

D'une montagne à l'autre : faire école dans les Alpes. Comparaison franco-suisse des expériences scolaires en milieu alpin (1880-1918)

Lucas BOUGUEREAU

1 Introduction générale

« Insensibles aux intempéries des saisons, endurcis de bonne heure à toutes les fatigues, ardents au travail, âpres au gain, probes, honnêtes, intelligents, ils ne montrent de répugnance pour aucun métier. [...] Leur caractère souple, leur esprit insinuant les font prospérer là où les autres mourraient de faim »¹. Voilà comment sont présentés les montagnards, dans ce cas précis les Haut-Savoyards dans le premier manuel d'histoire à usage local de la région. On décèle tout de suite qu'en ce début de XX^e siècle, l'environnement alpin est perçu comme peu hospitalier malgré les qualités intrinsèques des populations qui l'habitent. Cette représentation est d'ailleurs constante depuis l'essor des discours naturalistes du XVIII^e siècle : la montagne fascine autant qu'elle effraie. Pourtant, comme l'indique le même manuel scolaire : jusque « dans la plus petite commune, dans chaque hameau, s'élève une coquette maison d'école où les enfants sont instruits gratuitement par de dévoués institutrices ou instituteurs »².

Construire l'école de la nation devient durant la Belle Epoque l'objectif affiché de bien des pays européens. Le maillage scolaire s'intensifie : partout, jusque dans les bourgs les plus reculés, une école se dresse et tend un lien entre la nation et

Cet article est tiré d'un mémoire de master 2 Histoire / Parcours sciences sociales, présenté à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) de Paris, sous la direction d'Emmanuel Saint-Fuscien, en 2022. L'auteur remercie son directeur de mémoire, sa famille et toutes les personnes qui l'ont soutenu durant la rédaction de son mémoire. Il remercie également les Archives de l'État du Valais ainsi que le comité de rédaction de la revue *Vallesia*.

1. F. CHRISTIN, F[rançois] VERMALE, *Abrégé d'histoire de la Savoie en 10 leçons*, Chambéry, Perrin, 1913, p. 164.

2. *Ibidem*, p. 159-160.

les territoires qui la composent. Mais est-ce que proclamer l'homogénéité de l'éducation populaire suffit à lui donner une réalité effective ? Enseigner quelque part, ou être éduqué, socialisé quelque part n'est pas sans conséquences sur les expériences, les représentations et les trajectoires de vie des acteurs historiques.

En gardant cette idée en tête, énonçons ici une première fois notre problématique de départ. L'on peut ainsi se demander comment, entre 1880 et 1918, les politiques scolaires françaises et suisses s'inscrivent dans les montagnes alpines. En quoi façonnent-elles les manières de se représenter et de pratiquer ce milieu tout en impliquant des reformulations, des adaptations locales ? Celles-ci sont-elles superposables en France et en Suisse ?

Précisons d'abord le contexte. Le parachèvement des identités nationales entamé à la fin du XIX^e siècle suppose un lieu, une institution, où les enfants d'aujourd'hui seront formés à devenir les bons citoyens, les bons patriotes de demain, en une phrase : à prendre conscience de leur appartenance à une nation. De ce constat naquit une multitude de lois scolaires dans les deux pays, toutes visant à transformer l'école – existant bien évidemment déjà, quoique sous des modalités différentes – en une école populaire, une école du peuple. On pense naturellement du côté français aux lois Ferry de 1881-1882 qui instaurent la gratuité, l'obligation scolaire et la laïcité à l'école de la III^e République. Pourtant, la Constitution fédérale suisse de 1874 précède la loi française et impose déjà la gratuité et l'obligation scolaire à l'ensemble des cantons suisses – deux conditions en réalité déjà largement respectées dans les deux territoires.

Une fois posé ce constat général, il s'agit d'aller plus avant et de repérer quelques divergences dans les politiques scolaires de ces deux nations. D'un côté, la République française, administrativement centralisée, impose un système scolaire pensé à l'échelle nationale, très normé, qui s'efforce d'homogénéiser pratiques et contenus d'enseignement indépendamment des lieux compris dans ses frontières. De l'autre côté, l'Etat fédéral suisse, bien qu'il soit à tendance de plus en plus centralisatrice, laisse une très large autonomie aux cantons, particulièrement en matière d'éducation scolaire. Cela donne lieu à de très grandes disparités entre cantons selon leur richesse, leur intérêt éducatif, et même leurs contenus d'enseignement ; d'autant que la Suisse reconnaît sur notre période trois principaux groupes linguistiques – allemand, français, italien – et une très nette séparation entre cantons catholiques et protestants. On observe donc un contraste assez fort entre un Etat promouvant une unité de fait et un autre qui favorise une unité dans la diversité des réalités sociales et culturelles. Se déploient ici deux manières d'envisager la nation et sa première instance de socialisation : l'école. Un deuxième point, découlant du premier, est la prise en considération de l'adaptation à l'échelle locale d'une école nationale. Dans la pédagogie républicaine, le point de vue local est intégré dans la perspective nationale : il est en effet enseigné, mais considéré uniquement comme une partie de

la grande synthèse de la nation, il ne peut avoir d'existence en dehors d'elle³. Il faut pourtant regarder au-delà de l'enseignement proprement dit en postulant que les expériences scolaires des acteurs s'inscrivent dans un espace. Une cohorte d'inspecteurs primaires, d'inspecteurs d'académie et de préfets – sans oublier le rôle des maires – gèrent l'application des lois nationales dans les différents territoires administratifs, ce sont des hommes de l'Etat, dont le pouvoir est délégué « d'en haut ». Pourtant, certains – comme les inspecteurs primaires – jouent un rôle d'intermédiaire : proches de l'administration, mais aussi hommes de terrain, ils rendent leurs avis pour orienter les décisions de leurs supérieurs mais ont également un rôle de conseil, d'écoute et de relais auprès des maires et des enseignants. Nous reviendrons sur la figure plus ambiguë de l'instituteur. A l'inverse, si ces personnages ont plus ou moins leur équivalent en Suisse, ils dépendent du pouvoir cantonal, limité dans l'espace, plus proche des réalités locales : un chef de l'instruction publique est présent dans chaque canton. Surtout, l'Etat cantonal se positionne en retrait, laissant une large place – du moins en Valais – aux pouvoirs communal et ecclésial.

Intéressons-nous maintenant aux deux territoires de l'étude. La Haute-Savoie et le Valais font partie de deux ensembles organisés différemment mais poursuivant un objectif commun dans l'instauration d'une école populaire. Tous deux sont des territoires de montagne, d'une superficie équivalente, juxtaposés de part et d'autre d'une frontière politique tracée sur le haut des cimes alpines. L'environnement géographique est largement similaire, alternant entre rocs escarpés et coteaux de montagne où vivent des populations pastorales, comprenant également des vallées plus ou moins larges, plus propices à l'activité agricole et aux industries naissantes. D'un point de vue de géographie physique, ces caractéristiques forment leur dénominateur commun, entraînant d'ailleurs des spécificités dans l'organisation scolaire. Les communes de montagne dénombrent jusqu'au début de notre période une multitude d'écoles temporaires qui changent de lieux, étant installées auprès des populations dans le bourg en hiver et les suivant dans les alpages en été. Le maillage scolaire est également extrêmement dense : la rudesse du climat hivernal bloque toute circulation, même sur de courtes distances, et oblige la tenue d'un grand nombre d'écoles de hameau, regroupant une poignée d'élèves des deux sexes, qui partagent une même expérience scolaire, isolés du reste du monde pendant quelques mois chaque année. En conséquence, le nombre d'instituteurs et d'institutrices est très élevé pour des communes de tailles somme toute modestes⁴.

3. Idée développée entre autres par Michel YOUENN, « Des petites patries aux 'patrimoines culturels' : un siècle de discours scolaire sur les identités régionales (1880-1980) », dans *Carrefours de l'Education*, 38 (2014), p. 15-31.

4. Le choix a été fait de se concentrer uniquement sur la partie francophone du canton du Valais, soit environ 75% de sa population. Dans ce choix joue d'une part la volonté de se focaliser sur les espaces frontaliers – la communauté francophone est située le plus proche de la frontière française – car, comme nous le verrons, le concept de frontière est central dans la présente étude. D'autre part, l'appartenance

Abordons maintenant le tourisme, vraie pierre d'angle – en devenir – de ces sociétés montagnardes. L'afflux d'étrangers, de plus en plus nombreux au fil des ans, fait vivre les économies locales, accroît leurs finances, permet l'investissement dans les constructions scolaires. Cela modifie également les conditions d'enseignement dans ces lieux, faisant naître ici et là des vocations de guide chez les enfants qui profitent ainsi de conférences tenues dans les locaux scolaires et de cours de langues étrangères – surtout en France. Enfin, l'activité touristique apporte avec elle une réserve d'hommes et de femmes fortunés, souvent bien disposés à soutenir les quêtes et collectes scolaires. Certains territoires alpins, repliés sur eux-mêmes en hiver, deviennent les fleurons du tourisme international en été : drôle de paradoxe qui influe grandement sur les trajectoires de vie des habitants. Seulement, il faut se prévenir contre l'idée d'un déterminisme géographique qui ne recouvre jamais entièrement le réel : s'il existe des aspects communs des deux côtés de la frontière, les différences politiques, sociales et culturelles évoquées plus haut pèsent très fortement, induisant des écarts sensibles entre les situations. Il faut ici insister sur la frontière, ou plutôt sur les frontières. La plus évidente est la frontière politique, frontière alpine qui est peut-être le déterminant principal de l'organisation scolaire – surtout dans le contexte de parachèvement des identités nationales réalisé par l'école – mais une multitude d'autres frontières peuvent être considérées pour éclairer les expériences et les représentations des acteurs de l'école. Pensons ici aux frontières qui opposent enfants des bourgs aux enfants des hameaux, notamment en raison de la spécialisation des centres dans le tourisme au détriment des périphéries – Chamonix en donne un bon exemple –, mais également la frontière entre les enfants de montagne et les enfants de plaine, où l'industrie naissante et l'existence de formations professionnelles offrent des opportunités différentes.

Si l'on élargit la focale, il existe également des différences notables entre l'école de la ville et l'école du hameau, que ce soit au niveau des lieux scolaires, des possibilités d'emplois, des itinéraires de vie, et ce malgré la volonté d'instaurer un enseignement homogène. La morale chrétienne qui infuse l'enseignement valaisan promeut d'ailleurs l'enfant des montagnes, plus « pur », non contaminé par les vices de la ville. Il existe encore des frontières de genre, transfigurées par l'existence des écoles mixtes évoquées plus haut, où garçons et filles prennent place sur les mêmes bancs, isolés ensemble dans leur micro-sociabilité hivernale. Cette liste n'est pas exhaustive, et ces frontières, loin d'être des catégories arbitraires plaquées par le chercheur,

linguistique crée là encore une vraie frontière entre les institutions scolaires : les réunions et conférences pédagogiques, les revues et journaux spécialisés dans l'éducation, sont séparés en fonction des groupes linguistiques. Néanmoins, cette dimension plurilingue du canton ne sera pas totalement écartée et nous verrons qu'à certaines occasions (comme au sujet du traitement et des avantages matériels des instituteurs, du modèle d'intégration par la différence ou encore à l'aune des tensions révélées par la Première Guerre mondiale), son existence informera largement sur le modèle étatique de la nation helvétique.

sont ressenties, partagées, imaginées, appropriées et parfois instrumentalisées par les acteurs de l'école alpine.

Les questions ayant trait à la pluralité des frontières prennent une résonance particulière à l'aune de la Première Guerre mondiale. L'école de montagne, l'école « isolée » est percutée par l'événement guerrier qui heurte brutalement ses frontières : les Alpes protègent-elles de la guerre ? La réponse ne peut être qu'ambiguë et partielle. Les frontières se ferment, les touristes fuient, mais instituteurs français comme instituteurs valaisans endossent l'uniforme et courent aux frontières. Ici et là, même angoisse ou du moins même incertitude au moment de l'appel⁵ : qui va combattre ? Qui va peut-être mourir et pourquoi ? Les institutions scolaires s'en trouvent désorganisées, une partie des enseignants masculins sont absents : comment les remplacer ? Les frontières de genre bougent : les institutrices – déjà très nombreuses dans les deux pays – suppléent aux manques d'effectifs. Des enseignants intérimaires sans expérience sont propulsés dans les salles de classe, les élèves-maîtres en formation sont arrachés des bancs des écoles normales pour enseigner sur les estrades scolaires laissées vides par la mobilisation. Mais cela ne suffit pas toujours : il faut parfois fermer des établissements et privilégier les regroupements – chose impossible en montagne au vu de l'enclavement hivernal des populations.

Dans la pédagogie de guerre, les références au milieu local qui se développaient depuis le début du XX^e siècle dans les enseignements français et suisses sont éludées pour se concentrer sur la nation, sur les nations⁶. Le sentiment national renforcé semble annihiler la pluralité des espaces d'identification : la patrie devient le seul cadre enseignable. Du côté français, collectes et quêtes scolaires à l'adresse des soldats du front et des réfugiés des régions dévastées se multiplient ; en Valais comme dans la plupart des cantons suisses, l'école semble remise en cause dans son rôle d'unificateur national. Le multiculturalisme helvétique, qui ne paraissait pas jusqu'ici poser de problème majeur – il était même à la base du roman national – devient l'objet de tensions : de part et d'autre, des sympathies plus ou moins assumées aux patries française et allemande en fonction des communautés linguistiques, attentent à la cohérence nationale – du moins dans les débuts de la guerre.

Mais si la nation prend une place majeure dans les enseignements scolaires des deux pays, la guerre crée des espaces de solidarité plus larges qui transgressent ses frontières. C'est, en France, le soutien aux populations étrangères dévastées, mais aussi aux nations alliées : jusque dans le hameau le plus reculé, les pavillons des écoles se

5. Etant entendu qu'au moment de l'appel, les Valaisans ne savent pas s'ils vont effectivement combattre.

6. Sur l'apprentissage du milieu local à l'école, voir entre autres Jean-François CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996 et Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.

drapent des couleurs italiennes et roumaines lors de leur entrée en guerre. En Valais, c'est le soutien à la Belgique, patrie sœur dont la neutralité a été violée, mais aussi le soutien à la France de plus en plus explicite et enfin, dans ce canton catholique, le « rêve » de paix chrétienne européenne. En bref, les frontières physiques sont bouleversées, mais des frontières moins immédiatement saisissables pour l'observateur s'ouvrent.

Pour mener à bien notre travail, nous avons largement et presque exclusivement mobilisé les fonds des Archives départementales de la Haute-Savoie (ADHS) ainsi que les fonds des Archives de l'Etat du Valais (AEV). Dans les premiers, c'est principalement la série « T », « Enseignement général. Affaires culturelles. Sports - 1849-2009 » qui a servi de pierre d'angle à notre travail. Nous avons pu, entre autres, consulter les monographies d'instituteurs écrites à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, lesquelles, tout en suivant un plan stéréotypé, permettent d'appréhender l'école au niveau communal⁷. Les plaintes et réclamations des instituteurs ont permis d'analyser les conflits de représentations, les jeux de pouvoir, les difficultés d'adaptation de prérogatives nationales au niveau local⁸. Pour concevoir la formation des instituteurs, pour comprendre ce que l'administration attend d'eux, nous avons eu recours aux sources relatives à l'école normale d'instituteurs de Bonneville⁹. D'autres sources peuvent être mentionnées : les affaires générales par communes, riches en détails sur l'organisation de l'école de la III^e République dans les communes haut-savoyardes¹⁰. Nous nous sommes également servi de la série « O », « Administration et comptabilité communales. 1714-1956 », afin d'appréhender au plus proche quelques communes de montagne françaises, concentrant surtout des actes du Conseil municipal concernant l'éducation et plus largement la politique locale¹¹. Enfin, la série « R », « Affaires militaires, organismes de temps de guerre. 1855-1945 » où sont conservées les réponses des instituteurs à l'enquête de l'instruction publique sur les événements de la Grande Guerre, s'est révélée très précieuse pour aborder la période de guerre – chose difficile, car les archives se raréfient¹².

7. Archives départementales de la Haute-Savoie (ci-après ADHS), 1 T 236, « Monographies rédigées par des instituteurs. 1888-1892 ».

8. *Ibidem*, 1 T 54-55, « Plaintes contre des instituteurs ou réclamations d'instituteurs. 1861-1918 ».

9. Notamment sous la cote ADHS, 1 T 1235-1236, « Administration générale Ecole normale de Bonneville. 1887-1927 ».

10. *Ibidem*, 1 T 38-53, « Affaires générales par commune. 1860-1940 ».

11. Par exemple *Ibidem*, 2 O 2174, « Archives de la préfecture concernant l'administration communale de Chamonix-Mont-Blanc. 1859-1941 ».

12. *Ibidem*, 8 R 140, « Enquête lancée par le ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts concernant la prise de notes communales sur les événements de la guerre 1914-1918 par les instituteurs : circulaire, réponses communales. 1914-1917 ».

Notons également le recours aux questionnaires de Jacques Ozouf relatifs aux instituteurs ayant exercé avant 1914 ; ce recueil de témoignages constitue un matériel ethnographique très riche – 26 concernent des enseignants haut-savoyards ¹³.

Du côté suisse, les recherches se sont avérées plus concises bien que fructueuses. Les Archives de l'Etat du Valais ne possèdent un règlement de conservation structuré que depuis très récemment. De ce fait, la quantité documentaire est plus faible que de l'autre côté des Alpes et certains documents présents dans l'inventaire sont malheureusement introuvables. Néanmoins, le fonds DIP, « Département de l'instruction publique. 1756-1976 » contient entre autres des rapports dudit Département sur la situation des écoles valaisannes – utiles pour avoir une vue d'ensemble de la politique scolaire du canton ¹⁴ –, des rapports des inspecteurs primaires, parfois très précis, qui – quel dommage – s'arrêtent mystérieusement en 1906 ¹⁵, une correspondance très inégale, mais assez riche entre les différents acteurs de l'école valaisanne ¹⁶. Enfin, un très beau fonds privé d'un instituteur, regroupant un cahier d'élève et quelques lettres, permet cette fois d'observer au plus proche une classe valaisanne – une des seules sources « intimes » valaisannes que nous avons pu consulter ¹⁷. Nous avons énormément puisé dans la richesse documentaire qu'offre le journal pédagogique valaisan *L'Ecole primaire* ¹⁸, grâce auquel nous avons pu compléter nos informations lacunaires, notamment sur la période de guerre, peut-être encore plus difficile à saisir qu'en France.

Ce corpus, bien qu'il soit imparfait, permet cependant d'assurer une comparaison des systèmes éducatifs français et suisses en milieu de montagne sur la période 1880-1918 et de proposer des pistes de réponses aux questions que nous avons posées dans cette introduction. Dernière difficulté soulevée : l'historiographie de la recherche en éducation. Si du côté français, les productions sont nombreuses et couvrent des objets variés, la recherche en histoire de l'éducation valaisanne regroupe un nombre de publications limité. Rita Hofstetter écrivait il y a dix ans que la recherche en éducation en Suisse pouvait être un laboratoire des plus intéressants du fait des grandes divergences entre les cantons et de la limitation actuelle du champ à quelques monographies ¹⁹. Ce travail n'a pas encore été mené : une seule étude d'ampleur sur

13. Musée national de l'éducation (ci-après Munaé), « Fonds Ozouf ».

14. CH AEV, 1 DIP, 29, « Rapports du Département de l'instruction publique ; imprimés (1876-1911) ».

15. *Ibidem*, 1 DIP, 30-98, « Rapports des inspecteurs scolaires. 1854-1906 ».

16. *Ibidem*, 145 bis, « Correspondance. 1913-1915 ».

17. CH AEV, Vincent Pitteloud, 24, « Instituteur, 1908-1931 ».

18. Voir sur le site Internet Résonances, [en ligne :] <https://www.resonances-vs.ch/> (consulté le 19 février 2025).

19. Rita HOFSTETTER, « La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles. Le prototype d'une 'fédération d'enseignants' ? », dans *Histoire de l'éducation*, 134 (2012), p. 59-80.

l'école valaisanne existe à ce jour – encore que l'autrice se fonde presque exclusivement sur des travaux français²⁰. Nous tentons donc à travers ce travail de contribuer à combler ce vide historiographique.

Une première partie de cet article est consacrée à la réflexion autour du lieu scolaire, de son implantation dans un environnement contraignant. Nous aborderons le rôle des différents pouvoirs – Etat, canton, commune – dans l'aménagement des locaux scolaires des communes alpines, puis essayerons d'évaluer le fonctionnement de l'école en mesurant les négociations entre normes et pratiques qui y prennent place. Celles-ci s'incarnent à travers des spécificités (réelles ou supposées) du milieu alpin – isolement hivernal, risques naturels – et des manières de se le représenter en France et en Suisse. Une deuxième partie ouvre la réflexion aux frontières de l'enseignement et aux trajectoires de vie qui en découlent, en pointant tout d'abord l'étanchéité surprenante entre la Haute-Savoie et le Valais au vu de leur proximité géographique. Y seront abordées les questions relatives au tourisme naissant et à son influence sur les écoles alpines avant que ne soient étudiées la place de l'environnement local dans les enseignements haut-savoyard et valaisan ainsi que les manières différenciées de se le représenter. Concernant les trajectoires de vie, nous parlerons des représentations que les acteurs scolaires se font de leur milieu en mêlant contraintes « objectives » et représentations « subjectives » qui pèsent sur leur parcours et les incitent à déployer certaines stratégies pour changer ou conserver leur place. Enfin, dans une dernière partie, nous étudierons l'école des Alpes face à la guerre en montrant l'ébranlement des systèmes scolaires par l'événement guerrier, la nationalisation de l'école, mais aussi l'éloignement des deux territoires du front, dans un jeu de ressemblances/différences qui redéfinit les frontières scolaires, à un niveau tant local que national et même international.

2 Le lieu scolaire : matérialité, pratiques et représentations

L'école s'inscrit matériellement dans des environnements et elle doit s'y adapter si elle veut s'y implanter. Dans le cas français, l'école de la III^e République cherche justement à s'enraciner dans toutes les localités, tant dans la matérialité du bâti que par son enseignement. Cela passe notamment par la largesse des dotations de l'Etat envers les communes pour les constructions scolaires²¹, mais aussi par la volonté politique d'imposer un programme d'enseignement unique et commun dans toutes

20. Danièle PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régente, institutrice : jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand (1846-1994)*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Philippe PERRENOUD, Université de Genève, 2000.

21. La presse réactionnaire critiquera d'ailleurs les « palais scolaires » de Jules Ferry.

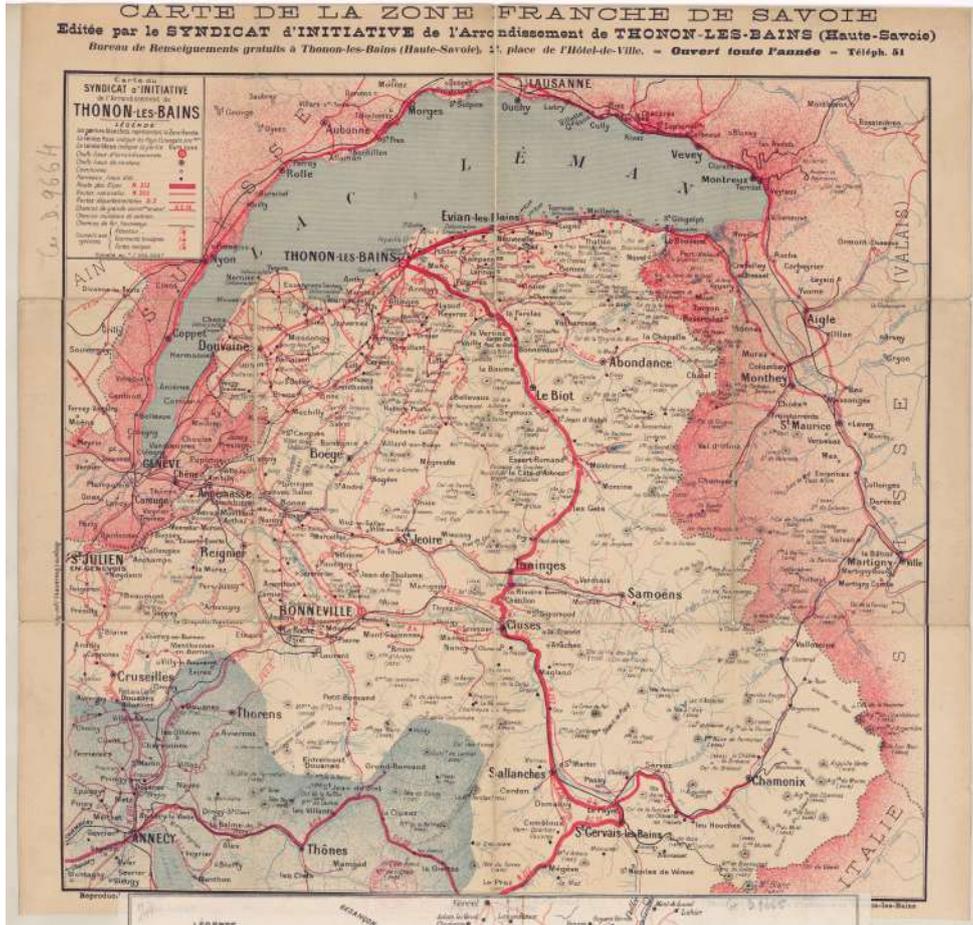


FIGURE 1 – « Carte de la zone franche de Savoie. Editée par le Syndicat d'initiative de l'Arrondissement de Thonon-les-Bains (Haute-Savoie) ». Echelle 1:200 000. Grenoble, impr. Guirimand (vers 1925). (Bibliothèque nationale de France, GE D-9664)

les écoles ou de prodiguer aux instituteurs et institutrices une formation de plus en plus rigoureuse. La Suisse, également prise dans le processus européen de développement de l'offre scolaire, tend vers le même objectif. Pourtant, le modèle fédéral de la Confédération laisse une large autonomie aux cantons en termes de politique scolaire, ouvrant ainsi la voie à de grandes disparités entre ces territoires. En Valais par exemple, l'Etat fait preuve d'une économie qui contraste avec le canton de Genève et même avec une bonne partie de ses voisins européens : la plupart des charges scolaires sont laissées aux communes ; les programmes, censés suivre une ligne commune – quoique assez floue – sont en réalité largement laissés au bon vouloir des instituteurs, très peu formés jusqu'au début des années 1880, et souvent sous la tutelle du président de commune et du curé. Pourtant, un réel effort de « rattrapage » est revendiqué par les acteurs de l'école valaisanne sur la période, menant à des réalisations non négligeables en termes de politique scolaire. Il s'agit

ici d'étudier à quels niveaux sont prises les décisions concernant l'école, d'identifier le rôle de l'Etat, du département, du canton et de la commune. Cela n'est pas sans conséquences sur les formes que prennent les lieux scolaires dans le paysage alpin, et permet d'éclairer les « arrangements » entre prérogatives de l'Etat et application dans un cadre géographique particulier. Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, l'école de montagne n'est pas l'école de la ville ni celle de la plaine. Elle possède plusieurs caractéristiques « physiques » propres qui induisent des modalités d'organisation différenciées selon les lieux où elle se dresse. Toutefois, au-delà de la simple insertion du bâti scolaire au sein du milieu alpin, il s'agit d'analyser les manières qu'ont les acteurs de se représenter et de pratiquer l'école de montagne.

L'aménagement des lieux

Rôle de l'Etat, rôle de la commune

En Haute-Savoie existait avant la III^e République la tenue de nombreuses écoles temporaires, organisées par des maîtres itinérants dans des locaux souvent modestes, rarement conçus pour y tenir une classe. Ces écoles fonctionnaient en hiver et pouvaient s'arrêter en été, selon que le maître décidait de suivre les populations aux alpages, de faire classe parmi les logements rudimentaires – pensés pour le travail et non pour le confort – ou qu'il désertait le pays, souvent pour un emploi de plaine, dans les larges vallées agricoles des Préalpes annéciennes.

La III^e République, par ses investissements massifs, va grandement changer cet état de fait²². En août 1881, Ferdinand Buisson, directeur de l'instruction publique en voyage à Chamonix, relève l'urgence du besoin de nouvelles constructions scolaires et convie l'inspecteur primaire à étudier avec lui « les emplacements les plus convenables pour mettre les écoles à portée, non seulement des hameaux principaux, mais aussi des autres hameaux où se tenaient jusque-là des écoles temporaires »²³. L'inspecteur primaire ajoute ensuite : « jusqu'aujourd'hui, la commune de Chamonix a été obligée de louer deux locaux pour les écoles de Montquart et des Pratz » et affirme qu'en acceptant les plans, « nous supprimons pour Chamonix 4 ou 5 écoles temporaires, où jusqu'alors on n'enseignait absolument rien. »²⁴ C'est dire si ces écoles sont embarrassantes pour le régime républicain ; elles constituent une anomalie qu'il faut au plus vite conjurer. Pour preuve : F. Buisson entame au mois d'août sa visite de la commune – à visée plus touristique que professionnelle au départ – et à peine

22. Sur cette question, voir entre autres Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

23. ADHS, 1 T 169, Lettre de l'inspecteur primaire de Bonneville à l'attention de l'inspecteur d'académie d'Annecy, 19 août 1881.

24. *Ibidem*.

quelques jours plus tard, la discussion avec l'inspecteur primaire concernant de nouveaux bâtiments scolaires est déjà lancée. Le 19 août, la chose est quasiment actée : l'inspecteur rapporte que le maire va faire nommer un architecte par son conseil à la toute prochaine séance. Et de fait, le 28 novembre, le préfet est averti et donne son accord pour remplacer les « écoles temporaires ou clandestines » par « 5 écoles mixtes permanentes ». L'inspecteur primaire doit veiller à ce que les dossiers relatifs à la création des écoles soient constitués par les communes le plus tôt possible²⁵. L'administration est efficace et les agents de l'Etat étendent leurs actions au niveau communal, que ce soit pour guider, épauler ou faire pression sur le maire au besoin. Ils ont à cœur d'appliquer la politique de refondation de l'instruction publique que proposent Jules Ferry et Ferdinand Buisson. Les écoles temporaires disparaissent très vite et il n'en est presque plus jamais fait mention par la suite. A la place vont se dresser des écoles de hameau dans des locaux neufs, tous construits selon les mêmes plans²⁶, dont l'inspecteur primaire sera chargé de vérifier la conformité.

Le pouvoir républicain organise l'instruction populaire. Il n'agit pas toujours de manière autoritaire et au contraire, les communes acquises au régime républicain profitent d'un relais solide pour mener à bien leurs politiques scolaires. Entre l'autorité centrale et le pouvoir communal, l'inspecteur primaire joue le rôle d'intermédiaire. Proche du terrain, à l'écoute du Conseil municipal, il transmet ses demandes à l'inspecteur d'académie – qui dispose du pouvoir décisionnel – tout en faisant part de son avis personnel. Chamonix se montre réceptive aux nouvelles lois Ferry ; la liste des membres des commissions scolaires communales dressée par l'inspecteur primaire en 1882 la classe parmi les communes « favorables » à l'école laïque républicaine²⁷. Et de fait, cette même année, de nombreux chantiers se mettent en place pour améliorer l'offre scolaire. L'empressement que met la commune à satisfaire à l'exigence des nouvelles lois lui vaut même certains traitements de faveur. Par exemple, en août 1889, sur demande de l'enseignant et du Conseil municipal, l'inspecteur primaire envoie une lettre à l'inspecteur d'académie pour appuyer la demande de concessions des tableaux d'histoire naturelle à l'école de la Praz. Il insiste sur les efforts de la commune : celle-ci a lancé la construction de six écoles de hameau qui devraient ouvrir en octobre²⁸. C'est justement dans ce processus de négociation qu'un interstice s'ouvre, permettant aux agents locaux (Conseil municipal, enseignants, parfois pétitions de parents) de porter certaines revendications, acceptées ou non, mais qui atterrissent

25. *Ibidem*, 1 T 418, Lettre du préfet de la Haute-Savoie à l'inspecteur d'académie d'Annecy, 5 décembre 1881.

26. La mauvaise qualité des documents et également celle des photographies ne permettent pas de reproduire les plans des écoles de hameau. Toutefois, ceux-ci sont conservés sous la cote *Ibidem*, 1 T 169, « Créations d'écoles et d'emplois - 1862-1930 », Chamonix, 1881.

27. *Ibidem*, 1 T 93, Liste des membres de commissions scolaires du département de la Haute-Savoie, 1882.

28. *Ibidem*, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 3 août 1889.

toujours sur le bureau de l'inspecteur d'académie. Jean-François Chanet relativise d'ailleurs l'idée d'un pouvoir étatique centralisateur et omnipotent – dominant jusqu'alors dans l'historiographie – en parlant de « décentralisation pratique »²⁹. Expression très juste, car si c'est le pouvoir central qui mène le jeu – en dotant les communes, en décidant des plans des écoles, en appuyant certaines demandes et en refusant d'autres – les acteurs au niveau communal suivent des stratégies, plus ou moins conscientes – afficher son soutien à la politique républicaine et redoubler d'efforts pour la mettre en place, flatter l'inspecteur – qui leur confèrent un pouvoir d'action sur les décisions prises d'en haut. En étant conciliants avec les représentants de l'Etat, les acteurs locaux peuvent justifier des demandes de matériel scolaire plus importantes, le dédoublement de certaines classes ou l'ouverture de nouvelles écoles. L'enseignant, la commune, les parents ne sont pas seulement des serviteurs de l'Etat, ils disposent d'une capacité d'agir sur leurs pratiques³⁰.

De l'autre côté de la frontière, le canton du Valais n'investit pas autant dans l'éducation populaire au début des années 1880. Certes, de timides lois scolaires ont déjà vu le jour, mais plus pour répondre aux prérogatives de la Confédération que par réelle volonté politique. La loi du 4 juin 1873 sur l'instruction publique, ambitieuse par son contenu, propose une véritable sécularisation de l'enseignement primaire : augmentation du personnel scolaire, programme d'étude commun aux écoles primaires du canton, création du collège industriel de Sion³¹... Toutefois, en plus de n'être pas appliquée – faute de moyens suffisants³² – elle ne prévoit rien sur les constructions des écoles primaires. Il faut attendre 1901 pour que le canton accepte les subventions de la Confédération et commence à investir dans l'organisation matérielle de l'école valaisanne³³. En réalité, c'est seulement en 1903 que l'Etat annonce officiellement sa participation, encore qu'elle soit très partielle : « les dépenses des communes résultant de constructions et de transformations de bâtiments scolaires effectuées en 1903 seront mises au bénéfice d'un subside de 25% sur les subventions fédérales à l'école primaire. »³⁴ Jusque-là, l'Etat se plaçait en retrait et c'était aux communes de pourvoir à la mise à disposition de locaux³⁵, à la construction des

29. CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, p. 67.

30. C'est l'historien britannique Edward Palmer Thompson qui, le premier, met en avant cette notion, voulant se départir de la tradition marxiste considérant les foules comme totalement déterminées par la conjoncture économique. Voir Edward Palmer THOMPSON, *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Gallimard, 1988 [1963].

31. PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régent, institutrice*, p. 148.

32. Elisabeth ROUX, « Le régime de Torrenté », dans Jean-Henri PAPILLOU *et al.* (dir.), *Histoire de la démocratie en Valais (1798-1914)*, Sion, Groupe valaisan de sciences humaines, 1999, p. 224.

33. PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régent, institutrice*, p. 178.

34. « Décisions du Conseil d'Etat », dans *l'Ecole primaire*, 1 (janvier 1904), p. 2-3 (frontispice).

35. Elles décident seules du lieu des locaux jusqu'en 1907 : Josef GUNTERN, *L'école valaisanne au XX^e siècle : de l'école de six mois aux hautes écoles spécialisées et universitaires*, Sion, 2006 (Cahiers de Vallesia, 15), p. 362.

écoles et à leur entretien. Cette politique de non-intervention a pour conséquence de favoriser des situations divergentes en fonction des municipalités, détonnant avec la politique égalisatrice déployée dans les Alpes françaises. La qualité des locaux – souvent médiocre – entraîne la mise en concurrence des enseignants pour l’obtention de postes plus « privilégiés ». En guise d’exemple, dans la commune de Martigny-Combe, l’école du Brocard mesure 9 mètres de long sur 5 mètres de large pour un effectif de 19 élèves, alors que celle des Jeurs mesure 6 mètres de long sur 4 mètres de large pour un effectif de 27 élèves³⁶. Il semble donc évident qu’en termes d’attractivité et de conditions d’enseignement, certaines communes – et même certaines écoles dans une même commune – sont mieux pourvues que d’autres.

Les écoles temporaires – appelées plus poétiquement écoles nomades dans ce canton – existent également. La spécialisation de l’économie montagnarde dans l’élevage au cours du XIX^e siècle vient, comme en France, légitimer cet état de fait : les populations quittent parfois entièrement leur village durant une période de l’année. Cependant, la manière de considérer ces écoles est différente : si elles servent aux observateurs à déplorer le retard de l’éducation populaire en Valais, elles ne dérangent pas outre mesure le gouvernement, qui s’en accommode comme un mal nécessaire, une spécificité du canton liée au mode de vie des habitants qu’il ne faut pas bouleverser. Le chanoine de Cocatrix, très investi dans la vie scolaire valaisanne, rédige en 1906 un rapport où il relate la situation de l’enseignement primaire en Valais et ses progrès des dernières décennies. Il écrit à propos des écoles nomades : « Nous enregistrons sous ce titre, un des faits les plus curieux de notre histoire scolaire, inouï, dans aucun autre canton de la Suisse, et qui mérite de retenir quelques instants notre attention : fait qui exerce aussi une influence funeste, on s’en convaincra bientôt, sur la bonne marche et les résultats de l’école. » Cela ne l’empêche pas de noter ailleurs qu’il est impossible « d’avoir un plus grand nombre de mois de classe : les travaux journaliers exigent que les parents puissent disposer des petites forces de leurs enfants de mai à octobre et toute tentative de réforme sous ce rapport serait mal accueillie de nos populations agricoles. »³⁷ Ne pas froisser les familles, se prévenir de toute intervention trop brutale, limiter les investissements publics, trois raisons qui justifient la politique scolaire du canton. Ces écoles continuent donc d’exister, même si leur nombre tend à diminuer sur la période.

Cette brève comparaison a pour mérite d’éclairer les différences dans l’aménagement des lieux scolaires d’un côté et de l’autre des Alpes. La République française prend à cœur l’aménagement et la normalisation des écoles sur son territoire. Les

36. CH AEV, 1 DIP, 91, Rapport des inspecteurs scolaires, commune de Martigny-Combe, 1902-1903.

37. *Ibidem*, 102 bis, Cahier sur les examens de recrue par le chanoine Cocatrix, 1906, p. 14-15.

moyens déployés sont importants et l'Etat surveille de très près les décisions communales. En Valais, l'Etat s'affiche en retrait au profit du pouvoir communal. Un bon exemple de la divergence dans les politiques scolaires se trouve dans les écoles temporaires/nomades. Elles font partie du paysage dans les deux territoires de montagne à la fin du XIX^e siècle. Pourtant, la manière de les considérer diverge et informe sur des stratégies scolaires différenciées : anomalie à corriger ou fait « naturel » inscrit dans les modes de vie des montagnards ? Le vocable employé pour les qualifier trahit cette différence. Ecoles temporaires (ou clandestines), du côté français, implique qu'elles sont hors de la légalité, vouées à disparaître ; écoles nomades du côté suisse est purement descriptif, presque esthétique.

Au-delà de ces divergences dans la politique d'aménagement des lieux scolaires, il faut s'attarder sur les spécificités dans l'appréhension du milieu géographique qui induit des similarités dans les caractéristiques du maillage scolaire. Pour exemple, les écoles nomades et les écoles de hameau existent de part et d'autre d'une frontière étatique ; la dimension politique ne peut pas être la seule variable explicative.

