux crises touchent le mouvement dans les années 1960 et donnent lieu à l'émergence d'un réseau dissident et concurrent : la pédagogie institutionnelle. Lorsque Freinet disparaît en 1966, l'École Freinet jouit d'un statut particulier avec l'Institut pédagogique national tout en étant l'école expérimentale officielle de l'ICEM, et la dissidence semble avoir trouvé refuge ailleurs.
	Dans cette communication, nous voudrions montrer que ces débats et controverses n'ont pas cessé après la disparition de Célestin Freinet, en revenant plus particulièrement sur les tensions entre, d'une part, Elise, sa fille Madeleine et quelques proches de l'École Freinet, et d'autre part différents réseaux internes au Mouvement (Cannois, proches de la pédagogie institutionnelle, autogestionnaires, etc.), qui aboutit à la mise à l'écart de l'École Freinet hors de l'ICEM en 1976 avec la dénonciation du contrat qui les liait à l'Institut pédagogique national.

### **Transferts entre pédagogie et psychothérapie institutionnelles : médiateurs, médiatrices et médiations (1949-1967)**

DUBOIS Arnaud, Université de Cergy-Pontoise, ÉMA

Je propose dans cette communication d'étudier sous un angle historique la façon dont la notion de médiation a circulé, entre le champ thérapeutique et le champ pédagogique, entre la

psychothérapie institutionnelle et le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle (Dubois, 2011).

Issue de la pédagogie Freinet dans les années 1950-60, la pédagogie institutionnelle est un courant pédagogique qui s'est rapidement divisé en plusieurs branches, notamment un courant psychanalytique. Ce dernier s'inscrit dans la continuité d'une « pédagogie psychanalytique » (Moll, 1989) associant psychanalyse et éducation (Filloux, 1987). Il a été fondé par Aïda Vasquez et Fernand Oury et s'est nourri des apports de la psychanalyse.

**Session**

**D**

**Panel**

**D2**

**Mardi**

**25**

**juin**

**10h15→**

**12h15**

**Salle**

**4220**

Pour appréhender les modalités de transferts théoriques entre le champ thérapeutique et le champ pédagogique, je propose d'examiner comment la notion de médiation a été mobilisée dans le champ de la pédagogie institutionnelle et la manière dont cette notion, élaborée d'abord dans le champ de la psychothérapie institutionnelle, a circulé et s'est transformée en passant du champ pédagogique au champ thérapeutique. Cette notion a-t-elle circulé par l'intermédiaire de médiateurs, tel Jean Oury, psychiatre, fondateur de la clinique de La Borde et frère de Fernand Oury, instituteur ? Quel fut le rôle d'Aïda Vasquez, psychologue, qui soutient une thèse en 1966 ?

Ces questions seront envisagées à partir de l'analyse d'un corpus constitué de trois types de sources : des articles publiés par les fondateurs de ce courant pédagogique entre 1949 et 1967 ; les archives de Fernand Oury conservées à l'école de La Neuville ; et des entretiens réalisés avec des témoins de cette période.

Les bornes chronologiques choisies correspondent à la période de création de la pédagogie institutionnelle, entre la première rencontre entre Freinet et Fernand Oury, et la publication du premier live du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle (Oury & Vasquez, 1967).

### Panel D3

Session <b>D</b>	<b>Rencontre culturelle entre le Mexique et les États-Unis : le voyage d'études et les discours sur la maternelle (1883-1910)</b>
Panel <b>D3</b>	GALVAN Luz Elena (†), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, MARTINEZ MOCTEZUMA Lucia, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Mardi <b>25</b> juin	Cette communication souligne la rencontre culturelle entre le Mexique et les États-Unis dans une période dite de modernité et d'ouverture vers l'extérieur. Notre proposition vise à analyser la façon dont les professeurs américains ont diffusé et mis en pratique les discours de Pestalozzi et Fröbel sur le <i>kindergarten</i> , à travers les rapports écrits par des enseignants mexicains touchant une bourse pour voyager en Amérique et apprendre davantage sur les systèmes de l'école maternelle discutés dans la scène internationale. En consultant leurs rapports placés maintenant aux archives, leurs articles publiés dans les revues pédagogiques de l'époque ainsi qu'une bibliographie sur le sujet, nous pouvons suivre comment leurs idées donneront forme aux premières écoles normales mexicaines ouvertes par le suisse Enrique Laubscher en 1883 à Vera Cruz et à la définition d'un plan d'études spécifiques créé pour les enfants de 4 à 6 ans avec un programme qui comprenait des jeux pour le développement physique, intellectuel et moral. Au Mexique, la loi de 1908 va normaliser ces échanges : les meilleurs professeurs seraient envoyés à l'étranger pour mettre en œuvre des nouvelles connaissances ; un projet qui fera face à plusieurs obstacles à une époque dominée par un groupe de professeurs et d'hommes de pouvoir.
10h15→ 12h15	
Salle <b>5020</b>	<b>« Vive le lait et vive l'eau, nous sommes l'Espoir du Berceau ! ». Réseaux transnationaux de l'éducation antialcoolique infantile (1890-1930)</b>
	BONVIN Audrey, Université de Fribourg
	Au tournant du 20 <sup>e</sup> siècle, la lutte contre les ravages de l'alcoolisme fait rage en Europe. Pauvreté, maladies génétiques ou psychiques héréditaires, violence dans les foyers, crimes et prostitution : dans une période où question sociale, question morale et éducation s'entremêlent, l'influence de l'alcool est montrée du doigt par ses détracteurs. Le modèle des ligues anglo-saxonnes de tempérance ne tarde pas à s'implanter sur le Vieux continent. La plus grande ligue antialcoolique, l'union mondiale des femmes abstinences chrétiennes (World's Women's Christian Temperance Union ou WWCTU), est créée aux États-Unis en 1884. Prêchant l'abstinence totale de boissons alcoolisées, elle organise des congrès internationaux en Suisse entre 1903 et 1928. Précédant de peu la campagne contre l'absinthe dont la production et la consommation seront interdites sur le territoire helvétique dès 1912, des Suisses fondent La Ligue des Femmes contre l'alcoolisme (1899) et La Ligue des Femmes Abstinentes (1902).
	Cette intervention se propose de revenir sur la circulation et la spécificité de ce qui est appelé « l'éducation antialcoolique » au sein de réseaux transnationaux. Par quels canaux ce modèle se diffuse-t-il en Europe au tournant du 20 <sup>e</sup> siècle ? Connaît-il des évolutions ou des influences dans sa mise en pratique ? Ces transferts se déroulent-ils sans heurts ? L'approche des militantes antialcooliques va différer de celle de leurs pairs masculins, leaders par ailleurs très présents dans le paysage suisse (le Dr Forel et la Ligue des Bons-Templiers, le pasteur Rochat et la Croix-Bleue, le Dr Hercod patronnant le Secrétariat des ligues antialcooliques suisses, etc.). Mettant au cœur de leur démarche le <i>care</i> , les activistes s'orientent dans le domaine de la prévention et de l'éducation, visant principalement enfants et jeunes épouses autour d'un discours centré autour du maternalisme social. Ce sont les femmes et les enfants qu'il faut protéger d'un mari ou d'un père consommateur et celles-ci se doivent d'agir dans la société au nom de leur rôle sacré de mère. Une des mesures prises concerne notamment la création de ligues pour enfants et nourrissons

