

Lucien Criblez et Rita Hofstetter

La mobilité du savoir n'est en soi pas nouvelle; les individus étaient d'ailleurs eux-mêmes nomades, jadis. L'invention de l'écriture a conféré au savoir une plus grande autonomie, en ce «qu'elle permet de communiquer sans être présent physiquement, de préserver la mémoire de quelque chose que l'on avait oublié» (Kaube, 2017, p. 229). L'invention de l'écriture a ainsi permis de stocker le savoir, l'a émancipé de la langue orale, lui a conféré une utilité potentiellement transposable, relativisant la prévalence de l'expérience première. Sans écriture, l'école «moderne», comme elle s'est esquissée sous l'Ancien Régime puis consolidée dans les nations occidentales au 19^e siècle, sous l'égide en particulier de la puissance publique, n'aurait pas été possible. Nous pouvons même cerner des continuités à l'ère numérique, puisque les nouvelles technologies sont basées dans une large mesure sur l'écriture, même si l'image a gagné considérablement en importance.

En grossissant un peu le trait, on peut avancer que les individus et les livres ont permis au savoir de circuler des siècles durant, l'école étant certes le lieu par excellence où l'on enseignait le savoir (voir Burke, 2000, chap. 2). Aujourd'hui, avec le numérique, la mobilité du savoir ne dépend plus simplement des individus et de l'écrit. Le savoir s'émancipe de ses vecteurs classiques, il peut être transmis potentiellement à tous, rapidement, globalement et simultanément, par le biais de supports électroniques. Il s'agit là d'une nouvelle dimension, qui confronte l'école et les modèles de formation déployés jusqu'à présent à de nouveaux défis.

La présente édition de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* a pour but de problématiser ces questions via une approche sociohistorique mettant en lumière les transferts et transformations des savoirs scolaires et pédagogiques lorsqu'ils circulent à travers différentes frontières, privilégiant pour notre part ici des jeux d'échelles pluriels. Des siècles durant, la mobilité du savoir fut assurée en particulier par le nomadisme de ceux qui travaillaient dans les monastères et les universités. La dimension «globale» réside dans le fait pour les premiers que la foi elle-même ne se confinait pas à des frontières nationales, pour les deuxièmes que, de tout temps, les sciences se sont inscrites dans une visée universelle. Pour

ce qui concerne plus précisément le champ scolaire, c'est dans le contexte de la construction des États, en particulier des États nations au 19^e siècle, qu'une sorte de «territorialisation» du savoir a été repérée: ce qui s'enseigne et s'apprend à l'école est alors défini par des prescriptions nationales (en Suisse: cantonales), à l'exemple des lois et programmes, et des supports pédagogiques, comme les manuels scolaires (voir Criblez, Giudici, Hofstetter, Manz & Schneuwly, sous presse). Nombre de travaux ont certes aussi nuancé cette dimension nationale, attestant des phénomènes transnationaux même à l'heure de la construction des systèmes éducatifs (voir notamment Droux & Hofstetter, 2015; Fontaine, 2015; Matasci, 2015). On le repère également au niveau d'entreprises contenant en elles-mêmes une dimension transnationale: les expositions internationales durant le dernier tiers du 19^e siècle (Dittrich, 2010; Gonon, 1999; Lawn, 2009), les programmes de protection de l'éducation, des enfants et des jeunes, notamment dans le cadre de la Société des Nations (Droux, 2015; Fuchs, 2006a, 2007) et de l'ONU (Moody, 2016), les instances intervenant d'emblée au niveau international telles que la New Education Fellowship/Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle (Haenggeli-Jenni, 2017; Koslowski, 2013) et le Bureau International d'Éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2013; Hofstetter, 2015).