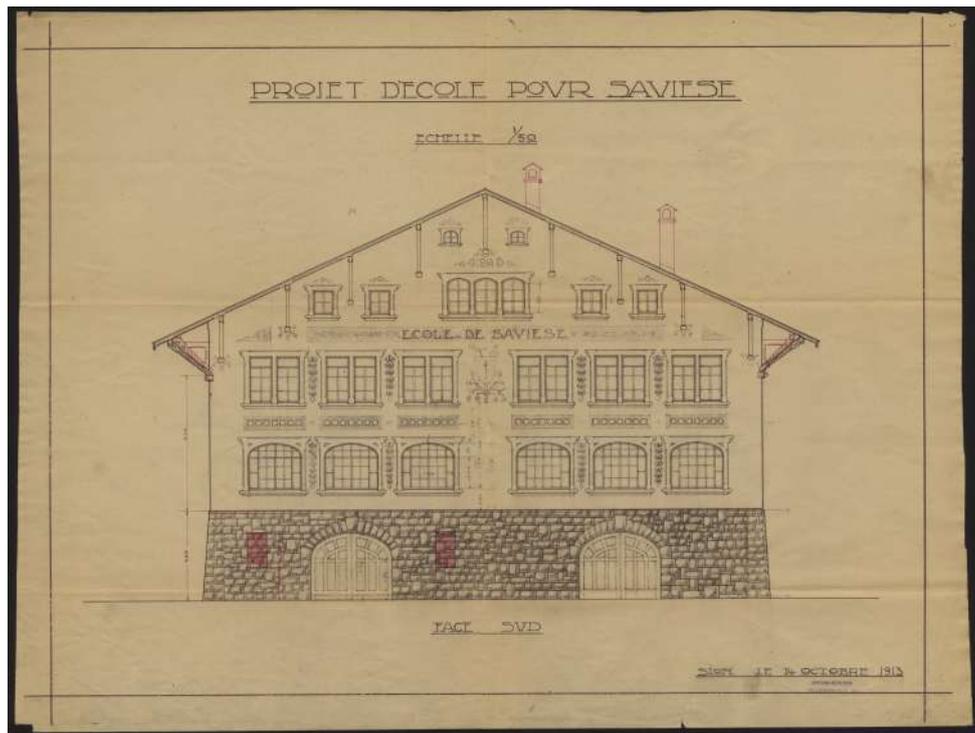


FIGURE 2 – Plan d'un projet d'école à Saint-Germain, Savièse (non réalisé), 1914. (Archives de l'Etat du Valais, CH AEV, de Kalbermatten architectes, D 53)

Une multitude d'écoles aux faibles effectifs

En montagne, pour les mêmes raisons qui justifient les écoles temporaires, les écoles sont nombreuses et le maillage scolaire est particulièrement dense à l'échelle des

communes. L'exiguïté de certaines vallées ne permet pas l'étalement urbain. Une constellation de petits hameaux s'organise autour des bourgs, souvent éloignés de plusieurs kilomètres et reliés par une unique route sinueuse, qui doit composer avec les aspérités d'une topographie inhospitalière, avec les pentes escarpées des montagnes qui, en venant obstruer la vue, renforcent la sensation d'isolement de lieux pourtant proches. En France, l'investissement dans les chemins vicinaux facilite une circulation relativement correcte entre les hameaux et les bourgs, du moins quand la saison le permet, et c'est justement l'inconvénient : les hameaux sont souvent perchés au-delà de 1200 mètres d'altitude, ce qui garantit des hivers rigoureux où les circulations sont rendues quasiment impossibles durant la moitié de l'année. En Valais, l'isolement des hameaux est encore plus accentué du fait de l'état des routes. L'investissement de l'Etat est faible, si bien que certaines communes ne sont reliées que par des chemins muletiers où les voitures – et plus tard les automobiles – ne peuvent circuler. L'instituteur valaisan Vincent Pitteloud reçoit une lettre de l'inspecteur primaire datée du 27 mars 1888, l'informant de sa visite prochaine dans son école. Ce dernier écrit que « vu le mauvais état des chemins », il accepte volontiers « l'offre que vous [Vincent Pitteloud] aviez bien voulu me faire de venir me chercher à mulet ». L'inspecteur prévoit de partir à sept heures de Sion – la capitale cantonale – et souhaite arriver à midi aux Agettes pour une visite locale³⁸. Le trajet va durer cinq heures, entre des communes qui sont éloignées de moins de cinq kilomètres à vol d'oiseau et à peine de dix kilomètres par voie pédestre. Cette lettre, si avare soit-elle en informations, permet à elle seule de rendre compte de l'isolement et des difficultés de communication entre ces territoires de montagne. De plus, la commune des Agettes, située à proximité de Sion, n'est ni le bourg le plus élevé ni le plus isolé. Chaque déplacement relève de l'expédition : il est aujourd'hui cocasse d'imaginer l'inspecteur primaire et l'instituteur à dos de mulet, en train de gravir les chemins pierreux pour assurer l'inspection scolaire. Les archives ne laissent rien du déroulement de la visite ; il est toutefois probable que l'inspecteur primaire couche dans le bourg soit avant de repartir dans la capitale cantonale, soit avant de poursuivre son ascension vers les écoles les plus reculées du pays, perchées au plus haut des cimes alpines.

Pour toutes ces raisons, des communes de tailles modestes se retrouvent avec de nombreuses écoles. Chamonix compte 2400 habitants en 1888 pour une surface de 116 km². L'instituteur Louis Mauroz écrit une monographie de la commune à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889 ; il dénombre 14 écoles avec en tout, 16 maîtres et maîtresses pour une population scolaire d'environ 250 enfants (et

38. CH AEV, Vincent Pitteloud, 24.2, « Correspondance instituteur, 1886-1913 », Lettre de l'inspecteur d'académie, 27 mars 1888.

donc une moyenne d'environ 18 élèves par école)³⁹. Sur ces 14 écoles, 10 sont des écoles de hameaux, c'est dire la dissémination géographique de l'école communale. Exemple peut-être encore plus parlant, la commune de Martigny-Combe en Valais – située à une trentaine de kilomètres à vol d'oiseau de Chamonix – dénombre, en 1890, 11 écoles pour une population d'environ 1500 habitants. Certaines écoles – celles du bourg – peuvent compter jusqu'à 40 élèves, d'autres descendent à une fréquentation de 15 élèves⁴⁰. En 1916, la situation est sensiblement la même, comme le rapporte un article de la revue *l'Ecole primaire* : « Le hameau de Litroz (Trient) possède l'école certainement la plus minuscule du Valais. Elle ne comptait, en effet, pendant le dernier cours scolaire que 5 élèves, tous garçons. »⁴¹ Les particularités du milieu entraînent cet état de fait, qui laisse aussi imaginer la différence dans le vécu scolaire des populations isolées des hameaux par rapport à celles du bourg, ou encore à celles des plaines ou des villes. La maison-école, modeste dans son bâti, compte une pièce unique au rez-de chaussée, pourvue d'un escalier étroit placé à l'arrière de la classe, donnant sur le logement de l'instituteur ou de l'institutrice. Fouettée par le vent, alourdie par la neige, elle se dresse dans chaque localité et accueille le peu d'élèves qui s'y trouvent. Quelques familles voisines s'y retrouvent tous les jours, dans la classe mêlant tous les niveaux, sous la tutelle de l'enseignant. Souvent les mêmes noms, frères et sœurs, plus ou moins grands, s'assoient ensemble sur les bancs scolaires qui voient défiler des générations de « Chappaz », de « Delaloye » ou de « Deneriaz ». En Valais, dans le hameau de Champex, « sur les 18 élèves présents à l'école, 15 portent le nom de Crettez. Voici une famille qui n'est pas près de s'éteindre. »⁴² L'on voit ici un exemple de la pénétration de la République – tant française qu'helvétique – au village, de l'importance renouvelée de l'enseignement dans l'Europe de ce XIX^e siècle : aucun lieu n'est oublié, l'école pénètre la société de montagne jusque dans ses confins les plus inaccessibles, instaurant un lien entre la micro-sociabilité villageoise et, par-delà les cimes, la nation.

La fonction spatiale du lieu

Le bâtiment scolaire s'inscrit dans un lieu, mais sa fonction spatiale n'est pas la même selon qu'il se trouve en montagne ou par exemple dans une ville. Marianne Thivend, dans son étude sur l'école républicaine en ville, montre bien l'amélioration de l'offre scolaire en France sur la période 1870-1914. Ce phénomène est partagé en campagne, mais les écoles urbaines, véritables « usines », peuvent compter jusqu'à 800

39. ADHS, 1 T 236, Monographie de la commune de Chamonix par l'instituteur Mauroz, 1888.

40. CH AEV, 1 DIP, 58, Rapport des inspecteurs scolaires, commune de Martigny-Combe, école du Brocard, 1890-1891.

41. « Curiosités scolaires », dans *l'Ecole primaire*, 3 (mars 1916), p. 2 (frontispice).

42. *Ibidem*.

voire 1000 élèves⁴³. Celles-ci, par leur taille et leur fonction sociale, servent souvent de point d’ancrage à l’aménagement urbain⁴⁴. La forte densité du maillage scolaire donne lieu au déploiement de certaines stratégies scolaires par les habitants des villes, qui cherchent à suivre un instituteur ou une institutrice particulièrement appréciés : les établissements sont mis en concurrence en fonction de leur réputation, de leur situation matérielle⁴⁵. Cela a pour effet de créer une attractivité accrue des centres au détriment des périphéries, de privilégier une vraie « ségrégation sociale et spatiale » et de relativiser ainsi l’image « d’école du peuple »⁴⁶. Dans les territoires de montagne, les populations ne choisissent pas leur école en fonction du niveau supposé – du moins pour l’école primaire ; celle-ci correspond à une nécessité pratique. C’est d’ailleurs pour cela qu’en France, certaines écoles temporaires ont pu être tolérées dans les quelques années après les lois Ferry. C’est également pour cela qu’en Valais, faute de moyens financiers communaux suffisants ou de dotations de l’Etat, on s’accommode d’écoles nomades. L’école de montagne, disséminée au gré des hameaux ou dans les bourgs, s’impose par sa proximité, à l’instar de la petite chapelle⁴⁷, dans un milieu où les déplacements sont rendus difficiles – surtout en hiver, nous y reviendrons. Le lieu scolaire ne remplit pas les mêmes fonctions pour les populations de montagne que pour celles de la ville. Il ne sert pas d’appui à l’aménagement territorial mais s’inscrit dans un paysage déjà constitué et relativement stable – du moins pour les hameaux. La taille modeste des bâtiments, le faible nombre d’élèves qui fréquentent ses bancs n’en font pas un lieu imposant, à l’inverse des écoles de ville. Il ne prend d’ailleurs que rarement place au centre du hameau ; les emplacements sont choisis pour satisfaire les enfants des hameaux mais doivent être également proches des « micro-hameaux » ou des maisons isolées. Le bâtiment scolaire n’est d’ailleurs pas rattaché au bâtiment de la mairie (il n’en existe pas) comme c’est souvent le cas dans les bourgs des plaines ; il constitue – avec certains relais de postes – le seul marquage du pouvoir central dans l’aménagement territorial.

Toutefois, les bâtiments scolaires, si modestes soient-ils, endossent une fonction spatiale et symbolique qui transgresse les frontières du hameau. Les écoles intègrent, dans le lieu physique où ils se dressent, un autre espace de commensalité, celui, plus élargi, du corps national. Si on suit les analyses du géographe Bernard Debarbieux, il appert que par l’école, la nation « échappe à son échelle et se condense dans un

43. Marianne THIVEND, *L’école républicaine en ville : Lyon, 1870-1914*, Paris, Belin, 2006, p. 208.

44. *Ibidem*, p. 76-77.

45. *Ibidem*, p. 137-139.

46. *Ibidem*, p. 121.

47. Bernard Debarbieux écrit que chaque hameau possède sa chapelle dans la commune de Chamonix. Voir Bernard DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc, 1860-2000, les coulisses de l’aménagement*, Grenoble, Editmontagne, 2001, p. 14.

des lieux qui la constituent »⁴⁸. Le bâtiment scolaire, au-delà de ses caractéristiques physiques, est donc vecteur d'identité, il combine une fonction spatiale – différente de celle des villes – et une fonction sociale – qui se veut commune à tout le territoire national. Les acteurs de l'école primaire sont multi-situés⁴⁹, ils existent dans l'espace du village, du hameau, du bourg, mais ils existent aussi – grâce à l'école – dans l'espace de la nation. Cette analyse fonctionne mieux dans le cas de la III^e République française, car l'homogénéisation des pratiques scolaires est un des objectifs que se fixe l'Etat, mais les écoles valaisannes, bien qu'elles soient moins investies par le pouvoir central – cantonal et fédéral – affichent comme but sans cesse répété d'œuvrer à l'unité nationale.

Cependant, il ne faut pas imaginer le levier scolaire comme seule résultante de volontés nationales véhiculant à travers l'école un éventail de représentations et de pratiques uniformes sur tout le territoire. Un tel postulat impliquerait, sur un mode diffusionniste, que l'apprentissage scolaire se fasse à partir du haut vers le bas, sans tenir compte des spécificités de chaque milieu de réception. Pour exemple, un certain nombre de travaux ont pu estimer que l'école introduisait des « pratiques urbaines » à la campagne⁵⁰. Cette analyse implique plusieurs présupposés, dont celui de considérer que le monde urbain, dynamique et modernisé, « avale » un monde rural statique, laissé jusque-là hors de l'histoire. De plus, il y a une confusion entre l'inscription de la République dans les territoires et l'urbanité, thèse discutable : la République se veut rurale et, si elle est souvent associée à Paris, lieu du pouvoir, les discours de Méline suffisent à relativiser l'image d'un pouvoir qui pense la campagne selon un référentiel urbain⁵¹. Or, tout en reconnaissant la part prégnante de l'Etat dans l'aménagement des lieux scolaires et la diffusion de l'idée nationale, l'école doit composer avec un milieu physique, social et culturel, qui porte lui aussi son lot de représentations. L'école agit sur un milieu, transformant nécessairement les rapports au monde des habitants de montagne, elle redéfinit les représentations de l'espace, mais ne le fait pas seule : elle ne se substitue pas aux manières de pratiquer et d'expérimenter son milieu, elle compose avec elles. Si l'école est sûrement le « mode de spatialisation dominant », il en existe d'autres⁵². Dans le milieu de montagne et dans le lieu du hameau, « on mange à la même table et on échange plus entre soi qu'avec les

48. Bernard DEBARBIEUX, « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique », dans *Espace géographique*, 24-2 (1995), p. 97-112, ici p. 101.

49. Pour une brève synthèse du concept, voir Denis BOCQUET, « les études multi-situées, entre pragmatisme et construction scientifique d'une posture », dans *Espaces et sociétés*, 178 (2019), p. 175-182.

50. Notamment Placide RAMBAUD, *Sociétés rurales et urbanisation*, Paris, Seuil, 1969, chapitre 3, ou Jean LEDUC, *Histoire de la France, l'enracinement de la République, 1879-1918*, Paris, Hachette, chapitre 3.

51. Sur la politique du cabinet Méline, voir Arnaud-Dominique HOUTE, *Le Triomphe de la République (1871-1914)*, Paris, Le Seuil, 2014, chapitre 6.

52. Alain BOURDIN, « De la production de l'espace aux lieux : un itinéraire entre espaces et sociétés », dans *Espaces et sociétés*, 180-181 (2020), p. 79-96, ici p. 83.

autres. On vit dans les mêmes paysages, on participe, dans beaucoup de menus faits du quotidien, d'une même culture régionale ou nationale ; on partage des représentations affectives : les connivences sont multiples »⁵³. Ajoutons que la claustration hivernale ajoute à ces « connivences » ; l'école de montagne, déjà isolée, se retrouve littéralement prisonnière des neiges pendant plusieurs mois chaque année.

Quand l'école se heurte au climat

Autant les montagnes sont belles quand les vallées qui en ceignent la base font une ceinture de feuillage, autant elles sont effrayantes à voir lorsqu'elles reposent sur un monde de frimas. Alors un silence terrible repose sur la vaste étendue des vallées et des montagnes uniformément blanches ; le ciel gris se confond avec l'horizon dentelé des cimes ; souvent les neiges tourbillonnent fouettées par la tourmente, et les avalanches s'écroulent en grondant du haut des rochers. Au milieu de cette nature inhospitalière, l'homme, blotti dans un souterrain, se sent à peine le droit d'exister.⁵⁴

Cette citation d'Elisée Reclus, célèbre géographe français, illustre bien la double figure des Alpes : majestueuses, mais aussi dangereuses. Lorsque l'hiver approche :

tout change dans la nature, et telle maisonnette, tel sentier, qui n'avaient jadis rien à craindre, finissent par se trouver exposés au danger ; l'angle d'un promontoire a peut-être disparu, la direction du couloir d'avalanche s'est peut-être modifiée, une lisière protectrice de forêt a cédé sous la pression des neiges, et, par suite, toutes les prévisions des montagnards se trouvent déçues.⁵⁵

On perçoit, à travers ces mots, le danger de l'hiver montagnard, si rigoureux qu'il change à la fois le paysage et les manières de vivre dans ces lieux. L'école alpine se trouve privée de quasiment toute communication avec l'extérieur du hameau ; dans cette claustration forcée, elle devient le centre de la sociabilité villageoise. Le bâtiment lui-même est dégradé par les aléas climatiques, les frêles écoles ne supportent pas toujours la lourdeur des flocons. Le froid s'insinue dans la salle de classe, le combattre requiert de fortes dépenses dans des poêles encombrants et du bois parfois trop humide.

53. Jean-Luc PIVETEAU, « Le territoire est-il un lieu de mémoire ? », dans *l'Espace géographique*, 24/2 (1995), p. 113-123, ici p. 114.

54. Elisée RECLUS, « Excursion à travers le Dauphiné, 1850-60 », dans *Le Tour du Monde*, 2/52 (1860), p. 416, cité par Soizic ALAVOINE-MULLER, « Les Alpes d'Elisée Reclus », dans *Revue de géographie alpine*, 89/4 (2001), p. 27-42, ici p. 36.

55. Elisée RECLUS, *Histoire d'une montagne*, Paris, Hetzel, 1880, p. 130-132, cité par ALAVOINE-MULLER, « Les Alpes d'Elisée Reclus », p. 37.

L'isolement hivernal

Les hameaux, reliés au reste du monde par l'unique chemin menant au bourg pendant la belle saison, se replient sur eux-mêmes durant l'hiver. Les frontières habituelles se meuvent, la sociabilité des habitants se cantonne aux limites étroites du lieu : il n'est plus question d'aller au marché du bourg, l'accès au transport ferroviaire – plus commun en France qu'en Suisse pour les communes de montagne – est impossible, les déplacements sont réduits. L'hiver touche tous les pans de la vie sociale et économique ; le « chômage climatique », selon l'expression du géographe Paul Guichonnet, pousse parfois les populations à migrer en plaine à l'approche de l'hiver, à la recherche d'un emploi⁵⁶, souvent dans les industries horlogères de la vallée de l'Arve pour les Haut-Savoyards et dans le peu d'industries que compte la vallée du Rhône en Valais. Dans d'autres cas, c'est le travail à domicile, payé à la pièce par les firmes des plaines, qui permet une activité de subsistance. Pourtant, l'éloignement trop prononcé des hameaux de montagne par rapport au tissu économique urbain rend impossible la pratique de ces activités. Les habitants sont donc réduits à l'inertie économique et n'ont parfois d'autres relations que celles des quelques parents et voisins proches.

Dans ces lieux où « les jeunes gens [qui] ne peuvent pas travailler en hiver [...] tiennent à employer leur temps par la fréquentation scolaire »⁵⁷, l'école fissure le temps gelé comme nulle part ailleurs, en continuant à dispenser son enseignement à des élèves bien plus nombreux que pendant la saison d'été. Elle est dès lors le seul lien avec l'extérieur, avec ce que l'amoncellement de neige cache à la vue : les leçons de géographie, les ouvrages de la bibliothèque scolaire permettent aux enfants d'imaginer un ailleurs, de se projeter dans des contrées où le climat, moins rude, n'affecte pas la vie sociale des habitants au-delà du port d'une écharpe.

Les conditions climatiques, en plus d'entraîner des difficultés pratiques de déplacements, présentent aussi des dangers qui, comme une épée de Damoclès, menacent chaque sortie à l'extérieur du foyer. L'inspecteur primaire de Bonneville en fait part dans une lettre de 1882 à l'inspecteur d'académie : « Au Tour par exemple, on a parfois 3 mètres de neige, et les avalanches, là comme dans tous les autres hameaux, sont fréquentes et terribles. Impossible d'aller d'un hameau à un autre pendant les 6 mois d'hiver »⁵⁸. Les frontières du hameau, objectivement fermées, sont traversées par l'école qui leur donne à voir autre chose, autre part. Cela n'enlève rien pour autant à la rudesse de cette vie cloîtrée ; une institutrice, ayant exercé pendant dix

56. Paul GUICHONNET, « Politique et émigration savoyarde à l'époque des nationalités (1848-1860) », dans *Hommes et Migrations*, 1166 (1993), p. 18-22, ici p. 18.

57. ADHS, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 17 novembre 1882.

58. *Ibidem*, 1 T 169, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie concernant la création des écoles de hameaux, 6 novembre 1882.

ans (1912-1921) dans un hameau de Chamonix situé à 1300 mètres d'altitude, témoigne :

Emprisonnée dans la neige d'octobre à avril – le 25 novembre il en était tombé 80 cm dans la nuit, j'ai vécu en recluse, me consacrant à mes 19 élèves, lisant des livres empruntés à la bibliothèque pédagogique, et « Le Volume » journal pédagogique auquel j'étais abonnée. Le jeudi je faisais du ski avec mon frère. (Ce sport en était à ses débuts dans la région).⁵⁹

L'ennui, ou du moins la monotonie du quotidien, est presque palpable chez l'enseignante, isolée donc, renfermée sur la sociabilité familiale. Ces conditions d'enseignement particulières entraînent des pratiques scolaires différentes dans les écoles de montagne par rapport à celles de plaine. Par exemple, concernant les moyens de transport, les skis – à usage exclusivement domestique – sont un procédé privilégié pour se déplacer sans que le corps s'enfonce dans la neige, réduisant efforts et distance, et permettant, à moindre échelle, d'échapper à cette geôle de flocons. Autre possibilité, la luge qui semble plébiscitée par de nombreux écoliers montagnards : l'inspecteur primaire, en visite à l'école du bourg de Chamonix, note en 1912 que « les luges [sont] alignées contre le mur »⁶⁰. La mention est sobre, mais le fait qu'elle existe donne déjà à voir un fait assez inhabituel – aux yeux de l'observateur – pour qu'on prenne la peine de le noter. L'hiver reconfigure les moyens de se rendre à l'école, des pratiques spécifiques au milieu montagnard prennent place pour essayer au mieux d'abolir les distances accentuées par la neige. Plus anecdotique mais non dénué de sens, un article d'un instituteur valaisan anonyme, publié dans le journal pédagogique en janvier 1904, recommande « le balayage à la neige » des salles de classe, garantissant un « nettoyage bien plus simple qu'avec le classique arrosage »⁶¹.

L'entre-soi des hameaux est accentué par la restriction des circulations pendant six mois de l'année. Cette situation peut également être vecteur de tensions. Certes, il est impossible d'affirmer que l'isolement hivernal en est la seule et unique cause, mais il renforce nécessairement cette sociabilité interne au hameau où les liens se font ou se défont, les amitiés se soudent et les rancœurs s'accroissent. Intéressons-nous à la jeune institutrice Lina Charlet (née Balmat), qui enseigne en 1905 dans le hameau des Pellerins – sa mère exerce la même profession dans le hameau d'à côté – dont « les habitants [...] passent pour les moins commodes de Chamonix »⁶². M. Alphonse Ancy lui adresse une lettre de plainte en mars 1905, il lui reproche

59. Munaé, « Fonds Ozouf », Questionnaire n° 940086815, M^{me} Ephise Jacquer.

60. ADHS, 1 T 793, Dossier individuel de l'instituteur François-Narcisse Perrin, Rapport d'inspection du 27 décembre 1912.

61. « Le balayage à la neige », dans *l'Ecole primaire*, 1 (janvier 1904), p. 15.

62. ADHS, 1 T 486, Dossier individuel de l'institutrice Lina Balmat, lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 19 août 1905.

d'avoir fait de son fils « le bouffon de son école » et affirme que « tout ce qui se passe a été toléré jusqu'à présent, ce encore pour vous et vos parents en qualité de voisin, que nous n'avons rien dit, n'y porté plainte contre vous. Voulant rester en bons termes avec tous »⁶³. Un mois plus tard, une pétition des pères de famille atterrit sur le bureau de l'inspecteur d'académie, reprenant les mêmes arguments et accusant l'institutrice de négligence, notamment de laisser les enfants trop longtemps en récréation en plein hiver⁶⁴ (sur les quatorze noms figure un « Balmat », parent de l'institutrice ?). L'inspecteur primaire reconnaît d'abord que cette plainte ne semble pas fondée et rappelle que « Madame Charlet a le désavantage d'être institutrice dans son village », avant d'avancer que « Monsieur Balmat, père de Madame Charlet, aurait fait d'assez beaux bénéfices en tenant le chalet de la Pierre pointue et celui des Grands Mulets ; de là les jalousies et les inimitiés, dont Monsieur Balmat a déjà souffert. »⁶⁵ Les sociabilités hivernales « resserrées » de ces hameaux peuvent générer des mécontentements, surtout au sein de l'école qui en constitue le centre : les enfants fréquentent très assidûment ses bancs et les manquements au règlement de la part de l'institutrice n'en sont que plus visibles. De plus, le bâtiment scolaire est considéré comme un lieu où les enfants peuvent être accueillis utilement pendant l'inactivité saisonnière, dans des locaux chauffés qui font figure de refuge contre le froid : d'où l'indignation quand les enfants sont laissés trop longtemps dehors ou lorsqu'ils sont renvoyés chez eux avant l'heure réglementaire.

Les liens de voisinage, les liens familiaux retardent l'expression du mécontentement – « les membres de sa famille étant voisins avec nous [*sic*] avons toujours retardé à porter plainte »⁶⁶ – mais ne suffisent pas à la faire taire. Aux beaux jours, les absences régulières et répétées inquiéteront moins les parents, qui profitent de la saison pour employer leurs enfants à divers travaux, mais, pendant les mois d'hiver, l'école est une chose sérieuse, importante, dont les règles doivent être respectées.

Si en France, l'institution scolaire n'est bouleversée que dans ses marges, l'école valaisanne, située dans sa grande majorité en moyenne montagne, est remise en cause dans l'ensemble de son fonctionnement normal. En février 1910, la conférence annuelle des inspecteurs scolaires, prévue à Sion, a vu de nombreux empêchements « par la détestable, ou plutôt, abominable température de ces jours derniers »⁶⁷ ; il est ajouté plus loin que « c'était le cas notamment pour MM. les inspecteurs les plus éloignés, bloqués dans leurs vallées sans pouvoir momentanément en sortir ou

63. *Ibidem*, Lettre d'Alphonse Ancy à Lina Balmat, 27 mars 1905.

64. *Ibidem*, Pétition des pères de famille auprès de l'inspecteur d'académie, 28 avril 1905.

65. *Ibidem*, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 19 août 1905.

66. *Ibidem*, Pétition des pères de famille auprès de l'inspecteur d'académie, 28 avril 1905.

67. « Conférence des inspecteurs scolaires », dans *l'Ecole primaire*, 2 (janvier 1910), p. 2 (frontispice).

retenus chez eux grâce aux routes coupées sur différents points. »⁶⁸ L'hiver handicape la bonne marche de l'institution scolaire, là où il n'est que dysfonctionnement mineur outre-Alpes. Cette réunion empêchée ne semble pas être un fait rare. Chaque hiver, inspecteurs ou instituteurs sont privés de réunions professionnelles et même de toutes relations avec leurs collègues pendant une moitié de l'année. Heureux sont ceux pour qui le facteur peut encore livrer le journal pédagogique, presque le seul lien entre les instituteurs coincés dans leur école et l'École en tant qu'entité nationale.

En Valais, le lieu scolaire se transforme aussi en centre de village, la fréquentation étant elle aussi bien meilleure en hiver – nous y reviendrons. Néanmoins, la médiocrité des bâtiments scolaires et l'investissement différencié en bois et en chauffage selon les communes créent de grosses inégalités de situation. L'état matériel des écoles valaisannes s'améliore lentement, surtout à partir de 1904, mais si la ferveur scolaire connaît une nette progression sur la période, l'école n'a pas la même place dans la vie sociale du canton que dans la vie sociale française. Josef Guntern en rendait responsable « l'attitude de la population, à savoir son indolence et son manque d'intérêt »⁶⁹ ; il semble plus probable que c'est l'investissement tardif dans le champ de l'éducation populaire qui en soit la cause. Il n'en reste pas moins que cela témoigne de l'importance mesurée assignée à l'école. Et justement, les bâtiments scolaires alpins souffrent du climat, qu'ils soient inadaptés à leur milieu ou pensés spécifiquement par rapport au lieu ; les expériences scolaires des écoles alpines ne sont pas totalement les mêmes qu'ailleurs.

Des bâtiments inadaptés

Dans cette sous-partie, nous prendrons exclusivement appui sur les sources françaises par manque de documentation. Cependant, il n'est pas à douter que, largement fondées sur les conditions climatiques, les analyses proposées ci-dessous s'appliquent également – sinon plus en raison de la fragilité de l'investissement dans le bâti scolaire – au cas des écoles valaisannes.

Malgré l'investissement important de la III^e République dans les locaux scolaires, les écoles de montagne restent des bâtiments sommaires, conçus pour parer au besoin urgent d'instruction primaire. Les nouvelles écoles de hameau de Chamonix ont toutes été construites sur les mêmes plans, respectant les normes républicaines en vigueur – salle de classe au rez-de-chaussée et logement de l'enseignant à l'étage – et contrôlées dans leur conformité par l'inspecteur primaire pour le compte du préfet. Le solde de subvention de l'Etat est délivré seulement lorsque le bâtiment est jugé

68. *Ibidem*.

69. GUNTERN, *L'école valaisanne au XX^e siècle*, p. 15.

conforme « aux plans et aux devis approuvés par l'administration supérieure »⁷⁰. Si la marge de manœuvre est mince, les autorités s'accommodent pourtant de quelques manquements aux devis initiaux, lorsque la garniture de cheminée en marbre n'a pas été montée, ou que « l'évier de la cuisine est en mélèze au lieu d'être en pierre »⁷¹. Toutefois, un des principaux problèmes soulevés par cette centralisation du bâti réside en ce que les écoles n'ont pas été pensées pour les conditions géographiques particulières qui composent le quotidien de la vie en montagne. En plus des délais de construction retardés, interrompus pendant les longs mois hivernaux – les travaux sont achevés en sept ans – les bâtiments scolaires se dégradent très rapidement. Dès 1893 – trois ans après sa construction – l'école du Tour nécessite déjà des travaux urgents. L'inspecteur primaire en reconnaît les failles : « le reproche que l'on pourrait faire à ces travaux, c'est qu'ils ont été mal prévus » ; il ajoute plus loin que « les cheminées, telles qu'elles ont été projetées et exécutées ne présentaient pas une résistance suffisante à la quantité de neige qui tombe à Chamonix » et conclut : « On aurait dû modifier les plans primitifs. »⁷² La politique de normalisation de l'enseignement primaire a failli, le pouvoir décisionnel étant trop loin de la réalité du terrain. Autre exemple, en avril 1905, l'école d'Argentières est largement dégradée par un tremblement de terre. Ces aléas, pourtant fréquents en montagne, n'ont pas été pris en compte lors de la construction du bâtiment. En conséquence, la classe n'a pas pu se tenir pendant plusieurs semaines et l'inspecteur d'académie, sous l'égide du préfet, ordonne la réduction des vacances d'avril pour rattraper le temps d'enseignement perdu pendant les travaux⁷³. L'inadaptation des locaux scolaires au milieu montagnard montre une fois encore l'écart entre la politique centralisatrice déployée dans les affaires scolaires françaises et la réalité de la diversité des situations locales. Les manquements des autorités centrales dans la construction des bâtiments scolaires entraînent à leur suite une série d'événements qui modifient les pratiques scolaires des habitants de montagne – à l'inverse du but initial que se fixe l'enseignement primaire.

Pour exemple, les écoles de hameau ne possèdent pas de jardin. Les instituteurs et institutrices perçoivent une prime depuis au moins 1885 du fait de ce manque⁷⁴, mais une grosse partie du discours républicain, très insistant depuis les débuts de la III^e République sur l'apprentissage de l'agriculture et de l'horticulture, ne peut être mis en pratique. Les programmes scolaires ne cessent de soulever l'importance

70. ADHS, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie concernant la vérification de l'école de Pratz, 29 juin 1890.

71. *Ibidem*.

72. *Ibidem*, Lettre n° 1245 de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 30 mai 1893.

73. *Ibidem*, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 5 septembre 1905.

74. *Ibidem*, 2 O 2175, Chamonix, « Vie scolaire », Lettre de l'inspecteur primaire de Bonneville à l'inspecteur d'académie, 10 septembre 1885.

de ces cours qui prennent normalement place dans le jardin attenant à l'école afin, d'une part, d'améliorer les pratiques agricoles des populations rurales, et d'autre part – pour l'horticulture – de développer un goût de l'esthétique paysagère⁷⁵ au cœur d'un enseignement aux atours parfois naturalistes – nous y reviendrons. Il est un autre point témoignant de la spécificité de l'école de hameau, l'accès à l'eau courante. Ces écoles, contrairement aux écoles de ville et même de plaine, ne possèdent pour certaines pas d'accès à l'eau jusque dans l'extrême fin des années 1890. Le Conseil municipal de Chamonix pointe ce manque dans une séance du 19 août 1897 et propose la prolongation du conduit d'eau jusqu'à l'école, car l'instituteur « a plus de 400 m à parcourir aller et retour chaque fois qu'il a besoin de s'alimenter », ce qui pose problème « au point de vue de la propreté et de la salubrité de la classe qui est privée sous ce rapport de l'élément le plus utile »⁷⁶. En effet, comment concilier les campagnes hygiénistes au centre des doctrines scolaires, tant en France qu'en Suisse à la Belle Epoque, avec l'impossibilité de s'alimenter en eau courante ? Et que se passe-t-il lorsque les élèves, en manque d'eau durant les chaudes journées printanières qui annoncent l'été, doivent pour s'hydrater parcourir 800 mètres aller et retour ? De plus, si la régularisation s'effectue dans les années suivantes, le froid hivernal menace souvent le bon fonctionnement des canalisations. Toujours durant l'année 1897, celles de l'école normale de Bonneville, située à environ 600 mètres d'altitude, ont gelé, privant les élèves-maîtres de l'accès à l'eau courante⁷⁷ ; il est facile d'imaginer que ces faits relèvent du quotidien pour des écoles de hameau situées entre 1200 mètres et 1400 mètres d'altitude. Les déplacements rendus difficiles en hiver par la quantité importante de neige ne favorisent pas non plus l'approvisionnement en eau en cas de gel des canalisations.

Si les écoles du bourg sont souvent mieux pourvues et moins enclavées, on constate que l'hiver dévoile les failles dans les constructions des bâtiments. Le médecin scolaire cantonal des épidémies, M. Servellaz, écrit un rapport au sous-préfet en 1908 sur la situation de l'école de garçons du bourg de Chamonix et commence par noter que « l'école est dépourvue de préau couvert et asphalté (dans un pays ayant 4 mois de neige) »⁷⁸ – les plans des écoles de hameau n'en prévoient pas non plus. Il poursuit en précisant que « les cours sont mal empierrées et non exposées au soleil, si bien que les enfants jouent dans la boue les jours de pluie ou de fonte des

75. Voir sur ce point la distinction faite entre agriculture et horticulture par Yves LUGINBÜLH, « Le XIX^e siècle, de l'éclatement aux tentatives de recompositions d'une totalité de la nature », dans Marie-Claire ROBIC (dir.), *Du milieu à l'environnement : pratiques et représentations du rapport homme/nature depuis la Renaissance*, Paris, Economica, 1992, p. 27-49.

76. ADHS, 2 O 2175, Délibération du Conseil municipal de Chamonix, 19 août 1897.

77. *Ibidem*, 1 T 1236, Conseil d'administration de l'école normale de Bonneville, 26 juin 1897.

78. *Ibidem*, 2 O 2175, Lettre du docteur Servellaz au sous-préfet de Bonneville, 14 novembre 1908.

neiges et de nombreux jours suivants. »⁷⁹ L'école républicaine n'est pas adaptée au milieu de montagne, les plans normés des bâtiments peinent à résister au lieu : les écarts entre normes et pratiques se creusent. Une partie des enseignements prévus ne peut pas avoir lieu, les conditions d'étude ne sont pas favorisées par les différents manques énumérés ci-dessus et de surcroît, toujours selon le docteur Servellaz, « ces conditions antihygiéniques doivent jouer un rôle très important dans l'éclosion des maladies parmi les élèves »⁸⁰. Il s'agit alors de déployer des stratégies pour lutter contre le froid, de manière à assurer le bon fonctionnement de l'école de montagne et ainsi permettre aux enfants d'étudier dans des conditions favorables, faits primordiaux pour améliorer les conditions d'enseignement.

Lutter contre le froid

Les épidémies sont fréquentes dans ces communes de montagne. Les autorités sont particulièrement vigilantes à éviter leur propagation et promptes à réagir aux cas d'infections. Le médecin cité plus haut évoque le fait que « les fièvres éruptives éclatent avec une certaine gravité toute particulière chez les enfants exposés au froid lors de l'éclosion de ces maladies »⁸¹. Sur avis de celui-ci, décision peut être prise d'isoler les enfants malades ou même parfois de fermer les classes pendant une certaine période. En général, les autorités françaises sont plus frileuses à décider la fermeture d'une classe, souhaitant à tout prix ne pas interrompre le bon fonctionnement de l'école républicaine. En Valais, comme il est accepté, d'une part, que les écoles n'ont pas toutes la même durée en fonction de leur localisation géographique, et d'autre part, que le programme n'est jamais suivi à la lettre ni vraiment homogène dans le canton – l'Etat se tenant plutôt à distance des décisions scolaires – les fermetures sont décidées plus aisément, souvent par les pouvoirs locaux, sans que cela remette en cause le bien-fondé de l'enseignement primaire.

Pour exemple, les écoles valaisannes resteront fermées pendant de longues semaines en 1918 lors de l'épidémie de grippe, sans qu'il en soit fait mention plus de quelques fois à la commission cantonale de l'instruction primaire⁸². Toutefois, dans les deux territoires, les épidémies, dont la cause est imputée au froid, déstabilisent pendant la période hivernale la marche normale des écoles, d'autant plus que la promiscuité dans laquelle vivent les habitants de hameaux favorise la diffusion rapide des maladies. Celles-ci sont d'autant plus graves que l'isolement et les rudes conditions climatiques des hameaux n'encouragent pas l'établissement de médecins sur

79. *Ibidem.*

80. *Ibidem.*

81. *Ibidem.*

82. CH AEV, 3 DIP, 188, Protocole de la commission cantonale de l'instruction primaire, 22 octobre 1918.

place, capables de prendre en charge la patientèle enfantine. L'instituteur Paul Vigroux, qui a enseigné pendant six ans dans la commune haut-savoyarde de Petit-Bornand, exprime ce manque, constatant « l'absence de docteur dans un rayon de moins de 12 kilomètres »⁸³. Introduisons néanmoins une distinction parmi les communes de montagne, entre celles qui deviennent des destinations touristiques à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle et celles qui restent dans un relatif isolement. Pour les premières, la présence de médecins est une nécessité et une activité lucrative au vu de l'afflux de visiteurs pendant une période de l'année. La commune de Chamonix par exemple compte dès 1884 au moins un médecin qui vaccine gratuitement les enfants⁸⁴ ; c'est également le cas de communes valaisannes comme Nendaz. Pour la seconde catégorie de communes, la faible attractivité des bourgs n'encourage pas la fixation de médecins à l'année. Les écoles doivent se contenter de la visite annuelle du médecin scolaire en Valais ou de celle, plus régulière, du médecin scolaire des épidémies en Haute-Savoie. Toutefois, même dans les communes privilégiées, les médecins ne s'installent parfois que pendant la saison d'été. C'est ainsi que Chamonix se trouve privée de médecin pendant l'hiver 1887 alors qu'une épidémie de rougeole sévit.

Dans tous les cas, les épidémies à l'école sont perçues comme un danger que favorise le rude climat montagnard. En 1902, des cas de diphtérie sont détectés dans les écoles de Chamonix : à la question de savoir s'il faut fermer les classes ou non, le secrétaire général du préfet adresse une lettre à l'inspecteur d'académie pour maintenir les classes ouvertes, tout en veillant à ce « qu'aucun des enfants qui ont été atteints ne soit admis en classe avant 40 jours à dater du début de la maladie. »⁸⁵ Quelques années plus tard, en février 1908, une sévère épidémie de rougeole touche plus de 130 enfants chamoniards ; la fermeture ne peut plus être évitée. Le docteur Bonnefoy fait un rapport dans lequel il valide la décision de fermer les classes pendant quinze jours moyennant, en contrepartie, la suppression des vacances d'avril⁸⁶. Si le froid est tenu responsable, il faut s'assurer de lutter contre ses conséquences sur la santé des élèves dans les classes et ici, le pouvoir communal est l'acteur décisionnel majeur.

En Valais comme en Haute-Savoie – et plus généralement en Suisse comme en France – les communes fournissent certains avantages en nature aux instituteurs. Jean-François Chanet remettait même en cause l'idée d'égalité de conditions des

83. ADHS, 1 T 55, Lettre de l'instituteur Paul Vigroux à l'inspecteur d'académie, 19 juillet 1913.

84. *Ibidem*, 2 O 2174, Délibération du Conseil municipal, 23 août 1883.

85. *Ibidem*, 1 T 418, Lettre du secrétaire général du préfet à l'inspecteur d'académie, 3 mars 1902.

86. *Ibidem*, Rapport du docteur Bonnefoy à l'inspecteur d'académie, 26 février 1908.

postes d'enseignant du fait des différentes faveurs variant selon les communes – importance des primes ou secrétariat de mairie⁸⁷. Dans la même idée, Danièle Périsset Bagnoud expliquait le « leurre », selon elle, de la gratuité scolaire valaisanne : les impôts locaux financent des avantages plus ou moins larges attribués aux instituteurs⁸⁸. Ce sont les communes qui s'occupent de fournir le bois aux écoles et aux instituteurs et institutrices, ce qu'elles font en fonction de leurs moyens et de leur degré de préoccupation quant aux affaires scolaires. Dans les cahiers référençant le personnel enseignant valaisan, on trouve parfois au sein d'une même commune, des régents et régentes qui bénéficient du bois fourni – avec en général 30 francs de retenue sur leur salaire – et d'autres qui n'y ont pas droit ; c'est le cas pour la commune de Fully pour l'année 1891-1892⁸⁹. En Haute-Savoie, les provisions de bois sont presque systématiquement fournies au personnel enseignant et plus généralement aux écoles, où la nécessité de se chauffer revêt une importance primordiale. La dépense est telle qu'en 1884, le Conseil municipal de Chamonix décide de demander une contribution de 30 francs par an aux instituteurs pour l'approvisionnement en bois⁹⁰. Toutefois, la commune voit à l'économie en ne fournissant qu'un « poêle ordinaire de moindre valeur »⁹¹ aux écoles de hameau nouvellement construites, en lieu et place du calorifère proposé par l'autorité supérieure. C'est un mauvais calcul, car le bois pèse énormément sur les dépenses de la commune ; décision est prise dès 1892 de le remplacer par de l'antracite pour chauffer les classes, d'autant plus que le Conseil municipal est de plus en plus vigilant quant à la préservation de la forêt sur son territoire. Seulement, les quantités sont mal estimées au départ : la commune commande 30 tonnes pour chauffer les écoles pendant l'hiver 1884 ; cela ne suffit pas. Le Conseil communal se voit donc contraint de recommander dans l'urgence quelques tonnes en plus alors que son premier souci était que « les transports puissent se faire avant les neiges »⁹². En effet, le transport d'une dizaine de tonnes supplémentaires de combustibles à acheminer ensuite sur des distances longues de plusieurs kilomètres, sur des routes entravées par la neige et le gel, n'est pas chose aisée. Pendant ce temps, les élèves de l'école et l'enseignant doivent supporter le froid qui s'insinue dans la classe, ou solliciter l'aide de voisins bienveillants en attendant un temps plus clément permettant la livraison de combustibles. La commune prend

87. Jean-François CHANET, « Les instituteurs entre Etat-pédagogue et Etat-patron, des lois républicaines aux lendemains de la Grande Guerre », dans Marc-Olivier BARUCH, Vincent DUCLERT (dir.), *Serviteurs de l'Etat : une histoire politique de l'administration française*, Paris, La Découverte, 2000, p. 351-363.