« abstinents » en Suisse romande (L’Espoir ou L’Espoir du Berceau) sur le modèle des *Band of Hope* anglo-saxon ainsi que la promotion de l’enseignement antialcoolique à l’école, déjà en vigueur aux niveaux primaire et secondaire aux Etats-Unis, France et Belgique.

**Session D Panel D3 Mardi 25 juin 10h15→12h15 → Salle 5020**

Afin de répondre à notre problématique, nous nous baserons sur une analyse des productions de ligues antialcooliques suisses entre 1890 et 1930. Nos sources permettent en effet d’observer leurs initiatives d’un côté ou de l’autre de l’Atlantique. Parmi elles, la presse et les manuels scolaires seront deux vecteurs privilégiés. En effet, les deux ligues féminines suisses ont produit leur propre journal dès 1910, les enfants abstinents eurent leur propre journal de sections dès 1897 et « la société des maîtres abstinents » se mobilise pour créer des manuels.

À travers des chroniques de voyages et des rubriques spécialisées, les parcours personnels de figures de l’éducation antialcoolique peuvent être retracés. Ces réseaux permettent d’illustrer le rôle de lieux de sociabilité propices aux échanges tels que les divers congrès internationaux, notamment ceux portant sur l’éducation ou les voyages individuels. Les rencontres entre la figure de proie américaine de l’éducation antialcoolique de la WWCTU Mary Hunt et son pendant genevois l’instituteur Jules Denis comme les déplacements à l’étranger de T. Combe (la locloise Adèle Huguenin, auteure prolifique de littérature pour enfants abstinents) en sont des exemples flagrants.

**Entre Vienne, Londres et Berlin-Est : Eva Schmidt-Kolmer et l’invention des crèches est-allemandes**  
CHRISTIAN Michel, Université de Genève

Les pays communistes sont connus pour avoir développé un important service de prise en charge publique de la petite enfance, dès le plus jeune âge. Parmi eux, la RDA se distinguait par un taux de prise en charge particulièrement élevé : dans les années 1980, 80 % des enfants âgés de 1 à 3 ans passaient leur journée à la crèche. Dans une société allemande pourtant traditionnellement hostile à ce mode de prise en charge, la crèche est progressivement devenue une institution sociale plébiscitée en RDA. Au cours de son expansion continue, elle a cependant aussi connu de profonds changements, avec l’introduction de visées pédagogique et psychologique initialement absentes.

Au centre de cette double évolution, se trouve la figure d’Eva Schmidt-Kolmer : communiste autrichienne et médecin dans la Vienne des années 1930, elle s’exile à Londres et s’installe en RDA après la Seconde Guerre mondiale. Elle y devient pédiatre et fonde un institut qui va se révéler moteur dans la transformation des crèches. Inspirée par Bowlby, qu’elle a découvert à Londres, Eva Schmidt-Kolmer défend la crèche de jour (*Tageskrippe*) contre la crèche à la semaine (*Wochenkrippe*) et se bat pour ajouter aux impératifs sanitaires des préoccupations pédagogiques et psychologiques qui prennent en compte le développement total de l’enfant.

Cette contribution se propose de comprendre comment Eva Schmidt-Kolmer a réussi à devenir un acteur incontournable dans le domaine de la petite enfance en RDA. Il s’agit de reconstituer les stratégies scientifiques et politiques qu’elle a su mettre en œuvre, dans un horizon à la fois national – celui de son ministère de tutelle, la Santé – et international, voire transnational, celui des coopérations avec les pays « frères » comme avec les pays « capitalistes ».