Cette orientation nationale donnée à l'école perdurera au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, bien que les questions de la planification de l'enseignement et de l'ouverture de l'enseignement supérieur aient été débattues dans un contexte international dans les années 1960, au sein d'instances comme la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1967) et l'Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE/OECD) (Bürgi, 2017; Jakobi & Martens, 2010; OCDE, 1966; OCDE, 1961/67). Dans cet esprit, les formes du «*borrowing and lending*» (Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012) ne sont pas un phénomène nouveau qui se serait imposé dans le cadre de l'étude PISA (enquête comparative internationale), mais elles ont fortement progressé au cours de la seconde moitié du 20^e siècle, en particulier du fait de l'importance accrue des organisations internationales et transnationales (Herren, 2009).

Contrairement aux attentes de nombreuses personnes, la chute du Mur en 1989 n'a pas réellement mis un terme au conflit Est-Ouest ni n'a annoncé la «fin de l'histoire» (Fukuyama, 1989). La fin de la guerre froide a certes été facilitée par des tendances à la libéralisation et à la mondialisation qui se profilaient clairement dès les années 1980 partout dans le monde et qui ont perduré tout d'abord de manière ininterrompue, avant d'être relativisées à partir du 11-Septembre et au plus tard lors de la crise bancaire de 2008. Contrairement à ce que l'on a régulièrement affirmé – ou peut-être souhaité – après 1989 en se plaçant dans des perspectives de mondialisation et d'internationalisation, l'ère des États nations ne touchait pas à sa fin, ce qu'illustra la guerre des Balkans, dès les années 1990, et ce que personne ou presque ne conteste plus de par le monde au vu de la surenchère à laquelle d'aucuns se livrent en matière de nationalisme.

La recherche, jusqu'alors davantage ancrée dans des cadres nationaux, s'est vue enrichie de perspectives internationales, et ce tant dans les sciences de l'éducation que dans l'histoire et, par conséquent en l'histoire de l'éducation. Cette perspective a été encore renforcée dans le cadre de la réforme de Bologne et de l'enquête PISA; à la fin des années 1990 et au début des années 2000, l'histoire de l'éducation s'est intéressée de plus près à des thèmes qui ne sont pas d'abord sous-tendus par la seule perspective nationale (Caruso, Koinzer, Mayer & Priem, 2014; Caruso & Tenorth, 2002; Charle, ; Droux & Hofstetter, 2015; Fuchs, 2006b; Nordin & Sundberg, 2014; Schriewer, 2016; Tröhler & Lenz, 2015). L'eupérisation (Lawn & Grek, 2012), l'internationalisation (Caruso, 2014), la mondialisation et la globalisation (Adick, 2002; Droux & Hofstetter, 2015; Popkewitz & Rizvi, 2009; Schriewer, 2007) s'imposèrent comme objets et perspectives de recherche dans le champ éducatif, et ne cessent de gagner en importance. Nombreux sont ceux cependant (notamment Anderson-Levitt, 2003) qui ont remis en cause le postulat selon lequel l'école et l'éducation vont devenir partie intégrante d'une «culture mondiale» (Meyer, 1997) qui verrait les systèmes d'éducation converger de plus en plus vers des processus isomorphes (Meyer & Ramirez, 1997; pour une vue globale: Hornberg, 2009).

Tout en s'inscrivant dans ce contexte, le tournant global des sciences humaines a aussi permis l'élaboration de concepts à même de forger des outils pour appréhender ces phénomènes, à l'exemple du concept d'«histoire croisée» (Werner & Zimmermann, 2002, 2006), visant à déjouer l'«impasse» nationale à laquelle menait l'histoire comparative. La notion de «transfert culturel» (Espagne, 1999), utilisée dans les sciences de la culture, a été reprise dans les sciences de l'éducation et a porté ses fruits en histoire de l'éducation aussi. Ce qui apparaît ici comme particulièrement fécond, c'est le postulat que tout transfert s'accompagne d'une métamorphose des contenus qui circulent, présupposant des formes de réappropriations, ce que Espagne (1999) théorise sous la notion de «resémantisation». Il démontre par ailleurs que toute culture, même ancrée dans un espace linguistique et géographique spécifique, est elle-même déjà le fruit d'importations dans des circulations à plusieurs sens, recourant ici à la notion de «métissages», dont l'historicisation permet de révéler les «hybridations» successives (Espagne, 2013).