88. Danièle PÉRISSET BAGNOUD, « L'instruction primaire publique en Valais 1830-1885 : Des législations cantonales à leur application », dans Rita HOFSTETTER et al. (dir.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire en Suisse au 19^e siècle*, Berne, Peter Lang, 1999, p. 139.

89. CH AEV, 1 DIP, 21, Personnel enseignant, commune de Fully, 1891-1892.

90. ADHS, 2 O 2174, Délibération du Conseil municipal, 14 décembre 1884.

91. *Ibidem*, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie concernant la vérification de l'école de Pratz, 29 juin 1890.

92. *Ibidem*, Délibération du Conseil communal, 18 août 1894.

note du problème et investit, en 1897, dans l'achat de huit calorifères pour remplacer les fourneaux peu efficaces et énergivores de ses écoles. Les quantités commandées – environ 40 tonnes par an – se stabilisent dès le milieu des années 1890, montrant l'intérêt de Chamonix à régler le problème du chauffage des classes. Les élèves peuvent profiter de l'atmosphère chaude et accueillante de la salle de classe, qui contraste avec le froid glacial du dehors. L'hiver qui sévit d'octobre à mars fait de l'école le nerf du village, accueillant les nombreux enfants qui viennent y trouver refuge.

Néanmoins, la plupart des communes de montagne de la Belle Epoque ne disposent ni de finances aussi importantes que Chamonix ni de moyens de transport aussi sophistiqués – train dans le bourg –, pour pourvoir à un approvisionnement aussi important. Il faut, semble-t-il, prendre la mesure du fait que, dans bien des hameaux, l'enfant a froid.

Pratiquer l'école dans les Alpes suisses et françaises

Nous avons jusqu'ici beaucoup insisté sur l'inscription de l'école dans un environnement montagnard qui crée des expériences scolaires différenciées des autres milieux⁹³. Evidemment, les politiques scolaires françaises et suisses diffèrent et l'école des Alpes n'est pas la même des deux côtés de la frontière. Toutefois, en privilégiant les caractéristiques géographiques communes, nous avons essayé par là de transgresser le cadre d'analyse national, quasiment naturalisé dans les études en histoire de l'éducation. Combiner celle-ci avec une approche spatiale permet de dégager l'école de son uniformité nationale supposée, en proposant une analyse située, proche des acteurs locaux et en découvrant des défis propres aux écoles alpines. Toutefois, le milieu géographique n'entraîne jamais une détermination complète des pratiques et des représentations. Nous envisageons la montagne dans une perspective constructiviste, comme un fait social construit, comme le proposent Bernard Debarbieux et Gilles Rudaz⁹⁴. Roger Chartier a quant à lui beaucoup insisté sur la fécondité du concept de représentation, donnant comme tâche à l'histoire de « reconnaître la manière dont les acteurs donnent sens à leurs pratiques et à leurs discours. »⁹⁵ Et dans le domaine des représentations, il faut en premier lieu rendre justice aux décisions politiques qui donnent un cadre de référence et des moyens concrets aux acteurs scolaires pour justifier leurs pratiques – le rapport à l'école n'est pas le même en Haute-Savoie et en Valais. Ajoutons néanmoins que ces pratiques, si elles ne sont pas

93. Principalement villes ou plaines, mais l'on pourrait penser à d'autres, comme le milieu côtier.

94. Bernard DEBARBIEUX, Gilles RUDAZ, *Les faiseurs de montagne*, Paris, CNRS, 2013, p. 8-9.

95. Roger CHARTIER, *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétudes*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 96.

totallement déterminées par le milieu géographique, ne le sont pas non plus par le niveau macro-politique, mais plutôt par une combinaison des deux, dans un processus « d'appropriation de leurs univers par les êtres humains »⁹⁶. Il existe des interstices entre normes nationales et pratiques locales, souvent justifiées, comme nous le verrons, par des références au milieu de montagne, mais de manière différenciée en France et en Suisse. Ces justifications découlent d'une perception par les acteurs d'un espace vécu⁹⁷.

Des écoles valaisannes à temporalité variable

Sur toute la période étudiée, les écoles valaisannes n'ont pas le même rythme annuel, qu'elles soient placées en montagne, en plaine ou en ville. En 1906, le chanoine de Cocatrix fait une rétrospective sur l'évolution de l'enseignement valaisan sur la période 1886-1906. Il constate que l'année scolaire dans les écoles valaisannes ne dure que rarement plus de six mois, car la plupart sont des écoles de montagne⁹⁸. Il explique ainsi les difficultés inhérentes au développement de l'enseignement primaire dans le canton en s'appuyant sur des contraintes liées à l'environnement alpin : « qui juge de notre situation en la comparant avec celle d'une grande ville ou même simplement d'un canton du Jura ou du Plateau est porté à se tromper grandement », car « dans un grand nombre de communes, par suite de conditions topographiques et économiques, l'enfant du Valais ne trouve pas, dans l'intérêt de son développement intellectuel, toutes les facilités qui se présentent à chaque pas au petit citadin ou à l'agriculteur de Soleure ou de Fribourg. »⁹⁹ Les mots choisis par le chanoine sont chargés de sens, il place la campagne agricole et la ville sur le même plan, en distinguant pleinement la montagne, présentée comme une spécificité valaisanne. Or, bien que le canton soit le plus haut en altitude moyenne (2140 mètres), des cantons comme ceux des Grisons (2021 mètres) ou d'Uri (1896 mètres) ont un environnement montagneux similaire et pourtant, comme le reconnaît lui-même le chanoine, les écoles y durent en général dix mois¹⁰⁰. Cocatrix oublie également qu'au sein même du Valais, il existe des plaines agricoles dans la vallée du Rhône et des villes de taille respectable (Sion ou Martigny) dont l'année scolaire dure entre sept et neuf mois. La confusion entre montagne et Valais, la mise à distance des plaines et des villes du canton rendent bien compte de l'importance du milieu montagnard dans les représentations que se font d'eux-mêmes les Valaisans. La différence des temps

96. Principe au cœur de l'histoire de la vie quotidienne allemande porté par Alf LÜDTKE (dir.), *Histoire du quotidien* (traduit de l'allemand par O. Manoni), Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1994, p. 7.

97. Concept porté par Armand FRÉMONT, *La région, espace vécu*, Paris, Flammarion, 1999 [1976].

98. CH AEV, 1 DIP, 102 bis, Cahier sur les examens de recrue par le chanoine Cocatrix, 1906, p. 15.

99. *Ibidem*, p. 14.

100. *Ibidem*.

scolaires ne constitue pas une anomalie : elle est affirmée par les autorités et fait partie d'un règlement plus ou moins flou qui s'adapte au contexte local.

D'ailleurs, les populations semblent s'en accommoder, car nous n'avons repéré aucune contestation de la part de parents d'élèves. La séance du 11 février 1908 de la commission cantonale de l'enseignement primaire rappelle que les écoles de ville ont une durée de 9 mois (mais d'autres, de 8 mois) ; les écoles de village ont un cycle de 7 mois, sauf pour les villages nomades (6 mois)¹⁰¹. Il est difficile de s'y retrouver, car les règles sont souples, les écarts par rapport à la norme sont nombreux. Toutefois, rien ne va être fait pour normaliser la durée de l'année scolaire ; le canton accepte ce traitement différencié comme un fait naturel lié aux conditions géographiques et aux modes de vie locaux, alors même qu'à quelques kilomètres de là, les écoles haut-savoynardes, comme toutes les écoles françaises, ont une durée annuelle de 10 mois. Malgré les efforts déployés par le canton pour améliorer son offre scolaire, la question de la durée de l'année scolaire va rester inchangée ; exemple en est donné dans *l'Ecole primaire* en 1917 : « nos écoles ont rouvert leurs portes, au moins dans les localités de plaine les plus importantes, car l'on n'ignore pas que c'est à la Toussaint que s'ouvre le cycle scolaire, pour nos écoles de 6 à 7 mois, assurément les plus nombreuses. »¹⁰²

Une question à laquelle nous ne pouvons d'ailleurs pas répondre avec certitude est de savoir pourquoi les communes de montagne ont un traitement spécifique. Le chanoine de Cocatrix évoque plusieurs raisons : tout d'abord, les difficultés de déplacement des élèves dans les lieux de montagne ; cependant, l'implantation de l'école, renforcée après les lois de 1873, 1903 et 1907, est uniformément présente sur le territoire, même dans les communes les plus isolées – bien qu'elle soit parfois de qualité médiocre. De plus, la scolarisation est obligatoire sous peine d'amende et les mois de fonctionnement de l'école (d'octobre à avril) sont parmi les mois où l'hiver rend difficiles les déplacements, pourtant, les enfants s'y rendent plus massivement que le reste de l'année. Il semble donc que l'école soit accessible d'un point de vue pratique aux habitants des hameaux. Une seconde raison, déjà évoquée, est celle du besoin des parents de disposer de leurs enfants pour les travaux agricoles d'avril à octobre. Or, les économies de montagne sont plus structurées par l'activité pastorale que par l'activité agricole, et même si l'inverse était vrai, on peut se demander pourquoi les écoles de plaine – où les populations vivent majoritairement de l'agriculture – ont une durée annuelle de 7 à 8 mois. La troisième raison avancée est la transhumance qui favorise l'existence d'écoles nomades, mais nous avons déjà montré que si ces

101. *Ibidem*, 3 DIP, 188, Protocole de la commission cantonale de l'enseignement primaire, 11 février 1908.

102. « La famille et l'école », dans *l'Ecole primaire*, 9, supplément (novembre 1917), p. 178-180, ici p. 178.

écoles existent, elles restent des exceptions dans le maillage scolaire. L'argumentation déployée pour justifier la durée des écoles de montagne est géographique, elle s'inscrit dans un processus de naturalisation de la montagne comme milieu spécifique qu'il n'est pas question de contester, alors même que ce processus est lui aussi une construction sociale.

On comprend aisément que les expériences scolaires des enfants de montagne diffèrent de celles des enfants habitant d'autres environnements géographiques. Le nombre important de mois de scolarisation en moins a nécessairement des conséquences sur l'instruction de ces populations. Le chanoine de Cocatrix note cependant que « pendant ce laps de temps si court, il faut, comme dans les écoles dont la durée est plus longue, remplir tout le programme sans l'alléger en rien. »¹⁰³ En plus de paraître difficilement possible, cette considération se heurte aux réalités locales révélées par les archives. Après consultation des rapports des inspecteurs primaires, il apparaît que la liberté dans l'application des programmes est grande pour les régents et les institutrices. Pour l'année scolaire 1890-1891, à l'école de garçons de la Bâtiarz (Martigny-Bâtiarz) – située dans la vallée du Rhône, proche de la ville de Martigny – étaient enseignées entre autres : une heure de chant, une heure d'arboriculture et une heure de gymnastique¹⁰⁴, alors que l'école mixte de la Fontaine (Martigny-Combe) n'enseignait aucune de ces trois matières ni d'ailleurs l'histoire nationale¹⁰⁵. Ces différences ne semblent pas poser problème aux autorités scolaires : aucun inspecteur ne trouve à y redire et la rubrique « observations générales » reste bien souvent vide. Le fait que, de ces deux écoles, l'une est en plaine – avec une durée plus longue – et l'autre, en montagne – durée plus courte – peut en partie expliquer la différence de programmes. Les écoles de montagne doivent – contrairement à ce qu'écrivait Cocatrix – se concentrer sur les matières primordiales, ce qui explique le délaissement du chant ou du dessin. D'autre part, l'inexistence de jardins dans les écoles de montagne rend souvent impossible la pratique de l'arboriculture, de même pour la gymnastique, qui souffre du manque de matériel et de locaux des écoles de hameau – nous y reviendrons.

Au-delà des différences entre les écoles de montagne et de plaine, il en existe également entre les écoles de hameau elles-mêmes, confirmant la souplesse en vigueur dans l'application des programmes. Pour l'année 1899-1900, dans les deux écoles mixtes du même village – Martigny-Combe – les enseignements divergent énormément. L'institutrice Moret-Rouiller enseigne à l'école du Borgeaud ; sa classe, divisée en trois sections d'âge, compte onze élèves ; elle enseigne entre autres matières

103. CH AEV, 1 DIP, 102 bis, Cahier sur les examens de recrue par le chanoine Cocatrix, 1906, p. 15.

104. *Ibidem*, 58, Rapport d'inspection de l'école de garçons de la Bâtiarz (Martigny-Bâtiarz), 22 février 1891.

105. *Ibidem*, Ecole mixte du Borgeaud (Martigny-Combe), 3 mars 1891.

8 heures de lecture par semaine à la troisième section, 6 heures de calcul mental et une heure de géographie à la première section¹⁰⁶. A quelques kilomètres de là, dans un autre hameau, l'institutrice Cécile Saudan enseigne dans l'école mixte du Brocard à 19 élèves regroupant également trois niveaux. Elle ne consacre que 3 heures par semaine de lecture à la troisième section et une heure de calcul mental à la première section. En revanche, si elle n'enseigne pas la géographie à la première section, elle en enseigne 2 heures hebdomadaires aux deuxième et troisième sections : matière absente chez sa collègue¹⁰⁷. Les deux écoles sont visitées à trois jours d'intervalle par l'inspecteur Rouiller, qui ne s'inquiète pas de ces différences et n'en donne aucune justification : il ne semble pas sommé de rendre des comptes à ses supérieurs.

Les pratiques scolaires des enseignants sont variables, dépendant largement de leur volonté et de leurs capacités propres. Dans un même village, des élèves peuvent connaître une éducation très différente qui ne semble unie que par des directives très générales et somme toute assez floues. En plus du différentiel d'expériences entre école de la ville, école de la plaine et école de la montagne – se faisant sentir par la durée de l'année scolaire mais aussi par les enseignements et le matériel – il existe de larges disparités au sein même des communes. De l'autre côté des Alpes, il n'y a aucune différence aussi marquée entre les lieux scolaires, néanmoins le milieu montagnard est également au centre des justifications de certaines pratiques scolaires.

De la mixité scolaire

Les politiques de développement de l'éducation populaire qui fleurissent en Europe dans le dernier tiers du XIX^e siècle intègrent petit à petit l'instruction des filles, jusque-là abandonnées aux congrégations religieuses. En France, si la loi Guizot de 1833 prévoyait l'obligation d'entretenir une école de garçons dans toute commune de plus de 500 habitants, c'est seulement en 1867 par la loi Duruy que la mesure s'étend aux écoles de filles, et grâce aux lois Ferry que l'instruction publique des filles prend sa pleine mesure. Le phénomène est similaire en Suisse, en raison de la Constitution fédérale du 29 mai 1874 obligeant la scolarisation des filles dans tous les cantons. Toutefois, les rôles attribués à chaque sexe divergent fortement : filles et garçons sont séparés à l'école partout où faire se peut. Dans la plupart des villes et villages existent une école de filles et une école de garçons, mais cela n'est pas vrai pour les hameaux de montagne. La dissémination des populations sur des territoires assez vastes et les difficultés de circulation hivernale ont obligé les communes à se doter d'une multitude de petites écoles pour répondre aux lois d'obligation scolaire,

106. *Ibidem*, 85, Rapport d'inspection de l'école du Borgeaud (Martigny-Combe), 11 avril 1900.

107. *Ibidem*, Ecole du Brocard (Martigny-Combe), 14 avril 1900.

mais, dans ces lieux isolés, il est impensable de construire deux bâtiments distincts pour accueillir filles et garçons. En termes d'investissements, les coûts seraient trop lourds pour les communes et la faible population d'âge scolaire ne justifie pas de telles dépenses. Ces écoles sont donc presque toutes mixtes, filles et garçons s'assoient sur les mêmes bancs dans la promiscuité de la maison-école, partageant un enseignement, une expérience scolaire similaire sur beaucoup de points : entorse majeure à la division des sexes en vigueur.

En France, la situation semble être acceptée sans trop de problème, aucune plainte des parents ou volonté de changement de la part de l'administration ne sont enregistrées sur la période. Dans la commune de Chamonix, seul le hameau de Montquart aura deux classes distinctes à partir de 1882, mais l'inspecteur primaire appuie la demande de la commune en invoquant l'augmentation récente de la population scolaire, sans jamais se référer à l'anomalie du mélange des deux sexes¹⁰⁸ – l'école redeviendra d'ailleurs mixte en 1910. Dans toutes les communes de montagne, les écoles mixtes sont monnaie courante ; il en existe à Chamonix, mais aussi aux Houches, à Saint-Gervais ou à Vallorcine et environ 40 sur le département de la Haute-Savoie en 1907¹⁰⁹. Il faut toutefois noter que cet état de fait, s'il est exacerbé par le milieu montagnard, ne lui est pas spécifique : il existe également des classes mixtes dans des petits villages de France rurale hors Alpes¹¹⁰.

Pourtant, une autre caractéristique de ces écoles est particulière au milieu alpin. La loi Goblet du 30 octobre 1886 prévoit que les écoles mixtes soient dirigées par des institutrices ; il est difficile en théorie qu'un instituteur puisse enseigner à des jeunes filles. Le texte propose tout de même une possibilité de contournement en indiquant que « le conseil départemental, peut, à titre provisoire, et par une décision toujours révocable : 1° permettre à un instituteur de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de travaux de couture ; 2° autoriser des dérogations aux restrictions du second paragraphe du présent article. » C'est en s'appuyant sur cette seconde clause que les communes de montagne vont renverser la norme établie de la direction des classes mixtes par des institutrices, tout en réifiant les frontières morales de distinction des sexes. La commune de Saint-Gervais va demander, année après année, le maintien d'instituteurs à la tête de ses cinq écoles de hameaux, évoquant que celles-ci :

sont de trop hautes altitudes pour être dirigées par une institutrice qui en hiver rencontre souvent des impossibilités de communication ou même des moyens

108. ADHS, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie concernant le dédoublement de l'école de Montquart, 17 novembre 1882.

109. *Ibidem*, 1 T 87, « Ecoles mixtes : enquêtes concernant la direction », 1907.

110. Odile ROYNETTE, « La mixité, une révolution en danger? », dans *l'Histoire*, 455 (2019), p. 12-19.

d'alimentation. Que les autres écoles mixtes sont trop nombreuses pour qu'une institutrice souvent jeune et toujours d'un tempérament délicat puisse suffire à tant de fatigue. Qu'en outre, les écoles nombreuses exigent beaucoup plus de discipline qui s'obtient beaucoup plus facilement par l'autorité physique.¹¹¹

La commune voisine de Vallorcine emploie le même type de justification en « considérant que le pays [est] mauvais et plus supportable pour des instituteurs que des institutrices »¹¹². Ces requêtes sont systématiquement acceptées et on remarque que la politique scolaire républicaine, souvent taxée d'ultra-centralisme, peut par certains aspects s'adapter aux situations locales, comme dans le cas des classes mixtes. Dans un second temps, si la mixité scolaire est justifiée par les contraintes géographiques, elle ne signifie pas égalité de traitement entre les élèves filles et les élèves garçons. Il suffit pour s'en convaincre de regarder les rôles – eux aussi justifiés par le milieu alpin – attribués aux instituteurs et institutrices : ces dernières sont jugées trop fragiles pour supporter le climat montagnard et tenir les classes de hameaux. Il semble assuré que ce qui s'applique aux enseignants s'applique aussi aux élèves, la mixité est sûrement plus une cohabitation qu'une coopération : la loi prévoit une séparation des sexes par une cloison et la séparation dans les cours de récréation – en réalité peu applicable¹¹³. Dans la micro-sociabilité hivernale des hameaux, où un grand nombre de frères, sœurs ou cousins fréquentent la même classe, il est évident qu'une séparation stricte relève de l'impossible. Cela nous pousse à dire qu'encore une fois, les expériences scolaires des populations alpines diffèrent de celles du reste du pays.

En Valais, la mixité est plus difficilement acceptée, voire ne l'est pas du tout – surtout au début de notre période. Un article favorable à l'école mixte paru dans *l'Ecole primaire* en 1881 fait part des vifs débats autour de cette question. L'auteur remarque que pourtant, dans toutes les écoles rurales du canton de Genève, la mixité est de mise et qu'elle répond à des contraintes locales autant qu'elle développe des vertus dans l'émulation des élèves¹¹⁴. Dans le numéro suivant, le journal publie l'avis d'un lecteur qui s'applique à en réfuter tous les points. Dans tous les arguments déployés, les obstacles à la mixité scolaire sont de l'ordre de la morale chrétienne. Il semble impensable que les deux sexes puissent fréquenter les mêmes bancs pour les dirigeants valaisans – le gouvernement est catholique conservateur durant toute la période et l'Eglise a encore une forte influence sur l'instruction publique.

111. ADHS, 1 T 87, Délibération du Conseil municipal de la commune de Saint-Gervais, 8 mars 1908.

112. *Ibidem*, Commune de Vallorcine, 19 janvier 1908.

113. ROYNETTE, « La mixité, une révolution en danger ? »

114. C. W., « Les écoles mixtes », dans *l'Ecole primaire*, 4 (avril 1881), p. 33-34, ici p. 34.

Pourtant, il existe des différences entre les prérogatives nationales et l'application concrète dans les milieux locaux. La mixité n'est pas une norme mais bien une nécessité ponctuelle, commune aux lieux isolés – rappelons qu'en France, la situation est similaire : il n'est pas question de généraliser l'enseignement mixte¹¹⁵. Les rapports du Département de l'instruction publique relèvent qu'en 1881, toutes les écoles de montagne de Martigny-Combe sont mixtes¹¹⁶. Pourtant dans les faits, si les deux sexes fréquentent bien la même école, ils ne la fréquentent pas toujours en même temps ! Le chanoine de Cocatrix note que jusqu'à l'instauration des soupes scolaires en 1904, les élèves des écoles de hameaux n'avaient souvent pendant l'hiver « qu'une seule classe par jour, les garçons le matin et les filles l'après-midi »¹¹⁷, du fait des difficultés de déplacement et de la distance des habitations vis-à-vis de l'école. Si l'on ajoute ce paramètre à la durée annuelle des écoles de montagne, on conclut que les heures de classe effectives des enfants valaisans sont très faibles et que la mixité, à l'inverse du cas français, est partielle. Autre différence, ces écoles peuvent être tenues aussi bien par des instituteurs que des institutrices selon la loi, mais c'est pourtant systématiquement des institutrices qui y enseignent. Les conditions de vie difficiles liées au climat et à l'altitude ne sont jamais évoquées pour justifier la présence d'un instituteur plutôt que de son homologue féminin¹¹⁸, contrairement aux écoles haut-savoyardes, situées à quelques kilomètres seulement.

On voit donc que les écoles mixtes, si elles constituent une nécessité pratique en milieu alpin, ne sont pas instituées de la même manière ni justifiées par les mêmes arguments rhétoriques qui se fondent pourtant sur les contraintes géographiques : preuve que les représentations que l'on se fait du milieu d'une part et du genre d'autre part et enfin de la frontière, ne sont pas totalement superposables, même si elles sont toujours utilisées pour légitimer des pratiques scolaires différenciées des autres milieux : la frontière politique constitue ici un facteur important dans la perception des Alpes.

La mixité scolaire, même incomplète, crée des expériences scolaires spécifiques qui creusent une brèche dans la distinction des sexes en vigueur dans les deux nations. Néanmoins, les élèves filles et garçons continuent théoriquement d'être séparés au moment des enseignements de couture et de certains exercices de gymnastique – si tant est que ces enseignements puissent bien avoir lieu.

115. Ces questions ont d'ailleurs connu de vifs débats en 1905, voir Frédéric MOLE, « 1905 : la 'coéducation des sexes' en débats », dans *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 18 (2003), [en ligne :] <http://journals.openedition.org/clio/610> (consulté le 19 février 2025).

116. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1881.

117. *Ibidem*, 102 bis, Cahier sur les examens de recrue par le chanoine Cocatrix, 1906, p. 15.

118. Au contraire, c'est peut-être justement parce que ces postes sont les moins bien rémunérés et qu'ils comptent le moins d'avantages matériels qu'ils sont occupés par des institutrices au statut objectivement dominé.



FIGURE 3 – Classe d'école primaire de filles, Vionnaz, vers 1900-1920 (photographe anonyme). (© Médiathèque Valais - Martigny, Association Témoins du Passé - Vionnaz, 282phA03-0069)

La gymnastique, une oubliée de l'école montagnarde ?

La gymnastique scolaire revêt une importance croissante dans les programmes scolaires des deux pays, d'ailleurs souvent liée à la préparation des enfants-citoyens à leur future conscription¹¹⁹, se parant d'un caractère moral d'apprentissage de l'obéissance, de l'ordre et du patriotisme. En France, la loi du 27 janvier 1880 rend cet enseignement obligatoire ; elle est complétée par les programmes scolaires du 8 août 1890 qui prévoient au moins deux heures journalières d'éducation physique pour les enfants de moins de 10 ans et au moins trois quarts d'heure pour les autres. En Suisse, c'est par la loi fédérale du 16 avril 1883 que la gymnastique devient obligatoire¹²⁰. Toutefois, il est difficile de savoir si ces exercices étaient réellement pratiqués dans ces deux territoires ; quelques indices laissent à penser que leur application a été limitée.

Nous avons déjà évoqué la modestie des bâtiments scolaires des hameaux de montagne et ils le sont autant par leur architecture que par leur dotation en matériel.

119. Jean-François CHANET, « La fêrle et le galon. Réflexion sur l'autorité du premier degré en France de 1830 à la guerre de 1914-1918 », dans *Le Mouvement Social*, 224 (2008), p. 105-122.

120. Contrairement à ce qui a été récemment écrit par Véronique CZAKA, *Histoire sociale et genrée de l'éducation physique en Suisse romande (milieu XIX^e-début du XX^e siècle)*, Neuchâtel, Alphil-PUS, 2021, p. 31-32.

En 1906, le ministère de l'instruction publique informe le préfet de Haute-Savoie qu'une concession a été faite à l'école de Montquart afin de pourvoir au matériel de gymnastique prévu dans la loi de 1891 – une paire d'échelles jumelles, une paire de cordes lisses, une corde lisse à lutter de dix mètres – mais depuis quinze ans, ces équipements manquaient, ce qui rendait impossible la pratique de la gymnastique avec agrès¹²¹. Plus généralement, les demandes de matériel scolaire – qui ne relèvent pas seulement de la gymnastique – sont très nombreuses chaque année, et le préfet fait part de l'impossibilité de fournir toutes les écoles¹²². Les écoles de hameau, aux marges du département, les plus inaccessibles et celles qui regroupent le moins d'élèves sont aussi les moins bien pourvues. Certes, l'absence ou le manque de matériel scolaire n'empêchent pas les exercices physiques sans agrès, eux aussi au programme, mais limitent une dimension de la pratique sportive. Est-ce que d'ailleurs la gymnastique sans agrès peut être pratiquée dans ces lieux de montagne ? En tout cas, le canton du Valais l'encourage activement à partir de 1916 en proposant des cours aux instituteurs dont l'école ne possède « ni appareils, ni salle », recommandant divers sports comme les « marches, courses, préliminaires, sauts, levers, lancers »¹²³. Nous ne pouvons pas nous empêcher de remarquer que ces activités sont des activités d'été, impraticables pendant six mois de l'année en montagne. En effet, le manque de cours empierrés ou de préau interdit la pratique de la gymnastique à l'intérieur comme à l'extérieur pendant la saison hivernale. Il reste la salle de classe ? L'exiguïté des lieux, composés d'une seule salle de dimension restreinte, ne paraît pas propice à la pratique sportive, mais il est possible, au moins dans le cas français, que cette solution ait été privilégiée, car les rapports – très consciencieux – des inspecteurs scolaires n'auraient pas omis de rapporter ces manquements au programme, or, il n'en est rien. A l'inverse, il est attesté que dans la plupart des écoles de hameau valaisannes, la gymnastique pourtant obligatoire n'est pas pratiquée. Pour exemple, dans les rapports d'inspections, sous la rubrique « gymnastique », un sobre « oui » est systématiquement apposé à la question « n'y en a-t-il pas du tout ? »¹²⁴

Même si la pratique de la gymnastique est moins répandue dans le canton du Valais que dans la Haute-Savoie voisine, les écoles de hameau ne sont pas outillées – ni par le matériel ni par le climat – pour appliquer à la lettre les prescriptions nationales.

121. ADHS, 2 O 2175, Lettre du ministre de l'instruction publique au préfet de la Haute-Savoie, 10 février 1906.

122. *Ibidem*, 1 T 180, « Achats et concessions de livres, cartes et matériel scolaire, subventions. 1870-1890 ».

123. « La gymnastique sans engins », dans *l'Ecole primaire*, 10 (décembre 1917), p. 66-68, ici p. 67.

124. CH AEV, 1 DIP, 30-98, « Rapport des inspecteurs scolaires (1854-1906) ».

De vieux élèves

Le nombre d'années de scolarisation des écoles françaises et suisses est à peu près équivalent : de 6 à 13 ans pour les unes et de 7 à 13 ans pour les autres – scolarité sanctionnée par le brevet d'études primaires et l'examen d'émancipation. Cet âge révolu, les élèves peuvent poursuivre leurs études dans les écoles primaires supérieures – en de rares cas dans l'enseignement secondaire – et les écoles professionnelles, ou bien directement entrer dans le monde du travail. Le système est équivalent en Suisse et en Valais, bien que le canton souffre d'un manque de collèges et de cours professionnels. La poursuite d'études est conditionnée aux possibilités qu'offre le lieu ; les villes sont évidemment mieux pourvues en établissements primaires, secondaires et professionnels que les plaines, qui sont souvent elles-mêmes mieux pourvues que les lieux isolés comme les communes de montagne. Si l'on rétrécit encore la focale, on peut dire une fois de plus que les hameaux de montagne sont moins bien munis que les bourgs-centres, car ils sont plus isolés, surtout pendant l'hiver. Chamonix compte deux cours supérieurs dans les écoles du bourg, permettant aux enfants de poursuivre leurs études au-delà de la seule école primaire ; malheureusement, les enfants des hameaux doivent parcourir plusieurs kilomètres pour atteindre le bourg. Ces trajets deviennent impossibles à effectuer pendant la saison hivernale où l'épais manteau neigeux couvre tous les chemins, où les nombreuses avalanches font redouter le pire aux habitants. Les populations, forcées au cloisonnement l'hiver, souffrent du manque d'activités, tant économiques que sociales.

Dans ce contexte, l'école offre un foyer accueillant pour les enfants, elle est un véritable lieu de vie du hameau ; les enfants se pressent sur les pupitres pour assister à l'enseignement du maître ou de la maîtresse. Bien souvent – et contrairement à la loi en vigueur – des enfants parfois trop jeunes, souvent trop vieux, rejoignent momentanément le lieu scolaire pour pallier l'inactivité saisonnière. La situation n'est pas ici spécifique aux écoles de montagne. Roger Thabault faisait déjà la distinction entre les bourgs et les hameaux dans une commune de campagne – Mazières-en-Gâtine – relevant d'une part que les enfants des hameaux étaient rares à dépasser le certificat primaire ¹²⁵, et d'autre part que ceux qui assistaient aux classes avaient déjà bien souvent dépassé l'âge scolaire ¹²⁶. L'auteur explique ce fait en avançant que le développement des bourgs à la Belle Epoque – grâce à l'essor du chemin de fer notamment – a creusé un écart sensible entre les centres de village et leurs périphéries, en renforçant une forme de ségrégation spatiale. Nous partageons le point de vue de Thabault, mais nous ajoutons que dans le cas des communes de montagne, la spécialisation des bourgs au détriment des hameaux est accrue par les éléments

125. Roger THABAULT, *L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Presses de Science Po, 1982 [1938], p. 207.

126. *Ibidem*, p. 210.

propres au milieu qui viennent accentuer les frontières physiques – et non pas seulement sociales et culturelles – surtout pendant la période hivernale, qui amplifie le phénomène des élèves « hors d'âge » à l'école.

D'ailleurs, les formes de justifications des acteurs, lorsqu'ils adressent leur demande de dérogations à l'inspecteur d'académie, se rapportent toujours aux conditions climatiques liées au milieu. En 1881, par une lettre collective, des parents de quatre enfants – âgés de 14 à 17 ans – du hameau du Pratz (Chamonix) demandent « en raison de la distance du chef-lieu, des mauvais chemins qui, très souvent, vu la quantité de neige sont impraticables pendant la mauvaise saison », l'autorisation pour leurs enfants de fréquenter l'école primaire du hameau « quoique ayant dépassé l'âge réglementaire. »¹²⁷ Les autorités supérieures – inspecteur d'académie – et intermédiaires – inspecteur primaire – se montrent le plus souvent compréhensives face à ces demandes, mais la justification par les contraintes géographiques est nécessaire pour obtenir gain de cause. Pour exemple, l'instituteur des Grassonnets (Chamonix) adresse une lettre à l'inspecteur d'académie en 1886 pour témoigner son désir d'accueillir un élève de 14 ans dans sa classe. Seulement, pour appuyer sa demande, il précise les dimensions de la salle – 5 mètres sur 4 pour 1,95 mètre de hauteur – et le nombre d'élèves inscrits dans son école – 14 – choisissant ainsi une argumentation sur l'espace disponible pour accueillir cet enfant¹²⁸. La requête est refusée par l'inspecteur d'académie et le père de l'enfant envoie à son tour une lettre, indiquant « qu'il est impossible et [...] serait même imprudent, de la part d'un père de famille soucieux de la santé de ses enfants de les envoyer à l'école d'Argentières quand pour s'y rendre, il leur faut faire chaque jour deux kilomètres et demi pour l'aller et pareil pour le retour »¹²⁹ ; il poursuit son argumentation en mettant en avant les difficultés liées au climat hivernal et aux contraintes géographiques. Ces deux exemples montrent bien que l'administration scolaire française peut s'adapter aux situations locales des acteurs, à condition que ceux-ci assimilent la rhétorique de justification adéquate. Ce discours – dont nous ne mettons pas en cause la véracité – s'intègre à des stratégies plus ou moins conscientes de la part des parents d'élèves s'ils veulent maximiser leurs chances dans l'acceptation de la dérogation d'âge¹³⁰.

Les écoles valaisannes connaissent également la présence d'enfants hors âge réglementaire. Dans la plupart des cas, on en compte deux ou trois par classe, mais parfois

127. ADHS, 1 T 418, Lettre des habitants du hameau du Pratz à l'inspecteur d'académie, 16 mars 1881.

128. *Ibidem*, Lettre de l'instituteur des Grassonnets à l'inspecteur d'académie, 21 novembre 1886.

129. *Ibidem*, Lettre de M. Ducroz à l'inspecteur primaire de Bonneville, 5 décembre 1886.

130. Arlette Farge fait une analyse similaire sur les discours rhétoriques stéréotypés que les personnes appelées à comparaître au commissariat de police mettent en place au XVIII^e siècle pour s'assurer les meilleures chances de non-inculpation. Voir Arlette FARGE, *La vie fragile : violence, pouvoirs et solidarités à Paris au XVIII^e siècle*, Paris, Hachette, 1986.

leur nombre est plus important. C'est le cas à l'école du hameau des Jeurs (Martigny-Combe) ou, pour un total de 24 élèves (10 garçons et 14 filles), 5 sont dans leur quatorzième année, 2 dans leur quinzième et 4 ont plus de 15 ans : presque la moitié de l'effectif total a dépassé l'âge scolaire ¹³¹. Cette particularité s'étend sur toute la période, et en Valais, il n'est nul besoin de la justifier auprès des autorités. Les arrangements semblent se faire directement entre les parents d'élèves et les enseignants, car ni les inspecteurs ni les autorités centrales ne s'en préoccupent. Il n'existe pas non plus de formulaire de dérogation et le fait semble accepté comme pratique habituelle dans le canton.

Il n'en reste pas moins que dans ces deux territoires, la présence de ces « vieux » élèves n'est pas anodine. Que cela pallie le manque de formation professionnelle ou d'écoles de niveau supérieur à proximité, nous l'avons déjà dit. Leur présence répond aussi à une envie d'instruction et elle est peut-être une manière de conjurer l'ennui dû au chômage climatique et à la claustration hivernale. Le système scolaire français, bien que très normé, accepte les aménagements locaux des écoles alpines, et cela, même s'il garde un contrôle fort sur toutes les décisions. Le système scolaire valaisan, plus en retrait du processus décisionnel, laisse place aux arrangements locaux. Dans les deux cas, les contraintes liées au milieu et la manière de se les représenter – au niveau des pouvoirs centraux ou des acteurs locaux – influent sur les pratiques scolaires des habitants des montagnes. Nous avons constaté que les représentations et les pratiques, même si elles sont parfois communes, diffèrent sur bien des points. Là est toute la question de la frontière politique qui désunit ces deux territoires alpins et joue sur les trajectoires de vie des acteurs historiques.

3 Jeux de frontières et trajectoires de vie

Nous l'aurons compris, l'école alpine est plurielle, le même environnement géographique n'entraîne pas une similarité parfaite des expériences scolaires françaises et suisses. Nous avons montré le rôle important que jouait la frontière politique qui sépare les deux territoires, autant dans l'aménagement des lieux scolaires que dans la manière de les pratiquer, tout en reconnaissant des spécificités d'organisation liées à l'environnement alpin. Les géographes Paul Guichonnet et Claude Raffestin écrivaient très justement que « la juxtaposition de systèmes différents, le long d'une ligne, même imaginaire mais que l'on fait respecter avec beaucoup de rigueur, détermine des décalages qui se lisent dans le paysage » ¹³², rappelant que « la frontière, loin d'être un simple phénomène géographique, est un phénomène social au sens le

131. CH AEV, 1 DIP, 58, Rapport d'inspection de l'école du hameau des Jeurs (Martigny-Combe), 28 avril 1891.

132. Paul GUICHONNET, Claude RAFFESTIN, *Géographie des frontières*, Paris, PUF, 1974, p. 7.

plus large. »¹³³ Nous prolongeons dans cette partie la réflexion sur la frontière alpine prise dans ses dimensions multiples – culturelles et sociales – sans évidemment en oublier les dimensions politiques et spatiales ainsi que leurs effets sur les circulations des personnes et des savoirs entre la Haute-Savoie et le Valais.

Les écoles des Alpes sont physiquement isolées par rapport au reste des lieux scolaires de leur nation respective, mais elles sont également isolées de leurs voisins les plus proches : il existe en vérité peu de contact entre les deux territoires. Pourtant, les frontières sont dans le même temps extensibles. Nous avons évoqué leur repli hivernal à l'heure des premières chutes de neige, confinant les habitants à une micro-sociabilité « hors du monde ». Les beaux jours revenus, elles s'étirent à l'extrême et certains lieux vont attirer des foules de visiteurs étrangers qui, en modifiant les manières de vivre de leurs habitants, vont également façonner l'école. Nous verrons d'ailleurs que l'activité touristique s'accorde très bien avec certains discours portés par les institutions scolaires de la Belle Epoque. Les enseignants participent à la production d'une image spécifique des Alpes, mais la place accordée à l'environnement local n'est pas la même dans les discours et dans les enseignements français et suisses, ce qui entraîne un processus de valorisation ou de dévaluation des Alpes et de leurs habitants qui varie en fonction des contextes. En dernier lieu, ni la position géographique ni l'activité touristique ne sont sans conséquences sur les trajectoires de vie des acteurs historiques. Maîtres et maîtresses, élèves et parents expérimentent l'école en milieu de montagne, véhiculant pratiques et représentations, conditionnant les possibilités d'avenir. Le fait de grandir et d'être socialisé dans certaines nations, dans certains milieux et dans certains lieux crée des expériences singulières, façonne des identités particulières, souvent vectrices « d'inégalités spatiales »¹³⁴.

Pour vivre heureux, vivons cachés

Haute-Savoie, Valais : contigus et pourtant fermés

Un premier constat s'impose : dans les deux territoires de notre étude, les politiques scolaires sont strictement délimitées par la frontière politique. D'ailleurs, au-delà du seul domaine de l'éducation, peu de routes relient la Haute-Savoie et le Valais. La plus praticable est celle qui longe le lac Léman, traversant le village binational de Saint-Gingolph, là où l'altitude est la plus réduite (389 mètres) et où les obstacles naturels sont moins dissuasifs. Toutefois, dans les communes de montagne qui nous

133. *Ibidem*, p. 221.