**Du livre au cahier de vie : histoire des transformations d’une technique Freinet à l’école maternelle française**

DABESTANI Marie-Noëlle, Université de Paris 8 Saint-Denis, CIRCEFT

Notre recherche portant sur les relations entre socialisations scolaire et familiale a pour objet spécifique l’étude d’un *dispositif sans auteur* (Chartier, 1999) de mise en circulation entre école et

**Session**

**D**

**Panel**

**D3**

**Mardi**

**25**

**juin**

**10h15→**

**12h15**

**Salle**

**5020**

familles de « cahiers de vie » qui donnent à voir aux parents des traces d'activités de leur enfant à l'école maternelle française. Non normé institutionnellement, nous recherchons comment les enseignants ont pu transférer une pratique Freinet pour répondre aux prescriptions institutionnelles de coopération entre école et familles dans la dernière décennie du 20<sup>e</sup> siècle. Notre corpus est composé de la revue pédagogique *Éducation enfantine*, des publications de l'Institut coopératif de l'école moderne (pédagogie Freinet) publiés dans la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle et de travaux scientifiques déjà menés (Francis, 2000). Nous présenterons les rapprochements qui font penser à un transfert de la technique Freinet et les détournements, les adaptations (Dannepond, 1979) réalisés depuis trente ans, notamment selon la composition sociale du public, en prenant appui sur l'analyse d'un corpus de cahiers recueillis dans des classes (N=30) et d'une enquête quantitative récente recueillant les pratiques de professeurs (N=472).

## Session E

### Panel E1

Session E	<b>Le traitement psycho-pédagogique des enfants abandonnés à Saint-Pétersbourg (début des années 1900-1924)</b>
Panel E1	CAROLI Dorena, Université de Macerata
Mardi 25 juin	Notre exposé présentera une étude des méthodes de traitement psycho-pédagogique appliquées aux enfants abandonnés à Saint-Pétersbourg, ancienne capitale tsariste, durant la période 1900-1924.
13h40→ 15h40	Quoique la Révolution bolchevique de 1917 puisse être considérée comme un moment de changement politique et culturel, on voit, dans les années post-révolutionnaires, que de nombreuses continuités subsistent au niveau des soins psychologiques donnés aux enfants souffrant d'abandon ainsi qu'aux écoliers. Néanmoins, les psychologues, et notamment les pédo-psychologues, profitèrent de ce changement pour mettre en place de nouvelles expérimentations vis-à-vis des enfants abandonnés. Notre exposé est divisé en trois parties :  a) une comparaison entre les caractéristiques du phénomène même de l'enfance abandonnée avant et après la révolution d'Octobre – en effet, il y a un problème marqué par une évolution à la fois quantitative et qualitative ;  b) les différentes typologies de traitement pédo-psychologique, psycho-pédagogique mises en place vis-à-vis des enfants abandonnés dans les années qui ont suivi la famine de 1921 ;  c) l'activité de la psychologue d'origine russe Hélène Antipoff qui collabora avec T. Simon à Paris (en 1889) et avec É. Claparède à Genève (de 1912 à 1916) et qui, par la suite, se consacra aux soins psychologiques des enfants frappés par la famine à Saint-Pétersbourg dans la période 1921-1924. Bien que l'activité de H. Antipoff ait déjà été étudiée par nombre de chercheurs (parmi lesquels R. Freitas da Campos et M. Ruchat, qui ont abouti aux meilleurs résultats), notre propos est d'examiner sa collaboration avec une équipe qui travaillait dans une institution d'accueil de Saint-Pétersbourg ; nous voulons comprendre dans quelle mesure elle adoptait l'approche constructiviste de l'intelligence de Claparède et si cette approche s'est diffusée ensuite parmi les psychologies russes. Hélène Antipoff quitta Saint-Pétersbourg en 1924, année à considérer comme une année de profonde rupture au niveau des conceptions psycho-pédagogiques qui ont circulé en Union soviétique dans les années vingt vis-à-vis de l'enfance abandonnée.
Salle 4020	

### De la question des enfants des « minorités nationales » et de leur éducation en URSS (années 1920-1930)

LEOPOLDOFF MARTIN Irina, Université de Genève, ERHISE

Après la Révolution de 1917, le système autocratique tsariste basé sur trois piliers : « un Tsar, une langue, une religion » (Calvet, 1999, p. 221), vole en éclats. Une politique inédite s'instaure dès le début des années 1920. Le nouveau régime cherche alors à inverser les effets de la russification entreprise de longue date sur les nombreuses populations non russes vivant sur son vaste territoire. Cette politique des minorités nationales est complexe, d'autant plus que les autorités soviétiques l'opposent à la rhétorique coloniale du moment.

La pédologie devient science officielle du nouveau régime, chapeautée par plusieurs ministères. Elle a pour mission de donner une impulsion radicalement nouvelle à l'éducation des millions d'enfants du pays. Institutionnalisée, elle reçoit des prescriptions précises de l'État dès 1928. En 1929, un plan quinquennal est élaboré pour planifier le travail pédologique en matière de recherches et de

Session  
E  
Panel  
E1  
Mardi  
25  
juin  
  
13h40→  
15h40  
  
Salle  
4020

pratiques. L'étude de l'enfant doit se concentrer sur sept facteurs prioritaires, dont celui des minorités nationales. Les particularités du milieu sont privilégiées, dans le but d'adapter l'école aux singularités des diverses langues et cultures dites minoritaires.