Cette approche a été fructueusement mise en œuvre par divers historiens travaillant sur le champ éducatif, montrant comment des concepts, supports, idées pédagogiques, etc. peuvent être transférés d'un espace culturel vers un autre (voir en particulier: Darne, 2018; de Mestral, 2018; Fontaine, 2015; Gevaert, 2017; Gispert & Schubring, 2011; Rouiller, 2018).

S'inscrivant dans cette perspective, ce volume se penche sur les transformations des savoirs dans différents contextes, variant les échelles d'analyses, en examinant notamment les transferts culturels en éducation. Les transferts peuvent avoir lieu entre différentes nations, entre organisations supranationales et États nations, entre États nations et composantes de nations voisines, entre des entités faisant partie intégrantes d'une nation (les cantons) ainsi qu'entre la

Confédération et certaines de ses entités nationales.

Martin Lawn rend compte de l'étonnante «trajectoire internationale» d'une innovation pédagogique (surnommée «Sloyd») aux origines bien circonscrites, un petit village suédois (Naas), consistant à introduire les activités manuelles à l'école dans le dernier tiers du 19^e siècle. S'appuyant sur l'outillage conceptuel et méthodologique du *transnational turn* (en particulier dans la version proposée par Iriye et Saunier), l'auteur examine les leviers et stratégies promotionnels construits par son concepteur, Otto Salomon, et ses disciples – fonctionnant comme «réseauteurs» –, pour construire voire imposer une véritable école de pensée autour de cette discipline scolaire. Les expositions universelles, les associations professionnelles et scientifiques, comme les manuels scolaires et publications – et leurs traductions –, constituent des relais privilégiés pour faire reconnaître et diffuser à large échelle des expériences pédagogiques, en ce tournant des 19^e et 20^e siècles, parfois qualifié d'âge de la première mondialisation. L'expérience pédagogique de Naas fonctionne aussi comme véritable épice, aimantant des étudiants venus du monde entier pour s'y former et se faire ensuite les passeurs du Sloyd par-delà les frontières et continents; une école d'artisanat et un collège, le *Sloyd Training School*, sont même créés à Boston à la fin du 19^e siècle permettant la formation de centaines d'enseignants diffusant ensuite la méthode en Amérique.

L'intérêt d'une telle approche est aussi de mettre en lumière des phénomènes de resémantisation et réappropriation à l'œuvre lorsqu'une innovation est transférée – et traduite – pour s'ajuster à d'autres contextes, dans ce cas précis, depuis Naas vers d'autres pays d'Europe et d'autres continents, aussi bien en Asie, Afrique que dans les deux Amériques, témoignant aussi que les grands Empires de l'époque ont largement construit leurs systèmes, pratiques et principes pédagogiques en référence à l'étranger. La discipline «artisanale» retenue est particulièrement intéressante car la définition de ses finalités met aux prises non seulement les protagonistes de la scène scolaire (familles, enseignants, personnels de l'administration scolaire) mais aussi les industriels et représentants du monde socioéconomique, incitant pour leurs parts à ce que les activités dites manuelles (Sloyd) soient ajustées sur les besoins du marché, des besoins évoluant aussi bien suivant la conjoncture qu'au fil des décennies.

Comment la minorité linguistique d'un pays utilise-t-elle les idées et concepts pédagogiques d'un grand pays voisin avec lequel elle forme une unité culturelle et linguistique? Wolfgang Sahlfeld le montre en prenant l'exemple du transfert pédagogique effectué depuis l'Italie vers le canton du Tessin au cours du premier tiers du 20^e siècle. Il étudie dans son article comment les idées de réforme pédagogique, notamment celles de Maria Montessori et de Giuseppe Lombardo-Radice, furent reprises dans la politique éducative et le discours public sur l'école et l'enseignement, et même dans les programmes tessinois. Le Tessin tenait l'Italie comme sa nation culturelle de référence, se percevant comme membre de cette nation dont la culture passait pour progressive, surtout