134. Voir Isabelle BACKOUCHE *et al.* (dir.), *Dimension spatiale des inégalités*, Presses universitaires de Rennes, 2011.

intéressent, il n'y a rien de tel. Une route-frontière existe et relie la vallée de Chamonix à la vallée du Rhône en passant par le col de la Forclaz. Pourtant, si ce passage est connu depuis longtemps, il ne devient carrossable qu'en 1875, reliant ainsi les communes de Vallorcine à Martigny – la route qui désenclave la vallée de Chamonix du reste du département avait elle-même été construite en 1870. Auparavant, seuls les chemins muletiers permettaient les circulations entre les parties montagneuses des territoires : indice du faible intérêt commercial et début d'explication de la quasi-absence d'échanges entre les populations. Quelles sont les raisons de cette opacité des frontières ? On pourrait être tenté de la justifier par les reliefs qui enserrèrent ces territoires dans d'étroites vallées, où les communications se font par des chemins sinueux, bordés de ravins profonds, parfois dangereux et surtout impraticables en hiver. Toutefois, en plus de présenter un tableau trop naturaliste de la réalité, cette hypothèse a été remise en cause par les travaux de Peter Sahlins, qui montre que les espaces frontaliers des Pyrénées entre la France et l'Espagne ne produisaient pas de rupture des échanges entre populations, celles-ci faisant parfois fi des frontières étatiques, pouvant les transgresser à l'occasion de la montée en alpage des troupeaux¹³⁵. Si l'hypothèse de la disjonction par l'environnement peut être écartée – ou du moins atténuée – il faut alors privilégier celle de l'absence d'intérêts commerciaux, ces territoires étant intégrés dans des espaces économiques très différents. Il est un autre facteur, celui de la stabilité des frontières, quasiment fixes depuis plusieurs siècles entre le Valais et le duché de Savoie, devenu plus tard les départements français de la Savoie et de la Haute-Savoie. La frontière semble étanche et de toute évidence, les frontières pédagogiques ne font pas exception. La proximité géographique des écoles de montagne françaises et valaisannes n'entraîne pas de relations privilégiées.

Dans les listes scolaires que nous avons pu consulter, il n'est apparu nulle part en Valais que des élèves français fréquentaient ses écoles. En Haute-Savoie, il est parfois fait mention « d'élèves étrangers » sans que leur nationalité soit spécifiée pour autant. Il semble plus probable que ces élèves soient italiens en raison des importantes migrations en provenance d'Italie dans les Alpes françaises et suisses, ainsi que de la construction en cours d'un tunnel dans la commune de Chamonix – employant largement parmi la main-d'œuvre ouvrière étrangère. Les archives ne mentionnent qu'une unique fois la présence d'un élève originaire du Valais, « le jeune Sylvain Gay né à Trient (Suisse) », accusé de « manœuvres impudiques sur sa personne (mast...) »¹³⁶

135. Peter SAHLINS, *Frontières et identités nationales. La France et l'Espagne dans les Pyrénées depuis le XVII^e siècle*, Paris, 1996 [1989].

136. ADHS, 1 T 418, Lettre de l'instituteur Perrin à l'inspecteur d'académie, 22 décembre 1902.

pendant le cours d'histoire ainsi que d'avoir « lancé un jet d'urine sur un condisciple par-dessus la table »¹³⁷. Au-delà des transgressions sexuelles du jeune Sylvain Gay – qui lui vaudront huit jours d'exclusion – l'archive ne donne aucune information sur le fait qu'il est de nationalité suisse. Peut-être est-il simplement né là-bas en raison de la proximité – environ 25 kilomètres par la route – des deux communes. Toujours est-il que les frontières pédagogiques, en termes d'échanges de populations scolaires, sont complètement étanches. Cela ne semble d'ailleurs pas étonnant, car l'école réifie les frontières des Etats. L'historien de l'éducation Damiano Matasci écrivait récemment qu'« au XIX^e siècle, l'école devient un moyen de 'fixer' la nation : elle contribue à sa matérialité, à son invention, voire à sa pérennité. Elle constitue le berceau de la citoyenneté politique propre à chaque pays, ce qui accentue le caractère prétendument unique de chaque cas national. »¹³⁸ L'école est une œuvre nationale, elle affiche ses fins civiques par l'apprentissage théorique du corps physique de la nation. Elle est le moyen par lequel les frontières s'inscrivent dans la chair et l'esprit des élèves-citoyens en légitimant la délimitation de l'espace national.

Pourtant, la frontière peut être traversée et elle l'est parfois. En 1904, c'est bien l'hôtel de l'Europe, à Chamonix, que choisissent les chefs de l'instruction publique romande pour leur réunion annuelle. Certes, l'accès n'y est pas rendu facile : le départ est fixé à neuf heures du matin de Vernayaz (proche de Martigny) et l'arrivée, prévue seulement pour le souper¹³⁹, et ce, malgré le fait que la route est devenue carrossable. Si les affaires concernant l'instruction publique des cantons romands sont à l'ordre du jour, il n'est pas question d'effectuer, à Chamonix, des visites des écoles du bourg ni même de convier leurs homologues français : les affaires pédagogiques restent des matières nationales. Pourtant, quelques années plus tôt, en 1886, est née l'idée lors d'une conférence similaire de « mettre à l'ordre du jour une convention internationale à passer avec la France, en vue d'assurer la fréquentation des écoles aux frontières des deux pays. »¹⁴⁰ Quelles étaient les modalités de la mise en place d'une telle mesure ? Comment assurer la fréquentation des écoles alpines françaises et suisses ? Nous ne le saurons jamais, car l'intervention de M. Gobat ne comporte pas plus de détails. Il affirme seulement avoir pris l'initiative d'envoyer une lettre auprès du ministre de l'instruction publique française, René Goblet. Celui-ci a balayé la proposition en répondant que la fréquentation des écoles relevait d'une loi

137. *Ibidem*.

138. Damiano MATASCI, *L'école républicaine et l'étranger*, Paris, ENS, 2015, p. 8.

139. CH AEV, 2 DIP, 21 n° 6, Lettre du chef du Département de l'instruction publique du Canton du Valais au chef de l'instruction publique du Canton de Vaud, 22 août 1904.

140. *Ibidem*, 21 n° 1, Intervention de M. Gobat, chef du Département de l'instruction publique de Berne lors de la conférence intercantonale romande, 28 janvier 1886.

de police et non d'une loi de l'instruction en France et qu'en définitive, cela ne dépendait pas de son autorité¹⁴¹. Le projet est vite avorté, mais en 1912, une autre conférence met à l'ordre du jour une proposition d'échanges de maîtresses et de candidats à l'enseignement entre la Suisse romande, la Prusse « et d'autres Etats, entre autres la France. »¹⁴² Le 18 juin 1914, ce projet d'échanges est relancé mais, mis à part le canton de Genève, les autres Etats de Suisse romande se montrent frileux, concédant « qu'il serait plus facile d'envoyer des institutrices à l'étranger que de les recevoir »¹⁴³. Le déclenchement de la guerre quelques semaines plus tard enterrera définitivement ces velléités de coopérations internationales.

Malgré leur juxtaposition le long des crêtes alpines, les territoires de la Haute-Savoie et du Valais sont donc hermétiques l'un à l'autre. Les échanges pédagogiques, mis à part quelques brèves tentatives, ne parviennent pas à franchir les Alpes. Nous verrons ultérieurement que si échanges il y a, ils s'effectuent « par le haut », par le biais d'emprunts ou de réappropriations de lois et de pratiques scolaires entre Etats voisins, mais rarement « par le bas », à l'échelle des écoles de communes – du moins par le Valais. Nous l'avons évoqué, l'opacité des deux territoires s'explique en partie par leur intégration dans des tissus d'échanges économiques et culturels bien distincts. La Haute-Savoie ne regarde pas par-dessus les montagnes qui occultent sa vue, son attention est tout entière tournée vers son autre voisin suisse : Genève.

Genève, frontière poreuse

Les échanges culturels et commerciaux du département ne se font donc pas avec le Valais, mais avec le canton de Genève, dont la capitale du même nom forme un centre urbain et économique qui transgresse les frontières territoriales. Depuis le rattachement de la Savoie à la France en 1860, il existe une zone franche qui comprend le canton de Genève, une partie du pays de Gex et les trois quarts nord de la Haute-Savoie. Justinien Raymond n'hésite pas à qualifier Genève de vraie « métropole du département »¹⁴⁴ au détriment d'Annecy, et pour cause : le canton investit énormément sur le territoire, permettant ainsi le développement de l'industrie horlogère¹⁴⁵ – principale activité industrielle avant l'essor du décolletage et de la houille blanche. En plus du secteur horloger, Genève est le principal attributaire de crédits pour les paysans ou les petits industriels à la fin du XIX^e siècle, remplacé par

141. *Ibidem*.

142. *Ibidem*, 21 n° 54, Conférence intercantonale romande, 31 mai 1912.

143. *Ibidem*, 21 n° 59, Conférence intercantonale romande, 18 juin 1914.

144. Justinien RAYMOND, *La Haute-Savoie sous la III^e République : histoire économique, sociale et politique (1875-1940)*, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses, 1983, vol. I, p. 45-46.

145. Une école d'horlogerie est fondée en 1848 dans la ville de Cluses et Antoine Prost la place sur le même plan que les Ecoles nationales professionnelles (ENP), voir PROST, *Histoire de l'enseignement en France*, p. 310.

les caisses de crédit agricole seulement au début du XX^e siècle¹⁴⁶. L'interdépendance est grande entre les deux territoires; la Haute-Savoie, en contrepartie des investissements genevois, fournit la métropole en bois, en céréales, en lait et en bétail, car le canton, petite enclave au milieu du territoire français, ne dispose pas de surfaces agricoles suffisantes pour répondre aux besoins de la population¹⁴⁷. Le commerce de la Haute-Savoie avec le reste de la France est quasiment nul¹⁴⁸, l'absence de douane favorise les échanges dans la zone franche, et certaines denrées – sucre, café, miel, pétrole, tabac – sont 15% à 20% moins chères que dans le reste du territoire français. En 1909, le département de la Haute-Savoie importait pour 23,4 millions de francs et en exportait pour 25,4 millions¹⁴⁹. La diaspora haut-savoyarde est nombreuse à Genève et même ceux qui n'y résident pas peuvent s'y employer, principalement dans les métiers du bâtiment, toujours à la recherche de bras solides et nombreux. Léon Gavard, instituteur haut-savoyard né en 1884 à Viuz-en-Sallaz, précise que son grand-père, maçon, allait travailler à Genève à la belle saison, parcourant chaque lundi 20 kilomètres à pied, pour ne revenir que le samedi soir par le même moyen¹⁵⁰.

En plus de l'attractivité économique et commerciale de Genève s'ajoute une attractivité culturelle qui inclut les mondes scolaires. Damiano Matasci écrit que les missions pédagogiques – qui ont pour objectif d'étudier les systèmes scolaires étrangers et qui prennent leur plein essor en France sous la III^e République – ont bien souvent pour destination la Suisse (troisième place) et principalement le canton de Genève¹⁵¹. La Suisse et surtout les cantons romands protestants jouissent alors d'un grand prestige, souvent considérés comme le pays le plus alphabétisé d'Europe¹⁵². Lorsqu'il faut choisir en 1886 ou en 1908 une destination pour les voyages d'étude des élèves-maîtres de l'école normale de Bonneville, c'est encore Genève qui est privilégié¹⁵³.

Entre la Haute-Savoie et le canton de Genève, la frontière s'efface, l'espace de la région du Léman est pensé comme une continuité par les acteurs historiques. Le régime zonien crée un espace particulier, complètement intégré à la métropole genevoise, le franc suisse circule en Haute-Savoie, les liens économiques sont étroits, l'abondance et le bas coût de certains produits précieux et les faibles échanges avec le reste du

146. *Ibidem*, p. 240.

147. GUICHONNET, RAFFESTIN, *Géographie des frontières*, p. 183.

148. *Ibidem*.

149. Sébastien CHATILLON, « Le régime des zones franches franco-suissees en 1914 : objet de tensions diplomatiques », dans Frédéric TURPIN (dir.), *Les Pays de Savoie entrent en Grande Guerre*, Chambéry, Université Savoie Mont Blanc, 2014, p. 65-78, ici p. 76.

150. Munaé, « Fonds Ozouf », Questionnaire n° 9400868 13, Léon Gavard.

151. MATASCI, *L'école républicaine et l'étranger*, p. 45.

152. *Ibidem*, p. 48.

153. ADHS, 1 T 1235, Conseil d'administration de l'école normale de Bonneville, Rapport sur la situation matérielle et morale, 4 juillet 1889 et *Ibidem*, 1 T 1236, Conseil d'administration de l'école normale de Bonneville, Rapport sur la situation matérielle et morale, 20 juin 1908.

territoire français produisent des expériences quotidiennes singulières pour les habitants du département. Paul Guichonnet en vient même à dire que la frontière entre Genève et la région environnante n'était que symbolique avant 1914¹⁵⁴. Selon les termes du géographe Friedrich Ratzel, c'est une « frontière épaisse » qui ne délimite pas strictement deux territoires mais crée une région culturelle frontalière¹⁵⁵. À l'inverse, la frontière qui délimite la Haute-Savoie et le Valais fait plus figure de ligne stricte, où les échanges sont, sinon inexistant, très limités. Il faut tout de même se garder d'insinuer que Haut-Savoyards et Genevois partagent une identité commune. Dans un contexte d'affirmation des identités nationales – portée par l'école – les deux populations se savent appartenir à des nations différentes et aucune revendication n'existe pour donner une consistance identitaire à la région genevoise élargie. Bernard Debarbieux, étudiant le concept de territorialité dans cette région – mais dans sa contemporanéité – écrit d'ailleurs que « les répondants signalent toujours, à type de lieu équivalent, une plus grande familiarité avec les lieux situés du côté de leur frontière. »¹⁵⁶

Mettre en lumière ces liens étroits entre le département de la Haute-Savoie et le canton de Genève permet d'expliquer la faiblesse des échanges avec le Valais. Par ce pas de côté, nous avons pu voir l'opacité réelle mais aussi l'opacité culturelle entre les deux territoires : le canton est absent des représentations que les Haut-Savoyards se font de la Suisse, il fait figure de « voisin oublié ». L'inverse est également vrai et cette ignorance mutuelle affecte les frontières scolaires. Les visites, les voyages, les emprunts pédagogiques se font principalement avec le canton de Genève et non avec celui du Valais. Ce dernier, unanimement jugé « en retard » dans le mouvement de scolarisation populaire européen, n'est jamais évoqué comme modèle de référence. Cette explication nous permet aussi d'écarter sûrement l'argument de la fragilité des échanges par la géographie. Certes, les difficultés liées aux déplacements en montagne doivent jouer un rôle, l'horizon vers Genève étant d'ailleurs largement moins semé d'embûches. C'est bien à Genève – à un peu plus de 80 kilomètres par la route – que la commune de Chamonix décide, en 1912, de s'approvisionner en anthracite pour chauffer ses écoles, et non en Valais, pourtant bien pourvu sur ce point, et où la ville de Martigny ne se situe qu'à une quarantaine de kilomètres¹⁵⁷. C'est aussi avec Genève que le canton de Chamonix a souhaité son rattachement lors

154. GUICHONNET, RAFFESTIN, *Géographie des frontières*, p. 184.

155. Voir Federico FERRETTI, « A l'origine de l'idée de 'frontières mobiles' : limites politiques et migrations dans les géographies de Friedrich Ratzel et d'Elisée Reclus », dans *Brit* (2011), [en ligne :] <https://hal.science/hal-00981037v1> (consulté le 19 février 2025).

156. Bernard DEBARBIEUX, « Identités, frontières et projet de territoire. Une recherche sur les identités dans la région genevoise [compte rendu] », dans *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, 150 (2010), p. 136-139, ici p. 137.

157. ADHS, 1 T 418, Délibération du Conseil municipal de Chamonix, 1912.

du référendum de 1860. Nous voyons ainsi que l'hyper-proximité géographique n'est pas toujours vectrice d'identité spatiale partagée.

Le canton du Valais est lui-même dans une position ambiguë au sein de la Confédération : canton catholique et bilingue pourtant compté parmi la Suisse romande, souvent qualifié de retardataire dans la marche pour le progrès – surtout en termes d'éducation – perçu comme isolé sur le plan politique et hostile à la coopération. Il faut toutefois nuancer : sur la période qui nous intéresse, le gouvernement du Valais met en place de vrais efforts sur le plan éducatif mais aussi dans sa politique de collaboration intercantonale.

Le Valais, entre isolement et collaboration

Le régime de Torrenté, à la tête du Valais de 1870 à 1905, est un gouvernement conservateur, issu de l'aristocratie catholique, dont la politique est qualifiée de « fédéralisme violent, exacerbé par la politique radicale centralisatrice suisse »¹⁵⁸. Le canton est économiquement plus fragile que le reste de la Suisse : l'agriculture prime sur le développement de l'industrie, les subventions publiques sont de plus en plus faibles¹⁵⁹, le chemin de fer ne prend son essor que dans les débuts du XX^e siècle. En bref, le Valais fait figure de canton isolé parmi la Suisse ; l'immigration y est d'ailleurs moins importante que dans le reste du pays¹⁶⁰. A partir de 1905, le nouveau gouvernement, toujours conservateur, n'est plus représenté par l'aristocratie. L'Etat s'engage dans des politiques plus interventionnistes, ce dont témoignent la loi scolaire de 1907 ou le timide développement de l'industrie et du tourisme à partir de 1910. Pourtant, le canton freine toujours l'implantation d'usines sur son territoire, craignant que le développement d'une classe ouvrière n'importe les idées socialistes sur son sol¹⁶¹. Afin de pallier ce risque se développent plusieurs associations social-chrétiennes, comme « l'Union ouvrière des travailleurs catholiques du Valais » en 1905 ou la « Fédération ouvrière valaisanne » en 1909¹⁶². Cette hésitation entre un ordre social traditionnel à préserver et la volonté de s'intégrer au développement économique de la Suisse se ressent particulièrement à l'aune de la Première Guerre mondiale. En 1915, *L'Ecole primaire* reproduit un article de la *Gazette du Valais* qui témoigne bien de la manière dont le canton se représente sa situation au sein de la Confédération. L'auteur évoque le « calme [...] si bon, si doux, si agréable. Nous ne

158. ROUX, « Le régime de Torrenté », p. 217.

159. *Ibidem*, p. 223.

160. Gérald et Silvia ARLETTAZ, « Les étrangers et la nationalisation du Valais, 1845-1945 », dans Gérald ARLETTAZ *et al.* (dir.), *Le Valais et les étrangers, XIX^e-XX^e siècles*, Sion, Groupe valaisan de sciences humaines, 1992, p. 63-122, ici p. 68.

161. Elisabeth ROUX, « L'évolution politique au tournant du siècle », dans *Histoire de la démocratie en Valais*, p. 229-240, ici p. 236.

162. *Ibidem*.

réalisons pas de grandes fortunes. Mais nous vivons tranquilles, contents de notre sort », avant d'enchaîner « si nous ne pouvons rester simples, si nous voulons augmenter tous les jours notre bien-être, il faut bien se résoudre à imiter ceux qu'on envie. »¹⁶³ Le plus lu des quotidiens valaisans constate : « notre canton ne peut rester toujours isolé. Il y a des courants auxquels on ne résiste pas », pour finalement trouver une position intermédiaire : « Il nous sera possible de le faire sans saccager les charmes de la patrie, en sauvant le point de vue esthétique, le point de vue national, le point de vue moral, le point de vue religieux, nos traditions et nos goûts »¹⁶⁴. Le canton se sait isolé, il en tire une forme de fierté nationale, dont l'ouverture aux affres du monde moderne pourrait bouleverser les fondements. En effet, parmi les cantons romands centralisateurs, représentant « la Suisse protestante, industrielle et urbaine »¹⁶⁵, le Valais fait figure d'étrangeté : à majorité francophone mais tout de même bilingue, il n'est ni protestant ni industrialisé, mais catholique à dominante agricole. Les nécessités du temps présent poussent toutefois le Valais à ouvrir lentement ses frontières aux investissements étrangers – mouvement qui cohabite avec une peur de la contamination du canton par « l'extérieur ».

Dans le domaine de l'éducation, le même schéma se déploie. D'une position particulièrement hostile à la coopération au sein de la Confédération, à la nécessité de s'aligner sur les autres cantons, le système éducatif valaisan ouvre petit à petit ses frontières jalousement gardées au reste de la Suisse. Les raisons qui motivent ce processus sont d'abord extérieures au canton. En effet, dès 1875, la Confédération publie un classement par canton des résultats obtenus aux examens de recrues. Pensé comme un moyen d'émulation, ce tableau est un bon indicateur pour mesurer les efforts placés dans l'instruction publique par chaque Etat¹⁶⁶. Dans les premières années de sa mise en place, le Valais termine systématiquement dernier. Améliorer son classement semble une question d'honneur national et le canton s'enorgueillit de sa place de 22^e sur 25^e en 1880, tout en concédant que bien des efforts restent à faire¹⁶⁷. Les autorités scolaires vont mettre un point d'honneur à publier chaque année des résultats de plus en plus probants : en 1912, le Valais arrive 17^e au classement et en moyenne 14^e sur les cinq dernières années (1907-1912)¹⁶⁸. Une autre initiative de la Confédération consiste en la mise en place de subventions allouées aux cantons

163. « Nécessité », extrait de la *Gazette du Valais*, dans *l'Ecole primaire*, 10 (15 décembre 1915), p. 3-5 (frontispice).

164. *Ibidem*.

165. HOFSTETTER, « La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles », p. 67.

166. *Ibidem*, p. 70.

167. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1880.

168. « L'examen pédagogique des recrues en automne 1912 », dans *l'Ecole primaire*, 8 (15 novembre 1913), p. 2 (frontispice).

à partir de 1901. Le Valais, d'abord réticent – car soupçonneux des visées centralisatrices sous-jacentes – accepte finalement ces subventions, qui servent, comme nous l'avons vu, à améliorer le bâti scolaire ainsi que la formation des instituteurs¹⁶⁹. Les initiatives de la Confédération permettent au niveau fédéral l'amélioration de l'instruction populaire sans toutefois entraver totalement l'autonomie dont disposent les cantons. Danièle Périsset Bagnoud, une des seules chercheuses à avoir produit un travail universitaire sur l'éducation valaisanne, en brosse un portrait peut-être trop sévère, en concluant que sur la période, le Valais est resté largement hostile à toute collaboration¹⁷⁰. A l'inverse, nos recherches empiriques tendent à montrer que le canton ouvre petit à petit ses frontières, et particulièrement à la Suisse romande.

Le canton accuse un « retard » sur ses voisins : dans les missions pédagogiques françaises en Suisse, il passe pour un mauvais élève et, à l'inverse de Genève, il fait figure de repoussoir plutôt que d'un modèle à suivre. S'il est également vrai qu'il constitue un Etat relativement marginal parmi les autres, une uniformisation croissante des pratiques pédagogiques se fait sentir sur la période, tout d'abord par le biais des conférences intercantionales romandes, qui débute à un rythme discontinu – la première a lieu en 1886 et la deuxième seulement en 1889 – avant de devenir très régulières à partir de 1903 – jusqu'à une dizaine par an en 1904 et 1905¹⁷¹. Lors de la conférence du 27 septembre 1904, il est fait mention d'un projet d'accord entre les cantons romands concernant la transmission des livrets scolaires entre Etats, « en vue de rendre plus rigoureux le contrôle de la fréquentation des écoles pour les élèves qui changent de domicile. »¹⁷² Cette mesure sera effectivement appliquée quelques années plus tard. Les cantons collaborent également dans la confection des manuels scolaires, même s'il s'agit le plus souvent de copier – avec de légers changements – les manuels en vigueur dans les autres cantons. C'est le cas en 1911 lors d'une séance de la commission scolaire ; M. Pernollaz évoque les négociations avec Fribourg ayant trait au livre de lecture qui y est utilisé, « qui serait bon si l'on pouvait éliminer les pages par trop fribourgeoises et les remplacer par des pages valaisannes. »¹⁷³ Souvent, ces arrangements sont acceptés. Il est vrai qu'il ne s'agit pas d'une réelle mise en commun, puisque chaque canton souhaite garder sa spécificité. Toutefois, cela nécessite un niveau de coopération minimum entre Etats, et surtout, l'acceptation d'une base de connaissances communes, valable et souhaitable pour l'ensemble de la Suisse romande. De plus, les simples copies remaniées de manuels laissent place, petit à petit, à des collaborations pédagogiques plus abouties. En 1917, lors de la

169. La durée des écoles normales passe par exemple de 2 à 3 ans. Voir PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régente, institutrice*, p. 153.

170. *Ibidem*.

171. CH AEV, 2 DIP, 21, Conférences intercantionales romandes, inventaire.

172. *Ibidem*, Séance n° 12, 27 septembre 1904.

173. CH AEV, 3 DIP, 188, Commission cantonale de l'enseignement primaire, 7 février 1911.

conférence intercantonale romande, l'ordre du jour se porte sur le nouveau manuel d'éducation civique commun à tous les cantons francophones. La rédaction et le choix des contenus ont été pensés en commun, en tenant compte de la diversité des situations locales et en essayant de présenter une synthèse satisfaisante pour chacun. C'est ainsi que M. Burgener, chef du Département de l'instruction publique valaisan, indique que dans le canton, « on craignait tout d'abord un manuel à tendances trop neutres, aconfessionnelles » et constate « que les auteurs ont tenu compte des vœux et des aspirations du peuple valaisan. »¹⁷⁴ Au fil des années, la collaboration entre les cantons – romands du moins – devient de plus en plus prononcée. Se dégage une vision de l'enseignement commune sur bien des points, motivée au niveau national par la Confédération et à un niveau intermédiaire par les conférences intercantionales ; le Valais sort ainsi de son isolement relatif. Le canton est de mieux en mieux intégré à l'espace romand, ce qui crée ainsi de nouvelles frontières, notamment des frontières de l'enseignement.



FIGURE 4 – Classe d'Allesse, Evionnaz, vers 1919-1929 (photographie anonyme).
(© Médiathèque Valais - Martigny, Fonds Claude Rouiller, Dorénavant, 272phB04-003c.)

174. *Ibidem*, 2 DIP, 21, Conférences intercantionales romandes, séance n° 64, 10 février 1917.

Frontières de l'enseignement

Après avoir pointé l'opacité réelle qui existe entre la Haute-Savoie et le Valais de la Belle Epoque, et montré que ces territoires étaient en réalité intégrés à des espaces bien différents, il s'agit maintenant de réfléchir aux frontières que l'école produit ou à la diffusion desquelles elle participe. La frontière nationale, dont nous avons beaucoup parlé jusqu'ici, induit une fracture majeure dans les représentations que l'on se fait des Alpes dans les écoles françaises et suisses. Elle induit également un mode d'organisation et de culture scolaire bien distinct entre l'école républicaine laïque et l'école valaisanne sous tutelle de l'administration ecclésiastique. Toutefois, la frontière nationale, que nous avons jusqu'ici présentée comme hermétiquement close, est parfois transgressée. Si aucun échange par le bas n'existe réellement, il ne faut pas oublier que les idées et les savoirs font fi des Alpes et se propagent partout en Europe et au-delà. Volatiles et inorganiques, les connaissances et les représentations scolaires d'une époque circulent à travers des conférences, des congrès, ou encore des journaux à vocation pédagogique. Bien sûr, elles se propagent inégalement, car elles ne disposent pas des mêmes moyens de diffusion, ni de réception, ni d'ailleurs du même rayonnement et de la même attention selon les lieux. Il serait toutefois imprudent d'affirmer que les systèmes scolaires qui prennent place en France et en Suisse sont totalement étrangers l'un à l'autre. Au contraire, les imitations, les adaptations, les emprunts sont nombreux et ne se bornent pas aux limites territoriales étatiques. Plus encore, il est question de repérer des frontières internes au sein même des deux nations ; les enseignements inculqués dans – et par – les écoles ne sont pas systématiquement homogènes à l'échelle du pays – même lorsque c'est l'objectif affiché – ils dépendent souvent des lieux compris à l'intérieur même d'un pays.

La place des Alpes dans les romans nationaux français et suisses

Commençons par rappeler une évidence, la Suisse a une géographie majoritairement montagneuse alors que la France, non. Nous ne sommes pas sans savoir que les figures paysagères sont au centre de la construction des mythes nationaux du XIX^e siècle dans les pays européens¹⁷⁵. Les discours français et suisse ne s'appuient pas sur la même géographie nationale : le premier opte pour l'unité dans la diversité – alors même que l'Etat est très centralisé – quand le second place les Alpes comme dénominateur commun, ferment de l'identité helvétique – alors que l'Etat est plutôt décentralisé.

En France donc, les Alpes n'ont pas de statut spécifique. Contrairement aux autres nations européennes, le paysage français n'a pas de forme précise et ne se fixe qu'au

175. Voir le très bon ouvrage de François WALTER, *Les figures paysagères de la nation. Territoires et paysages en Europe (16-20^e siècle)*, Paris, EHESS, 2004.

XIX^e siècle¹⁷⁶, en privilégiant la diversité plutôt que l'unicité symbolique : Michel Youenn écrit d'ailleurs que la diversité des paysages français s'intègre dans « une mosaïque harmonieuse »¹⁷⁷ au sein du discours scolaire républicain. Nous développerons plus loin le discours sur les « petites patries » qui sert de pierre d'angle à l'édifice scolaire français ; retenons seulement pour le moment que si des ethnotypes spécifiques à chaque région s'inscrivent dans les manuels scolaires, ils ne peuvent avoir d'existence propre en dehors de la synthèse nationale. Ainsi, le paysan de montagne, décrit comme « lent, réfléchi, âpre au grain, procédurier et attaché aux vieux usages »¹⁷⁸ ne représente pas plus qu'un autre la nation française. Les Alpes sont un espace aux marges de la nation, elles constituent une frontière « naturelle » – du moins pensée comme telle – avec ses voisins et non une composante majeure de l'identité hexagonale. D'ailleurs, les ethnotypes attribués aux montagnards dans les manuels français sont empruntés au modèle suisse¹⁷⁹ ; l'historien François Walter parle « d'appropriation transculturelle » du paysage alpin ne se limitant d'ailleurs pas au seul cas français¹⁸⁰. Patrick Cabanel remarquait ainsi que « la France a les Alpes » mais qu'elle en a « longtemps abandonné admiration, représentation et parcours à des Suisses, des Britanniques, des Allemands. »¹⁸¹ L'école française n'adopte pas de discours visant à donner un statut particulier aux élèves des Alpes, elle dispense son enseignement uniformément sur le territoire. Les références au milieu ou aux régions qui fleurissent dans la géographie vidalienne ne sont pensées que comme des miniatures de la nation.

A l'inverse, « pour la majorité des Suisses du XIX^e siècle, le vrai Suisse ne peut être que montagnard »¹⁸². Les Alpes ne font pas ici figure de frontière, elles sont un espace de jonction plutôt que de disjonction, elles fonctionnent comme « une métaphore de l'association librement consentie des hommes autour de l'image fédératrice d'une architecture naturelle »¹⁸³. Les Alpes sont perçues comme un terreau commun à tous les Suisses, elles opèrent « comme image-symbole de l'hélicité »¹⁸⁴.

176. Sur ce point, voir Françoise CACHIN, « Le paysage du peintre », dans Pierre NORA (dir.), *Les Lieux de Mémoire. tome II, La Nation*, Paris, Gallimard, 1997 [1986], p. 435-485.

177. YOUENN, « Des petites patries aux 'patrimoines culturels' », p. 16.

178. THIESSE, *Ils apprenaient la France*, p. 38.

179. Idée portée par DEBARBIEUX, RUDAZ, *Les faiseurs de montagne*, p. 42.

180. François WALTER, « La montagne alpine : un dispositif esthétique et idéologique à l'échelle de l'Europe », dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 52 (2005), p. 64-87, ici p. 76.

181. Patrick CABANEL (dir.), « Paysages de la nation », dans *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux*, Paris, Belin, 2007.

182. François WALTER, *Une histoire de la Suisse*, Neuchâtel, PUS, 2016, p. 366.

183. Bernard DEBARBIEUX, « La (M)montagne comme figure de la frontière : réflexions à partir de quelques cas », dans *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, 137 (1997), p. 145-166, ici p. 151.

184. Marie Claude MORAND, « Notre beau Valais : le rôle de la production artistique 'étrangère' dans la construction de l'identité culturelle valaisanne », dans ARLETTAZ et al. (dir.), *Le Valais et les étrangers*, p. 191-246, ici p. 202, note 33.

La Suisse s'enorgueillit de ses montagnes, elles sont au centre de bien des exercices scolaires ; en témoigne cette dictée, rédigée en 1913 par l'élève valaisan de cours moyen Jules Métral : « La Suisse est un pays élevé, le plus haut de l'Europe : elle a de superbes montagnes, des vallées profondes »¹⁸⁵. Le Valais a d'ailleurs une position particulière dans le pays, c'est le canton le plus élevé de Suisse, souvent considéré comme le plus authentique et le mieux préservé dans ses traditions et sa géographie naturelle¹⁸⁶. Contrairement aux élèves haut-savoyards, les élèves valaisans ne sont pas considérés de la même manière s'ils vivent en montagne ou en plaine. Malgré les conditions d'enseignement défavorables du hameau, la vétusté des bâtiments scolaires, la durée réduite des écoles et le rude climat hivernal, les enfants des montagnes sont considérés comme moralement et physiquement supérieurs aux autres, étrange paradoxe qui montre bien la force symbolique que revêt le référentiel alpin en Suisse et particulièrement en Valais. On assiste à deux naturalisations distinctes : d'un côté les Alpes comme frontière naturelle, de l'autre les Alpes comme identité particulière.

Une meilleure moralité, un meilleur niveau scolaire ?

En Valais, l'importance de la figure du montagnard donne lieu à des positionnements ambigus et difficilement conciliables. Si le chanoine de Cocatrix justifiait le faible niveau scolaire du canton par les difficultés topographiques inhérentes à la géographie alpine, expliquant par là l'existence d'écoles nomades et la durée limitée de l'année scolaire dans les écoles de montagne, il apparaît paradoxalement que ces enfants montagnards sont également considérés comme meilleurs que les autres. La réunion de la Société d'éducation valaisanne qui se tient à Monthey le 28 avril 1885 rend bien compte de cette tension. D'un côté, M. Chappaz, membre de la société, se désole du fait qu'en termes d'éducation, « nous n'avancions pas et même nous reculons »¹⁸⁷. Il cite plusieurs cantons qui ont « comme le Valais des montagnes, et qui sont cependant plus avancés que le nôtre »¹⁸⁸. En disant cela, M. Chappaz entend montrer que les écoles de montagne valaisannes ne sont pas « dans une position exceptionnelle comme nous l'avons prétendu »¹⁸⁹. Il refuse de faire une distinction entre l'éducation en montagne et celle dans les autres milieux géographiques. M. Roten, chef du Département de l'instruction publique, lui répond :

185. CH AEV, Vincent Pitteloud, 24.3, « Dictées, travaux d'élèves 1910-1924 », Cahier d'exercices de Jules Métral.

186. MORAND, « Notre beau Valais », p. 198.

187. « Réunion à Monthey de la société valaisanne d'éducation », dans *l'Ecole primaire*, supplément (30 mai 1885), p. 204.

188. *Ibidem*.

189. *Ibidem*.

le Valais est dans une position exceptionnelle, non-seulement à cause de ses montagnes, mais surtout à cause des conditions de certaines populations. J'estime que si le district de Conches figure constamment parmi les premiers pour les notes obtenues, cela est dû au fait que les habitants de ces villages se trouvent enfermés une bonne partie de l'année par les neiges et que les enfants disposent alors de tout le temps pour fréquenter les classes, tandis que dans une partie de la plaine on les emploie davantage aux travaux de la campagne.¹⁹⁰

M. Roten affiche ici un avis contraire en reconnaissant au canton une position exceptionnelle qui est directement liée à sa situation géographique : les élèves de montagne, enfermés par les neiges pendant une moitié de l'année, sont plus assidus dans leur fréquentation scolaire. L'article d'un instituteur valaisan en 1889 affirme que l'hiver venu, « c'est le moment de faire des progrès, car le vent, la neige et le froid, semblent s'être coalisés pour obliger les gens à rester enfermés dans leurs demeures [...] les élèves ont moins de sujets de distraction qui les empêchent de travailler. »¹⁹¹ M. Roten et l'instituteur en question prennent le contre-pied des affirmations du chanoine de Cocatrix qui, au contraire, voyait dans l'école de montagne une limitation aux progrès scolaires.

Pourtant, les arguments du chef de l'instruction publique sont sujet à caution. Si on compare les rapports d'inspection de l'année 1890-1891, il apparaît que le nombre d'absences est variable et ne dépend pas de la situation de montagne ou de plaine. A Martigny-Bâtiaz, commune de plaine, l'école des filles comptabilisait 185 absences sur l'année (pour 33 élèves) et celle des garçons, 105 (pour 32 élèves). En regardant les écoles de hameaux de la commune de Martigny-Combe, on trouve des chiffres étonnants : l'école du Brocard ne comptait que 5 absences sur l'année (pour 15 élèves) alors que l'école voisine des Jeurs, 257 (pour 24 élèves)¹⁹². Rien ne semble *a priori* justifier une telle différence. Les inspecteurs se montrent très souvent sceptiques sur les chiffres avancés par les instituteurs des écoles de hameaux : à la question « les absences ont-elles été exactement notées et la liste régulièrement remise à l'autorité compétente ? », les inspecteurs inscrivent souvent « ? » ou « non ». Il est difficile donc de mesurer l'assiduité accrue des élèves de montagne par rapport aux autres. Il est clair que l'isolement hivernal a pour conséquence une meilleure fréquentation l'hiver, mais n'en est-il pas pareil des écoles de plaine dont les populations agricoles sont également réduites à l'inactivité hivernale ? Et quand bien même un nombre d'absences plus important serait noté pour les écoles de plaine en raison des travaux agricoles, il ne faut pas oublier que ces écoles durent environ sept

190. *Ibidem*, p. 205.

191. « Mémorial d'instituteur », dans *l'Ecole primaire*, 8 (mars 1889), p. 127.

192. CH AEV, 1 DIP, 58, Rapport des inspecteurs scolaires, commune de Martigny-Combe, et Martigny-Bâtiaz, 1890-1891.

à huit mois, alors que celles de hameau, six mois : si les élèves de montagne ont les mêmes travaux (agricoles ou pastoraux) à remplir que ceux de la plaine, ils sont déjà libérés de la contrainte scolaire et leurs absences ne sont pas reportées – l'école se termine en avril. En bref, deux discours s'opposent en comparant les contraintes et les avantages pour l'éducation dans les communes de montagne alors même que, nous l'avons montré, les conditions d'enseignement sont largement plus précaires. A ces arguments se surajoutent un ou plusieurs discours qui font intervenir des arguments moraux, essentialisant la figure du montagnard, naturalisant les Alpes.

« Sacraliser la figure du paysan »¹⁹³, porter une attention accrue aux mondes ruraux, s'inquiéter du déracinement des populations et s'effrayer de l'exode rural sont des caractéristiques communes à toutes les nations européennes de la Belle Epoque¹⁹⁴. En France, l'opposition entre monde rural et monde citadin cristallise les tensions, donnant souvent de plus grandes qualités morales au premier qu'au second : l'école républicaine se pense rurale et met largement en avant les mondes paysans¹⁹⁵. En Valais, un discours équivalent se met en place, à cela près qu'il rajoute un niveau de distinction en séparant la figure du montagnard de l'habitant de plaine, sauf lorsqu'il s'agit de s'opposer à la ville ; plaine et montagne sont alors conciliées sous le même dénominateur de « campagne » ou « rural ». En 1881, lorsque paraît l'article déjà cité en faveur des écoles mixtes, l'argument est le suivant : « risquera-t-on davantage dans nos montagnes où l'air est plus vif et plus favorable sous le rapport de la moralité, et où n'existe pas à un si haut degré ce cosmopolitisme qui n'est nulle part une garantie en faveur des bonnes mœurs ? »¹⁹⁶

Ce thème de la moralité des habitants de montagne que l'on attribue entre autres à la pureté de l'air n'est pas nouveau¹⁹⁷, il fleurit depuis le XVIII^e siècle sous la plume des naturalistes : Buffon – repris plus tard par Reclus – écrit que les habitants de montagne sont plus agiles, plus beaux, plus intelligents et en meilleure santé que ceux des plaines¹⁹⁸. L'historien Mondher Kilani ajoute que cette distinction est très répandue :

193. Voir Anne-Marie THIESSE, « L'invention du régionalisme à la Belle Epoque », dans *Le Mouvement Social*, 160-3 (1992), p. 11-32.

194. Voir Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1999.

195. Sur cette question, voir CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, p. 284-337, chapitre 8 : « Faire aimer le sol natal » ; THIESSE, *Ils apprenaient la France*, p. 3-14, chapitre 1 : « La France est variée dans l'unité ».

196. C. W., « Les écoles mixtes », p. 34.

197. Bernard Debarbieux et Gilles Rudaz parlent de la vicissitude des plaines opposée à la pureté de la montagne, DEBARBIEUX, RUDAZ, *Les faiseurs de montagne*, p. 88.

198. WALTER, *Les figures paysagères de la nation*, p. 238.

le montagnard, de par son « style de vie », apparaît comme quelqu'un d'attachant et de haute moralité – ses mœurs sont « hospitalières », il est « désintéressé », « confiant », « généreux » –, alors que l'homme des plaines est comparé à quelqu'un de « rude », d'« austère », d'« indolent », d'« intéressé » et particulièrement frappé par le « crétinisme » et le « goitre ». ¹⁹⁹

Un écrivain valaisan publie en 1917 un article reprenant le même ton dans le supplément de *l'Ecole primaire* :

les filles de la montagne, solidement charpentées et musclées, donnent un type à part, qui établit entre elles et les filles de la plaine une différence qui n'est pas toute à l'avantage de celles-ci. Leur teint basané proclame l'excellence de la vie au grand air et leurs yeux ingénus, la douceur du spectacle qui les frappe chaque jour. Le hâle de leur front est une auréole de vertu que je souhaiterais à beaucoup d'autres, c'est le sceau du travail quotidien, sur les pentes vertigineuses, sous un ciel bleu, ruisselant de soleil. ²⁰⁰

Ainsi, l'habitant de montagne est perçu comme possédant une moralité supérieure à celui des plaines, mais celui-ci, à son tour, est d'une meilleure moralité que le citadin : comme nous l'avons dit plus haut, montagne et plaine font front commun.