Dans cette contribution, nous commencerons par contextualiser la notion de minorité nationale, puis, pour illustrer notre propos, nous nous baserons essentiellement sur certains articles de la revue *Pedologija* (1928-1932), une source première, dans sa version originale complète rapportée de Moscou. Sur cinq ans et plusieurs milliers de pages, *Pedologija* livre des données inédites concernant l'étude des enfants en URSS sous divers aspects. On y trouve en particulier des informations empiriques et statistiques précieuses sur les enfants des minorités nationales, rapportées par des expéditions dans les lointaines contrées du pays, notamment entre 1929 et 1931. Sous ce prisme, nous examinerons les pôles d'intérêt des chercheurs dans le domaine éducatif. Que cherchent-ils pour construire un modèle scolaire unique sur l'ensemble du territoire soviétique ?

#### **Les débuts de la collaboration entre la Hongrie et le Bureau international d'éducation**

BAJOMI Ivan, Université Loránd Eötvös de Budapest

Sur la base de documents inédits trouvés aux Archives nationales de Hongrie, j'étudierai les intérêts contradictoires qui ont conduit entre 1920 et 1940 des diplomates hongrois puis les responsables du ministère hongrois de l'Éducation publique à entrer en contact avec les antécédents institutionnels du Bureau international d'éducation (BIE) puis à collaborer avec ce dernier au sujet des conférences, expositions et enquêtes de celui-ci. Cela n'allait pas de soi, puisque les initiatives du BIE émanaient d'acteurs mus par des idées pacifistes et progressistes, tandis que les responsables hongrois affichaient des orientations nationalistes et révisionnistes. Je formulerais aussi des hypothèses concernant les motivations également contradictoires des acteurs-clé du BIE qui ont poussé ces derniers à élargir la nouvelle instance de coopération internationale à certains pays sans trop se soucier du fait que les leaders de ceux-ci construisaient des régimes totalitaires.

#### **L'influence des facteurs transnationaux sur l'enseignement de l'histoire du communisme en Roumanie après 1989. Étude de cas : les politiques éducatives de L'Institut d'investigation des crimes du communisme et la mémoire de l'exil roumain (IICCMER) (2005-2018)**

CONSTANTIN Anemona, Université de Bucarest, l'Institut des Sciences Sociales du Politique (ISP)

Créé en 2005 dans un contexte de politisation du passé dictatorial de la Roumanie, l'IICCMER représente un cas atypique de transformation d'une vision institutionnelle en matière de politiques éducatives sous l'influence des facteurs transnationaux. Investi entre autres par le gouvernement pour disséminer aux jeunes générations une histoire du communisme reposant sur le paradigme totalitaire, l'IICCMER en vient à l'abandonner vers 2010. À l'identification avec les victimes du régime proposée à ses débuts aux élèves à travers des programmes spécifiques suivent à partir de 2009 des initiatives innovantes qui mettent l'accent sur le quotidien des citoyens « ordinaires » sous l'ancien régime et sur la diversification des supports pédagogiques. En même temps, l'Institut s'éloigne progressivement du modèle éducatif « statique » promu par l'école roumaine qui repose sur l'accumulation de connaissances pour promouvoir un modèle alternatif d'éducation civique qui donne un rôle actif aux élèves à travers des jeux de rôles. Ce tournant correspond à un double phénomène : d'un côté à la multiplication des partenariats internationaux de l'IICCMER (par ex. avec : Konrad Adenauer Stiftung, La Plateforme de la mémoire et de la conscience européenne) et, d'un autre côté, à l'arrivée en son sein d'une jeune génération d'historiens. Formés à l'étranger dans des universités de prestige, ils sont familiarisés aux méthodes comparatives, à l'histoire sociale et à la pluralité des visions sur l'histoire du communisme. Jugeant le paradigme totalitaire dépassé, ils cherchent à former le jeune public dans un « esprit critique » en transmettant une contrehistoire

du communisme. En retracant leurs trajectoires socioprofessionnelles, notre communication se propose de reconstituer leur action au sein de l’Institut et de montrer comment en renouvelant profondément ses politiques éducatives afin de l’inscrire sur une « ligne européenne » ils en viennent finalement à éloigner cette agence gouvernementale de sa vocation originale, qui fût celle de convaincre que l’ancien régime a été « illégitime et criminel ».

**Session**

**E**

**Panel**

**E1**

**Mardi**

**25**

**juin**

**13h40→**

**15h40**

**Salle**

**4020**

Réalisée au sein d’une enquête de terrain ethnographique, l’analyse de l’IICCMER (Bucarest) mobilise des entretiens avec les membres de l’Institut, avec les représentants de la Konrad Adenauer Stiftung (Bucarest et Sofia) qui finance ses programmes éducatifs, avec les membres du Centre pour l’éducation 2000 + et du Centre Hannah Arendt (Sofia, Bulgarie) qui importe une partie de ses initiatives en matière d’éducation. Les programmes éducatifs de l’IICCMER sont étudiés par la consultation des archives de l’Institution et des supports pédagogiques mobilisés (manuels d’histoire, recueils d’essais écrits par les élèves, portefeuilles et supports de cours, etc.).