en matière de réformes pédagogiques, et dont il fallait suivre les concepts pédagogiques. L'un des mécanismes de transfert les plus réussis a certainement résidé dans la fonction de «conseillers» exercée alors par des experts italiens au Tessin. Sahlfeld précise que, de ce fait, les réformes pédagogiques entreprises dans ce canton s'expliquent par l'influence italienne. Il ne se contente pas de questionner le fonctionnement du transfert culturel, mais il étudie également si ces transferts ont fait l'objet de discussions publiques et de quelle manière.

Sahlfeld identifie deux phases dans le transfert pédagogique. Concernant la première (jusqu'à 1915 environ), il montre que l'origine italienne et les références à la méthode de Herbart et Ziller furent passées sous silence lors de la mise en place de la «metodo intuitivo», méthode que l'on présentait au Tessin comme étant une «invention» suisse et qui, parce qu'elle était considérée comme étant la seule méthode au fondement scientifique, devait être utilisée dans toutes les matières. Il explique que la seconde phase a été clairement imprégnée des concepts de réforme pédagogique, en particulier de source italienne (Montessori), qui, au Tessin, furent notamment relayés par Teresa Bontempi et Maria Boschetti-Alberti et adaptés à la donne locale. Enfin, Sahlfeld renvoie au conflit fondamental qui agitait la politique de l'éducation et de la pédagogie tessinoises et était né du fait que, dans ce canton, l'école s'inscrivait certes dans une tradition culturelle italienne marquée par la religion catholique et la langue italienne, mais devait dans le même temps prendre ses distances avec le fascisme italien puisque le canton était partie intégrante d'une Suisse démocratique et libérale. Sahlfeld en déduit qu'en plus de la tradition et de l'appartenance culturelle, la perception politique joue un rôle important dans la définition de l'école.

Tirant parti des apports conceptuels et méthodologiques des transferts culturels solidement étayés ici, l'article d'Alexandre Fontaine, Aurélie de Mestral et Viviane Rouiller examine la circulation transcantonale de savoirs scolaires à partir de l'étude d'un choix de manuels scolaires utilisés en Suisse durant les deux derniers siècles. Les auteurs portent leur attention sur trois disciplines scolaires contribuant à des titres divers à la consolidation de normes identitaires, cantonales, régionales ou nationales: l'histoire, l'éducation civique et l'allemand. Les trois historiens de l'éducation ont examiné les manuels recommandés et en usage dans les écoles de différents cantons de Suisse romande pour mettre en lumière la resémantisation des savoirs scolaires à l'œuvre dans le cadre de ce que ces auteurs appellent des «translations». Ils postulent qu'on assiste à des transferts triangulaires des manuels d'histoire, deux ou trois cantons pouvant employer les mêmes manuels (une vingtaine sur 164 répertoriés dans les cantons de Fribourg, Genève et de Vaud) en en réajustant parfois les contenus et modes d'emploi (tels que décrits dans les préfaces par exemple) suivant les contextes. S'agissant d'instruction civique, l'attention est portée sur la nature des translations apportées dans différents manuels lorsqu'ils transitent d'une région réformée à une région catholique et d'une communauté confessionnelle à une communauté qui se conçoit comme sécularisée et républicaine (à l'exemple emblématique du