L'école primaire valaisanne est accusée de tourner « trop de regards vers la ville, où déjà se porte avec excès la population des campagnes », étant entendu qu'il « n'y a pas de comparaison à établir entre le délassement intellectuel, la dilatation morale et physique que procure le travail en plein air dans les allées et planches d'un jardin, et celle qui résulte d'un travail mécanique dans quelque coin d'un bâtiment. » ²⁰¹ Les articles qui vantent la supériorité de l'enfant de la campagne sont légion. Ainsi, la culture livresque de la ville, certes plus savante, ne peut rivaliser avec l'observation directe des « Alpes fleuries, la première page, la plus belle, du livre de la nature, dans lequel on ne se lasse jamais de lire. » ²⁰² L'ouvrier est considéré comme moralement inférieur au paysan, nous en avons un exemple dans un sujet de composition française, publié en 1913, proposant aux élèves de traiter de la pauvreté. Celui-ci affirme qu'il n'est pas difficile de devenir pauvre « quand l'ouvrier se rend irrégulièrement à son travail parce qu'il est paresseux » ou lorsque « le cultivateur n'a pas le courage de faire sa moisson en temps utile » ²⁰³. Le vocabulaire employé révèle l'image que donne l'école des usines et des champs, des campagnes et des villes :

199. Mondher KILANI, « Les images de la montagne au passé et au présent, l'exemple des Alpes valaisannes », dans *Archives suisses des traditions populaires*, 1 (1988), p. 27-55, ici p. 33.

200. SOLANDIEU [Albert DURUZ], « A travers les Mayens (croquis valaisan) », dans *l'Ecole primaire*, 9, supplément (1917), p. 191-192, ici p. 191.

201. « L'agriculture à l'école », dans *l'Ecole primaire*, 8 (mars 1889), p. 119.

202. « Nature et éducation », dans *l'Ecole primaire*, 1, supplément (1910), p. 3-4, ici p. 3.

203. « Composition française », dans *l'Ecole primaire*, 8 (1913), p. 110.

L'ouvrier qui ne travaille pas est paresseux, le paysan n'a simplement pas eu le courage d'achever son ouvrage. Toute une série d'articles de journal qu'il serait trop long de citer ici célèbrent les bienfaits de la campagne sur les vices de la ville. Retenons tout de même que ce traitement différencié – non pas seulement dans le fonctionnement de l'école valaisanne mais aussi dans la perception de ses acteurs – diffuse, en partie par l'école, des frontières morales et sociales internes au canton, distinguant la montagne, la plaine et la ville à l'avantage de la première. Cela n'est pas sans rapport avec les faits que la montagne figure au centre de l'identité helvétique et également que le canton du Valais, farouchement conservateur, s'oppose souvent à l'industrialisation. Un autre facteur, brièvement évoqué et corroborant les deux premiers, est la place prégnante de l'Eglise dans l'enseignement valaisan.

L'Eglise, pierre d'angle de l'enseignement valaisan

Ainsi, la frontière étatique qui sépare la Haute-Savoie du Valais exerce une influence sur la manière de se représenter les habitants des montagnes. Marie-Claire Robic écrit qu'au fil des siècles, les montagnes « ont suscité des valorisations diverses, souvent même contradictoires »²⁰⁴. En termes de valorisation des montagnards, l'Eglise catholique valaisanne jouit d'une grande influence. Selon Danièle Périsset Bagnoud, les fins que propose l'enseignement du canton sont les suivantes :

Il n'est explicitement pas question de pousser le peuple hors de sa voie naturelle, la culture de la maigre campagne à flanc de coteaux et de montagnes. Une éducation utile lui est dispensée pour lui faire accepter, sans soupir ni revendication, cette vie assignée par la Providence. L'obéissance, la pauvreté et l'injustice sociale de naissance, sont acceptées comme un don de Dieu. Le respect craintif de la hiérarchie que comporte l'éducation catholique romaine abonde dans le sens de la politique cantonale mise en œuvre par les gouvernements du Valais.²⁰⁵

De l'autre côté des Alpes, l'école républicaine française est épurée de toute référence religieuse. Chamonix ne compte aucune école privée et à Vallorcine, commune la plus proche de la frontière, le vote pour la gauche républicaine et laïque est fortement ancré : preuve de nouveau de l'importance de la frontière étatique qui sépare les deux territoires, celle-ci influant sur les expériences scolaires des acteurs de l'école. A l'inverse, si l'éducation valaisanne est publique et organisée par l'Etat, l'Eglise y occupe un grand rôle : *L'Ecole primaire* assigne dès 1881 comme fonction à l'instruction populaire de : « contribuer à former de bons citoyens et surtout de bons chrétiens et des catholiques sans peur et sans reproche »²⁰⁶. En 1916, dans le

204. ROBIC (dir.), *Du milieu à l'environnement*, p. 239.

205. PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régente, institutrice*, p. 177.

206. « A nos lecteurs », dans *L'Ecole primaire*, 1 (1881), p. 2.

contexte de guerre en Europe, la complémentarité entre la patrie et l'Eglise est ré-affirmée : « Pour le chrétien, le patriotisme n'est pas seulement un sentiment, mais un devoir de conscience, un commandement de Dieu qui oblige l'homme à remplir, dans toutes les circonstances, ses devoirs de citoyens. »²⁰⁷ Les agents de l'Eglise ne peuvent enseigner – mis à part les cours de religion, obligatoires dans le canton – ils sont néanmoins présents dans la plupart des institutions scolaires. La majorité des inspecteurs primaires sont des clercs : pour exemple, l'abbé Constantin d'Ayent, inspecteur du district de Sierre, démissionne de son poste, à sa place sera nommé l'abbé Adrien Bagnoud pour de longues années²⁰⁸. Les commissions scolaires communales sont systématiquement dirigées par le curé du village : c'est un organe puissant, car une majorité des décisions concernant l'instruction publique sont prises au niveau local. Pour l'illustrer, il est utile de revenir à une lettre déjà mentionnée, où l'inspecteur primaire écrit à l'instituteur Pitteloud pour le prévenir de sa visite prochaine. Dans cette lettre, l'inspecteur lui demande « d'avoir l'obligeance d'en informer M.M. les membres de la commission scolaire », notant cependant que « Mr. le curé en est averti »²⁰⁹. Le curé est donc informé de la visite de l'inspecteur avant les autres membres de la commission et avant l'instituteur lui-même ! Les enseignants étaient d'ailleurs présentés en 1910 comme « les auxiliaires des autorités ecclésiastiques et civiles dans la formation de l'homme, du chrétien et du citoyen »²¹⁰. Les exemples de la collaboration des deux institutions sont nombreux : la Société valaisanne d'éducation – organe qui édite le journal *l'Ecole primaire* – est dirigée par le chanoine Delaloye ; les écoles normales sont tenues par les frères de Marie – pour les instituteurs – et par les sœurs ursulines – pour les institutrices – sous contrat avec l'Etat, sans que celui-ci trouve à redire.

En bref, pouvoir public et pouvoir ecclésial coopèrent au sein de l'institution scolaire valaisanne. La situation est donc symétriquement inverse en France, où – du point de vue républicain – l'Eglise est tenue pour l'agent de la tradition dont l'école doit s'émanciper si l'instruction populaire veut progresser. En Valais – et non en Suisse en général – c'est au contraire l'Eglise qui est au centre du processus d'amélioration scolaire. Les analyses de Maurice Agulhon, faisant, en France, la disjonction entre deux sacralisations de la nation, celle de l'Eglise et celle de la République²¹¹, celle de l'école privée et celle de l'école publique, l'une réactionnaire et l'autre progressiste, n'ont pas d'équivalent outre-Alpes. Le discours républicain s'est fondé sur un

207. « A propos d'instruction civique », dans *l'Ecole primaire*, 10 (décembre 1916), p. 77.

208. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1880, p. 30.

209. CH AEV, Vincent Pitteloud, 24.2, « Correspondance instituteur, 1886-1913 », Lettre de l'inspecteur d'académie du 27 mars 1888.

210. « La rentrée des classes », dans *l'Ecole primaire*, 10 (novembre 1910), p. 147.

211. Maurice AGULHON, *Histoire vagabonde. Tome 1, Ethnologie et politique dans la France contemporaine*, Paris, Gallimard, 1988, p. 615-639.

rejet de l'Église catholique, et il est vrai que les lois instaurant l'école du peuple ont été menées par la jeune République installée depuis 1870. La reconstruction de cette période a pu, *a posteriori*, laisser penser que les fins de ces deux écoles étaient strictement séparées. En réalité, Mona Ozouf et bien d'autres historiens après elle ont insisté sur le fait que les différences n'étaient pas tant dans les programmes et les fins affichées que dans la manière de raconter l'histoire²¹². Toutefois, contre le régime républicain qu'elle honnit, l'Église a pu adopter une rhétorique antiscolaire en critiquant l'obligation²¹³, ou en valorisant les patois contre l'imposition du français – voyant une acculturation dans le processus d'uniformisation linguistique²¹⁴. Ainsi, en France, l'institution ecclésiastique a pu se revendiquer gardienne des traditions, contre l'idéologie du progrès, supposée destructrice du monde social. Or, en Valais, l'Église se pose en agent du progrès scolaire, si bien que les discours de certains clercs se rapprochent de la rhétorique employée par l'école républicaine française. L'usage du patois à l'école y est souvent fustigé, étant considéré que cet archaïsme « est funeste aux progrès de l'école »²¹⁵ – bien que soit reconnue l'obligation pour l'instituteur de l'employer les premiers jours d'école²¹⁶. Le curé, l'abbé, à l'instar du hussard noir, s'investissent énormément pour assurer la fréquentation scolaire. L'abbé Jérémie Gabbin du village de Loèche écrit en 1913 à l'inspecteur primaire pour lui notifier que l'élève « François Gillioz est un gros paresseux qui n'a même pas osé se présenter à l'examen d'émancipation », insistant sur le fait qu'il « ne faut pas qu'il échappe à l'école primaire cette année 1913-1914. »²¹⁷

Cette politique scolaire de complémentarité entre l'État et l'Église fonctionne. Nous avons déjà évoqué les lois d'amélioration scolaire successives qui prennent place dans le canton, bien qu'accusant un certain retard sur les autres cantons suisses et sur les autres nations européennes. Il reste que la scolarité devient plus contraignante qu'en France : les élèves qui ne réussissent pas l'examen d'émancipation – équivalent du brevet élémentaire – peuvent passer jusqu'à deux ans supplémentaires sur les bancs de l'école. Dans le cas d'un succès, ils seront tout de même astreints à suivre une

212. Mona OZOUF, *L'École, l'Église et la République : 1870-1914*, Paris, Le Seuil, 1982 [1963], p. 7-8, et Christian AMALVI, *De l'art et de la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France*, Paris, Albin Michel, 1988, Introduction, p. 15-50.

213. OZOUF, *L'École, l'Église et la République*, chapitre 2.

214. Voir par exemple Mona OZOUF, *Composition française*, Paris, Gallimard, 2009.

215. CH AEV, 1 DIP, 102 bis, Cahier sur les examens de recrue par le chanoine Cocatrix, 1906, p. 16.

216. Une remarque similaire est faite dans Jean-François CHANET, « Maîtres d'école et régionalisme en France sous la III^e République », dans *Ethnologie française*, 8 (1988), p. 244-256, à propos des instituteurs français, contre une historiographie qui accusait l'école de déraciner les élèves, voire de commettre un génocide culturel : voir Eugen WEBER, *Peasants into Frenchmen, the modernization of rural France, 1870-1914*, Stanford University Press, 1976 et Suzanne CITRON, *Le Mythe national*, Paris, Editions ouvrières, 1987.

217. CH AEV, 1 DIP, 145 bis, Lettre de l'abbé Jérémie Gabbin de Loèche à l'inspecteur primaire, 31 octobre 1913.

formation de 100 heures par an entre leurs 15 et 19 ans avec un stage scolaire de deux mois avant l'examen de recrues. Nous avons mentionné l'avancée du canton au classement de cet examen : en 1909, le Valais parvient à la sixième place au classement général suisse²¹⁸, alors qu'il était dernier trente ans plus tôt.

Cela permet de nuancer la thèse de Danièle Périsset Bagnoud qui voit dans le rôle de l'Eglise dans l'enseignement valaisan une perpétuation de la société traditionnelle, fermée sur elle-même, insistant sur le fait que l'école n'a aucun objectif d'émancipation²¹⁹. Selon elle, les lois successives du Département de l'instruction publique valaisan répondent aux directives de la Confédération sans susciter pour autant une vraie ferveur scolaire, or, les progrès sont là ! Le canton améliore son classement année après année et, soutenu par l'Eglise, se préoccupe réellement de l'instruction populaire. Les résultats sont parlants, d'autant plus qu'ils sont obtenus dans un concours organisé non pas par le Valais, mais par la Confédération suisse, de tendance radicale et centralisatrice, supposément loin des intérêts du canton. Ne soyons pas injuste, la réflexion de Périsset Bagnoud s'appuie sur des sources solides, mais presque seulement sur des discours généraux provenant de l'administration scolaire, or, le fossé entre discours et pratiques peut être profond. Nous avons montré que, tout en se pensant isolé – et en l'étant d'ailleurs parfois – le Valais s'engageait néanmoins dans un processus de collaboration de plus en plus poussé avec les autres cantons romands – laïques et radicaux. Pour reprendre le fil de la comparaison entre la Haute-Savoie et le Valais, si les deux systèmes scolaires ne disposent pas des mêmes moyens matériels, financiers et idéologiques, ils tendent vers la même fin, à savoir le parachèvement de l'instruction populaire. L'Eglise constitue la pierre d'angle du progrès scolaire valaisan, et pourtant, les parallèles avec l'école républicaine française sont nombreux, preuve que, dans cette Europe des années 1880-1914, les objectifs pédagogiques et les savoirs scolaires circulent au-delà des seules frontières nationales.

Des échanges « par en haut »

Le canton du Valais est un territoire de Suisse romande à majorité francophone²²⁰. Bien qu'il détonne sur plusieurs aspects parmi les autres cantons de cette partie de la Suisse, le Valais est tout de même intégré à des espaces francophones plus larges qui

218. « L'examen pédagogique des recrues en 1909 », dans *l'Ecole primaire*, 10, supplément spécial (novembre 1910), p. I.

219. PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régent, institutrice*, p. 157.

220. Nous ignorons ici la partie germanophone du canton, tout en reconnaissant que cela constitue un point aveugle du présent mémoire. Notre incompétence en langue allemande nous contraint à ce choix. Toutefois, le canton est largement intégré à l'espace romand francophone, et c'est la langue maternelle de 67.2% des habitants en 1880 contre 32% de germanophones : voir Léo MEYER, *Les recensements de la population du Valais de 1798 à 1900*, Berne, Staempfli, 1908, p. 95.

témoignent d'une réelle porosité de ses frontières. L'inexistence d'échanges « par en bas » donne l'impression de cloisonnement des systèmes scolaires aux limites territoriales. Pour rendre compte des points communs, des inspirations mutuelles – mais aussi des limites à la diffusion des pratiques et savoirs – il est donc nécessaire d'adopter, comme le revendique Damiano Matasci, une perspective comparée des systèmes scolaires européens « par en haut »²²¹. Ce dernier a bien montré que chaque pays, tout en taillant son école dans le tissu national, procède en réalité par échanges, imitations et jeux d'influences voilés. En effet, la circulation des idées pédagogiques est forte dans l'Europe de la Belle Époque. Nous pouvons tout d'abord faire quelques constatations sommaires : les lois scolaires se suivent en France et en Suisse, en Haute-Savoie et en Valais. La gratuité et l'obligation helvétiques, mises en place en 1874, précèdent de quelques années les lois Jules Ferry de 1881-1882, qui toutefois ajoutent la clause de laïcité, une première à l'échelle d'un État – mais déjà en œuvre dans certains cantons romands²²².

Concernant les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, le Valais semble se calquer petit à petit sur le modèle français : avant 1873, la formation des enseignants n'était que de deux mois ; elle passe à deux années complètes puis à trois en 1904. Seront adjointes aux écoles normales, au début du XX^e siècle, des écoles annexes pour parfaire la formation des élèves-maîtres et maîtresses – comme ce qui existe déjà en France à la même époque. Quant aux échanges pédagogiques, nous avons déjà évoqué l'ampleur des relations entre la France et certains cantons de Suisse romande²²³, surtout à partir des années 1870, moment où la III^e République se pense distancée par ses voisins en termes d'instruction populaire²²⁴. La Suisse « urbaine et industrielle »²²⁵ fait figure de modèle et les personnels de l'instruction publique sont missionnés pour observer un pays considéré comme étant à la pointe de l'éducation en Europe et s'en inspirer. Toutefois, les cantons catholiques, surtout le Valais et son système scolaire jugé archaïque, gangrené par l'omniprésence ecclésiastique, « sont particulièrement montrés du doigt »²²⁶ par les dirigeants de l'instruction publique française. Il n'en est jamais fait mention et, à notre connaissance, aucune mission d'observation n'y est jamais menée. À l'inverse, lorsque le Valais prend

221. MATASCI, *L'école républicaine et l'étranger*, p. 8.

222. *Ibidem*, p. 98.

223. Sur les échanges pédagogiques mutuels entre la France et la Suisse romande, voir Alexandre FONTAINE, *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne : le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguët (1816-1894)*, sous la direction de Michel ESPAGNE, Université Paris 8, Université de Fribourg, 2013. Notons toutefois qu'il n'est jamais fait mention du Valais.

224. *Ibidem*, p. 187.

225. Dénominateur des cantons protestants romands.

226. Pierre CASPARD, « Les miroirs réfléchissent-ils ? Esquisse d'une étude comparée de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité scolaires en France et en Suisse », dans HOFSTETTER *et al.* (dir.), *Une école pour la démocratie*, p. 343-358, ici p. 346.

conscience de son retard dans la marche européenne pour l'éducation populaire, les cantons romands et la France apparaissent comme des modèles de référence. Nous avons déjà montré que le Valais sort de son isolement relatif pour entrer dans une collaboration de plus en plus étroite avec les cantons romands, allant même jusqu'à coopérer dans la rédaction des manuels scolaires et à homogénéiser certains enseignements – comme la gymnastique. Plus encore, le canton, par son intégration dans un espace francophone, est largement imprégné de l'hégémonie culturelle française. Si on consulte la liste des livres obligatoires dans les écoles valaisannes, il apparaît que la plupart des références littéraires sont des œuvres d'auteurs français : Bossuet, Hugo, Chateaubriand, La Fontaine, Voltaire ou encore Michelet s'y côtoient²²⁷. Nombre de ces lectures sont communes aux enfants valaisans et aux enfants savoyards, preuve qu'au-delà des différences, un certain référentiel culturel est partagé et invite à repenser certaines frontières. De même, quelques indices ténus indiquent que les journaux pédagogiques peuvent, eux aussi, traverser les Alpes. Dans un bref article sur l'écriture cursive publié par *l'Ecole primaire* en 1884, il est fait mention des régents qui seraient aussi abonnés au *Journal des instituteurs*²²⁸. Quelques années plus tard, en 1888, c'est un instituteur français, Alfred Charron – exerçant dans le Loiret – qui écrit au journal pour publier un article où il est question de « bien enseigner » dans les écoles primaires – sans faire de distinctions entre les françaises et les suisses²²⁹. Il est difficile de savoir si les journaux pédagogiques français et valaisans circulent beaucoup entre les deux pays ; il reste que l'existence de l'un et de l'autre est connue des instituteurs, sans quoi M. Charron n'aurait jamais pu soumettre son article. Plus significatif cette fois, le nombre de reproductions d'articles français est très important. Ceux-ci sont empruntés au *Journal des instituteurs* ou encore au *Manuel général* sur des sujets variés touchant à l'éducation : cela montre que les contenus pédagogiques français sont pour partie valables en Valais. Toutefois, les échanges sont inégaux, il est peu probable que des journaux français aient à leur tour reproduit des articles de *l'Ecole primaire*, modeste journal à l'attention d'un petit territoire étranger, en sus mal considéré outre-Alpes.

Pour autant, livres et articles sont-ils utilisés de la même manière des deux côtés des Alpes ? Les mêmes chapitres sont-ils choisis pour l'analyse en classe ? Tous les contenus pédagogiques français sont-ils diffusés en Valais ? Concernant les livres, ces questions sont difficiles à élucider. Néanmoins, en nous fondant sur les publications de *l'Ecole primaire*, nous pouvons esquisser quelques pistes de réponses. Que ce soit

227. CH AEV, 3 DIP, 188, Commission cantonale de l'enseignement primaire, novembre 1912.

228. « L'écriture cursive », dans *l'Ecole primaire*, 12 (25 avril 1884), p. 185.

229. Alfred CHARRON, « L'enseignement à l'école primaire », dans *l'Ecole primaire*, 1 (15 novembre 1888), p. 2-4.

à propos de « la lecture expliquée »²³⁰, de l'attitude des maîtres²³¹ ou de « l'école et l'abandon des terres »²³², les emprunts ne posent aucun problème : la valeur des conseils prodigués est la même. Néanmoins, on remarque que tous les articles sélectionnés sont parmi ceux qui ne font jamais la moindre référence – si discrète soit-elle – à la laïcité scolaire. D'ailleurs, très peu de publications dénoncent « l'école sans Dieu », comme si le fait de le reconnaître frapperait d'illégitimité l'importation d'une part importante de son contenu pédagogique. Dans le même temps, le personnel enseignant est inondé d'un flot d'articles vantant les bienfaits de l'éducation catholique, qui s'articule finalement assez bien avec les articles français²³³. Par analogie, il est probable que parmi les livres d'auteurs français utilisés en Valais, l'insistance porte plus sur les chapitres les plus ouvertement en phase avec une vision chrétienne du monde. La place de la religion catholique dans l'enseignement est sûrement le plus grand point de divergences idéologico-pédagogiques entre les enseignements français et valaisans. Si nous avons montré le rayonnement culturel du modèle français, son laïcisme est, soit tu, soit utilisé comme repoussoir en Valais. Parmi le maigre fonds personnel que Vincent Pitteloud a laissé aux Archives de l'Etat du Valais, nous trouvons une coupure du journal la *Gazette du Valais* fustigeant Ferdinand Buisson pour son école sans Dieu²³⁴ – ce dernier est pourtant loin d'être le plus anticlérical des républicains²³⁵. Le fonds conserve d'ailleurs quelques lettres que des élèves dévoués ont adressées à l'instituteur. Les références à la chrétienté y sont omniprésentes, comme dans cette lettre où David Pitteloud²³⁶ adresse ses meilleurs vœux à l'instituteur pour l'année 1897 : « permettez-moi donc de faire des vœux au ciel pour que Dieu protège encore vos jours si chers pour vos élèves » et plus loin : « que votre vie soit comblée de bénédiction du Tout-Puissant et qu'après votre carrière de combat dans ce bas monde il vous reçoive dans les tabernacles éternels. »²³⁷ Plusieurs autres lettres conservées révèlent la même religiosité d'expression ; il est

230. « La lecture expliquée », dans *l'Ecole primaire*, 11-12 (juillet-août 1896), p. 183-184 – reproduction d'un article du *Journal des instituteurs*.

231. « Nos maîtres », dans *l'Ecole primaire*, 1 (15 janvier 1904), p. 183-184 – reproduction d'un article d'un instituteur français.

232. « L'école et l'abandon des terres », dans *l'Ecole primaire*, 10 (10 novembre 1910), p. 5-6 – reproduction d'un article d'un instituteur français.

233. Pierre Ognier fait le rapprochement entre la morale chrétienne et la morale républicaine. Il écrit que cette dernière était d'inspiration religieuse, selon lui. Voir Pierre OGNIER, *Une école sans Dieu ? L'invention d'une morale laïque sous la III^e République 1880-1895*, Toulouse, Le Mirail, 2008.

234. CH AEV, Vincent Pitteloud, 24.1, Articles de journaux concernant les instituteurs.

235. Voir Pierre CASPARD, « Un modèle pour Ferdinand Buisson ? La religion dans la formation des maîtres à Neuchâtel (XIX^e siècle) », dans Jean-François CONDETTE (dir.), *Education, religion, laïcité XVI^e-XX^e siècles : continuités, tensions et rupture dans la formation des élèves et des enseignants*, Lille, Septentrion, 2010, p. 121-143.

236. Un parent de l'instituteur ? Peut-être ; dans tous les cas, David écrit comme un élève à son maître. L'homonymie témoigne de nouveau de la micro-sociabilité familiale des hameaux de montagne.

237. CH AEV, Vincent Pitteloud, 24.2, Lettre de bonne année de David Pitteloud à Vincent Pitteloud, 1^{er} janvier 1897.

évident que la cassure est nette avec la Haute-Savoie française, territoire très favorable aux lois républicaines²³⁸.

Nous avons esquissé un tableau qui permet de relativiser l'image de deux territoires en vase clos. L'intérêt heuristique du changement d'échelle réside dans le fait de montrer que malgré leur imperméabilité apparente, Haute-Savoie et Valais, en étant intégrés dans des ensembles plus larges – notamment un référentiel de culture francophone – partagent indirectement un lot de représentations et de pratiques communes. Bien sûr, cela n'enlève rien aux différences marquées dans la sélection et l'utilisation des contenus pédagogiques, mais cela permet de rapprocher les deux systèmes scolaires dans une analyse cohérente, sans faire intervenir l'idée d'un déterminisme géographique. Même les aspects qui donnent une forte réalité à la frontière étatique peuvent être nuancés. Pour exemple, la congrégation des frères de Marie, qui dirige l'école normale d'instituteurs et la plupart des collèges du canton, a en réalité son siège en France. Le personnel enseignant de l'école normale est en majorité français, il est soumis à sa hiérarchie ecclésiastique de l'autre côté des Alpes, bien que l'institution se situe en Valais²³⁹. L'école isolée nous le paraît déjà moins. Il faut maintenant poursuivre la démonstration en analysant l'activité touristique, qui se trouve en plein développement durant la période et qui vient s'agréger autour de l'école et de nouveau modifier ses frontières.

Le tourisme, sauveur des petites patries ?²⁴⁰

Les sources électriques faisaient sourdre à flot la lumière dans la grande salle à manger, celle-ci devenait comme un immense et merveilleux aquarium devant la paroi de verre duquel la population ouvrière de Balbec, les pêcheurs et aussi les petits bourgeois, invisibles dans l'ombre, s'écrasaient au vitrage pour apercevoir, lentement balancée dans les remous d'or, la vie luxueuse de ces gens, aussi extraordinaire pour les pauvres que celles de poissons et de mollusques étranges.²⁴¹

Marcel Proust exprime ici à merveille l'impossible rencontre entre le narrateur de *La recherche du temps perdu*, bourgeois parisien en villégiature au Grand-Hôtel de Balbec, et la population locale, pêcheurs et ouvriers, qui, tout en déambulant dans les mêmes lieux, se heurtent à diverses frontières, frontière sociale tout d'abord, mais

238. Maurice Agulhon plaçait d'ailleurs la Haute-Savoie dans les « démocraties républicaines », voir Maurice AGULHON, « Attitudes politiques », dans George DUBUY (dir.), *Histoire de la France rurale. Tome III, De 1789 à 1914*, p. 477-478.

239. PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régente, institutrice*, p. 166.

240. Titre inspiré de THIESSE, *Ils apprenaient la France*, chapitre 6 : « Le tourisme sauveur de la France », p. 95.

241. Marcel PROUST, *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*, Paris, Librairie Générale Française, 1992 [1918], p. 247.

aussi frontière physique, symbolisée par la paroi de verre de la salle à manger qui sépare deux catégories d'individus. Selon Placide Rambaud, « avec le tourisme, le village le plus isolé rencontre la société urbaine dans sa situation de loisir ; de ce contact, naît une culture singulière, qui n'est plus tout à fait ni rurale, ni urbaine, avec ses modes, son goût des sports, la découverte ou la maîtrise de la nature. »²⁴² Pour le romancier comme pour le sociologue, deux cultures bien distinctes séparent le touriste et l'habitant local ; pourtant, le second préfère parler d'hybridation plutôt que de séparation stricte. Aimé, le maître d'hôtel de *La recherche*, incarne bien cette existence plurielle : ni bourgeois, ni pêcheur, ni ouvrier ; c'est un être multi-situé, côtoyant et servant les villégiateurs sans faire partie de leur monde, vivant une expérience moins éphémère du lieu.

Une des motivations principales dans le choix des destinations des voyageurs à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle est un certain goût pour la nature, pour le paysage. Lieux côtiers et lieux de montagne deviennent ainsi des images-symboles du phénomène touristique. Pour les habitants du lieu, les rapports à l'environnement local, à l'identité spatiale s'en trouvent affectés. Marie-Claire Robic identifie plusieurs types de relations entre sociétés et nature, qu'elle liste comme suit : « nature-ressource, nature-contrainte, nature apprivoisée, nature sauvage ou nature domestiquée, nature inépuisable ou nature périssable »²⁴³. Bien que ces catégories soient assez schématiques, elles possèdent une certaine efficacité si l'on admet que le paysage du touriste devient le mode de spatialisation dominant, redéfinissant les manières de vivre les territoires de villégiature. Dans le cas des communes alpines, la nature-contrainte – faible rentabilité de la culture, isolement hivernal, aléas climatiques – devient parfois nature-ressource – augmentation du prix des terrains, sociétés de guides, nouveaux emplois²⁴⁴. La montagne est perçue, vécue et pratiquée autrement : elle passe de territoire isolé qui dépend économiquement des plaines à territoire attractif dont les bénéfices vont s'étendre jusque dans les vallées²⁴⁵. Ainsi,

242. RAMBAUD, *Sociétés rurales et urbanisation*, p. 32.

243. ROBIC (dir.), *Du milieu à l'environnement*, p. 239.

244. Idée similaire chez François WALTER, « La montagne suisse. Invention et usage d'une représentation paysagère (XVIII^e-XX^e siècle) », dans *Etudes rurales*, 121-124 (1991), p. 91-107, ici p. 93.

245. Ainsi, les villes de la vallée de l'Arve comme Cluses et Sallanches vont profiter de l'attrait de Chamonix en devenant des points de relais pour les voyageurs, avec tout le développement économique qui s'ensuit (construction d'hôtels, ouverture de commerces...). Voir RAYMOND, *La Haute-Savoie sous la III^e République*, p. 77.

les territorialités²⁴⁶ des habitants des Alpes se modifient, se reconfigurent, les manières de se représenter et de vivre dans son milieu également. Pour reprendre Augustin Berque, « en transformant son environnement, une société se transforme elle-même, et ce faisant crée un nouveau milieu, c'est-à-dire une nouvelle relation entre la société et l'environnement. »²⁴⁷

Quel rapport avec l'école ? Nous avons montré que le paysage prend une place de plus en plus importante dans le processus de parachèvement des identités nationales. Une certaine vision de la nature, des paysages, est enseignée dans les classes, que ce soit sur le modèle de la « mosaïque » en France ou sur la figure singulière de la montagne en Suisse. Entre la pédagogie des petites patries – ou plus largement, les enseignements liés au milieu local – et la nature du tourisme, on trouve de nombreux parallèles, notamment dans la dimension d'esthétisation romantique. De plus, l'école et les œuvres parascolaires sont souvent – plus en Haute-Savoie qu'en Valais – imprégnées par les activités et pratiques liées au tourisme, si bien qu'une réelle complémentarité se repère parfois. Enfin, les effets combinés de la scolarisation populaire et du tourisme grandissant modifient les trajectoires de vie des acteurs historiques, redéfinissent de nouvelles frontières sociales et spatiales...

Les petites patries et le tourisme

Le discours scolaire français sur les petites patries a été très bien analysé par les travaux maintenant classiques de Jean-François Chanet et d'Anne-Marie Thiesse²⁴⁸. Dans la doxa républicaine, l'apprentissage du milieu local préfigure celui de la nation, il répond autant à des raisons pratiques – partir du concret vers l'abstrait, endiguer l'exode rural en attachant les élèves à leur sol natal – qu'à des raisons idéologiques – l'amour de la petite patrie préfigure l'amour de la grande, la nation est riche de la diversité de ses terroirs²⁴⁹. En France, c'est donc dans l'amour du milieu local – à l'échelle départementale²⁵⁰ – que la pédagogie républicaine va concentrer ses efforts. Cela commence dès la formation des aspirants à la carrière d'enseignant – surtout pour les hommes. En effet, les écoles normales, présentes dans chaque département, vont s'efforcer de familiariser les élèves-maîtres avec leur environnement. En 1890, le directeur de l'école normale de Bonneville recommande de

246. Entendues, rappelons-le, comme la pratique de l'identité spatiale.

247. Augustin BERQUE, *La mésologie : pourquoi et pour quoi faire ?*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris-Nanterre, p. 20.

248. CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*; THIESSE, *Ils apprenaient la France*.

249. Sur ce point, la géographie régionaliste de Paul Vidal de la Blache ne semble pas sans importance. Voir Guillaume RIBEIRO, « Question régionale, identité nationale et émergence du monde urbain-industriel. La modernité dans l'œuvre de Paul Vidal de la Blache », dans *Annales de géographie*, 699 (2014), p. 1215-1238.

250. Voir CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, p. 39-68, « Le cadre départemental ».

« se servir dans l'enseignement autant de fois que possible d'exemples locaux » permettant « d'augmenter l'intérêt et l'efficacité des leçons », d'autant plus qu'en matière de « beautés naturelles [...] la Savoie est si riche. »²⁵¹ Les arguments sont similaires quelques années plus tard, quand le nouveau directeur préconise la multiplication des pratiques sportives « pour faire découvrir aux élèves les coins pittoresques de leur pays qu'ils ignorent »²⁵². Ainsi, de nombreuses promenades sont organisées tous les ans, les élèves-maîtres pratiquent même « l'alpinisme bon marché »²⁵³. Les lieux choisis pour les excursions sont ceux qui ont été rendus célèbres par l'activité touristique. Comme l'énonce le directeur : « connaître le Mont-Blanc, Chamonix, autrement que par les livres me paraît faire partie de l'éducation de l'instituteur de la Haute-Savoie »²⁵⁴. Nous voyons par ces quelques exemples que l'apprentissage du métier d'instituteur par l'excursion touche souvent au pittoresque, au folklore. La formation des élèves-maîtres apprend à distinguer la nature d'une autre manière que celle de la plupart des habitants ruraux des montagnes, et pour preuve, en 1897, « sur trente élèves, deux ou trois à peine, fils d'instituteurs [...] connaissent les régions de la Haute-Savoie qui attirent annuellement de si nombreux touristes. »²⁵⁵ Seuls les fils d'instituteurs ont eu l'opportunité de découvrir ces lieux à travers les lunettes de l'apprenti naturaliste. La manière d'appréhender leur milieu naturel se rapproche largement plus de la bourgeoisie voyageuse qui sillonne ces lieux que des paysans et des bergers²⁵⁶. Soyons pourtant juste ; comme l'ont montré les travaux de Jacques et Mona Ozouf, les instituteurs sont bien souvent des habitants du « cru », beaucoup sont fils de cultivateurs²⁵⁷ ; c'est seulement lors de leur formation qu'ils apprennent à « voir autrement »²⁵⁸. Francine Muel-Dreyfus note que ces activités liées à l'observation « orientent les activités intellectuelles de l'instituteur vers la monographie locale, l'histoire régionale, le recueil des 'coutumes' paysannes et inspirent ses goûts en matière littéraire et son attirance pour les collections (herbiers, fossiles, cartes

251. ADHS, 1 T 1235, Conseil d'administration de l'école normale de Bonneville, Rapport sur la situation matérielle et morale, 11 juillet 1890.

252. *Ibidem*, 1 T 1236, Conseil d'administration de l'école normale de Bonneville, Rapport sur la situation matérielle et morale, 26 juin 1897.

253. *Ibidem*, 1 T 1235, Conseil d'administration de l'école normale de Bonneville, Rapport sur la situation matérielle et morale, 4 juillet 1889.

254. *Ibidem*, 1 T 1236, Conseil d'administration de l'école normale de Bonneville, Rapport sur la situation matérielle et morale, 26 juin 1897.

255. *Ibidem*.

256. Nous ne disons pas ici que l'esthétique est inconnue des habitants locaux, seulement qu'elle sert de fondement à l'appréciation du paysage bourgeois. Voir Alain ROGER, *Court traité du paysage*, Paris, Gallimard, 1997.

257. Jacques et Mona OZOUF, *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 1992, p. 359.

258. Bernard Debarbieux et Gilles Rudaz insistent sur le fait que la réalité sociale est un fait construit, ils parlent de « l'invention des montagnes », DEBARBIEUX, RUDAZ, *Les faiseurs de montagne*, p. 8.

postales) »²⁵⁹. Elle poursuit en affirmant que les instituteurs sont des « consommateurs de paysage »²⁶⁰ et constituent « l'avant-garde du tourisme populaire »²⁶¹. F. Muel-Dreyfus va peut-être trop loin, l'argumentation qui sous-tend l'article repose en somme sur l'idée que l'instituteur est un agent de la ville qui impose des pratiques et des représentations urbaines aux habitants des campagnes²⁶². Néanmoins, elle a le mérite de faire une corrélation féconde entre les pratiques des touristes et les pratiques des instituteurs, en liant leurs expériences dans la manière d'appréhender la nature, le paysage. La présence du milieu local dans la formation des maîtres se retrouve même à travers des sujets d'examens, piochés dans des thèmes qui touchent au « pays »²⁶³. Tout les pousse « à porter sur les choses de la terre, un regard d'apprenti folkloriste épris de pittoresque [...] disposition de voyageur dont la curiosité est toujours en éveil. »²⁶⁴ Les travaux d'histoire locale dont ils se font les principaux acteurs incorporent souvent un pittoresque stéréotypé²⁶⁵ – l'institution les encourage dans ce sens²⁶⁶. De nombreux autres exemples peuvent être cités, notamment la collaboration étroite des instituteurs aux sociétés savantes, souvent à l'occasion de concours locaux, ou encore les voyages organisés pendant les vacances par les écoles normales, qualifiés par Chanet de véritable « tourisme scolaire »²⁶⁷. Ainsi, l'apprentissage du métier d'instituteur comporte une dimension croissante d'esthétisation de la nature, du milieu naturel, qui se juxtapose très bien avec les pratiques touristiques, particulièrement dans ces territoires alpins. Il faut cependant noter qu'au-delà de la formation des maîtres, ces représentations se retrouvent logiquement dans l'enseignement primaire.

Anne-Marie Thiesse, en étudiant les manuels à usages locaux, a bien montré que l'enseignement républicain avait poussé les élèves à des formes d'écriture abondantes concernant les régions et la vie locale²⁶⁸. Si elle insiste sur le caractère patriotique de l'enseignement local – qui a pour objectif d'attacher les enfants à leur terre

259. Francine MUEL-DREYFUS, « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 17-18 (1977), p. 37-61, ici p. 46.

260. *Ibidem*, p. 47.

261. *Ibidem*, p. 56.

262. Jacques OZOUF avait déjà montré par ses questionnaires et son premier livre – certes destiné au grand public plutôt qu'au milieu de la recherche – *Nous les maîtres d'école*, Paris, Julliard, 1967, que les instituteurs étaient souvent des enfants des régions où ils exerçaient – Muel-Dreyfus se sert pourtant de ces questionnaires comme source.

263. CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, p. 121.

264. *Ibidem*, p. 199.

265. *Ibidem*, p. 130. Du moins avant la Première Guerre mondiale ; les travaux deviendront plus rigoureux par la suite.

266. En 1905, les écoles normales laissent du temps aux aspirants instituteurs lors de leur 3^e année pour rédiger des travaux d'histoire locale ; en 1911, la Société des études locales dans l'enseignement public est créée.

267. CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, p. 186.

268. THIESSE, *Ils apprenaient la France*, p. 118.

et de lutter contre l'exode rural – elle voit tout de même l'espoir de régénération des petites patries dans le développement du tourisme d'entre-deux-guerres. En Haute-Savoie, région pionnière, c'est bien avant que la rhétorique de la sauvegarde des petites patries par l'activité touristique prend place. Un des seuls manuels d'histoire locaux d'avant-guerre destinés aux deux départements savoisiens en rend bien compte. Celui-ci reprend les ethnotypes classiques attribués aux montagnards, « vifs, lestes, dégagés [...] constitution robuste, florissante santé »²⁶⁹ en y ajoutant leur « esprit d'initiative », nécessaire pour assurer « le développement de leur pays par l'industrie hôtelière »²⁷⁰. Il est difficile de savoir si ce manuel a connu une large diffusion ; notons tout de même qu'il a vocation à être enseigné en classe et qu'un des auteurs est instituteur : ce qui témoigne de l'intérêt du corps enseignant dans l'apprentissage du milieu local. Autre exemple, M. Perrin, directeur des cours complémentaires à l'école du bourg de Chamonix – et enseignant « modèle »²⁷¹ – est inspecté le 19 juin 1908. Dans son rapport, l'inspecteur note le « soin donné à l'histoire de Savoie »²⁷². Quelques années plus tard, en 1912, l'inspecteur relèvera que sa leçon d'histoire porte sur « les origines de Chamonix et son histoire jusqu'au 13^e siècle »²⁷³. La formation intellectuelle des instituteurs rejaillit sur les élèves, qui apprennent, sur les bancs de l'école, à porter un regard érudit, souvent d'esthète en herbe, sur le monde qui les entoure. Pour exemple, en 1907 est organisée à Poisy une « fête de l'arbre » par le Touring Club et les écoles communales. Quand M. Guignier, président de l'Association des amis des arbres – et instituteur – prend la parole, il célèbre « la fin du temps où les agriculteurs avaient peur de l'avancée des forêts » et « constate que l'époque n'est pas éloignée où le cultivateur, relié à la terre par un lien un peu différent de l'intérêt matériel immédiat cessera de désertir cette terre, vers laquelle malgré tout, un ancien ministre de l'agriculture a prédit le retour du paysan, de l'homme du pays ! »²⁷⁴

Cet événement est riche en indices sur l'enseignement du milieu local à l'école. Tout d'abord, la fête est organisée par le Touring Club de France, association bourgeoise

269. CHRISTIN, VERMALE, *Abrégé d'histoire de la Savoie*, p. 164.

270. *Ibidem*, p. 159.