## Panel E2

Session	E	<b>Elsie Wright et Émile Masson : un couple de pédagogues socialistes franco-anglais à la Belle Époque</b>
Panel	<b>E2</b>	FABRE Mélanie, École des hautes études en sciences sociales, Centre d'Études Sociologiques et Politiques Raymond Aron
Mardi	<b>25</b>	Cette communication se propose d'analyser les engagements d'Elsie et Émile Masson, tous deux passionnés par les questions éducatives qu'ils considèrent comme fondamentales pour l'avènement d'une République démocratique.
juin		Elsie Wright, née en Angleterre, fait ses études au lycée de Mâcon puis à l'école normale de Nîmes. C'est dans le cadre de sa collaboration aux revues d'avant-garde telles que <i>le Bulletin de l'Union pour la vérité</i> et <i>Pages libres</i> qu'elle rencontre Émile Masson, licencié d'anglais et de philosophie, devenu professeur de lycée. Mariés civilement en 1901, tous deux sont proches des milieux libertaires, ils sont engagés dans le mouvement des universités populaires et du dreyfusisme et réfléchissent aux réformes éducatives indispensables dans cette France du tournant du 19 <sup>e</sup> et du 20 <sup>e</sup> siècle.
13h40→		Pour ce couple d'intellectuels bilingues, le monde anglo-saxon constitue un réservoir d'exemples à suivre ou d'écueils à éviter. Ainsi, par leur activité de traducteurs et de vulgarisateurs, Émile et Elsie Masson introduisent dans les revues savantes du début du 20 <sup>e</sup> siècle des penseurs peu connus en France tels que Ruskin, Thoreau, Sinclair ou Whitman et insistent sur les applications éducatives à tirer de ces textes politico-philosophiques. Elsie se fait par exemple la propagandiste de la Ruskin School Home ouverte récemment en Angleterre, qui se revendique de l'héritage de l'écrivain et propose une pédagogie nouvelle.
15h40		Si Émile Masson a fait l'objet de quelques travaux, son rôle de passeur culturel entre le monde anglo-saxon et la France a été largement minoré au profit de son action de propagandiste du socialisme en Bretagne. Elsie, quant à elle, est inconnue de l'historiographie. Elle disparaît dans l'ombre de son mari, alors qu'elle a publié nombre d'articles dans cette presse intellectuelle de la Belle Époque encore très réticente à ouvrir ses pages aux femmes.
Salle	<b>4220</b>	

### An Exercise in Public Relations: Chicago School Teachers and Principals and the Media in the 1920s-1930s

BIROCHEAU Sonia, Université Paris-Est Créteil, IMAGER

In the aftermath of the First World War, the public image of schools and school teachers in the United States was quite unfavorable. Problems of illiteracy among the male population had surfaced with the war mobilization, suggesting deficient school programs; and, with the emergence of new job opportunities, teaching – the “foulest job in the world”, as the saying went – failed to attract newcomers. Such a negative perception contrasted with the ambitions and efforts of school reformers to modernize American school systems and to professionalize teaching. Because their projects required the moral and financial support of the population, the need to correct this adverse “social image” gradually appeared as an imperious necessity.

In this presentation, I wish to explore the initiatives taken by educators in the 1920s-1930s to present educational theories, teaching practices and pedagogical methods to the American public in order to inform parents and taxpayers about the evolution of this public service and so convince them to contribute to the school funds. Using the example of Chicago, with additional references to the national situation, I will try to show that a variety of actors participated in the diffusion of an alternative image of school education and teaching, using diverse forms of discourse and media to communicate with the population, depending on the context and on the authors. In doing so, they

were directly involved in the development of a nascent concept in American schools – public relations.

Based on diverse archival material (the press, professional journals, teachers' unions minutes, official reports), this presentation focuses on an overlooked, yet vital type of exchanges in the rapidly-changing early-20<sup>th</sup>-century American educational world – those between school systems and their contributors. It also looks at multiple productions that help reveal first the leading role, not only of administrators and academics, but also of teachers and principals in these exchanges, and second a lack of consensus on the content of the publications, thus calling into question the effectiveness of these publicity campaigns.

**Carleton W. Washburne, passeur transatlantique des conceptions de l'éducation nouvelle**

VERGNON Marie, Université de Caen Normandie, CIRNEF

Parmi les pédagogues américains du mouvement progressiste, Carleton Wosley Washburne fait figure d'exception. En effet, dans un contexte où les échanges transatlantiques sur les questions éducatives restent limités (Savoye & Gutierrez, 2018), Carleton Washburne s'engagea dans une démarche de découverte et de diffusion des savoirs et expériences pédagogiques entre Europe et États-Unis. Sa curiosité des expériences éducatives le poussa à entreprendre, à la fin de l'année 1922, un voyage d'étude de trois mois sur le continent européen. À cette occasion, il visita 21 établissements répartis dans 8 pays, rencontra de nombreux éducateurs, directeurs d'établissements, inspecteurs, formateurs d'enseignants, parents... Il s'employa, à son retour aux États-Unis, à diffuser le produit de ses observations en faisant d'abord paraître un texte intitulé *Progressive Tendencies in European Education* (1923), puis en intégrant les propositions pédagogique de Decroly dans le *24th Yearbook of the National Society For The Study Of Education* qu'il coordonnait (1925). Il publia ensuite, avec M. Stearns, *New Schools in the Old World* (1926), un ouvrage consacré aux établissements d'éducation nouvelle d'Europe. Toujours intéressé par les conceptions éducatives élaborées dans d'autres contextes, il diligenta en 1931 une enquête internationale sur l'éducation. Mais Washburne contribua aussi à faire voyager ses pairs, faire découvrir l'éducation nouvelle européenne à des américains et attirer des représentants du « vieux continent » outre-Atlantique. Ainsi, il accueillit dans ses établissements de Winnetka (Illinois) des européens (Ovide Decroly et Raymond Buyse (Depaepe & D'Hulst, 2011), Théodore Simon...) et envoya des enseignants de Winnetka à Genève pour enseigner à l'École internationale, mais aussi pour suivre les enseignements dispensés à l'Institut Jean-Jacques Rousseau (Oelkers & Rhyn, 2000). Nous souhaitons nous pencher dans cette communication sur Washburne comme « passeur » et éclairer son rôle dans la circulation transatlantique des conceptions éducatives de l'Éducation nouvelle.