manuel Bornet, l'un des premiers manuels civiques de la Troisième République, et du manuel de Numa Droz). Si la majorité des manuels d'allemand langue étrangère sont produits au sein même des cantons dans lesquels ils sont ensuite utilisés, certains d'entre eux font eux aussi l'objet de translation, à l'instar du cours d'allemand de Rochat-Lohmann ici sous la loupe. L'examen croisé de manuels suisses et allemands permet de mettre en lumière des emprunts (sous forme de métissages, dissimulés aussi) d'ordre méthodologique ainsi qu'une «helvétisation» des contenus des historiettes proposées aux élèves romands. Réalisés sous des modes différenciés dans ces trois disciplines, les transferts culturels mis en lumière par Alexandre Fontaine, Aurélie de Mestral et Viviane Rouiller démontrent la densité, mais aussi la labilité et l'instabilité des échanges et emprunts, par devers les frontières (confessionnelles, culturelles, linguistiques, nationales), attestant la valeur heuristique d'une approche connectée visant à se déprendre de ce qu'ils appellent l'«obsession différentialiste héritée du 19^e siècle» au profit d'une mise en lumière d'un «local connecté» et de longue date métissé.

Le débat mené à la fin des années 1960 et au début des années 1970 pour redéfinir les programmes scolaires a d'emblée revêtu une dimension internationale, considérablement influencée par les évolutions de la psychologie américaine. L'un des centres germanophones de ce débat a vu le jour à l'Université de Fribourg, en Suisse, autour de Karl Frey, qui poursuivit ensuite ses travaux en tant que directeur de l'Institut de pédagogie des sciences naturelles à Kiel, en Allemagne. Lukas Höhener et Lucien Criblez expliquent dans leur article comment le groupe de travail fribourgeois de recherche sur les plans d'études (*Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* – FAL) s'est imposé au travers de différents transferts pour devenir, dans l'espace germanophone, l'un des premiers groupes de chercheurs «modernes» dans le domaine des sciences de l'éducation – même s'il n'a eu qu'une existence éphémère.

L'article montre dans un premier temps comment, pour se former durant la seconde moitié des années 1960, le FAL s'est fondé principalement sur des théories psychologiques américaines afin de donner aux questions de la théorie et du développement des curricula un nouveau fondement ainsi qu'une légitimation scientifique. Sa réussite consista, non seulement à transférer les théories, concepts et modèles, mais aussi à les transformer et à les adapter à de nouveaux contextes. Cela fut possible notamment parce que le développement des plans d'étude intégrait dans une large mesure la pratique pédagogique. Dans le même temps, cette recherche sur les plans d'études a pu davantage s'appuyer sur la perception plus large des *curriculum studies* anglo-saxonnes. Un deuxième transfert eut lieu lorsque la plupart des membres du FAL quittèrent le domaine scientifique, dans les années 1970, pour rejoindre l'administration ou la formation des enseignants où ils poursuivirent leurs idées et projets dans le domaine des programmes d'enseignement. Les auteurs identifient un troisième mécanisme de transfert dans l'activité de conseil, les membres du FAL ayant exercé comme conseillers, dans les années 1970, dans des domaines de réforme très variés. L'article s'achève

sur des questions critiques, notamment celle de déterminer dans quelle mesure les deux derniers transferts ont effacé, ou tout au moins relativisé, la frontière entre science et politique.

Anja Giudici et Karin Manz consacrent leur article sur l'éducation nationale entre 1914 et 1924 à une tentative avortée de transfert culturel «forcé». Le cadre temporel de leur enquête s'inaugure avec la Première Guerre mondiale, crucial au niveau politique, lorsque la Suisse francophone sympathisa avec la France, et la Suisse germanophone avec l'Allemagne. Des conflits politiques éclatèrent entre les deux grandes régions linguistiques de Suisse à peine la guerre déclenchée. La menace d'une division de la Suisse devait être écartée par l'instauration d'un programme pédagogique national qui devait englober l'histoire de la Suisse, l'éducation politique et les langues nationales helvétiques. Des directives nationales furent envisagées, malgré la logique fédéraliste prévalant en matière scolaire en Suisse. Les radicaux, parti politique dominant à l'époque, tentèrent donc d'imposer un tel programme pour l'ensemble de la Suisse. Appelé «Wettstein-Calonder», ce programme fut finalement retiré de l'agenda politique, suscitant l'opposition de la partie catholique conservatrice de la Suisse et de la social-démocratie, mais aussi des associations d'enseignants et des cantons. Tandis que les uns y voyaient une atteinte à leur identité culturelle, surtout catholique, les autres considéraient ce programme comme trop nationaliste et exigeaient qu'une orientation plus internationale soit donnée aux programmes scolaires. En fait, ce programme d'éducation nationale, prescrit de façon centralisée, remettait en cause le fédéralisme qui, dans le domaine de l'éducation, avait toujours trouvé sa légitimité dans la politique culturelle (langue et religion) en Suisse, depuis le 19^e siècle. Cet article fournit un bon exemple de la manière dont un transfert culturel «forcé» peut être empêché, tout en montrant que, souvent, le transfert dépend également de la volonté de transférer la culture d'un lieu vers un autre.