271. Il obtient deux médailles de bronze (1900-1904), deux médailles d'argent (1900-1916), devient officier d'académie (1910) puis officier de l'instruction publique (1920).

272. ADHS, 1 T 793, Dossier individuel de l'instituteur François-Narcisse Perrin, Rapport d'inspection du 19 juin 1908.

273. *Ibidem*, 21 décembre 1912.

274. *Ibidem*, PA 68.3, 4599, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 2 (1907), p. 95.

créée en 1890 sur le modèle anglais, afin de promouvoir le développement du tourisme – des livres étaient d’ailleurs offerts gratuitement à l’école normale d’instituteurs. Leur engagement dans la vie locale et la protection de la nature, en collaboration avec l’enseignement primaire, montre la convergence des vues des deux institutions. Deuxièmement, il est fait mention de la peur des paysans de l’avancée des forêts : effectivement, les brouilles entre un monde paysan à qui l’on reproche de surexploiter la forêt, et les gardes forestiers œuvrant à sa conservation, ont été un grand sujet de tensions tout au long du XIX^e siècle²⁷⁵. Les paysans, et surtout les montagnards – en raison du déboisement par l’activité pastorale – sont souvent qualifiés d’ignorants ne connaissant pas la valeur des forêts. Le fait que l’école primaire s’associe au Touring Club, et indirectement aux gardes forestiers, appuie de nouveau le lien entre école, tourisme et pittoresque. Les sociétés alpines françaises sont donc bien préparées par l’école à la rencontre avec la bourgeoisie voyageuse. Sans dire que les deux visent les mêmes fins, ni même qu’il y a une conscience aiguë ou des stratégies de rapprochement, il faut néanmoins admettre qu’il existe un référentiel commun de représentations et de pratiques de la nature entre l’instituteur, le touriste et, dans certains cas, l’élève. Si la petite patrie n’est qu’une miniature de la grande dans l’idéologie républicaine, il semble qu’au sein des Alpes françaises, l’enseignement du milieu local assimile aussi l’international par le biais du tourisme : les frontières des communes de montagne s’étirent à l’extrême pour laisser entrer la fine fleur des sociétés européennes.

En Suisse, les choses sont différentes : la forme fédérale de l’Etat n’incite pas à trouver un ciment aussi fort que le discours sur les petites patries, entre les cantons et la Confédération. L’indépendance politique des cantons – partielle mais bien assise – rend infructueuse toute tentative de démontrer que le petit ne peut avoir d’existence que dans la synthèse du grand, que l’existence des cantons ne prend un sens que dans l’intégration à la Confédération. Paradoxalement, c’est dans un pays où l’échelle locale a le plus d’importance politique qu’elle est le moins enseignée. Dans le canton du Valais, peu de place est faite à l’histoire locale, il n’y en a d’ailleurs quasiment aucune trace avant le début du XX^e siècle. Toutefois, en 1908, lors d’une commission cantonale de l’instruction primaire, est évoquée l’idée de rédiger un précis d’histoire du Valais à destination des écoles²⁷⁶. La proposition ne fait pas d’émules mais n’est pas rejetée non plus, pourtant rien n’est entrepris. Il en est encore question quelques mois plus tard, puis quasiment chaque année pour que, finalement, le précis d’histoire soit rédigé en 1920 – soit douze ans après la première évocation du projet. Il y a donc peu d’empressement de la part des dirigeants du canton pour enseigner l’histoire valaisanne dans ses écoles. L’institution scolaire semble se

275. DEBARBIEUX, RUDAZ, *Les faiseurs de montagne*, p. 108.

276. CH AEV, 3 DIP, 188, Commission cantonale de l’enseignement primaire, 11 février 1908.

désintéresser de la question. En France, l'école laïque et ses instituteurs ont peu à peu remplacé les curés dans leur rôle d'écriture de l'histoire locale²⁷⁷, vidant ainsi le panthéon local des vieux saints oubliés pour y mettre leur conception républicaine de l'histoire des régions. A l'inverse, en Valais ce n'est pas le cas : l'instituteur agit dans la dépendance du pouvoir ecclésiastique, le monde rural mis en avant est moins à chercher dans la beauté pittoresque de la nature que dans « les avantages du côté religieux et moral »²⁷⁸ des campagnes. Néanmoins, quelques traces indiquent qu'une rhétorique folkloriste se déploie également en Valais. En 1910, un article de *l'Ecole primaire* recommande aux instituteurs de faire des excursions, d'organiser des promenades, de s'adonner à leur passion en mentionnant l'étude de la géologie ou de la flore²⁷⁹. Un autre en 1915 mentionne les traditionnelles grandes promenades scolaires le dernier jour de l'année²⁸⁰, qui « développent l'amour de la nature » et « sont la meilleure leçon de choses », car « c'est en voyant d'autres tableaux, d'autres sites, d'autres aspects que se développe l'esprit d'observation, si nécessaire pour mieux apprécier l'œuvre du Créateur. »²⁸¹ L'article mentionne également la présence du touriste étranger : « Ne vous est-il jamais arrivé de rougir de honte quand, vous trouvant tout un groupe de Valaisans, il n'en est pas un qui puisse renseigner un étranger qui passe et dont la légitime curiosité aimerait à connaître les noms des détails de notre spectacle journalier ? »²⁸² On voit ici, à l'instar du cas français, la différence de culture dans l'appréciation du milieu local entre l'enfant du pays qui en a une vision pratique, quotidienne, et l'étranger érudit qui a une connaissance livresque et poétique. Enfin, dernier exemple, de nouveau dans *l'Ecole primaire* est publié en 1917 un texte intitulé « Aux promeneurs et aux touristes » mais qui s'adresse en réalité aux instituteurs organisateurs des « courses scolaires »²⁸³. Il est question de conseils pour préserver la flore alpine, éviter toute pollution. C'est une des premières fois que les pratiques des promeneurs, des touristes et des acteurs de l'institution scolaire sont réunies dans la protection de la nature. N'oublions pas pourtant que les articles précédents sont publiés dans un journal à vocation pédagogique, qui vise un public enseignant : si l'école n'est pas toujours le sujet central, il n'en reste pas

277. J. et M. OZOUF, *La République des instituteurs*, p. 383-424.

278. « Restez à la campagne », dans *l'Ecole primaire*, 8 (15 novembre 1915), p. 73-74.

279. E. A., « L'art d'être heureux, d'après mon vieux maître », dans *l'Ecole primaire*, 8 (20 janvier 1910), p. 25-26.

280. Patrick Cabanel écrit que la découverte du pays par l'excursion est une tradition helvétique qui remonte au XVIII^e siècle, voir CABANEL (dir.), « Paysages de la nation », p. 602-606.

281. « A l'occasion des promenades scolaires », reproduction de la *Gazette du Valais*, dans *l'Ecole primaire*, 5 (15 mai 1915), p. 6-7 (frontispice).

282. *Ibidem*.

283. « Aux promeneurs et aux touristes », dans *l'Ecole primaire*, 7, supplément (15 septembre 1917), p. 126-127.

moins que ces sujets touchant aux excursions, promenades, paysages pittoresques sont perçus comme susceptibles d'intéresser les instituteurs et institutrices valaisans.

La culture du pittoresque, du folklore dans l'enseignement est tout de même moins développée en Valais qu'en Haute-Savoie. Les enseignants n'ont, dans leur formation, aucune excursion en montagne, aucune activité stimulant leur goût des beautés naturelles du pays. L'histoire locale est quasiment absente de l'enseignement, les manuels également. Les liens entre tourisme et école, même s'ils se développent à partir des années 1910, ne prennent jamais la même ampleur qu'en France. Aucun rapprochement avec le Touring Club ou le Club alpin ; si le tourisme existe, l'école s'en désintéresse, les frontières scolaires sont plus marquées. A l'inverse, les pratiques touristiques investissent parfois l'école française, au-delà même des simples discours ; c'est le cas des écoles de certaines communes de montagne.

Un enseignement international

Comme nous l'avons énoncé dans le paragraphe précédent, l'école alpine française est largement plus imprégnée par le développement touristique que sa voisine valaisanne. Cette différence traduit deux manières distinctes de se représenter l'école, mais également la montagne. Si le phénomène touristique existe pourtant dans l'ensemble des Alpes, c'est dans les Alpes françaises que l'enseignement – scolaire et parascolaire – est affecté dans ses pratiques. Le tourisme se développe surtout à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle. Certaines communes alpines vont s'en trouver bouleversées dans leur modèle économique, architectural et social, ce qui en définitive va nécessairement modifier leur territorialité, leur rapport aux lieux, à la nature, au paysage.

Chamonix – qui deviendra Chamonix-Mont-Blanc en 1923 – s'institue fleuron français du tourisme alpin. La croissance du nombre de visiteurs est impressionnante : de 12 000 visiteurs annuels en 1864, la commune passe à 24 000 en 1892²⁸⁴ puis à 80 000 en 1913²⁸⁵. Selon Jean-Robert Pitte, la progression exponentielle du phénomène touristique le fait changer de nature : s'il relevait auparavant de la consommation de paysage, il en devient un modificateur²⁸⁶. En effet, les hôtels-palaces, accueillant des visiteurs issus de l'aristocratie et de la bourgeoisie, se multiplient au cours de la Belle Époque, modifiant profondément l'architecture du bourg. Des aménagements multiples voient le jour : la commune bénéficie d'une route carrossable en 1870 puis est reliée par une ligne de chemin de fer à la vallée de l'Arve dès 1901 ; plus tard, en 1908, c'est une ligne de train transfrontalière qui est établie.

284. DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc*, p. 21.

285. CHRISTIN, VERMALE, *Abrégé d'histoire de la Savoie*, p. 159. Bernard Debarbieux parle lui de 170 000 visiteurs annuels en 1907. DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc*, « Conclusion ».

286. Jean-Robert PITTE, *Histoire du paysage français*, Paris, Tallandier, 2020 [1983], p. 300.

En apposant des boîtes de collectes dans les hôtels chamoniards, l'Association du Sou des Ecoles profite de l'afflux touristique pour remplir ses caisses. En juin 1884, le directeur de l'association envoie une lettre au maire pour obtenir une subvention en vue de la confection de nouvelles boîtes à placer dans les hôtels avant l'été²⁸⁷. Le Conseil municipal accepte la requête et alloue 150 francs au Sou des Ecoles quelques semaines plus tard²⁸⁸. Les indices sont ténus, mais l'empressement du président de l'association à réclamer la subvention pour placer les boîtes avant l'été, et la relative promptitude avec laquelle la commune l'octroie, laissent penser que les recettes liées à l'activité touristique ne sont pas négligeables. Cet argent est important pour la vie scolaire locale ; l'Association du Sou des Ecoles permet entre autres d'organiser et de financer des excursions, de fournir le matériel manquant aux élèves.

Chamonix s'enrichit par le tourisme et compte désormais des écoles « riches »²⁸⁹. Cette situation entraîne de nombreuses inégalités avec d'autres écoles de montagne placées dans des lieux où le tourisme ne s'est pas implanté de manière aussi forte – ou pas implanté du tout²⁹⁰. Avec le tourisme, les frontières scolaires s'imbriquent et s'étirent : l'école locale dispense un enseignement national et dispose d'un financement international. L'école isolée en hiver que nous avons décrite dans la première partie de ce mémoire se trouve à l'inverse au carrefour de l'Europe voyageuse durant la saison d'été. Vont s'agréger autour de l'école une multitude d'activités qui, tout en ne relevant pas *stricto sensu* de l'enseignement primaire, lui sont liées, par exemple en utilisant les locaux scolaires. C'est le cas des conférences de langues qui s'organisent petit à petit dans la commune, après les horaires de cours réglementaires durant la saison d'hiver. L'afflux d'étrangers principalement anglais et allemands apporte une variété linguistique inédite dans ces petites communes de montagne. La part de la population dont les activités sont liées au tourisme se doit d'en avoir une maîtrise élémentaire : c'est particulièrement le cas pour les guides de montagne. Ainsi, en 1889, François Cachat et Paul Payot souhaitent tous deux obtenir l'autorisation de dispenser des cours d'anglais dans l'école du hameau de Montquart : l'un dans l'école des filles et l'autre dans l'école des garçons. L'inspecteur primaire en rend compte dans une lettre à l'inspecteur d'académie le 20 novembre – transmise au préfet le lendemain : « le cours serait suivi par un certain nombre de jeunes gens du hameau, qui se destinent à être guides pendant l'été » ; il

287. ADHS, 2 O 2175, Lettre du directeur de l'Association du Sou des Ecoles au maire de Chamonix, 5 juin 1884.

288. *Ibidem*, Délibération du Conseil municipal, 3 juillet 1884.

289. Le maire avait d'ailleurs rendu toutes les écoles gratuites dès 1874 et s'est empressé de lancer la construction de 8 maisons/écoles de hameaux simultanée dès 1881. La commune investit régulièrement dans de nouveaux poêles pour les écoles et se fournit une quantité généreuse de combustibles.

290. Sur l'attractivité renouvelée des petites bourgades par le tourisme, un parallèle est ici repérable avec la situation de Célestin Freinet lorsqu'il enseigne à Saint-Paul de Vence. Voir Emmanuel SAINT-FUSCIEN, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerre, 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017.

ajoute qu'il « est incontestable que des cours d'anglais seront très utiles aux jeunes gens dont il s'agit. »²⁹¹ Cette lettre nous apprend que l'enseignement de l'anglais pénètre jusqu'aux hameaux les plus reculés de Chamonix et ne se limite pas au bourg où est concentrée l'activité touristique. Ces cours sont également très attractifs pour les jeunes gens des hameaux : Cachat et Payot se proposent tous deux d'en organiser. Finalement, le préfet, sur avis de l'inspecteur, conclut que la tenue d'un seul cours est suffisante pour un hameau de taille modeste. Priorité est donnée à Paul Payot le 21 janvier. Il dispensera son enseignement d'anglais aux jeunes entre 15 et 18 ans jusqu'en 1892 – époque où il se fait engager en tant que valet de pied à Epernay. Concernant les autres hameaux, les archives sont muettes, mais il est fort probable que des cours similaires y prennent place. Ceux-ci s'installent systématiquement dans les locaux de l'école, ainsi détournés de leur usage habituel.

L'activité de guide qui justifie ces pratiques institue, pour les jeunes de la commune, une activité d'apprentissage post et parascolaire qui prolonge l'enseignement primaire. Elle crée une situation paradoxale où, d'une position géographiquement isolée aux perspectives de mobilité limitées, des adolescents des hameaux chamoniards ont accès à l'apprentissage d'une langue étrangère, normalement réservée à une petite élite d'accédants à l'école primaire supérieure ou secondaire. D'ailleurs, les cours d'anglais sont parfois financés directement par les touristes étrangers. C'est le cas en 1892, lorsque M. Cairraz, habitant à Chamonix, souhaite organiser à destination des fils de guides un cours d'anglais dans les écoles du bourg²⁹² : il signale au préfet son intention, tout en précisant que la Société de guides a reçu une contribution de 190 francs de la part de M. Suarez – citoyen anglais – pour la tenue de ce cours²⁹³. Il n'est pas fait mention de l'appartenance ou non de ce dernier à un quelconque club œuvrant pour le développement du tourisme. Il reste que de telles initiatives sont souvent prises par des membres du Club alpin anglais, très influent dans les Alpes françaises²⁹⁴. Plus tardivement mais suivant le même procédé s'organisent des cours de langue allemande. Le 31 octobre 1908, l'inspecteur primaire informe l'inspecteur d'académie – courrier de nouveau transmis au préfet par la suite – qu'un cours « public et gratuit » de langue allemande a débuté dans la commune le 15 du mois. Il se déroule tous les soirs de cinq à six heures – sauf le jeudi et le dimanche – et il est suivi par 30 personnes des deux sexes, alternant jeunes filles et jeunes garçons. L'inspecteur explique qu'en raison du manque de locaux, le cours prend place dans le groupe scolaire du bourg, précisant qu'il n'y voit aucun inconvénient, car il répond

291. ADHS, 1 T 418, Lettre n° 6229 de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 20 novembre 1889.

292. *Ibidem*, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 22 février 1892.

293. *Ibidem*, Lettre de M. Cairraz au préfet, 16 février 1892.

294. WALTER, *Les figures paysagères de la nation*, p. 270-274.

« à une nécessité locale »²⁹⁵. Ici encore, les jeunes gens qui habitent la commune peuvent profiter gratuitement d'enseignements auxquels ils n'auraient pu avoir accès sans l'activité touristique en développement. Bien que ceux-ci ne soient pas directement liés à l'instruction publique, les liens avec l'institution scolaire sont grands. Tout d'abord, notons que dans les deux exemples, c'est bien l'inspecteur primaire qui transmet à l'inspecteur d'académie la demande de la commune pour utiliser les locaux de l'école. Le premier donne son avis, approuve ou émet des réserves à l'égard des requêtes. Pour être validées, les demandes doivent avoir une valeur aux yeux des autorités supérieures de l'instruction publique, être conformes à l'idée que celles-ci se font de l'éducation populaire, apporter une plus-value certaine. Ensuite, ces initiatives – certaines sont financées par la commune – touchent le monde scolaire par son public : les jeunes gens sont les mêmes qui sont allés – ou qui vont encore en hiver – dans les écoles communales. D'ailleurs, dans sa lettre du 30 octobre, l'inspecteur primaire signale que le directeur et la directrice des cours complémentaires suivent avec assiduité l'enseignement d'allemand ; comme M. Schütt « serait honoré de recevoir [sa] visite », il envisage « d'assister prochainement à l'une de ses leçons »²⁹⁶. Il existe alors une vraie coopération entre les institutions scolaires classiques et les initiatives d'enseignements liées au tourisme, signe de nouveau de la capacité de l'autorité centrale à s'adapter aux réalités locales.

Les frontières qui ont trait à l'école alpine se trouvent une nouvelle fois bousculées. Territoires isolés ou territoires intégrés à une activité internationale, tout dépend de la saison. Le territoire aux marges de la nation tire une valeur renouvelée de sa situation géographique. Une nouvelle frontière prend forme ici, entre l'éducation primaire et les enseignements – principalement linguistiques – qui la complètent ou la poursuivent. La première incorpore les communes de montagne à l'espace national, les seconds les élargissent à un espace plus vaste. L'alliage des deux influe sur les possibilités d'emplois et nécessairement sur les trajectoires de vie des acteurs historiques, jouant sur leur identité spatiale, leur rapport aux milieux de montagne.

Nouveaux horizons d'emplois, guides ou hôteliers

Eloignons-nous un temps de l'école primaire afin de suivre les pérégrinations de la jeunesse hors des pupitres scolaires. Nous avons vu que les enfants des Alpes – au moins français – étaient préparés par un enseignement qui, tant par le discours que par les pratiques, s'accordait très bien avec l'activité touristique. Plus encore, certaines des missions – ou des objectifs – que se fixe l'école du peuple sont secondés par l'économie du voyage qui infuse les communes de montagne.

295. ADHS, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 31 octobre 1908.

296. *Ibidem*.

Tout d'abord, la menace de l'exode rural, la peur du dépeuplement des campagnes – présentes tant en France qu'en Suisse – se traduisent de nouveau dans l'enseignement primaire par la pédagogie des petites patries, la volonté d'attacher les enfants à leur sol natal. Anne-Marie Thiesse a raison de considérer que c'est le tourisme qui peut sauver les petites patries²⁹⁷, car dans les lieux où l'attractivité locale croît, les enfants devenus adultes sont encouragés à rester. De fait, les communes qui connaissent une activité touristique perdent très peu de population, elles en gagnent même parfois. Maurice Agulhon estime un seuil migratoire négatif d'environ 10% à 15% pour le département de la Haute-Savoie²⁹⁸, ce qui place le territoire dans la fourchette relativement basse de l'exode rural sur la période 1881-1914. Bien sûr, les différences internes sont énormes : comme nous l'avons mentionné, le schéma traditionnel s'inverse et les territoires de montagne deviennent plus attractifs que les plaines. En 1913, la création d'une deuxième classe de garçons est décidée dans la commune de Saint-Gervais, car la population a augmenté de 309 personnes depuis 1906 – pour un total de 2084 personnes. L'inspecteur d'académie relaie les arguments du Conseil municipal en arguant que la population « ne fera que s'accroître d'année en année en raison du développement de la station thermique »²⁹⁹. Les espaces à forte activité touristique tendent donc à augmenter leur capacité d'accueil, tout est fait pour y attirer le plus de monde possible, pour accroître la renommée de ces lieux. Chamonix l'a bien compris ; dès 1896, le Conseil municipal décide de subventionner la *Revue du Mont-Blanc* – créée la même année et éditée à Thonon – de manière à donner plus de visibilité à la station³⁰⁰. L'année suivante, la commune voit les choses en grand, elle ne se limite plus aux revues d'intérêt local : M. Marin, rédacteur de *La vie mondaine de Nice*³⁰¹, propose, en moyennant 300 francs, de faire paraître une annonce permanente dans son journal ainsi que de publier quelques articles sur la ville pendant l'hiver. Le Conseil municipal accepte, car « Chamonix malgré son renom ne doit rien négliger de son côté pour attirer l'attention des visiteurs étrangers »³⁰². Le Valais possède aussi son journal touristique, *Le journal des stations du Valais*, qui promeut les lieux de tourisme alpestre du canton, ceux-ci passant pour les plus beaux de Suisse.

297. THIESSE, *Ils apprenaient la France*, chapitre 6 : « Le tourisme sauveur de la France », p. 95-102.

298. Maurice AGULHON, « La grande dépression de l'agriculture », dans DUBUY (dir.), *Histoire de la France rurale*, p. 359-382, ici p. 371.

299. ADHS, 1 T 51, « Affaires générales par commune », Saint-Gervais, Rapport de l'inspecteur d'académie au préfet concernant la création d'écoles, 1913.

300. *Ibidem*, 2 O 2174, Délibération du Conseil municipal de Chamonix, 17 février 1896.

301. Qui deviendra plus tard « L'hiver au soleil ».

302. ADHS, 2 O 2174, Délibération du Conseil municipal de Chamonix, 19 août 1897.

Et justement, les visiteurs étrangers affluent, plusieurs dizaines de milliers à Chamonix dans ses « hôtels-palaces »³⁰³, mais également en Valais – où l'on passe de 58 137 lits d'hôtels disponibles en 1880 à 124 068 en 1905³⁰⁴. Le phénomène existe aussi dans les lieux où l'afflux de voyageurs est plus modeste : au Grand-Bornand, l'instituteur Cochet indique à propos des voyageurs que « c'est à grand'peine quelquefois que les 3 hôtels du village peuvent les contenir »³⁰⁵. L'activité hôtelière prend son essor. Pour exemple, plus de 900 hôtels sont construits en 30 ans en Valais³⁰⁶. Bernard Debarbieux relativise néanmoins cette croissance brutale en estimant qu'en 1892, sur 728 actifs chamoniards, seuls 22 déclaraient travailler en hôtellerie et 21, dans le commerce et la banque³⁰⁷. Néanmoins, à la date pour laquelle sont donnés ces chiffres, la forte expansion touristique n'a pas encore eu lieu³⁰⁸ ; de plus, l'activité hôtelière ne dure que trois mois par an, et les habitants ne la déclarent pas toujours comme leur profession principale³⁰⁹. Il est évident que les jeunes gens qui résident dans ces lieux y trouvent une ressource d'emplois considérable. Les compétences acquises en langue pour les enfants français ayant suivi les cours ou les conférences et le modèle d'appréhension de la nature enseigné par l'école doivent être d'un grand secours pour se faire employer. Au-delà des hôtels, notons qu'en 1901, c'est précisément parce que M^{lle} Coutter maîtrise plusieurs langues qu'elle est employée au bureau de poste d'Argentière³¹⁰ : compétence utile pour réceptionner lettres et télégraphes en provenance de l'étranger. Néanmoins, l'activité qui offre le plus d'emplois aux populations locales est celle de guide de montagne : la compagnie des guides de Chamonix compte entre 270 et 340 membres sur la période 1860-1890³¹¹ – avant sa dissolution en 1892. Ici comme pour l'hôtellerie, l'estimation est difficile à faire, puisqu'il s'agit d'un emploi saisonnier qui ne constitue pas toujours l'activité principale des Chamoniards. Il reste que le phénomène est important et comporte par ailleurs une forte dimension genrée. Pour en rendre compte, les observations de l'instituteur Louis Mauroz consignées en 1888 dans sa monographie dressent un tableau sans nuances : « ce sont les femmes qui travaillent la terre, les hommes eux, sont tous guides ou porteurs, conduisent les étrangers dans

303. CHRISTIN, VERMALE, *Abrégé d'histoire de la Savoie*, p. 159.

304. Adrien CLAVIEN, « Valais, identité nationale et 'industrie des étrangers', 1900-1914 », dans ARLETTAZ et al. (dir.), *Le Valais et les étrangers*, p. 247-267, ici p. 255.

305. ADHS, 1 T 236, Monographie du Grand-Bornand rédigée par l'instituteur Cochet, 1888-1892, p. 3.

306. CLAVIEN, « Valais, identité nationale et 'industrie des étrangers' », p. 247-267, ici p. 255.

307. DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc*, p. 53.

308. Rappelons ces chiffres : 24 000 visiteurs en 1892 et plus de 80 000 en 1913.

309. Bernard Debarbieux donne la même explication pour les guides, DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc*, p. 19.

310. ADHS, 2 O 2174, Personnel communal, M^{lle} Coutter, 30 juillet 1901.

311. DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc*, p. 19.

les montagnes ; c'est la principale ressource des habitants. »³¹² Si l'instituteur amplifie sûrement la réalité du phénomène, accompagner les voyageurs dans des excursions pittoresques constitue une part non négligeable de revenus pour les habitants locaux : il vaut mieux avoir suivi attentivement les cours d'anglais et d'allemand dispensés dans les écoles si l'on souhaite tirer son épingle du jeu.

Au sein même de la commune, les situations ne sont pourtant pas toutes égales. Une frontière interne sépare le bourg où est concentrée la grande part de l'activité touristique³¹³ et les hameaux qui en sont presque dépourvus. Même si les conditions météorologiques sont plus clémentes qu'en hiver – permettant ainsi les circulations de populations – plusieurs kilomètres séparent ces lieux. L'inspecteur primaire note d'ailleurs dès 1898 que les hameaux ont tendance à se dépeupler au profit du chef-lieu³¹⁴. Indice ténu à prendre avec précaution, mais en observant les registres matricules des élèves de l'école du hameau de Montquart, on remarque que les premiers élèves qui font mention d'être fils ou filles de guides apparaissent en 1913, soit assez tardivement en comparaison de l'accroissement rapide de l'activité touristique³¹⁵. Cette dernière aurait-elle vraiment réussi à endiguer l'exode rural ? L'ennemi à combattre est toujours désigné par le monde urbain, nous savons pourtant que la réalité de l'exode relève souvent d'un déplacement des populations villageoises vers les bourgs moyens plutôt que d'une fuite vers la grande ville. Nuançons tout de même ; par rapport aux inégalités mentionnées dans le bâti scolaire ou dans l'isolement hivernal, les hameaux peuvent capter certains bénéfices liés au tourisme. Certes, il est moins question d'hôtellerie, mais nous avons vu que certains cours en anglais destinés aux jeunes gens prenaient place dans les hameaux, étant entendu que ceux-là pouvaient espérer accéder à l'activité de guide. De plus, si le point de départ des excursions se situe dans le chef-lieu, elles empruntent nécessairement des itinéraires qui passent par les hameaux pour rejoindre la haute montagne. Dès 1860, des pavillons touristiques destinés à l'accueil et à la restauration des voyageurs sont construits par la commune de Chamonix sur les chemins de passage. Ils sont ensuite donnés en location à des habitants locaux³¹⁶. Si l'on a bonne mémoire, l'institutrice Lina Balmat qui a subi les foudres des pères de famille du hameau des Pellerins en 1905, était jalouse – selon l'inspecteur primaire – en raison de ce que son père « aurait fait d'assez beaux bénéfices en tenant le chalet de la Pierre pointue et celui des

312. ADHS, 1 T 236, Monographie de la commune de Chamonix par l'instituteur Mauroz, 1888.

313. DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc*, p. 27.

314. ADHS, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 1898.

315. *Ibidem*, 1 T 1606, « Registres matricules des élèves admis à l'école. 1867-1938 », école primaire publique des Bossons, hameau de Montquart, 1913.

316. DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc*, p. 39-46.

Grands Mulets »³¹⁷. Les pavillons touristiques sont donc un moyen pour les habitants des hameaux de récolter les fruits de l'économie du voyage.

Comme il a été mentionné plus haut, ces activités sont essentiellement masculines. « Jeunes gens » peut presque être remplacé par « jeunes garçons », car – à l'exception de certains emplois commerciaux – les jeunes filles en sont quasiment exclues. Louis Mauroz écrit que les femmes sont reléguées aux champs, les guides sont toujours des hommes : ce qu'indiquait implicitement M. Cairraz en notant que ses conférences étaient pensées pour les fils – et non pas les filles – de guides. Les connivences entre culture scolaire et culture touristique ont semble-t-il plus profité aux garçons – à l'exception notable des cours d'allemand où les deux sexes étaient présents en proportions égales. Rappelons de nouveau que l'école valaisanne n'a pas la même approche : elle se désintéresse du tourisme, regarde le phénomène avec curiosité et méfiance, bien qu'il soit devenu nécessaire aux populations alpines. Malgré ces inégalités de genre, le tourisme et les opportunités qui en découlent profitent largement et de manière presque inopinée à des territoires qui, quelques décennies plus tôt, étaient considérés comme isolés et dangereux³¹⁸. Il y a donc bien des changements dans l'identité spatiale des montagnards : les représentations des Alpes changent, influent sur les trajectoires de vie des acteurs historiques dont il va être question dans le prochain chapitre.

Le maître, la maîtresse et l'enfant

Les enseignants et les élèves ont été mentionnés sans retenir une attention spécifique jusqu'ici. Il est maintenant temps de se pencher de plus près sur ces acteurs de l'enseignement primaire qui constituent le cœur de l'école communale. Concernant les instituteurs français, l'historiographie est foisonnante ; elle est plus avare du côté valaisan. Néanmoins, il est utile de s'intéresser au rôle social dont ceux-ci sont investis dans les sociétés française et suisse de la Belle Epoque, pour comprendre la manière dont l'environnement alpin s'inscrit dans leurs représentations et se traduit dans leurs pratiques. Il faut aussi analyser les capacités d'actions et les stratégies qu'ils sont en mesure d'user dans les processus de négociations avec les autorités – par exemple pour être éloignés des postes les plus pénibles. Le genre constitue une dimension plus importante du présent chapitre. Concernant les élèves, il faut tenter de saisir dans la spécificité de leur milieu de vie qui, tout en leur offrant des possibilités d'emplois réelles, limite les opportunités de poursuivre des études. Encore une fois, l'accent est mis sur l'organisation locale de l'enseignement

317. ADHS, 1 T 486, Dossier individuel de l'institutrice Lina Balmat, lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 19 août 1905.

318. Jean MIÈGE, « La vie touristique en Savoie », dans *Revue de géographie alpine*, 21 (1933), p. 749-817.

scolaire national, montrant les limites – réelles ou imaginées – de la situation d'isolement de ces communes et les inégalités spatiales qui en découlent, ouvrant ainsi de nouvelles frontières géographiques et sociales. Enfin, nous étudions la place des enfants étrangers dans des territoires où la juxtaposition frontalière avec l'Italie entraîne une immigration croissante : comment les institutions scolaires valaisannes et haut-savoyardes réagissent-elles à la présence de ces enfants étrangers dans les classes ? Ici encore, la frontière nationale prend toute son importance.

Instituteurs haut-savoyards, instituteurs valaisans

Les conditions matérielles des instituteurs haut-savoyards et valaisans divergent sensiblement sur la période. Les premiers, malgré des conditions d'existence précaires qui les mettent en difficulté pour assurer la fonction sociale qu'ils endossent, sont tout de même mieux pourvus que les seconds. Leur traitement augmente régulièrement au cours de la Belle Époque³¹⁹ ; bien que la plupart reconnaissent qu'ils ne peuvent se permettre que peu – ou pas – de loisirs, ils parviennent tout de même à vivre décemment. Ils gagnent mal leur vie pour le statut de notable local qu'ils incarnent – souvent moins que les ouvriers – mais la gagnent toutefois mieux que les paysans³²⁰. Pour commencer, le logement fourni par les mairies est souvent médiocre mais a le mérite d'exister, il les dispense de pourvoir à une location qui excéderait d'ailleurs leurs moyens. Ensuite, la possibilité de briguer le secrétariat de mairie assure un surplus non négligeable à ceux qui peuvent y accéder. Certes, cette fonction fait partie des avantages en nature que fournissent les mairies, en plus du bois ou de la qualité du logement, créant ainsi certaines inégalités entre les postes. L'instituteur français est dans des conditions plus favorables que son voisin d'outre-Alpes.

Effectivement, la situation des instituteurs valaisans est encore plus précaire. Leur traitement connaît quelques rehaussements sur la période³²¹ mais reste néanmoins très bas. En consultant les listes du personnel enseignant du canton, nous avons constaté qu'il n'était d'ailleurs pas égal selon le sexe, la langue d'enseignement et le lieu – les femmes sont moins bien rétribuées que les hommes³²² et les instituteurs de langue allemande, que ceux de langue française ; les avantages en nature fournis par les communes sont également parfois déduits du traitement de base légal³²³.

319. Avec par exemple le système d'avance à l'ancienneté mis en place en 1902 ou l'augmentation significative de 1905.

320. J. et M. OZOUF, *La République des instituteurs*, p. 389.

321. Comme en 1887, 1901, 1904, 1910, 1914.

322. Ce qui est également le cas en France jusqu'en 1919.

323. CH AEV, 1 DIP, 21, Personnel enseignant (1889-1900).

D'ailleurs, les avantages en fonction des communes sont bien plus creusés qu'en France : elles ne sont pas tenues de procurer un logement aux enseignants, si bien que la plupart doivent trouver à leurs frais un endroit où loger. Une requête de la Société valaisanne d'éducation publiée en 1917 dans le supplément de l'*Ecole primaire* fait état de cette situation misérable : « pour ce travail si noble, si ardu, et si ingrat, l'instituteur reçoit le salaire accordé aujourd'hui à une jeune fille de 16-17 ans qui ébourgeonne nos vignes », « comment ne pas souffrir dans notre amour-propre valaisan en constatant, combien meilleure, combien tout autre est l'enseigne à laquelle sont logés les instituteurs dans les autres cantons ? »³²⁴ Le problème du logement y est abordé, les instituteurs doivent « se contenter de l'unique ressource qui vient du travail scolaire pour se procurer une dispendieuse pension ou se le faire eux-mêmes en achetant tout, pour se procurer des habits qui seront plus coûteux, etc. »³²⁵ Beaucoup désertent donc la carrière, car « les instituteurs valaisans, ne touchant qu'un traitement fort minime, ne vieillissent guère dans l'enseignement : se présente-t-il quelque part une place plus lucrative, soit dans une compagnie de chemins de fer, soit dans l'administration postale, télégraphique ou autre, ils s'empressent de la saisir par les cheveux. »³²⁶ Le Département de l'instruction publique essaie bien de parer à cette hémorragie, d'abord par une prime d'encouragement en 1887 – en contrepartie d'un engagement pour cinq ans – puis par une obligation d'enseigner pendant quatre ans à l'obtention du diplôme à partir de 1907³²⁷.

Néanmoins s'ajoute au salaire précaire le fait que les périodes de vacances ne sont pas rémunérées ; instituteurs et institutrices valaisans sont donc forcés de trouver une autre activité pendant l'été : ils exercent souvent comme commerçants, aubergistes, comptables, arpenteurs, charpentiers ou même sommeliers³²⁸. Un tel état de fait est impensable en France. Les grandes responsabilités morales que la République confère aux instituteurs oblige à prohiber certains comportements, jugés dégradants pour l'image de l'école républicaine – tenir une auberge pendant l'été en fait partie – si bien qu'ils n'ont pas le droit d'exercer une autre profession que celle d'enseignant. Si l'instituteur valaisan est moins bien considéré par le pouvoir que son homologue français, les efforts fournis par le canton dans l'amélioration scolaire tendent néanmoins à lui conférer, petit à petit, un rôle similaire – surtout à partir des années 1910. Un article de l'*Ecole primaire* publié en 1913 insiste sur la bonne conduite du régent : celui-ci doit étendre son autorité morale au-delà de l'école, il « prolonge ainsi l'action intellectuelle et morale de ses leçons ; il encourage les pères et les mères

324. « Requête de la Société valaisanne d'éducation », dans l'*Ecole primaire*, supplément extraordinaire (15 décembre 1917), p. 1-8.

325. *Ibidem*.

326. « Placement des instituteurs dans le Valais », dans l'*Ecole primaire*, 3 (15 décembre 1891), p. 38.

327. PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régent, institutrice*, p. 183.

328. « Nos maîtres », dans l'*Ecole primaire*, 1 (1^{er} janvier 1904), p. 3.

à s'intéresser au travail et à la conduite de leurs enfants ». Toutefois, il doit également éviter « une intimité trop familière » et adopter « une réserve de bon aloi », car « l'instituteur demeure l'instituteur public même en dehors de sa classe »³²⁹. Le rôle civique que prend l'instituteur valaisan est transposable presque mot pour mot en ces discours républicains qui ont cours depuis une trentaine d'années. Néanmoins, les moyens alloués à l'éducation ne sont pas les mêmes, les pouvoirs communaux et ecclésiastiques contraignent toujours les enseignants. N'oublions pas qu'ils sont encore présentés en 1910 comme « les auxiliaires des autorités ecclésiastiques et civiles dans la formation de l'homme, du chrétien et du citoyen. »³³⁰

Les instituteurs des Alpes n'ont donc pas le même statut ni les mêmes possibilités d'action s'ils sont haut-savoyards ou valaisans. Pour les premiers, le fait que le régime républicain leur a conféré un statut légal et social particulier leur donne un pouvoir d'action plus large que celui des seconds. En effet, les instituteurs français dépendent directement de l'administration de l'instruction publique. Bien que celle-ci soit très hiérarchisée, elle a pour mérite – au moins depuis la loi de 1889 sur le statut de fonctionnaire – d'émanciper le corps enseignant de la double tutelle du maire et du curé. Les enseignants rendent des comptes aux inspecteurs et aux préfets, et non au pouvoir communal et ecclésiastique. Certes, les frontières entre pouvoir local et pouvoir national sont plus poreuses qu'on veut bien l'admettre ; Jean-François Chanet remarque très justement que « tiraillé entre les pouvoirs nationaux et locaux, l'instituteur n'est protégé ni administrativement ni financièrement contre les risques du militantisme, les pièges des politicailles locales. Pour peu qu'il ait [...] imprudemment fait campagne pour un maire battu, il est menacé de perdre le secrétariat de la mairie. »³³¹ D'ailleurs, les mutations ou les rapports d'incidents sont souvent signalés par les maires, parfois aussi par les parents d'élèves. C'est le cas en 1887 lorsque l'instituteur Peccoux, en exercice à Chamonix, est dénoncé par une lettre de la mairie puis révoqué par le Conseil départemental de l'instruction primaire pour ses « habitudes d'ivrognerie ». L'instituteur a pourtant déjà été déplacé treize fois, mais « il a continué, pour se livrer à la boisson, à ne faire la classe que d'une façon tout à fait irrégulière. »³³² Deux ans plus tard, l'instituteur Cottin est dénoncé par les parents d'élèves de Chamonix, puis se fait réprimander pour « moralité douteuse » par ledit conseil, avec inscription au bulletin départemental : humiliation publique, car

329. « Les relations sociales de l'instituteur », dans *l'Ecole primaire*, 6 (avril 1913), p. 85.

330. « La rentrée des classes », dans *l'Ecole primaire*, 10 (novembre 1910), p. 147.

331. CHANET, « Les instituteurs entre Etat-pédagogue et Etat-patron », p. 351-363.

332. ADHS, 1 T 1274, Réunion du conseil départemental de l'instruction primaire de la Haute-Savoie, 24 mars 1887.

celui-ci est accessible à tous les membres de l'instruction publique³³³. En bref, institutrices et instituteurs français ne sont pas immunisés contre les dénonciations, et les autorités scolaires sont très vigilantes au moindre écart dans le comportement moralement contraignant qu'ils doivent adopter³³⁴.

Pourtant, la dépendance au pouvoir hiérarchique de l'instruction publique constitue aussi un avantage : tout en favorisant leur surveillance, elle leur permet également de trouver un juge extérieur au village, un lieu où leur parole peut être entendue. Les enseignants peuvent eux-mêmes dénoncer des situations abusives et démentir des faits qui leur sont reprochés : à ces occasions, les inspecteurs primaires se déplacent dans les communes pour faire un véritable travail d'enquêteur et démêler le vrai du faux. Les instituteurs peuvent ainsi, même dans une situation non conflictuelle, demander leur mutation – à condition de la motiver par un bon argumentaire. Ils ne subissent donc pas passivement la domination de la hiérarchie scolaire et sont capables de déployer des stratégies, se dégageant ainsi une marge d'action allant dans le sens de leurs intérêts³³⁵. Ils ont également, grâce aux amicales dont beaucoup font partie³³⁶ – puis surtout au début du XX^e siècle, grâce aux syndicats d'enseignants – un pouvoir et un sentiment d'appartenance corporatif qu'une partie mobilise au profit des intérêts de la profession³³⁷.