**La réception française des figures américaines du *homeschooling* (années 1980-années 2010)**

BONGRAND Philippe, Université de Cergy-Pontoise, ÉMA, et COLLIER Anne-Claire, Université Paris Nanterre

L'historiographie du *homeschooling* démontre le rôle majeur, des années 1970 à nos jours, aux États-Unis, de quelques figures de référence tels que John Holt ou Raymond et Dorothy Moore (Gaither, 2017). Cautions académiques et théoriques pour nombre de parents ou d'associations, ces auteur.e.s ont directement contribué à la structuration du mouvement social en faveur de la non scolarisation.

Ces figures de référence ne connaissent pas d'équivalent en France, où les quelques auteur.e.s identifié.e.s à la non scolarisation (telle Catherine Baker) n'ont pas directement œuvré à son organisation collective, ni durablement incarné de caution scientifique.

Dès lors, reconstituer la réception et l'usage des figures de référence américaines par les tenants français de l'instruction en famille constitue une entrée empirique opérationnelle pour interroger différentes caractéristiques, éventuellement originales, du cas français.

**Session**  
**E**  
**Panel**  
**E2**  
**Mardi**  
**25**  
**juin**

Cette réception sera étudiée ici à partir d'un corpus de publications associatives et d'entretiens avec des parents non scolarisants de différentes générations, où l'on étudiera les modalités d'évocation des figures de référence américaines (identité et posture des « passeurs » qui évoquent ces figures, positionnements sur le fond, influence du contexte français sur la lecture qu'ils mettent en circulation, etc.).

Surtout, le rapprochement des cas français et états-unien (qui sera pour sa part évoqué à partir de l'historiographie américaine) permet de s'interroger sur les mécanismes par lesquels des expériences éducatives sont formalisées et rationalisées comme une tendance identifiable ou un courant pédagogique.

**13h40→**  
**15h40**

**Salle**  
**4220**

### Panel E3

Session	Inventer une éducation à la nature pour l'école primaire française : le laboratoire suisse (1860-1880)
E	DASI Pierre, Université de Caen Normandie, CIRNEF
Panel	Dans la généalogie de l'étude de la nature dans l'enseignement primaire, on peut exhumer avec autorité quelques figures fondatrices (Rousseau, Fröbel, Pestalozzi...) comme on peut décrire scrupuleusement l'engouement pour les sciences qui a gagné les sociétés occidentales depuis le 17 <sup>e</sup> siècle. Trop souvent pourtant, on oublie de mettre au jour l'importance des rencontres, des échanges et des affinités intellectuelles contemporaines de l'adoption de ce nouveau paradigme pédagogique. Or, pour qui veut comprendre l'importance donnée aux représentations de la nature dans les écoles primaires dès les années 1870, il est nécessaire de se pencher sur les réseaux de sociabilité que les fondateurs de l'école républicaine ont tissés. La Suisse est le foyer privilégié de la fabrication de ces nouveaux savoirs pédagogiques. Éclairant regard que de distinguer Quinet, Michelet, Buisson, Guillaume, Bakounine, Kropotkine, Reclus dans un espace de transaction constitué, selon les circonstances, des cercles de rencontres, de la fédération jurassienne ou de l'AIT (Association internationale des travailleurs) Sans négliger le fait que les liens tissés entre ces hommes n'ont pas tous la même densité, leur proximité intellectuelle dessine une pensée originale autour des perceptions de la nature. Au-delà de la diversité de leur sensibilité politique, tous se passionnent pour l'étude de la nature. Ce n'est donc pas un hasard si Buisson et Guillaume travailleront à faire de l'éducation à la nature un impératif pédagogique.
Mardi 25 juin	
13h40→ 15h40	
Salle 5220	Pour saisir la fabrique de l'éducation à la nature, il faut expliquer les transferts de savoirs qui s'opèrent entre les disciplines. Le basculement de Michelet et de Quinet de l'histoire humaine vers l'histoire naturelle permet d'éclairer les choix cognitifs décidés par les responsables pédagogiques. Leurs ouvrages respectifs, ( <i>L'oiseau</i> , <i>La mer</i> , <i>L'insecte</i> et <i>La création</i> ) nous permettront d'établir que pour asseoir l'idéal républicain, les historiens se muent en naturalistes et tentent de promouvoir une temporalité longue, dans laquelle le peuple peut se voir en sublime artisan du monde. De cette translation, les pédagogues conduits par Ferdinand Buisson trouveront des arguments pour séculariser la nature. Mais ce n'est pas tout. La pensée « naturaliste » de ces hommes s'articule autour d'une conception profondément amicale envers la nature. Les trajectoires intellectuelles et l'analyse d'une partie des écrits de Reclus, Bakounine ou de Kropotkine montrent la proximité de ces hommes sur la question de la nature. Tous invitent à la ménager et à l'exploiter sans la détruire. Or, les représentations de la nature que l'école primaire véhicule s'inscrivent dans cette direction. Il ne s'agit pas pour l'école républicaine d'une simple reproduction d'une pensée venue de l'extérieur car « sa fabrique de la nature » est le résultat des adaptations et des appropriations opérées par ses propres acteurs. On les retrouve notamment dans les articles concernant la nature dans le <i>Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire</i> .