L'article de l'historienne des sciences Hélène Gispert nous plonge dans la «galaxie» des revues mathématiques adressées à des publics enseignants, éditées dans une diversité d'aires culturelles d'Europe depuis le milieu du 18^e siècle. L'enjeu consiste à découvrir les mathématiques telles qu'elles furent pratiquées dans différentes sphères scolaires et savantes, en plaçant la focale ici sur l'enseignement comme forme spécifique de circulation des savoirs. L'analyse minutieuse des choix éditoriaux et des contenus de ces journaux démontre que ce public professionnel composite – étudiants, instituteurs, professeurs, précepteurs, utilisateurs, amateurs, notamment – participe de fait aussi de la fabrication et de la transmission des connaissances mathématiques. En témoin en particulier la rubrique séculaire «Questions-Réponses» conçue pour élargir et fidéliser le lectorat et donc l'assise d'une revue, afin de «rendre les articles à la couleur des élèves», précise Hélène Gispert: mettant en lumière la manière dont ces communautés de lecteurs prennent la plume pour discuter mathématique dans les colonnes desdits journaux, l'historienne peut ainsi faire la preuve que ce

lectorat (dont des instituteurs) est de fait co-auteur, «autorat», des connaissances mathématiques produites et diffusées dans ces journaux. Ce qui lui permet de mettre en question, pour la période sous la loupe, les distinctions érigées traditionnellement entre les sphères scientifiques et professionnelles, et par là même les dichotomies entre savoirs savants et scolaires. Examinant notamment la poussée éditoriale des années 1830-1840 à l'heure où les publics mathématiques connaissent une différenciation (reliée à celle des filières scolaires), Hélène Gispert rend compte de l'émergence des mathématiques dites intermédiaires, c'est-à-dire relevant bien de la recherche mais élémentarisées pour être rendues plus accessibles. Il s'agit là visiblement d'une stratégie éditoriale qui se répand dans plusieurs pays européens au tournant des 19^e et 20^e siècles, témoignant à sa manière d'une forme d'internationalisation des modèles éditoriaux eux-mêmes, quand bien même les journaux mathématiques pour enseignants s'adressent à des praticiens œuvrant dans des cadres locaux bien circonscrits. Initiée en 1899 par le Genevois H. Fehr et le Parisien C.A. Laisant, la revue *L'enseignement mathématique* se distingue par son esprit universaliste et progressiste et contribuera dès l'aube du 20^e siècle à internationaliser les débats et enquêtes sur l'enseignement des mathématiques à une échelle résolument globale.

En Suisse, l'enseignement des langues étrangères a été réformé en profondeur dans les années 1970: l'apprentissage d'une langue étrangère devait s'entamer plus tôt et les élèves du degré secondaire I devaient apprendre au moins une langue étrangère, sélectionnée parmi les langues nationales. Dans leur contribution, Sandra Grizelj et Daniel Wrana montrent que ces éléments clés de l'enseignement des langues étrangères à l'école n'ont pas été inventés en Suisse, mais répondaient à une exigence du Conseil de l'Europe, lequel entendait par là encourager la compréhension mutuelle en Europe par l'amélioration des compétences linguistiques. Les auteurs de l'article reconstituent dans un premier temps la politique linguistique du Conseil de l'Europe auquel la Suisse a adhéré en 1963. Ils expliquent ensuite la nouvelle politique en matière de langues étrangères, à l'exemple des recommandations formulées en 1975 par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) au sujet de l'enseignement des langues étrangères. Étant donné que ces recommandations s'appuient explicitement sur les «directives» du Conseil de l'Europe, les auteurs pensent qu'un transfert culturel a eu lieu d'une instance supranationale vers l'échelon national. Ils montrent en même temps que, pour la première fois, les cantons tentèrent avec conviction de se positionner en tant qu'acteurs de la politique extérieure puisqu'ils détenaient eux les prérogatives en matière d'enseignement des langues à l'école.