Les enseignants valaisans, eux, ne disposent d'aucun syndicat. La Société valaisanne d'éducation leur donne l'occasion de se retrouver une fois par an ; néanmoins, elle est dirigée par un chanoine acquis au Département de l'instruction publique : la contestation n'est pas possible, en tout cas, pas publiquement. D'ailleurs, les affaires concernant les instituteurs, qu'elles soient des plaintes de leur part ou des plaintes contre eux, ne remontent jamais jusqu'au Département de l'instruction publique valaisan : elles sont sûrement résolues au niveau communal et ne laissent aucune trace archivistique. Cette position contrainte des enseignants valaisans empêche l'historien d'avoir accès à des documents donnant des indices sur les représentations

333. *Ibidem*, Réunion du conseil départemental de l'instruction primaire de la Haute-Savoie, 1^{er} juin 1889.

334. Jacques et Mona Ozouf notaient la position inconfortable des instituteurs : entre semi-notables méprisés par les bourgeois et les paysans, devoir de réserve dû à leur statut et difficultés à se mêler à la vie villageoise, J. et M. OZOUF, *La République des instituteurs*, p. 383-391.

335. L'on peut trouver des parallèles avec les analyses d'Alf Lüdtke à propos des ouvriers allemands des années 1930 : ceux-ci, sans entrer en opposition frontale avec les ordres, jouent sur les marges pour se dégager des moments « à eux ». Voir Alf LÜDTKE, « La domination au quotidien. 'Sens de soi' et individualité des travailleurs en Allemagne avant et après 1933 », dans *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 13 (1991), p. 68-78.

336. PROST, *Histoire de l'enseignement en France*, p. 388.

337. Sur cette question, voir l'ouvrage détaillé de Jacques GIRAULT, *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996.

qu'ils se font de leurs conditions d'enseignement. C'est pourquoi le sous-chapitre suivant se fondera exclusivement sur des sources haut-savoyardes. Toutefois, les conditions matérielles et géographiques similaires – voire souvent pires – laissent à penser que la généralisation au cas valaisan jouit d'une certaine efficacité heuristique.



FIGURE 5 – Elèves de Denis Favre, Isérables, 1918 (photographe anonyme). (© Médiathèque Valais - Martigny, Collection Georges Pillet, 044phA0012a)

Enseigner dans les Alpes

Bien souvent, les postes les plus isolés sont aussi les plus mal considérés par les enseignants et les pouvoirs scolaires. Chaque année, le préfet envoie les listes de déplacement du personnel enseignant à l'inspecteur d'académie, expliquant parfois les motifs de ses choix. En 1885, il est décidé que M. Dévouassoux remplacera M^{me} Vigroux dans l'école de montagne de Tacconaz, hameau de la commune des Houches ; le préfet annote ainsi la marge : « instituteur incapable : ne peut être placé qu'à la tête d'une école de hameau. »³³⁸ Quelques années plus tard, en 1907, en raison du manque de personnel sur la commune de Saint-Gervais, le Conseil municipal demande à l'inspecteur d'académie « que les écoles de montagne soient dirigées par des instituteurs débutants »³³⁹. Les écoles de hameau sont marginalisées par l'administration, ce sont déjà les moins bien pourvues en termes de bâti et de matériel, elles

338. ADHS, 1 T 45, Affaires générales par communes, les Houches, liste de déplacement du personnel enseignant, 16 octobre 1885.

339. *Ibidem*, 1 T 87, Délibération du Conseil municipal de Saint-Gervais, 17 novembre 1907.

se retrouvent en plus avec les instituteurs les moins compétents. Cela montre bien l'intérêt d'étudier l'école dans son espace, brisant le mythe de l'égalité nationale des conditions et des contenus d'éducation, longtemps porté par l'historiographie traditionnelle³⁴⁰. Au-delà même du fait que ces postes sont occupés par des enseignants débutants ou « incapables », ils servent aussi de « punition » à l'égard des instituteurs fautifs. Charles Malignoud, répondant au questionnaire de Jacques Ozouf, indique qu'un collègue ayant déplu au Conseil général s'est vu affecté dans « une petite commune montagnaise »³⁴¹, symbole d'une relégation scolaire institutionnalisée.

L'école isolée sert de lieu « d'exil » pour les instituteurs réfractaires ; les conditions hivernales que nous avons décrites plus haut font comprendre qu'y vivre est souvent difficile. C'est ce que confirme l'institutrice Jacqueline Delacquis, ayant exercé à Morzine, un village de montagne, pendant quinze ans (1882-1897). Elle estime tout de même que son mari et elle avaient « de la chance par rapport aux pauvres paysans de la montagne », car ils mangeaient « du pain blanc et quelquefois de la viande fraîche »³⁴². Dans son témoignage, l'institutrice fait une distinction nette entre les postes de plaine et les postes de montagne. A la question « quelle a été votre carrière ? », elle répond « 15 ans de montagne (Montriond), 18 ans de plaine (Margencel) », en précisant « pas même de bicyclette, se rendre à Thonon en diligence (5h) »³⁴³. On comprend qu'enseigner en montagne ou en plaine ne représente pas la même expérience pour les enseignants : relier Thonon et Montriond prend cinq heures de diligence alors que les deux communes sont éloignées de seulement cinq kilomètres à vol d'oiseau : cruelle géographie alpine... d'autant plus que ce qui revient souvent sous la plume des instituteurs et institutrices est le fait qu'ils décrivent les montagnards comme pauvres, simples et réactionnaires, nourris en cela de stéréotypes ambigus qui leur sont attribués depuis le XVIII^e siècle. Numa Broc, en analysant les discours des naturalistes, se demandait justement : « 'bon montagnard' ne serait-il pas la version européenne du 'bon sauvage' ? »³⁴⁴ Toujours est-il que, vrais ou fantasmés, ces traits de caractère se retrouvent dans les sources. Pour exemple, l'instituteur Louis Dépigny écrit que « les instituteurs de montagnes étaient souvent en butte aux tourments des cléricaux »³⁴⁵ ; sa collègue Marguerite Delacquis le confirme : « dans les postes de montagne où l'on débute en Haute-Savoie, il faut

340. Même lorsque ce postulat n'est pas affirmé, il n'en reste pas moins que les études historiques sur l'école prennent systématiquement comme cadre le référent national sans interroger le cadre spatial comme biais épistémologique non neutre de l'analyse.

341. Munaé, « Fonds Ozouf », Questionnaire n° 9400868 19, Charles Malignoud.

342. *Ibidem*, Questionnaire n° 9400868 7, Jacqueline Delacquis.

343. *Ibidem*.

344. Numa BROC, « Le milieu montagnard : naissance d'un concept », dans *Revue de géographie alpine*, 72/2-4 (1984), p. 127-139, ici p. 131.

345. Munaé, « Fonds Ozouf », Questionnaire n° 9400868 9, Louis Dépigny.

encore être prudente et ferme à l'égard du curé qui, sous prétexte d'enseigner du catéchisme, vous cherche des complications. »³⁴⁶ On comprend donc que la plaine, surtout pour les vieux enseignants, constitue un horizon enviable après quelques années passées dans des postes de montagne³⁴⁷. Il s'agit alors de convaincre les autorités scolaires avec argumentaire adapté afin d'obtenir la mutation souhaitée.

En 1892, les époux Mauroz, exerçant tous deux à Chamonix, écrivent une lettre à l'inspecteur d'académie ; ils expliquent que « leur santé ne leur permet pas de rester plus longtemps à Chamonix à cause de la rigueur du climat ». Ils désirent être placés dans la plaine, ajoutant qu'ils aimeraient si possible « être à proximité de la ligne du chemin de fer ou du lac »³⁴⁸. En plus de donner des raisons valables – et celles qui concernent la santé sont souvent entendues – il faut que l'instituteur soit digne de son déplacement : quitter la montagne se mérite. Se met en place une véritable enquête dans laquelle M. Perrin – instituteur titulaire de l'école du bourg – doit écrire un rapport sur son adjoint, Louis Mauroz. Il s'en charge donc, sans être tendre pour son collègue, notant qu'il n'a plus aucun zèle, « ne remplit plus ses fonctions », « ne fait rien pour mettre son instruction au niveau », « affecte de ne pas saluer son titulaire », disant enfin qu'il est « très très bien vu du parti réactionnaire : détesté du parti républicain »³⁴⁹. Les accusations sont lourdes, mais Perrin se déclare tout de même favorable à son déplacement, car il espère la mutation d'un instituteur plus capable. L'inspecteur primaire rédige lui aussi un rapport, mais celui-ci va à l'encontre du premier. Il écrit que Mauroz est un instituteur capable qui a même obtenu une médaille de bronze³⁵⁰ l'année précédente. Finalement, l'instituteur fatigué obtient gain de cause, il est muté à Messery, proche du lac Léman, commune desservie par la voie ferrée : les deux requêtes sont acceptées. Autre exemple, l'instituteur Paul Vigroux, exerçant au Petit-Bornand, demande sa mutation en 1913. Il commence par mettre en avant son état de service, écrivant qu'il a « créé plusieurs sociétés post-scolaires toutes florissantes (Société de tir scolaire, Société de tir d'adulte S.A.G., cantine scolaire, Société scolaire forestière, Société protectrice des animaux, sans compter une caisse locale de Crédit agricole et une société de pêche) », avant d'assurer qu'il n'en tire aucune gratification. Il énumère ensuite les raisons de sa requête : « difficultés

346. *Ibidem*, Questionnaire n° 9400868 17, Marguerite Delacquis.

347. Petit aparté : les plaintes axées sur le conservatisme des populations de montagne n'existent pas dans les communes les plus ouvertes à l'économie du voyage. La politique et l'économie libérale ont enrichi les communes et les habitants, modifié les structures de vie « traditionnelles ». Le contact prolongé avec les riches touristes étrangers et les bénéficiaires qui en découlent ont peut-être privilégié l'éloignement des montagnards d'avec l'Eglise. Hypothèse seulement, il reste qu'aucune école privée n'existe par exemple dans les communes de Chamonix ou de Vallorcine.

348. ADHS, 1 T 736, Dossier individuel de l'instituteur Louis Mauroz, lettre à l'inspecteur d'académie, 9 août 1892.

349. *Ibidem*, Rapport de François-Narcisse Perrin, directeur de l'école du bourg de Chamonix, 30 août 1892.

350. Les instituteurs et institutrices recevaient pour certains des récompenses en raison de leurs résultats.

de communication, spécialement en hiver, la cherté des communications, les difficultés d'approvisionnement, l'absence de docteur dans un rayon de moins de 12 km me font désirer un poste plus avantageux. »³⁵¹ Ici encore, les postes de plaine sont considérés comme plus commodes. Des raisons géographiques soutiennent ce jugement, mais l'argumentaire n'est pas fondé sur des questions de santé : le mérite et le zèle déployés au service de l'instruction publique y prennent une grande place.

Pour ce qui est des institutrices, des stratégies différentes se mettent en place. Rappelons que celles-là étaient quelquefois écartées des écoles de hameau, de « trop hautes altitudes pour être dirigées par une institutrice qui en hiver rencontre souvent des impossibilités de communication ou même des moyens d'alimentation », mais aussi jugées trop difficiles pour qu'une « institutrice souvent jeune et toujours d'un tempérament délicat puisse suffire à tant de fatigue »³⁵². Néanmoins, il arrive que des institutrices soient tout de même nommées sur des postes de montagne. En ce cas, elles réutilisent les mêmes arguments genrés³⁵³ pour obtenir une place plus clémente. C'est donc systématiquement sur les problèmes de santé dus aux conditions climatiques que vont s'appuyer les lettres des institutrices. Ainsi, en 1911, l'institutrice Balmat – devenue Charlet – va demander sa mutation pour se rapprocher de ses parents en arguant que « les hivers sont très rigoureux ici, les communications sont impossibles pendant la mauvaise saison, ma santé s'en ressent, car je suis sujette aux douleurs. »³⁵⁴ Sa mutation est acceptée quelques semaines plus tard. La même année, Louise Bugnet, alors en poste à Chamonix, demande sa mutation à Saint-Roche, en plaine, de nouveau en raison de ce que « l'altitude élevée de l'endroit ne convient pas à [son] tempérament et Monsieur le docteur Bonnefoy de Sallanches qui [la] soigne, [lui a] déclaré qu'[elle] ne pourrait y vivre longtemps »³⁵⁵. L'inspecteur primaire ne va pas accepter sa requête tout de suite, mais en septembre, elle écrira une nouvelle lettre faisant part de l'urgente nécessité de quitter son poste pour des raisons familiales : sa tante infirme, auparavant confiée à une sœur à Lyon maintenant décédée, doit revenir en Haute-Savoie³⁵⁶. N'ayant personne à qui la confier, Louise Bugnet demande immédiatement sa mutation, qu'elle obtient très vite au vu de la situation. Il est intéressant de voir les justifications différenciées utilisées par les instituteurs et les institutrices pour légitimer leurs mobilités. On constate que chez

351. ADHS, 1 T 55, Lettre de l'instituteur Paul Vigroux à l'inspecteur d'académie, 19 juillet 1913.

352. *Ibidem*, 1 T 87, Délibération du Conseil municipal de la commune de Saint-Gervais, 8 mars 1908.

353. Sans dire qu'elles utilisent nécessairement consciemment ces stéréotypes : il est probable qu'ils sont intégrés et leurs discours peuvent dans tous les cas contenir des vérités non manipulées.

354. ADHS, 1 T 486, Dossier individuel de l'institutrice Lina Balmat, lettre à l'inspecteur d'académie, 5 juillet 1911.

355. *Ibidem*, Dossier individuel de l'institutrice Louise Bugnet, lettre à l'inspecteur d'académie, juillet 1911.

356. *Ibidem*, Lettre à l'inspecteur d'académie, 3 septembre 1911.

les premiers, la mise en valeur du zèle déployé dans la mission d'enseignement, dans l'amélioration de la vie sociale, culturelle et technique des villages met en avant leurs mérites individuels. A l'inverse, pour les institutrices, les raisons de santé sont toujours centrales quand ce ne sont pas celles d'assistance aux membres de la famille, deux dimensions étroitement associées aux rôles genrés féminins (santé fragile, rôle de mère, de soin, d'attention).

Dans tous les cas et indépendamment des stratégies des instituteurs et des institutrices, nous constatons que le corps enseignant tout autant que les autorités scolaires font une différence nette entre les postes de plaine et les postes de montagne, introduisant une nouvelle hiérarchie d'attractivité entre les deux catégories classiquement opposées de la ville et de la campagne – la montagne prenant la dernière place. Celle-ci, par les conditions de vie jugées plus difficiles, particulièrement en hiver, fait office de « punition » ou de passage obligé en début de carrière. Les enseignants ont un pouvoir d'action pour tenter d'éviter ces postes dépréciés – ou d'en sortir le plus tôt possible – mais il reste que les inégalités spatiales en termes d'éducation sont grandes entre l'élève du hameau et celui de la plaine. Justement, si ces inégalités liées à l'espace se font sentir dès l'école primaire, elles deviennent surtout flagrantes lorsque l'âge de la communale est révolu : comment poursuivre ses études ? Où aller et comment ? Les choix sont en général restreints pour les enfants des Alpes, peut-être même davantage en Valais...

Quitter la montagne pour poursuivre ses études ?

Les lieux de montagne ne sont pas les mieux pourvus en matière d'offres scolaires professionnelles et supérieures. Là encore, l'isolement et le faible peuplement jouent en défaveur des enfants qui auraient les capacités scolaires et financières pour poursuivre leur cursus au-delà de la communale.

A Chamonix, il y avait jusqu'en 1890 deux écoles primaires supérieures (E.P.S.), une de chaque sexe, situées dans le chef-lieu. Sur la demande de la mairie, ces deux écoles sont transformées en simples cours complémentaires en raison de la fréquentation trop basse et des coûts trop élevés pour la commune³⁵⁷. Cette rétrogradation en cours complémentaires affecte déjà la qualité de l'enseignement dispensé : les E.P.S. préparent au brevet élémentaire en trois ans puis au brevet supérieur – le même que dans les écoles normales d'instituteurs – au bout de deux années supplémentaires, alors que les cours complémentaires ne sont censés prolonger la scolarité que de deux ans, même si dans les faits, la durée peut être plus longue. De plus, ces cours sont intégrés à l'école primaire et dispensés par des instituteurs, alors que ceux des E.P.S. sont enseignés par des professeurs ayant la même formation que ceux des

357. *Ibidem*, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 1887.

écoles normales. Il reste que la présence de ces cours est déjà une bonne chose pour les enfants du bourg, mais pour les enfants du bourg seulement. Roger Thabault remarquait déjà qu'à Mazières-en-Gâtine, il existait une différence marquée entre les enfants du bourg plus socialement aisés et ceux des hameaux, souvent fils de cultivateurs qui ne dépassaient généralement pas le certificat d'études primaires³⁵⁸. Pour les communes de montagne, le problème de l'hiver, que nous connaissons maintenant bien, renforce le phénomène, enserrant les populations dans les frontières étroites des hameaux. Les nombreux enfants de plus de 13 ans peuplent les petites écoles à classe unique pendant l'hiver, car ils ne peuvent se rendre à l'école du bourg. Le père de Jean Ducroz s'en rend bien compte lorsqu'il écrit à l'inspecteur primaire qu'il serait « impossible » et même « imprudent » de sa part « [d']envoyer [ses enfants] à l'école d'Argentière quand pour s'y rendre il leur faut faire chaque jour deux kilomètres et demi »³⁵⁹. En Valais, ces communes n'ont bien souvent pas du tout de cours complémentaires ni professionnels. Josef Guntern note que ces enseignements se limitent à quelques cours organisés localement par les communes, sans réel contrôle des autorités centrales³⁶⁰. Le canton en général a très peu développé l'enseignement post-primaire, ayant déjà assez de difficultés à organiser les écoles communales. Le chanoine de Cocatrix estime que 4% des jeunes gens ayant passé les examens de recrues avaient eu accès à une école supérieure au niveau primaire en 1887, puis seulement 7% en 1905 – contre une moyenne de 27% dans toute la Suisse³⁶¹. Les chiffres augmentent un peu ensuite : environ 10% en 1912, mais restent tout de même très bas³⁶².

Les écoles professionnelles tendent à se développer en Haute-Savoie ; le département compte l'école d'horlogerie de Cluses – qu'Antoine Prost classe au même niveau que les écoles professionnelles nationales³⁶³ –, l'école nationale d'industrie laitière à La Roche-sur-Foron et quelques écoles ménagères destinées aux jeunes filles³⁶⁴. L'offre reste tout de même limitée et toutes ces écoles sont en plaine, loin des populations de montagne, surtout du fait des difficultés de circulation que connaissent ces territoires. Pour que les élèves des hameaux y accèdent, il est nécessaire qu'ils y soient acceptés dans l'établissement, que leurs parents puissent subvenir aux frais d'internat, qu'ils voient assez d'utilité dans la poursuite d'études pour accepter de faire le sacrifice financier et émotionnel de leur enfant : en somme, beaucoup de choses peu

358. THABAULT, *L'ascension d'un peuple*, p. 171 et p. 207.

359. ADHS, 1 T 418, Lettre de M. Ducroz à l'inspecteur primaire de Bonneville, 5 décembre 1886.

360. GUNTERN, *L'école valaisanne au XX^e siècle*, p. 177.

361. CH AEV, 1 DIP, 102 bis, Cahier sur les examens de recrue par le chanoine Cocatrix, 1906, p. 16.

362. « L'examen pédagogique des recrues en 1912 », dans *L'école primaire*, 8 (15 novembre 1913), p. 2 (frontispice).

363. PROST, *Histoire de l'enseignement en France*, p. 310.

364. RAYMOND, *La Haute-Savoie sous la III^e République*, chapitre 1, p. 130-256.

habituelles dans les trajectoires de vie des paysans de montagne. De tels parcours sont souvent accessibles à une petite classe aisée d'habitants ruraux, vivant d'ordinaire dans les bourgs, au premier chef les enfants d'instituteurs³⁶⁵. De l'autre côté des Alpes, les écoles professionnelles sont encore plus rares ; on sait qu'une partie est en général très liée à l'industrie ; comme la politique valaisanne a longtemps essayé de ralentir le mouvement d'industrialisation pour privilégier le travail de la terre, le développement de ces enseignements s'est trouvé freiné.

Toutefois, même si la poursuite d'études est plus que compromise pour les garçons, elle reste possible. Concernant les filles, elle est complètement bloquée. La morale chrétienne qui imprègne le Valais prône sans cesse le retour à une vie simple de cultivateurs heureux. Si la ville constitue le danger ultime pour le noble peuple paysan, les appels répétés à la méfiance face aux vices urbains visent principalement les filles. Les articles sont nombreux pour leur enjoindre de rester à la campagne ou à la montagne. Un article au titre sans équivoque « Jeunes filles, restez chez vous ! » publié en 1916 dans *l'Ecole primaire* en rend parfaitement compte. L'auteur commence par déplorer « la dissolution de l'esprit de famille qui a entraîné tant de déchéances morales », avant d'affirmer que « le retour pour la femme aux activités domestiques, à son rôle béni au foyer, même modeste, même sans luxe et sans éclat, voilà ce qu'il faudrait avoir appris. »³⁶⁶ Même lorsque des observateurs réclament une éducation post-primaire pour les jeunes filles, c'est parce que « la petite instruction primaire ne leur sera pas utile dans la vie pratique », car elle tient « la jeunesse éloignée des tâches ménagères », seules conditions pour que les filles « remplissent ce beau rôle de mère »³⁶⁷. Est-ce que les choses sont vraiment différentes en Haute-Savoie ? On peut en douter ; à part l'école normale d'institutrices et, ici aussi, les écoles ménagères, les jeunes filles n'ont pas beaucoup d'autres perspectives. Marcel Puthod, instituteur du département, reconnaissait dans sa réponse au questionnaire de Jacques Ozouf que « les filles de la campagne demeuraient paysannes à quelques exceptions près. »³⁶⁸

Les populations de montagne connaissent donc peu d'occasions de poursuite scolaire après leur passage à l'école primaire. Les assez larges possibilités d'emplois qu'offre – dans certaines communes – la manne touristique, permettent aux habitants de s'employer sur place, même si beaucoup vivent encore de l'agriculture ou de l'élevage. On pourrait dire, un peu schématiquement, que les territoires de montagne connaissent peu de mobilité vers l'extérieur mais qu'au contraire, « l'extérieur » vient

365. Pour exemple, les quatre fils de M. Picandet, instituteur à Chamonix, vont faire des études supérieures, l'un rentrera à l'Ecole centrale de Paris en 1912. ADHS, 1 T 800, Dossier individuel de l'instituteur Joseph Picandet, lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 19 juillet 1912.

366. « Jeunes filles restez chez vous ! », dans *l'Ecole primaire*, 4, supplément (15 avril 1916), p. 71-72, ici p. 71.

367. Lucie DE COURTEN, « L'école ménagère », dans *l'Ecole primaire*, 8 (15 novembre 1913), p. 65-66.

368. Munaé, « Fonds Ozouf », Questionnaire n° 9400868 22, Marcel Puthod.

à eux. Nous l'avons vu dans le cas du tourisme. Il est maintenant temps de jeter un œil par-delà les Alpes françaises et suisses. En effet, un des points aveugles du mémoire est l'absence des Alpes italiennes, pourtant collées aux deux autres. L'immigration italienne est très forte dans les territoires haut-savoyards et valaisans ; il est intéressant d'étudier les écoles primaires françaises et suisses au contact de personnes étrangères. Cette fois-ci, ce ne sont plus de riches étrangers venant admirer les paysages alpins pendant la saison estivale, mais des populations souvent modestes, venues pour trouver du travail ou s'installer dans ces lieux de manière temporaire ou plus pérenne – phénomène souvent vecteur de tensions, plus rarement d'acceptation.

Enfants étrangers, entre rejet et acceptation

L'école est le lieu d'apprentissage de la nation, de la citoyenneté, des droits et devoirs civiques. Pour toutes ces raisons, l'arrivée d'un élément étranger qui ne partage pas la même culture, le même référentiel patriotique, parfois même pas la même langue peut, aux yeux des acteurs de l'institution, faire figure d'un grain de sable qui vient se loger dans les engrenages de la machine scolaire. L'intégration parfois difficile d'enfants étrangers dans l'école républicaine française se laisse bien voir à travers l'exemple de Chamonix.

En 1905 débutent les travaux de percement d'un tunnel devant relier la commune à la ville valaisanne de Martigny. Le lieu du percement est situé au hameau des Fras-serands, assez proche de l'école. La question de sa fermeture pendant les travaux est posée par les entrepreneurs, mais l'inspecteur primaire s'y refuse, arguant qu'il « est probable que les entrepreneurs aimeraient disposer du local scolaire pour y installer leurs bureaux ». Il poursuit en affirmant que l'école est éloignée d'environ 120 à 150 mètres du chantier et qu'ainsi, « les travaux bruyants ne s'exécuteront pas dans [son] voisinage immédiat », avant de conclure : « on ne dispose d'ailleurs d'aucun autre local pour y transporter l'école, le mieux est encore de la laisser où elle est. »³⁶⁹ L'affaire semble réglée, la stratégie réelle ou fantasmée d'appropriation du local scolaire par les entrepreneurs a été déjouée, il est de toute manière impossible de déplacer l'école pendant plusieurs années, surtout dans des hameaux isolés où les enfants ne peuvent être rattachés à une autre : l'école restera ouverte. Une peur persiste tout de même. Pour réaliser l'ouvrage, il est fait appel à environ 120 ouvriers³⁷⁰, pour la plupart italiens qui viennent avec femmes et enfants s'installer plusieurs années sur le chantier. L'inspecteur estime que « la présence de nombreux ouvriers dans le hameau serait jusqu'à un certain point, dangereuse pour l'institutrice » et propose

369. ADHS, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 3 juillet 1905.

370. *Ibidem*, 2 O 2175, Lettre de M. Convert, responsable des travaux publics, au maire de Chamonix, 7 juillet 1905.

son remplacement par un instituteur³⁷¹. C'est finalement Lina Charlet qui est nommée sur le poste après sa dispute avec les parents d'élèves de Pellerins. L'inspecteur primaire accepte qu'une institutrice enseigne là-bas, car ses parents habitent le même hameau ; sans cette proximité familiale, l'école serait « assez dangereuse pour une institutrice isolée »³⁷². La défiance exprimée n'est pas clairement indexée sur la nationalité des ouvriers mais sur leur statut social et leur moralité, surtout vis-à-vis des femmes. Les problèmes liés à la nationalité des nouveaux arrivants interviennent plus tard. Le 5 décembre 1905, François Lioret, habitant du hameau et employé sur le chantier du tunnel, envoie une lettre à l'inspecteur d'académie en se plaignant que sa fille de treize ans est refusée par l'institutrice en raison de son âge alors qu'ont été acceptés « dans cette même école, plusieurs enfants du même âge et dont une même plus âgée, de nationalité étrangère » ; il le prie donc « de faire droit et justice »³⁷³.

Pendant un peu plus d'un an, la présence d'enfants italiens ne semble plus faire de scandales – en tout cas jamais assez graves pour remonter jusqu'à l'inspecteur d'académie – avant que la tension maximale ne soit atteinte en janvier 1907. Après plusieurs plaintes de parents français et de l'institutrice, disant que les parents italiens refusaient de payer l'école et ne cherchaient pas à faire entrer les enfants dans les normes scolaires républicaines, l'inspecteur primaire écrit à l'inspecteur d'académie en lui demandant : « Ne conviendrait-il pas de recevoir d'abord les enfants français ? On ne prendrait les italiens que dans la mesure du possible et on inviterait les refusés à aller soit à Argentières, soit au Tour où il y a toujours de la place ». L'inspecteur d'académie signale son accord et transmet la lettre au préfet³⁷⁴. Néanmoins, les travaux qui s'effectuent toute l'année et surtout l'hiver – en raison des infiltrations d'eau à la fonte des neiges – font douter des possibilités pour les enfants italiens de se rendre aux écoles d'Argentières ou du Tour. Rappelons qu'en hiver, « toute communication avec les hameaux voisins est devenue impossible »³⁷⁵. Les pouvoirs scolaires préfèrent contrevenir à l'obligation scolaire – sans l'exprimer noir sur blanc – pour désamorcer les tensions, preuve peut-être que l'école de la nation a du mal à composer avec l'altérité dans une telle situation. Signe aussi – autant de la part des parents, des enseignants que des inspecteurs – que l'intégration du territoire savoyard à la nation française 45 ans plus tôt a bien fonctionné ; la frontière est nettement marquée et revendiquée entre Haut-Savoyards et leurs anciens compatriotes

371. *Ibidem*, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 3 juillet 1905.

372. *Ibidem*, 1 T 486, Dossier individuel de l'institutrice Lina Balmat, lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 19 août 1905.

373. *Ibidem*, 1 T 418, Lettre de François Lioret à l'inspecteur d'académie, 5 décembre 1905.

374. *Ibidem*, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 2 janvier 1907.

375. *Ibidem*, 1 T 169, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 26 septembre 1881.

devenus italiens³⁷⁶ – l'école n'y est d'ailleurs pas pour rien. A l'heure où la frontière chamoniarde entre le Valais et la Haute-Savoie va s'ouvrir³⁷⁷, la frontière culturelle entre les enfants français et italiens s'entérine.

De l'autre côté des Alpes, les stratégies scolaires d'accueil des populations étrangères ne sont pas semblables. Il faut rappeler que le modèle fédéral et multi-culturaliste de la nation helvétique autorise plus facilement l'intégration des étrangers. Tout d'abord, la barrière linguistique ne joue pas le rôle de ciment national; la Suisse reconnaît sur la période qui nous intéresse, trois langues officielles – l'allemand, le français et l'italien. Ensuite, les conditions d'immigration sont beaucoup plus aisées, le territoire étant, au moins depuis le début du XIX^e siècle, une terre d'accueil privilégiée. En 1915, sur les 3 700 000 âmes que comptait le pays, il y avait 552 000 étrangers, dont 220 000 Allemands, 64 000 Français, 42 000 Autrichiens et 203 000 Italiens³⁷⁸. Même si le canton du Valais est légèrement en dessous de la moyenne suisse, la part d'étrangers y est tout de même de 11% en 1910 et ne cesse d'augmenter³⁷⁹. Parmi eux se trouve une forte proportion d'Italiens, pour la plupart ouvriers, qui viennent à l'occasion des grands travaux de percement des tunnels – à l'instar de la France. Certes, ces populations italiennes ne sont pas toujours convenablement reçues, les conditions de travail sont dures et le pouvoir conservateur s'inquiète parfois de l'effet de leur présence sur la moralité des Valaisans³⁸⁰. Toutefois, en matière de politique scolaire, les autorités valaisannes semblent plus conciliantes que leurs voisins français. Dans le rapport de l'instruction publique valaisanne de l'année 1898, on peut par exemple lire ceci :

On comprendra sans peine que, dès le premier jour, le Conseil d'Etat se soit préoccupé de l'avenir intellectuel et moral des nombreux enfants qu'amenaient à Brigue et à Naters l'entreprise du percement du Simplon. L'ouverture d'une école italienne s'imposait et grâce au concours des autorités de Naters, nous avons réussi à la créer. Notre prochain rapport de gestion contiendra certainement d'intéressants détails sur la marche de ces nouvelles écoles qui portent à trois le nombre de langues enseignées dans les classes primaires du canton.³⁸¹

Le ton est évidemment grandiloquent, le canton se flatte de sa grandeur d'âme envers les populations italiennes, laissant de côté les conditions de vie difficiles et les

376. La plupart des ouvriers italiens viennent des proches territoires anciennement unis dans le Royaume de Sardaigne.

377. En réalité pour des motivations économiques liées au tourisme beaucoup plus qu'à la circulation des populations locales. Voir Pierre-Louis ROY, *Le Mont-Blanc Express, l'invention du tourisme alpin*, Glénat, 2008.

378. « Statistique suisse », dans *l'Ecole primaire*, 1, supplément (15 janvier 1915), p. 24.

379. G. et S. ARLETTAZ, « Les étrangers et la nationalisation du Valais », p. 68.

380. *Ibidem*, p. 81 et p. 87.

381. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1898, p. 29.

morts qui ponctuent régulièrement l'avancée des chantiers. Toutefois, cela montre que l'école valaisanne – et plus largement suisse – ne se considère pas comme menacée par le multiculturalisme de son enseignement. Les réponses scolaires à l'immigration sont plus souples qu'en France et la création d'une école de langue italienne publique, subventionnée par le canton et les communes, ne pose, pour ainsi dire, aucun problème.

A travers ces deux cas de figure, on peut aisément généraliser l'analyse et réfléchir aux logiques d'intégrations scolaires qui prennent place en France et en Suisse. Si on élargit la focale, ces exemples donnent des indices sur la manière de concevoir la nation et l'identité nationale dans les deux pays. On observe une distinction nette entre l'école française, privilégiant une identité plus stricte, fondée sur un fort référentiel culturel commun, et l'école suisse, qui accepte la pluralité des cultures en son sein sans que cela bouleverse l'ordre social³⁸². Ici, le centralisme de la III^e République et la fédéralisation de la Confédération orientent des choix différents dans les pratiques scolaires. Enfin, ces deux exemples réifient l'importance de la frontière étatique entre la Haute-Savoie et le Valais ; les écoles alpines, éloignées de quelques kilomètres seulement, ne fonctionnent pas de la même manière, ne véhiculent pas les mêmes représentations et ne donnent pas lieu aux mêmes pratiques.

4 Les Alpes protègent-elles de la guerre ?

Si l'on adopte une approche spatialisée des processus de construction de l'école populaire, il apparaît que l'école de montagne n'est pas tout à fait la même qu'ailleurs ; elle est pourtant différente d'un côté et de l'autre des crêtes alpines. En privilégiant cette échelle, on peut observer des contournements des normes scolaires nationales et les justifications qui les motivent. L'intérêt est double, d'une part : cela permet d'aller à rebours d'une historiographie qui considère bien souvent l'uniformité des systèmes scolaires nationaux de fait, sans nécessairement s'attarder sur les implications épistémologiques d'un tel postulat – nous avons pu comme cela opérer un jeu de frontières intra-étatiques. D'autre part, cela autorise, si l'on prend les Alpes comme cadre d'analyse, à repérer les aspects communs et différenciés de deux systèmes scolaires dans un même espace géographique, ce qui, cette fois-ci, permet de jouer sur les frontières interétatiques. La situation des écoles de montagne a pu paraître parfois isolée et parfois intégrée dans des espaces plus larges, principalement ceux des nations française et suisse. En réalité, les deux dimensions coexistent : elles touchent des aspects du réel, car les espaces se superposent sans s'annuler ; on peut revendiquer sa territorialité alpine tout en se sentant français ou suisse, on peut être

382. Sur ce point, voir : Didier FROIDEVAUX, « Construction de la nation et pluralisme suisses : idéologie et pratiques », dans *Swiss Political Science Review*, 3/4 (1997), p. 1-58.

valaisan tout en se sentant appartenir à la patrie helvétique. Justement, du fait de la guerre, un cadre spatial de référence prend le pas sur les autres, il s'agit évidemment du cadre national. Dans les écoles, les références au milieu local sont évincées au profit de la nation. Les spécificités du milieu géographique – et politique – alpin existent certes toujours, mais elles ne rentrent plus dans les formes de justifications des acteurs. Les particularités s'effacent – ou du moins sont reléguées temporairement à l'arrière-plan.

Quand l'appel sous les drapeaux se fait entendre : il faut participer à l'effort national. Cette description fonctionne évidemment pour la France, patrie belligérante, mais – et ce fut une surprise dans le cadre de cette étude – elle fonctionne également pour la Suisse, pays ayant pourtant déclaré sa neutralité dès le début du conflit. Certes, les expériences de guerre sont sans commune mesure, un pays est en guerre, l'autre non, mais l'appareil étatique helvétique se met en branle et promeut, comme de l'autre côté des Alpes, l'unité de la nation, la beauté du sacrifice, la défense de la patrie. Vocabulaire surprenant, nous en convenons ; il faut pourtant se prévenir de toute reconstruction mythifiée du passé : l'image de la Suisse patrie de la paix, éternellement neutre, n'est pas tout à fait juste. L'engagement de l'armée suisse dans les combats n'est pas advenu. Pour autant, la sécurité des frontières n'était pas garantie au déclenchement du conflit : personne ne pouvait savoir avec certitude si la nation allait combattre, surtout dans l'émulation et l'angoisse qui accompagnent le début de la guerre. Une certaine culture de guerre traverse la forteresse alpine ; d'ailleurs, la mobilisation générale est déclarée et, tout au long du conflit, des soldats suisses garderont – avec plus ou moins d'intensité – les frontières montagneuses des crêtes alpines. Le pays n'est pas non plus étanche aux conséquences économiques désastreuses qu'entraînent les combats déchirant l'Europe. Le système scolaire valaisan, comme son voisin français, est largement percuté par l'événement guerrier. Les deux écoles sont très liées aux institutions militaires de leurs pays respectifs, les mobilisations touchent le personnel enseignant, désorganisant complètement les ministères de l'instruction publique. L'école n'est pas non plus étanche à la crise économique dans son fonctionnement quotidien : papier, carton, bois de chauffage viennent à manquer ; travaux, réparations, chantiers, sont remis à plus tard. Une caractéristique commune aux deux territoires est leur éloignement des combats : les imbroglios administratifs liés au traité de Vienne de 1815 et, dans une certaine mesure, la position d'isolement des communes de montagne, protègent les populations haut-savoyardes – et par là l'école – d'un affrontement trop direct avec l'appareil guerrier. Ici, les expériences scolaires peuvent parfois présenter des éléments de similitude entre les enfants valaisans et haut-savoyards, à condition toutefois de ne pas oublier les divergences majeures, dont la principale est sans doute l'expérience du deuil. Enfin, les frontières sont largement affectées par le conflit. Celles qui existent entre Etats se durcissent, renforçant ainsi l'hermétisme entre deux nations. Elles se

ferment également au tourisme et reconfigurent les manières de vivre des habitants des montagnes. Toutefois, d'autres frontières, moins perceptibles parce que plus symboliques que physiques, s'ouvrent. Les importantes tensions politiques qui traversent la Suisse créent de nouvelles lignes de rivalités à l'intérieur même du pays. À l'inverse, le soutien plus ou moins affiché à l'un ou l'autre des belligérants, l'entrée de certaines nations dans le conflit en cours de guerre et l'espoir de paix chrétienne ouvrent des frontières de solidarité qui transgressent le cadre national tout en traversant l'école.

Des systèmes scolaires ébranlés

Il faut reconnaître d'emblée que les sources scolaires concernant la période de guerre se font plus rares que celles des périodes de paix. Les systèmes scolaires se trouvent désorganisés par l'événement. Le corps enseignant mais aussi les autorités administratives sont mobilisés pour le front : en résulte une diminution sensible de la correspondance ; les rapports d'inspections n'ont presque plus lieu. Il faut parer au plus urgent, les pratiques habituelles des acteurs de l'institution scolaire qui ne sont pas jugées primordiales s'effacent : nombre de réunions sont annulées des deux côtés de la frontière, il en va de même pour les rapports d'incident, les demandes de mutations, les affaires scolaires locales. En bref, les gestes de l'histoire quotidienne de l'école sont transfigurés dans une culture de guerre. L'historiographie scolaire a longtemps mis de côté l'étude de la Première Guerre mondiale, postulant une sorte de continuité dans les périodes de l'avant et de l'après. Un certain nombre de travaux rendent aujourd'hui justice à l'école en guerre. Effectivement, nous prenons le parti de ne pas postuler une stricte continuité des institutions sociales dans l'événement guerrier mais, à l'inverse, de le considérer dans toute sa force de rupture et de recomposition historique³⁸³. En définitive, l'école primaire est une école en crise.

L'appel et la mobilisation des corps enseignants

Nous le savons bien maintenant, à l'heure de l'appel sous les drapeaux, une grande part du corps enseignant français est mobilisée. Environ 35 000 instituteurs partent pour le front³⁸⁴ sur les quelque 150 000³⁸⁵ – hommes et femmes confondus – que compte l'instruction primaire au moment de l'entrée en guerre : soit environ 23%

383. François Dosse décrit le retour de l'événement en histoire et les manières de concilier rupture et discontinuité : voir François DOSSE, « Événement », dans Christian DELACROIX *et al.* (dir.), *Historiographie, concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010, tome II, p. 744-756.

384. Emmanuel SAINT-FUSCIEN, « Les instituteurs combattants de la Grande Guerre : des soldats comme les autres ? », dans Jean-François CONDETTE (dir.), *Les écoles dans la guerre*, Lille, Septentrion, 2014, p. 215-232, § 16, [en ligne :] <http://books.openedition.org/septentrion/7199> (consulté le 19 février 2025).