### L'interprétation d'un pédagogue par un architecte : Hans Scharoun spatialise John Dewey

MAMBELLA Laura, Université catholique de Louvain, HERINCKX Lionel, FRENAY Mariane, MASSON Olivier

John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, dans son « école laboratoire » de Chicago (1896-1904) expérimente un nouveau modèle d'école *démocratique*. Selon le pédagogue, c'est en cultivant chez les enfants le sens social et en développant leur esprit démocratique que l'école pourra devenir moteur du changement de la société américaine. L'école doit, alors, devenir « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution » (Dewey, 1895, p. 224).

De l'autre côté du Pacifique, après la Seconde Guerre mondiale, c'est aussi en Allemagne que l'école incarne l'espoir d'un renouveau social (Schneider, 2004) : reprenant les idées promues par l'activisme pédagogique du début du 20<sup>e</sup> siècle, la nouvelle institution scolaire s'intéresse à la centralité de l'enfant, porte une attention particulière à la nature psychologique spécifique de celui-ci, améliore son apprentissage et promeut l'anti-autoritarisme.

**Session E**  
**Panel E3**  
**Mardi 25 juin**  
**13h40 → 15h40**

Dans ce contexte historique, Hans Scharoun (1893-1972), architecte allemand autodidacte et juif, est convaincu de la nécessité de soutenir la rénovation scolaire à travers des nouveaux lieux d'apprentissages où l'enfant pourrait développer ses compétences et contribuer à la création de la nouvelle société démocratique.

En s'inspirant des idées et des pratiques pédagogiques promues par John Dewey, Scharoun élabore trois projets d'école primaire pour trois villes allemandes : l'école primaire à Darmstadt (1951, non réalisé), la Geschwister-Scholl-Schule à Lünen (1951-1962) et l'école primaire à Marl (1960-1971).

À travers l'analyse des trois projets d'école, on cherchera à montrer comment la conception pédagogique de Dewey a été recueillie dans le contexte allemand de l'après-guerre et après spatialisée par l'architecte, et comment son interprétation du pédagogue a évolué au fil du temps et de ses projets.

Serait-il possible, alors, parler du transfert entre deux disciplines, de la pédagogie à l'architecture ?

**Salle 5220**  
**L'enfant et ses dessins entre esthétique et pédagogie (1880-1920)**

OTTAVI Dominique, Université Paris Nanterre, CREF

La proposition s'inscrit principalement dans le point 3 de l'appel : réseaux en mouvements, débats, désaccords, dissidences.

Située du point de vue de l'histoire intellectuelle, elle interroge les concepts à l'œuvre dans l'enseignement artistique et dans la psychologie de l'enfant : l'étude des dessins enfantins pose un problème épistémologique : à l'intérieur de quelles frontières disciplinaires la connaissance de l'art enfantin est-elle produite ? Cette question exige de revisiter l'histoire de la connaissance de l'enfant.

C'est surtout le nom de Georges Henri Luquet qui vient à l'esprit quand on parle aujourd'hui du dessin d'enfant, mais il a été précédé par une activité internationale concernant ce sujet.

Alors que dès 1888 le français Bernard Pérez consacre un livre à l'art chez l'enfant, l'étude des dessins se développe aux États-Unis, puis en Angleterre, et de ce mouvement international surgit une sorte de consensus autour de l'enfant artiste. L'anthropologie, l'esthétique, la pédagogie, abordent de concert cette étude. Progressivement, la psychologie affirme sa légitimité dans ce domaine en reliant le dessin au développement de l'intelligence, alors que l'art moderne fait du dessin « primitif » visible notamment dans les expositions de dessins d'enfants une source d'inspiration. La pensée pédagogique semble relativement en retrait par rapport à cette effervescence.

Un regain d'intérêt s'est manifesté en 2003 avec la publication de *L'invention du dessin d'enfant, en France, à l'aube des avant-gardes* par l'historien d'art Emmanuel Pernoud puis en 2009 à travers la revue d'anthropologie *Gradhiva*. L'absence d'une actualité pédagogique est de nouveau sensible.

C'est pourquoi il paraît opportun de se ressaisir de cet objet à travers son histoire, reconstituer les liens en réseaux qui se sont constitués entre pédagogues, psychologues, esthéticiens, en parallèle de la constitution d'une pédagogie scientifique.