Mais cet article démontre également que les transferts sont dépendants des instances qui les pilotent, en l'espèce la CDIP pour la Suisse: les recommandations s'adressaient aux cantons, qui devaient les mettre en œuvre dans leurs programmes d'enseignement et emplois du temps. La coordination devait être assurée par les quatre conférences régionales de la CDIP. Or, les objectifs furent

modifiés durant ce processus de transfert: des problèmes de mise en œuvre dans les cantons vinrent se superposer à l'objectif initial d'amélioration de la communication en Suisse, ou plus globalement en Europe. Même si ces objectifs ambitieux ne pouvaient sans doute pas être atteints, ce transfert d'idées pour un meilleur apprentissage des langues étrangères peut être considéré comme le point de départ d'une évolution qui a conduit au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Le fait que des bases essentielles à ce CECR ont été élaborées en Suisse prouve que, la plupart du temps, les processus de transfert ne prennent pas qu'une seule direction.

Bibliographie

- Adick, C. (2002). The impact of globalisation on national education systems. In C. Wulf & C. Merkel (Éd.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien* (S. 45-58). Münster: Waxmann.
- Bürgi, R. (2017). *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*. Opladen: Budrich.
- Burke, P. (2000). *A social history of knowledge*. Cambridge: Blackwell.
- Caruso, M. (2014). Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge. *Paedagogica historica*, 50, (1-2), 10-26.
- Caruso, M., Koinzer, T., Mayer, C. & Priem, K. (Éd.) (2014). *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln: Böhlau.
- Caruso, M. & Tenorth, H.-E. (Éd.) (2002). *Internationalisierung – Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Frankfurt/M.: Lang.
- Criblez, L., Giudici, A., Hofstetter, R., Manz, K. & Schneuwly, B. (Éd.) (sous presse). *Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne, Lehrmittel*. Zürich: Chronos.
- Darme, A. (2018). *Enseigner la grammaire pour développer l'expression de la pensée? Eléments d'histoire de la grammaire scolaire en Suisse romande (1830-1990)*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- De Mestral, A. (2018). *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique? Évolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIXe-XXe siècles)*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Dittrich, K. (2010). *Experts going transnational: Education at world exhibitions during the second half of the nineteenth century*. Thesis of Philosophy, University of Portsmouth.
- Droux, J. (2015). Children and youth: A central cause in the circulatory mechanisms of the League of Nations (1919-1939). *Prospects*, 45, (1), 63-76.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (Éd.) (2015). *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions, XIXe-XXe siècles*. Rennes: Presses universitaires.
- Espagne, M. (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris: PUF.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel. *Revue Sciences/Lettres*, 1. Consulté le 09 avril 2018 dans <http://rsl.revues.org/219>; DOI: 10.4000/rsl.219
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*. Paris: Demopolis.
- Fuchs, E. (2006a). Kinderschutz und Völkerbund: Zur Formierung des edukativen Multilateralismus in der Zwischenkriegszeit. In E. Fuchs (Éd.), *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* (S. 163-180). Würzburg: Ergon.
- Fuchs, E. (Éd.) (2006b). *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg: Ergon.

- Fuchs, E. (2007). The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in den 1920s. *Paedagogica Historica*, 43, (2), 199-209.
- Fukuyama, F. (1989). The End of History? *The National Interest*, Summer 1989, 1-18. Zugriff am 03.04.2018 unter https://www.embl.de/aboutus/science_society/discussion/discussion_2006/ref1-22june06.pdf
- Gevaert, H. (2016). *La Loi Guizot du 28 juin 1833, une sortie de l'ancien régime scolaire? Recherche sur l'organisation pédagogique des classes et les écoles primaires supérieures jusqu'à l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Caen.
- Gispert, H. & Schubring, G. (2011). Societal, structural and conceptual changes in mathematics teaching: Reform processes in France and Germany over the twentieth century and the international dynamics. *Science in context* 24, (1), 73-106.
- Gonon, Ph. (1999). Weltausstellungen im 19. Jahrhundert als Ansporn für Schulreformen. In L. Criblez, R. Hofstetter, C. Jenzer & Ch. Magnin (Éd.), *Eine Schule für die Demokratie* (S. 377-401). Bern: Lang.
- Haeggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue «Pour l'Ère Nouvelle» (1920-1940)*. Berne: Lang.
- Herren, M. (2009). *Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der internationalen Ordnung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hofstetter, R. (2015). Building an «international code for public education»: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925-1946). *Prospects*, XLV, 31-48.
- Hofstetter, R. & Schnewly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925-1968): A platform for designing a «chart of world aspirations for education». *European Educational Research Journal*, 12, (2), 215-230.
- Hornberg, S. (2009). Potential of the world polity approach and the concept «Transnational Spaces» for the analysis of new developments in education. *Journal for Educational Research Online*, 1, (1), 241-253.
- Jakobi, A. P. & Martens, K. (2010). Expanding and intensifying governance: The OECD in education policy. In K. Martens & A. P. Jakobi (Éd.), *Mechanism of OECD Governance* (S. 163-179). Oxford: Oxford University Press.
- Kaube, J. (2017). *Die Anfänge von allem*. Berlin: Rowohlt.
- Koslowski, S. (2013). *Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lawn, M. (Ed.). (2009). *Modelling the future. Exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Symposium Books.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing education*. Oxford: Symposium Books.
- Matasci, D. (2015). *L'école républicaine et l'étranger*. Paris: ENS Edition.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (1997). Die globale Institutionalisierung von Bildung. In J. W. Meyer, *Weltkultur* (S. 212-234). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meyer, J. W. (1997). *Weltkultur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Moody, Z. (2016). *Les Droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel: Édition Alphil.
- Nordin, A. & Sundberg, D. (Éd.) (2014). *Transnational policy flow in european education. The making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books.
- OCDE (1966). *Planification de l'enseignement. Problèmes d'organisation*. Paris: OCDE.
- OECD (1967). *Begabung und Bildungschancen*. Frankfurt/M.: Diesterweg . (engl. Original: 1961)
- Popkewitz, Th. S. & Rizvi, F. (Éd.) (2009). *Globalization and the study of education*. YearBook of the National Society for the Study of Education. Oxford: Blackwell Publishers.

- Rouiller, V. (2018). *Apprendre la langue de la majorité des Confédérés. Une discipline scolaire, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830-1990)*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schriewer J. (Éd.) (2007). *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Schriewer, J. (Éd.). (2016). *World culture re-contextualised: Meaning constellations and path-dependencies in comparative and international education research*. London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York, NY: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Éd.) (2012). *Policy borrowing and lending in education. World Yearbook of Education 2012*. London: Routledge.
- Tröhler, D. & Lenz, Th. (Éd.) (2015). *Trajectories in the development of modern school systems. Between the national and the global*. New York: Routledge.
- UNESCO (1967). *Perspektiven der Bildungsplanung*. Frankfurt: Diesterweg.
- Werner, M. & Zimmermann, B. (2002). Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. *Geschichte und Gesellschaft*, 28, 607-636.
- Werner, M. & Zimmermann, B. (2006). Beyond comparison. Histoire croisée and the challenge of reflexivity. *History and Theory*, 45, 30-50.