**L'interdisciplinarité à la croisée des chemins : idées, connaissances et pratiques en mutation permanente (1970-2018)**

CRAMAREGEAS Florian, Université de Bordeaux, LACES

**Session**

**E**

**Panel**

**E3**

**Mardi**

**25**

**juin**

Depuis les années 1970, l'institutionnalisation progressive de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français atteste d'une volonté d'usage de renouvellement du savoir scolaire et de ses modalités d'acquisition qui répondent en partie aux besoins de prendre en compte et de conduire à la réussite scolaire un public hétérogène devant relever à terme les défis du monde contemporain.

Le terme « interdisciplinarité » revêt une grande diversité sémantique chez les différents acteurs politiques et éducatifs qui le mobilisent. L'étude des multiples significations introduites par ces « discours » nous permet toutefois d'en dégager une définition fondée sur un plus petit dénominateur commun, celui « d'une modalité d'organisation pédagogique visant l'association de plusieurs disciplines avec la présence ou non de projet visant à transformer les modalités d'acquisition de savoir par les élèves ». La mise en application des dispositifs interdisciplinaires résulte, en somme, de décisions politiques, inspirées d'idées, de connaissances et des pratiques enseignantes progressistes sur la période étudiée.

Cette « mutation » traduit donc le changement dans le système des relations sociales. L'analyse de cette « mutation sociale » exige une étude des forces internes du système et devient alors le fruit d'une « politique éducative ». Cette mise en perspective d'un problème de société global entraîne des réformes scolaires, des changements de programmes et des modifications des rythmes scolaires sur le système éducatif français.

La légitimité des savoirs de l'interdisciplinarité s'inscrit dans les réponses apportées aux questions renouvelées des chercheurs, de la société et du système éducatif, en mutation permanente, faits d'emprunts, de migration, d'innovation aux confins des disciplines. Les idées, les représentations et les modes d'action des divers acteurs constituent, de fait, les étapes de création, de circulation, de réception et d'institutionnalisation de l'interdisciplinarité à l'échelon national et supranational.

Cette communication s'attachera à présenter, dans une perspective d'histoire politique, l'élaboration des réformes associées à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français du début des années 1970 à nos jours. L'étude de leur co-construction syndicale, corporative et/ou associative sera également ciblée en s'appuyant sur l'analyse des archives de différents cabinets ministériels et sur l'examen de 27 entretiens semi-directifs réalisés auprès d'acteurs impliqués dans la mise à l'agenda politique de ces réformes.

## **Index des contributeurs**

- ALIX Sébastien-Akira, 1  
BAJOMI Ivan, 41  
BIROCHEAU Sonia, 43  
BLANC-SERRA Angélique, 26  
BONGRAND Philippe, 44  
BONVIN Audrey, 37  
BORETSKA Viktoria, 16  
BOSS Cécile, 22  
BRUCCULERI Antonio, 21  
BRYLINSKI Emeline, 24  
BURIGO Elisabete Z., 8  
BUTTIER Jean-Charles, 26  
CALUORI Barbara, 29  
CAROLI Dorena, 40  
CHESTNOVA Elena, 19  
CHRISTIAN Michel, 38  
CONSTANTIN Anemona, 41  
CRAMAREGEAS Florian, 48  
D'ENFERT Renaud, 31  
DABESTANI Marie-Noëlle, 38  
DALLABRIDA Norberto, 27  
DASI Pierre, 46  
DE MESTRAL Aurélie, 7  
DE WILDE Conan, 7  
DUBOIS Arnaud, 35  
FABRE Mélanie, 43  
FONTAINE Alexandre, 14, 15  
FOX Stephanie, 16  
FRENAY Mariane, 46  
FUCHS Julien, 34  
GALVAN Luz Elena, 37  
GUTIERREZ Laurent, 10  
HEIMBERG Charles, 25  
HERINCKX Lionel, 46  
HOFMANN Michèle, 15  
HUGEDET Willy, 8  
HUNYADI Marie-Elise, 2  
KAGIADAKI Athina, 2  
KOLLY Bérangère, 10, 12  
LAFFAGE-COSNIER Sébastien, 8  
LAFRANCE Mélanie, 1  
LAMBERT Guy, 18  
LEOPOLDOFF MARTIN Irina, 40  
LÜTHI Dave, 20  
MAMBELLA Laura, 46  
MARTINEZ MOCTEZUMA Lucia, 37  
MASONI Giorgia, 28  
MASSON Olivier, 46  
MATASCI Damiano, 22  
MICHEL Youenn, 32

NAMORA DE ANDRADE Alda,	5	SERINA-KARSKY Fabienne,	11, 12
OTTAVI Dominique,	47	SILVA Mayara B.O.,	8
PALLUAU Nicolas,	34	STEINER-KHAMSI Gita,	15
PATRY Delphine,	5	THIBAULT Estelle,	18, 20
PINTASSILGO Joaquim,	5	TINEMBART Sylviane,	28, 29
RICO GOMEZ Maria Luisa,	24	TODARO Letterio,	4
RIONDET Xavier,	35	TRÖHLER Daniel,	15
RODRIGUEZ Mari Carmen,	4	VERGNON Marie,	15, 44
ROSA Nicolas G.,	8	VERSCHUEREN Pierre,	3
ROUILLER Viviane,	7	VIVIER Christian,	8
RUOLT Anne,	31	WAGNON Sylvain,	10
RUPPEN COUTAZ Raphaëlle,	32	WINANDY Jil,	15
SAVOYE Antoine,	12	ZEIN Nazirah,	23