385. PROST, *Histoire de l'enseignement en France*, p. 377.

du total³⁸⁶. Fait peut-être plus étonnant, la mobilisation suisse est d'une ampleur équivalente. Bien que nous n'ayons pas trouvé de chiffres concernant la mobilisation des enseignants sur l'ensemble du territoire helvétique, ceux que contiennent les archives valaisannes en donnent une bonne indication. Sur les quelque 616 régents et institutrices que compte le canton, 150 à 160 servent sous les drapeaux en 1914³⁸⁷, soit environ le quart du corps enseignant, taux comparable au cas français. La mobilisation est massive et par ailleurs soutenue – comprenant des périodes plus creuses que d'autres – jusqu'à la fin de la guerre. Dans les deux pays, les institutions scolaires, privées d'une bonne part de leur personnel enseignant, doivent pourvoir à son remplacement. Qui placer sur les estrades maintenant vides des salles de classe ? Albert Sarraut, ministre de l'instruction publique française, publie une circulaire à l'attention des préfets le 18 août 1914 ; il y indique que le service des instituteurs censés partir à la retraite à la fin de l'année scolaire est prolongé³⁸⁸. Le ministre poursuit : « Je n'ai pas besoin de spécifier que les élèves maîtres et les élèves maîtresses en cours d'étude peuvent être choisis par vous, sans limite d'âge, si vous les jugez aptes à des fonctions provisoires. »³⁸⁹ Prolonger l'activité des vieux instituteurs, projeter les élèves-maîtres et maîtresses dans les salles de classe avant la fin de leurs études, voilà les mesures trouvées pour endiguer l'hémorragie du personnel enseignant dans l'éducation française. Elles sont appliquées en Haute-Savoie où 180 instituteurs primaires et 47 élèves-maîtres ont été appelés sous les drapeaux dès les débuts de la guerre³⁹⁰. Par suite de la publication de la circulaire, le préfet décide que les élèves-maîtresses en deuxième et troisième années de l'école normale de Rumilly ainsi que les trois classes d'élèves-maîtres de l'école normale de Bonneville seront pris dans le service actif³⁹¹. Toutefois, ce nouveau vivier d'instituteurs potentiels va vite être épuisé. En 1915, en plus des 5 instituteurs sortis de leur retraite et des 21 élèves-maîtres des écoles normales, l'enseignement primaire haut-savoyard emploie 11 instituteurs venus des régions envahies par les Allemands mais également 95 intérimaires sans qualifications particulières pour exercer ce métier³⁹².

L'envoi au front de tous les hommes en âge – y compris les élèves-maîtres – a renforcé le phénomène déjà largement entamé de féminisation du corps enseignant. Pendant

386. Les chiffres semblent avoir été à peu près équivalents sur l'ensemble du territoire.

387. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1915.

388. ADHS, PA 68.3, 4600, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 9 (septembre 1914), p. 191.

389. *Ibidem*, p. 192.

390. *Ibidem*, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 11 (octobre 1915), p. 238.

391. *Ibidem*, 4600, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 9 (septembre 1914), p. 198.

392. *Ibidem*, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 11 (octobre 1915), p. 238.

toute la durée du conflit, des élèves-maîtresses sont envoyées en qualité de stagiaires dans les écoles, les intérimaires sont quasiment exclusivement des femmes et les titularisations sont également essentiellement féminines : le 23 décembre 1915, 28 institutrices sont titularisées pour seulement 2 instituteurs³⁹³. Les institutrices suppléent au manque d'hommes dans des fonctions dont elles étaient auparavant exclues. Pour exemple, le 29 juillet 1915, cinq d'entre elles sont employées au secrétariat de mairie sur le département³⁹⁴.

En Valais, les moyens utilisés sont similaires. La mobilisation des instituteurs en août 1914 fait que le canton « a dû envisager l'éventualité imminente de manque de maîtres qualifiés, soit des titulaires effectifs pour un certain nombre de postes. L'on dut ainsi, pour combler les vides creusés par la mobilisation, faire appel à d'anciens régents ou y suppléer pour le mieux. »³⁹⁵ La formule « y suppléer pour le mieux » signifie, à l'instar du cas français, engager des personnels non formés à la fonction d'instituteur. Le Valais délivre ainsi des certificats temporaires permettant à un certain nombre de personnes d'exercer des fonctions d'enseignement, à condition de se présenter à un concours de fin d'année soit pour prolonger ledit certificat, soit pour obtenir le brevet de capacité³⁹⁶ – équivalent du certificat d'aptitude pédagogique français. Les solutions provisoires sont donc les mêmes, il s'agit de pallier l'urgence. Ici aussi, ce sont principalement des femmes qui pourvoient au remplacement des instituteurs appelés. Il faut néanmoins introduire une différence assez large qui se situe dans la durée. La mobilisation française, nation en guerre, va être soutenue pendant les quatre ans du conflit. A l'inverse, la mobilisation suisse, une fois les premières frayeurs passées et la certitude de la préservation du statut de neutralité confirmée, baisse en intensité. Les autorités cantonales négocient avec l'Etat-major pour obtenir la démobilisation des instituteurs sous les drapeaux. La première année, les requêtes échouent ; le chef du Département de l'instruction publique de Lausanne répond à une lettre de son homologue valaisan, et lui fait part du fait que le canton n'a pu obtenir le renvoi que de 30 instituteurs sur les 240 sous les drapeaux³⁹⁷.

Pourtant, l'année suivante, on apprend que l'Etat-major « s'est départi de sa rigidité » en accordant « la libération de service pour tous les instituteurs dont nous avons absolument besoin pour assurer la marche normale de nos écoles »³⁹⁸. A partir de l'année scolaire 1915-1916, l'enseignement valaisan et plus généralement

393. *Ibidem*, 1 T 1276, Séance du conseil départemental de l'enseignement primaire de la Haute-Savoie, 23 décembre 1915.

394. *Ibidem*, 19 juillet 1915.

395. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1915, p. 43.

396. « Instruction primaire », dans *l'Ecole primaire*, 5 (mai 1916), p. 2 (frontispice).

397. CH AEV, 1 DIP, 145 bis, R 380, Lettre du chef du Département de l'instruction publique de Lausanne au chef du Département de l'instruction publique du Valais, 24 novembre 1914.

398. *Ibidem*, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1915, p. 44.

suisse est moins touché par la mobilisation de son personnel enseignant. Certains moments de crise appellent toutefois à des remobilisations ponctuelles, et certains instituteurs ne peuvent échapper au service. Malgré ces événements, le Département de l'instruction publique valaisan peut déclarer que l'année scolaire 1917-1918 s'est déroulée presque normalement, en raison de la quasi-absence de mobilisation des instituteurs³⁹⁹.

Les enseignements français et suisses ont tous deux été percutés par l'événement guerrier. La ressemblance dans les moyens utilisés pour parer à la situation d'urgence ne doit pas cacher le fossé entre les expériences vécues, illustré par la durée et l'intensité de l'événement touchant un pays en guerre et un pays qui ne l'est pas. En réalité, les instituteurs français sont eux aussi partiellement démobilisés avant la fin de la guerre, comme en témoigne le bulletin départemental en septembre-octobre 1918 : « Le retour des instituteurs mis en sursis d'appel a permis de procéder à une sélection et d'écartier les intérimaires les moins qualifiés »⁴⁰⁰. Toutefois, la démobilisation progressive est tardive et sans commune mesure avec celle des régents valaisans. Autre différence majeure, les instituteurs français combattent et meurent : environ 7400 vont succomber au feu ennemi⁴⁰¹, dont 59 en Haute-Savoie⁴⁰². Le corps enseignant – à l'instar de la société française – est largement endeuillé, beaucoup d'instituteurs ne réintégreront jamais leur classe, d'autres si, mais amoindris, parfois invalides⁴⁰³. La guerre désorganise l'enseignement valaisan, elle fait de même en Haute-Savoie, sauf qu'en sus, elle laisse les traces d'une expérience combattante et non pas seulement d'une expérience de mobilisation. Effectivement, la guerre traverse les Alpes, elle réifie néanmoins les frontières nationales en étant vecteur d'expériences vécues différenciées pour les instituteurs alpins français et suisses.

Au-delà du corps enseignant mobilisé, il faut maintenant s'intéresser au fonctionnement de l'école en temps de guerre. Nous avons vu qu'il fallait suppléer le personnel absent, mais l'école est plus largement touchée dans son organisation générale ; maintenir sa bonne marche n'est pas chose aisée.

399. *Ibidem*, Rapport du Département de l'instruction publique, 1918.

400. ADHS, PA 68.3, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 8-9 (août-septembre 1918), p. 219.

401. SAINT-FUSCIEN, « Les instituteurs combattants de la Grande Guerre », p. 215-232, § 16.

402. ADHS, PA 68.3, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 8-9 (août-septembre 1918), p. 219.

403. On pense ici au dur retour en classe de Célestin Freinet. Voir SAINT-FUSCIEN, *Célestin Freinet*.

Faire fonctionner l'école en temps de guerre

Il faut absolument que les enseignements scolaires se poursuivent. L'école primaire est devenue en quelques décennies d'une importance telle dans les sociétés européennes qu'il est difficilement imaginable qu'elle s'interrompe, même en temps de guerre. Malgré l'investissement de l'institution pour la poursuite des enseignements, les moyens humains manquent pour assurer une marche normale. Localement, les situations divergent : dans le cas français, les territoires proches du front sont évidemment physiquement touchés par la guerre ; le déplacement du front, les occupations de bâtiments scolaires pour les besoins de l'armée, ou encore l'exode des populations rendent l'objectif de continuité scolaire impossible à tenir. Toutefois, même les écoles des territoires de l'arrière sont touchées par les conséquences de la guerre ; il s'agit néanmoins d'assurer leur fonctionnement le mieux possible.

En Haute-Savoie, pour satisfaire à la bonne tenue des écoles, l'inspecteur d'académie indique que 81 classes ont été fusionnées sur l'année 1914-1915 ; il précise que cela s'est fait « partout où la chose était possible »⁴⁰⁴. Ces fusions entraînent nécessairement des effectifs scolaires décuplés pour les enseignants restés à l'arrière ; l'instituteur Léon Gavard témoigne que son épouse « robuste et courageuse, femme de la campagne a beaucoup travaillé [...]. Pendant 4 ans et demi de guerre elle a eu tous mes élèves »⁴⁰⁵. Il faut ajouter qu'en plus de donner du travail supplémentaire à un corps enseignant majoritairement féminin, elles créent ou accentuent le processus de mixité scolaire : deux phénomènes qui participent à une redéfinition des frontières de genre pendant la guerre. Toutefois, les fusions ont été faites lorsque cela était possible : dans les écoles de hameaux des Alpes, les classes uniques ne peuvent pas être fusionnées sans entraîner la fermeture d'une école au profit d'une autre, avec toutes les conséquences que cela implique. L'école du hameau des Grassonnets à Chamonix est fermée dès l'entrée en guerre, les enfants la fréquentant sont censés se rendre à l'école d'Argentière. Le 25 novembre 1914, une pétition des mères du hameau est envoyée au préfet ; il y est fait mention de l'impossibilité d'envoyer les enfants à Argentière, « vu la quantité de neige », et il est argué « qu'il serait très malheureux que les enfants fréquentant ladite école soient privés de maître alors que tous leurs parents font leur devoir à la frontière. »⁴⁰⁶ L'inspecteur primaire relate la demande des mères à l'inspecteur d'académie dans une lettre du 15 janvier où il insiste de nouveau sur les difficultés de regroupement liées aux conditions topographiques : « des avalanches précoces ont été à craindre ces jours derniers, et depuis avant-hier la

404. ADHS, PA 68.3, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 11 (octobre 1915), p. 238.

405. Munaé, « Fonds Ozouf », Questionnaire n° 9400868 13, Léon Gavard.

406. ADHS, 1 T 418, Pétition des parents du hameau des Grassonnets à l'intention du préfet, 25 novembre 1914.

couche de neige tombée doit interdire les communications ». Il finit par écrire – avec l'appui du maire de la commune – « qu'il vaudrait mieux rouvrir l'école »⁴⁰⁷. Elle le sera effectivement quelques semaines plus tard. Ce bref exemple montre qu'au-delà de la volonté de l'Etat d'assurer au mieux la poursuite de la scolarité, les parents se mobilisent également dans ce sens : « en haut » comme « en bas », l'école n'est pas une chose à prendre à la légère, guerre ou non. En témoigne d'ailleurs la justification des habitants du hameau : tous les hommes font leur devoir à la frontière ; maintenir une scolarité décente relève donc d'un devoir de l'Etat, d'une reconnaissance du sacrifice consenti. Les fermetures d'école ont d'ailleurs été limitées en nombre : en octobre 1914, le département comptait 840 écoles⁴⁰⁸, puis 835 en août-septembre 1918⁴⁰⁹. Les enfants haut-savoyards ont – pour la plupart – eu accès à l'enseignement primaire durant le conflit. En Valais, les sources sont plus rares ; toutefois, une note mentionne sobrement « [qu']exceptionnellement pour l'année 1914-1915, un certain nombre d'écoles n'auront pas eu le même maître pendant tout le cours scolaire par le fait de la mobilisation »⁴¹⁰. Il est à n'en pas douter qu'une organisation scolaire plus fragile que sa voisine française a été prise de court par l'événement et par le manque de personnel qui en découle. D'ailleurs, le chef de l'instruction publique fait état du fait que plusieurs écoles ont dû être temporairement supprimées et certaines classes, provisoirement fusionnées⁴¹¹. En somme et malgré des situations largement divergentes, les moyens employés sont similaires des deux côtés de la frontière : en France comme en Suisse, l'enseignement primaire doit se poursuivre le plus normalement possible.

Nuançons cependant : la guerre amène nécessairement des compromis pratiques qui entravent la bonne marche des écoles. Dans les deux pays, l'appareil scolaire est en partie paralysé. Pour exemple, les conférences pédagogiques s'interrompent quasi totalement, de même que les inspections scolaires, qui deviennent de plus en plus irrégulières pour quasiment disparaître. En Haute-Savoie, 4 des 5 inspecteurs primaires sont mobilisés dès le début de la guerre⁴¹². S'ils sont peu à peu remplacés, la machine administrative marque un temps d'arrêt et perd en efficacité du fait des mouvements de personnel incessants : leurs remplaçants sont souvent novices, ne connaissent pas les situations locales aussi bien que leurs prédécesseurs et sont

407. *Ibidem*, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 15 janvier 1915.

408. *Ibidem*, PA 68.3, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 10 (octobre 1915).

409. *Ibidem*, 4600, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 8-9 (août-septembre 1918), p. 208.

410. « Part de l'Etat aux traitements », dans *l'Ecole primaire*, 4 (14 avril 1915), p. 3 (frontispice).

411. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1915, p. 43.

412. ADHS, PA 68.3, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 10 (octobre 1915).

d'ailleurs susceptibles d'être mobilisés à leur tour. En Suisse, l'examen pédagogique des recrues – couronnant les achèvements des cantons les plus impliqués dans l'instruction populaire – est supprimé pendant au moins deux ans⁴¹³ ; même chose pour le certificat d'aptitude français⁴¹⁴. Au-delà du seul niveau administratif, les écoles font face à un absentéisme accru. Les enfants, déjà mobilisés pour les travaux agricoles pendant la bonne saison, remplacent systématiquement les pères absents⁴¹⁵. Un article français à propos de deux enfants, publié dans *l'Ecole primaire*, en fait d'ailleurs l'éloge :

On leur a expliqué que leurs papas et leurs frères étant partis pour la guerre, ce sont eux maintenant qui sont « les hommes », et ils ne s'en montrent pas peu fiers. Sous la fourche agile, le foin blond voltige, doré par le soleil couchant. Des brindilles légères, soulevées par la brise de montagne, dansent autour des petits faneurs.⁴¹⁶

Au niveau local, la désertion scolaire est perçue avec un certain pragmatisme – quoiqu'avec un certain retard ; en 1918, la commune de Chamonix, par délibération de la commission scolaire, accorde un « droit d'absentéisme » à certains enfants qui travaillent aux champs en raison de « la dureté des temps »⁴¹⁷. Manon Pignot écrit d'ailleurs très justement que « pour un enfant de paysan, le départ du père entraîne d'abord le bouleversement affectif de la cellule familiale, mais il perturbe aussi toute l'organisation du travail agricole. »⁴¹⁸

L'école continue donc à fonctionner, mais elle ne fonctionne pas de la même façon qu'en temps de paix. En France comme en Suisse, la mobilisation du personnel enseignant – plus généralement de la population masculine – déstabilise les ministères de l'instruction publique. Par-delà la question du personnel, l'école subit aussi les conséquences matérielles de la guerre ; le conflit ne vient pas sans une crise économique qui touche l'institution scolaire de plein fouet.

413. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1914, p. 21.

414. ADHS, PA 68.3, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 1 (janvier 1915), p. 15.

415. Stéphane Audoin-Rouzeau remarque que la garde des enfants au domicile pour les travaux agricoles est plus fréquente, cela entraîne une désorganisation de la cellule familiale. Voir Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2004 [1993], p. 85-87.

416. « Les remplaçants », dans *l'Ecole primaire*, 8, supplément (15 octobre 1915), p. 149-150.

417. ADHS, 1 T 418, Délibération du Conseil municipal de Chamonix, 20 septembre 1918.

418. Manon PIGNOT, « Les enfants », dans Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Jean-Jacques BECKER (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre*, Paris, Bayard, 2004, p. 587-600, ici p. 595.

L'école subit les conséquences de la guerre

L'école n'est pas étanche aux bouleversements socio-économiques plus larges qui touchent les sociétés européennes pendant le conflit. Effectivement, la Grande Guerre va avoir des effets désastreux. Dans les réponses à l'enquête lancée par le ministère de l'instruction publique français auprès des instituteurs restés à l'arrière, des remarques touchant aux difficultés économiques auxquelles font face les populations sont souvent consignées. L'instituteur des Houches, petite commune alpine, écrit que « la disette de monnaie divisionnaire se fait aussitôt sentir au point que le premier août, il était impossible de trouver à changer un billet de cinquante francs chez tous les négociants du canton, mais même dans les caisses publiques. »⁴¹⁹ L'instituteur Marullaz, qui exerce dans la commune de Morzine, témoigne en 1916 du fait que « tout a renchéri, la plupart des articles d'au moins un tiers, d'autres ont fait plus que doubler, certains manquent complètement »⁴²⁰. Jean-Claude Favez nous apprend qu'en Suisse, le prix de la plupart des denrées alimentaires a doublé⁴²¹. Certains matériaux nécessaires au fonctionnement des écoles viennent à manquer, comme le papier, si important pour tous les exercices scolaires. Le directeur des éditions Payot adresse une lettre au chef de la conférence intercantonale romande en 1917 pour lui signifier qu'il ne pourra pas tenir le coût fixé pour l'impression des manuels de cours de langue, car le prix du papier a augmenté de 80% et celui du carton, de 130%⁴²². Il n'est d'ailleurs pas rare que des communiqués soient publiés pour encourager les membres de l'instruction publique valaisanne à réutiliser des papiers usés pour écrire leurs lettres – ce qui sera fait. De même, de nombreux journaux tendent à disparaître et *L'Ecole primaire* s'en sort de justesse en réduisant la taille de ses numéros.

La restriction est de mise, mais comment mener à bien les exercices scolaires sans le support papier, indispensable à bien des égards? Concernant le matériel scolaire, les caisses des écoles se vident : les subventions de la commune de Chamonix, qui s'élevaient à environ 2000 francs en 1914, tombent à un peu plus de 1400 francs en 1915, soit une diminution d'environ un quart et seulement pour la première année de guerre⁴²³. En outre, les autres sources de financement disparaissent également. La disparition de la manne touristique influe directement sur les finances des écoles

419. ADHS, 8 R 140, Réponse de l'instituteur des Houches à l'enquête du ministère de l'instruction publique, événements du 1^{er} août 1914.

420. *Ibidem*, Réponse de l'instituteur de Morzine à l'enquête du ministère de l'instruction publique, 16 mai 1916.

421. Jean-Claude FAVEZ, « La Suisse pendant la guerre », dans AUDOIN-ROUZEAU, BECKER (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre*, p. 815-824, ici p. 819.

422. CH AEV, 2 DIP, 21, n° 63a, Lettre du directeur des éditions Payot au chef de la conférence intercantonale romande, 10 février 1917.

423. ADHS, 1 T 418, Délibération du Conseil municipal de Chamonix, 22 mai 1915.

alpines. Certes, au moment de la déclaration de guerre, certains villégiateurs bloqués dans les stations alpestres sont restés : l'instituteur des Houches témoigne du fait que « plusieurs touristes en villégiature dans la commune ont tenu à participer aux travaux et ont avec ardeur manié la fourche et le râteau, faisant ainsi, d'un travail utile, un nouveau sport pour eux. »⁴²⁴ A part ces menus actes de solidarité, leur départ imminent entraîne une baisse drastique de revenus pour les sociétés alpines qui vivent pour une grande part de cette activité. A Saint-Gervais, l'instituteur en témoigne : « le commerce local a beaucoup souffert de la guerre. Le pays étant un centre de villégiature, à la déclaration de la guerre, les hôtels et les villas se sont vidés. Ainsi, au grand hôtel, il y avait 172 pensionnaires, ils n'en sont restés que 34. Même proportion pour les autres hôtels. »⁴²⁵ Cette situation joue sur l'instruction à deux niveaux, d'abord celui des écoles, qui ne peuvent plus compter sur le remplissage de leurs boîtes de collectes placées dans les hôtels – ce qui est dommageable pour l'achat du matériel scolaire – et ensuite, celui des communes elles-mêmes, qui financent leurs politiques scolaires sur ces mêmes revenus. Le chef de l'instruction publique valaisanne le confirme dans son rapport de 1914. Il témoigne des manques à gagner dus « à l'exode des étrangers aux premiers bruits de guerre [et] au brusque arrêt de toutes les affaires durant la plus grande partie de la bonne saison »⁴²⁶. Les pertes économiques engendrées par la guerre influent alors directement sur la bonne marche des écoles.

D'ailleurs, celles-ci souffrent jusque dans leur bâti. L'instituteur de Morzine indique que dans le village, les travaux ont été réduits au strict minimum et les améliorations, ajournées⁴²⁷ : cet état de fait touche aussi les bâtiments scolaires. En août-septembre 1918, le bulletin de l'instruction publique haut-savoyarde déclare que les écoles sont en mauvais état mais que les travaux ne peuvent être effectués en raison du coût et de la rareté des matériaux⁴²⁸ : nul doute que la situation a été semblable durant toute la guerre. Les conséquences de ce manque d'investissement se font sentir : souvenons-nous des fragiles écoles de hameau qui, à peine quelques années après leur construction, nécessitaient déjà des travaux importants en raison des mauvaises conditions climatiques, d'autant plus qu'ici encore des inégalités spatiales se creusent entre les écoles de montagne et les autres. Comme l'écrit Manon Pignot, l'enfance – sur tout le territoire et dans toutes les classes sociales – connaît le froid

424. *Ibidem*, 8 R 140, Réponse de l'instituteur des Houches à l'enquête du ministère de l'instruction publique, événements du 3 août 1914.

425. *Ibidem*, Réponse de l'instituteur de Saint-Gervais à l'enquête du ministère de l'instruction publique, non daté.

426. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport sur la situation de l'instruction publique, 1914, p. 31.

427. ADHS, 8 R 140, Réponse de l'instituteur de Morzine à l'enquête du ministère de l'instruction publique, 16 mai 1916.

428. *Ibidem*, PA 68.3, 4600, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 8-9 (août-septembre 1918), p. 213.

pendant la guerre⁴²⁹. Il est vrai que les pénuries de bois de chauffage ont durement touché les foyers et les salles de classe pendant les quatre ans et demi de guerre. Il n'est pas moins vrai que certains lieux ont été plus affectés que d'autres ; les écoles alpines ont dû particulièrement en souffrir. En effet, si les sources sont avares en Valais, les archives concernant Chamonix permettent de rendre compte d'une situation qui paraît généralisable à l'ensemble des territoires connaissant les rudes hivers alpins. La commune se fournissait en anthracite à destination des écoles auprès d'un marchand de Genève à raison de 40 tonnes par an – à 40 francs la tonne ; depuis 1913⁴³⁰, la guerre entraîne les dépenses communales à la baisse. La fermeture de la frontière oblige Chamonix à se rabattre sur des marchands locaux dont les prix sont plus élevés – notamment en raison de la disparition de la zone franche qui garantissait des produits à bas coût. En effet, en 1916, le Conseil municipal passe un contrat avec un marchand local, M. Valoud, pour une quantité de seulement 19,5 tonnes au prix de 66 francs et 9 centimes la tonne⁴³¹. La baisse drastique de la quantité de combustible pour nourrir les calorifères a nécessairement touché la scolarité des enfants des écoles de hameau, encore plus si on pense à l'état précaire des bâtiments. L'école, lieu accueillant pour les enfants pendant la mauvaise saison, perd de sa superbe lorsque la chaleur réconfortante des salles de classe n'est plus garantie.

Il faut ajouter au froid la faim, bien qu'en général les campagnes soient moins touchées que les villes⁴³². *L'Ecole primaire* publie très régulièrement à partir de 1915 dans son supplément des « recettes économiques éprouvées » qui se constituent souvent d'une soupe de pommes de terre : 1 litre et demi d'eau, 500 grammes de pommes de terre, 100 grammes d'oignons, 50 grammes de graisse, 40 grammes de farine, 10 grammes d'arôme Maggi, le tout pour 31 centimes de francs⁴³³. Les appels à la restriction sont nombreux, parfois cyniques ; le journal fait par exemple l'éloge du pain rassis, car « sous une moindre quantité, il nourrit mieux et il est meilleur pour l'estomac [...] mastiqué avec soin, il prend une saveur délicieuse que n'a jamais le pain frais. »⁴³⁴ Si les populations alpines pratiquent l'agriculture, cette activité n'offre que peu de rentabilité en raison de la rareté des surfaces cultivables et des conditions climatiques peu clémentes ; la principale activité est l'élevage, mais pour nourrir ce bétail, les produits agricoles sont nécessaires. L'importation est compromise, encore plus en Valais qu'en Haute-Savoie ; le Conseil

429. Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012, p. 107-114.

430. ADHS, 1 T 418, Délibération du Conseil municipal de Chamonix, 1913.

431. *Ibidem*, 1916.

432. Jay Winter parle de « prospérité des campagnes ». Voir Jay WINTER, « Les villes », dans AUDOIN-ROUZEAU, BECKER (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre*, p. 608.

433. « Recette économique éprouvée », dans *L'Ecole primaire*, 2, supplément (15 février 1915), p. 40.

434. « Du pain rassis », dans *L'Ecole primaire*, 3, supplément (1915), p. 55-56.

d'Etat publie une proclamation en 1916 annonçant « le séquestre des pommes de terre » et conseillant de nourrir le bétail non plus avec la fécule et le grain de maïs, mais en privilégiant l'orge et « les déchets divers »⁴³⁵. De l'autre côté des Alpes, ce sont surtout les réquisitions de l'armée qui inquiètent progressivement les habitants. Aux Houches, la première réquisition de bétail – 20 vaches – le 7 décembre 1914 semble communément acceptée, de même pour celle du 21 janvier, répartie le plus équitablement possible. La troisième, deux semaines plus tard, concernant une tonne d'avoine, est plus difficile, car « dans la commune toutes les terres cultivables ont été converties en prairies artificielles »⁴³⁶. C'est surtout à partir de la quatrième – 15 bêtes – que l'instituteur reconnaît qu'elle « paraît devoir être acceptée plus difficilement », d'autant plus que les habitants se plaignent du fait que les frais d'expédition restent à leur charge⁴³⁷. Enfin, le 22 février 1917, l'armée demande 400 quintaux de foin, chose impossible pour la commune, qui propose d'en envoyer seulement 175⁴³⁸. On sent ici l'amenuisement des ressources des communes autant que la lassitude des habitants : il faut participer à l'effort de guerre mais les réquisitions semblent les travailler à l'usure. Cet exemple ne concerne pas directement l'école, il est vrai, mais il offre un tableau assez large des conditions de vie des populations qui ne sont pas sans conséquences sur la scolarité des enfants et sur les enseignants. L'enfant a faim, l'enfant a froid ; sur les bancs scolaires, les objets de son quotidien d'écolier viennent à manquer, il vit dans l'angoisse de la mort d'un proche – pour le cas français – ce qui, pour finir, crée des expériences scolaires bien différentes du temps de paix.

Un dernier point doit être abordé afin d'approcher l'école alpine dans son fonctionnement local et quotidien : celui de l'accessibilité des lieux scolaires. Souvenons-nous de la pétition des parents des élèves du hameau des Grassonnets contre la fermeture de l'école à la fin de 1914. Les mères comme l'inspecteur insistaient sur le fait que l'isolement des hameaux était accentué par le départ des hommes au front ; les premières écrivaient que « cette année, la route sera d'autant plus impraticable faute de bras pour l'ouvrir vu que tous les hommes sont appelés sous les drapeaux »⁴³⁹, et le second confirmait : « l'abattage de la neige sur les chemins est moins facile à faire »⁴⁴⁰. Indices ténus de nouveau, mais les habitants des hameaux déjà privés de

435. « Une proclamation du Conseil d'Etat », dans *l'Ecole primaire*, 10 (15 octobre 1916), p. 4-5 (frontispice).

436. ADHS, 8 R 140, Réponse de l'instituteur des Houches à l'enquête du ministère de l'instruction publique.

437. *Ibidem*, 13 février 1915.

438. *Ibidem*, 22 février 1917.

439. *Ibidem*, 1 T 418, Pétition des parents du hameau des Grassonnets à l'intention du préfet, 25 novembre 1914.

440. *Ibidem*, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 15 janvier 1915.

communications avec l'extérieur pendant la moitié de l'année ont dû être encore plus entravés dans leurs déplacements au sein même de leur lieu de vie. L'impossibilité de déblayer les routes resserre encore les frontières des hameaux de montagne, l'école isolée l'est cette fois-ci pour de bon, et non dans les meilleures conditions.

Les institutions scolaires françaises et suisses subissent de nombreux bouleversements par suite du déclenchement du conflit mondial. La guerre n'épargne pas l'école, qui en subit les conséquences des deux côtés des crêtes alpines. Malgré les difficultés, le mot d'ordre est partout d'assurer une marche normale des écoles. Cela est-il possible ? Même si l'école reste ouverte, est-elle la même qu'avant le conflit ?

L'école transfigurée

« Les écoles ont fonctionné comme à l'ordinaire », écrit l'instituteur de Morzine en mai 1916⁴⁴¹. Que veut dire par là Antoine Marullaz ? Probablement que les écoliers ont pu se rendre à l'école quotidiennement. Cela, il est vrai, a été assuré par les efforts conjoints de tous les acteurs de l'institution scolaire. Malgré la mobilisation du corps enseignant, la désorganisation administrative, les conséquences matérielles et économiques de la guerre, l'école a tenu bon. Pourtant, l'événement guerrier a violemment bousculé la manière de faire classe, que ce soit au niveau des contenus ou des pratiques d'enseignement. L'école n'est pas étanche aux mouvements de la société qui l'englobe. Le conflit et les conséquences qui en découlent se font sentir jusque dans sa chair – plus dans le cas français que suisse, il est vrai. L'école devient ainsi l'usine du front, on ne compte plus les initiatives d'abord locales puis nationales de confection de vêtements, de collectes de fonds, de nourriture au profit des soldats⁴⁴². Elle devient aussi le terreau de l'agriculture : l'implication des enfants et des instituteurs dans la production agricole – d'ailleurs demandée par les pouvoirs publics – favorise la mobilisation de l'institution dans le soutien à la nation. Les différentes œuvres scolaires – ouverture de garderies, cantines gratuites, accueil des réfugiés, collectes diverses... – poursuivent l'adaptation de l'école à la situation de guerre. Enfin, le renforcement de l'enseignement patriotique national participe lui aussi à transfigurer l'école. En bref, la guerre introduit des expériences scolaires particulières, en rupture nette avec celles d'avant août 1914.

441. *Ibidem*, 8 R 140, Réponse de l'instituteur de Morzine à l'enquête du ministère de l'instruction publique, 16 mai 1916.

442. Voir Hugues MARQUIS, « L'école primaire de la Charente dans la Grande Guerre. Un aspect de l'effort de guerre par la mobilisation patriotique », dans CONDETTE (dir.), *Les écoles dans la guerre*, p. 137-158, § 16.

L'école, usine du front, terreau nourricier de la nation

Les écoles françaises s'investissent dans la guerre. Partout sur le territoire, enseignants et élèves s'appliquent pour confectionner des objets utiles aux soldats du front. Ces initiatives sont souvent prises par les instituteurs et institutrices eux-mêmes avant 1916, car, comme l'écrit Stéphane Audoin-Rouzeau, le cadre de la pédagogie de guerre est fort général durant les deux premières années du conflit, laissant ainsi une assez grande marge de manœuvre aux instituteurs⁴⁴³. Les mots d'Albert Sarraut, ministre de l'instruction publique française, l'illustrent bien : « je m'abstiens d'édicter, en ce qui concerne les horaires et le programme de ces classes exceptionnelles, le moindre règlement général. Vous pourrez en varier l'organisation selon la diversité des besoins locaux »⁴⁴⁴. Drôle de paradoxe, c'est au moment où l'école républicaine est le plus tournée vers la nation qu'elle est en même temps soutenue par les initiatives locales : les échelles s'imbriquent dans l'effort national. Les écoliers sont donc mis à contribution dès l'école maternelle pour faire de la charpie destinée aux coussins des trains sanitaires⁴⁴⁵. Ils confectionnent également des passe-montagnes, des couvertures, des chandails et des chaussettes⁴⁴⁶. Par suite de la circulaire Sarraut, le préfet de la Haute-Savoie adresse une lettre aux maires des communes pour recommander l'emploi des femmes et des jeunes filles à la confection d'habits, il propose aux communes d'ouvrir des ateliers partout où faire se peut⁴⁴⁷ – ceux-ci prendront bien souvent place dans les locaux scolaires des communes. Une année plus tard, le *Bulletin de l'instruction primaire* du département revendique la fabrication et l'envoi au front de plus de 10 000 objets⁴⁴⁸. L'implication de l'école et de ses acteurs est forte et soutenue ; l'instituteur des Houches explique que dès le début de la guerre, les institutrices de la commune ont participé à l'achat de la laine nécessaire à la fabrication des gants, des mitaines et des ceintures⁴⁴⁹. L'école devient une sorte d'usine du front. Dans les salles de classe, au lieu des habituelles leçons, s'ajoutent – ou se substituent – les ateliers de confections d'objets à destination des soldats. Les élèves sont directement concernés par l'événement guerrier depuis les pupitres scolaires et sous l'impulsion des enseignants.

443. AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants*, p. 35.

444. ADHS, PA 68.3, 4600, *Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie*, 9 (septembre 1914), p. 159-160.

445. AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants*, p. 222.

446. Emmanuel SAINT-FUSCIEN, « Ce que la guerre fait à l'institution : l'école primaire en France autour du premier conflit mondial », dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 278 (2020), p. 5-22, ici p. 14.

447. ADHS, PA 68.3, 4600, *Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie*, 10 (octobre 1914), p. 104-105.

448. *Ibidem*, 4601, *Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie*, 10 (octobre 1915), p. 246.

449. *Ibidem*, 8 R 140, Réponse de l'instituteur des Houches à l'enquête du ministère de l'instruction publique.

Lors de la conférence pédagogique du canton de Thonon, tenue le 6 novembre 1915, l'inspecteur primaire s'exprime ainsi : « continuons à travailler pour les soldats. »⁴⁵⁰

Assez logiquement, les écoles valaisannes ne semblent pas réquisitionnées de la sorte pour la confection d'objets à destination d'un front qui n'existe pas. La nation helvétique n'étant pas en guerre, les besoins de matériel pour l'armée sont beaucoup moins importants. Néanmoins, Françoise Breuillaud-Sottas remarque que dans les cantons romands – sans que le Valais soit spécifiquement mentionné – plusieurs caisses de vêtements sont envoyées en France sur l'initiative d'institutrices, par solidarité aux populations en guerre. Elle mentionne également qu'une d'elles, exerçant à Neuchâtel, a fait réparer des vêtements par ses élèves afin qu'ils servent aux réfugiés⁴⁵¹. Ces initiatives sont pourtant isolées et les expériences scolaires en temps de guerre divergent diamétralement sur ce point entre les écoles françaises et les écoles suisses. Un autre aspect les rapproche cependant, tout en prenant des formes différentes : celui de l'agriculture et de la mise à contribution de l'institution scolaire pour assurer la culture des terres face à la menace grandissante de la faim.

La Confédération suisse comptait beaucoup avant-guerre sur ses importations en produits agricoles en provenance des pays voisins. La fermeture totale puis partielle des frontières a largement remis en cause ce modèle. En France, la guerre a aussi eu son lot de conséquences sur l'agriculture – d'autant plus dans les pays montagneux. Le manque d'hommes dû à la mobilisation force les deux pays à se tourner vers de nouveaux acteurs pour assurer la culture des champs. Qui y avait-il de mieux que les enfants et les enseignants restés à l'arrière ? D'autant plus que les écoles comportaient déjà des cours d'agriculture et que les enseignants s'acharnaient à propager les meilleures techniques agricoles à travers les campagnes. L'école a été moins regardante sur les absences pendant les périodes de récolte, elle a également joué un rôle de relais et de diffusion de l'urgence agricole, celle-ci comptant dorénavant au nombre des actions patriotiques de première importance.

En Valais, un instituteur appelle par exemple dès 1915 ses collègues à organiser des conférences d'agriculture, à traduire des manuels pratiques, afin de « suppléer à la cherté, à la difficulté, à la lenteur des approvisionnements du dehors »⁴⁵². Il revient donc aux instituteurs de continuer et d'intensifier leur travail de diffusion des connaissances agraires, activité primordiale en temps de guerre. De nombreux articles paraîtront pendant toute la durée de la guerre dans *l'Ecole primaire* pour

450. *Ibidem*, 1 T 294, « Conférences pédagogiques cantonales. Conférences de l'Automne 1915 sur la première guerre mondiale », conférence du canton d'Abondance, 6 novembre 1915.

451. Françoise BREUILLAUD-SOTTAS, « Réfugiés, évacués et internés. L'accueil des populations civiles dans le Nord de la Haute-Savoie au début de la Grande Guerre (août 1914-février 1915) », dans TURPIN (dir.), *Les Pays de Savoie entrent en Grande Guerre*, p. 235-264, ici p. 246-247.

452. « L'instituteur et la culture intensive du sol », dans *l'Ecole primaire*, 6 (juin 1915), p. 44-46, ici p. 45.

inciter les Valaisans à rester à la campagne et à valoriser la culture des champs contre les attraits de la ville : thématique ancienne mais intensifiée dans les colonnes du journal du fait du manque prégnant de denrées agricoles. Pour exemple, dans un article d'octobre 1915, il est question d'élever les enfants dans l'amour des champs ; l'auteur se pose cette question : « Est-il nécessaire de répéter cette recommandation dont les événements actuels nous ont démontré si clairement toute la valeur ? »⁴⁵³ Il poursuit en s'adressant aux parents :

[...] intéressez-les [les enfants] dès leur plus jeune âge à tous les travaux. Expliquez-leur toute la suite des phénomènes de la végétation. Qu'ils se réjouissent avec vous du bon rendement de vos champs ; qu'ils vous accompagnent au marché, aux foires, dans les expositions, partout où ils pourront apprendre quelque chose se rapportant à l'exploitation de vos terres. Ne craignez pas de leur faire donner des connaissances théoriques et utilisez autant que possible les écoles d'agriculture.⁴⁵⁴

Il faut donc agir sur la jeunesse afin de pallier les conséquences désastreuses du désintérêt agricole. La guerre dévoile le manque d'éducation en ce domaine dans les écoles du canton. En 1917, un autre instituteur pointe le fait que le canton ne possède pas – à l'inverse des autres nations européennes – de jardins scolaires, plus qu'utiles dans le cadre d'une pédagogie hors les murs « pour encourager l'adoption de méthodes améliorées d'horticulture, d'arboriculture, de viticulture, etc. »⁴⁵⁵ Ainsi, la guerre permet une prise de conscience des limites de la politique scolaire valaisanne, mais les mesures ne sont que prospectives, elles visent à corriger et à prévoir un après, et non à modifier les pratiques présentes. Avant le conflit, la politique scolaire du Valais était déjà très conciliante vis-à-vis des absences au moment des travaux des champs. Elle libérait même la plupart des élèves à cette période – souvenons-nous que les écoles de montagne se terminaient en avril et reprenaient en octobre. Une mesure effective est à noter cependant lorsqu'en mars 1917, le Département de l'instruction publique dispense les élèves ayant échoué à l'examen d'émancipation d'effectuer une année supplémentaire sur les bancs scolaires, et cela « afin de favoriser la mise en culture des terrains et d'augmenter la production agricole »⁴⁵⁶.

Dans le cas français, les choses sont différentes. Tout d'abord, la mobilisation plus massive et plus soutenue de la population masculine se fait davantage sentir dans les

453. « Elevons nos enfants dans l'amour des champs », dans *l'Ecole primaire*, 8 (octobre 1915), p. 159.

454. *Ibidem*.

455. Raphaël MORET, « L'enseignement agricole dans nos écoles primaires (suite) », dans *l'Ecole primaire*, 6 (juin 1917), p. 43-44, ici p. 43.

456. « Dispenses scolaires », dans *l'Ecole primaire*, 3 (mars 1917), p. 2 (frontispice).

territoires ruraux. En plus de cela, la volonté de garantir un fonctionnement « normal » des écoles fait que les élèves sont censés être scolarisés au moment des travaux des champs. Il faut alors trouver des moyens d'assurer la culture et les récoltes, ressources primordiales pour pourvoir à la survie de la nation dans la durée. Contrairement aux confections d'objets, ces initiatives interviennent plus tardivement – à partir de 1916 – et sont prises majoritairement « par le haut » au moyen de circulaires – même si des initiatives locales les devancent. Le 10 juin 1916, Paul Painlevé, ministre de l'instruction publique, publie une circulaire vantant « l'utilité des travaux horticoles auxquels peuvent se livrer, durant leurs moments de loisir, les élèves de nos lycées, collèges et écoles de tout ordre » et leurs résultats « loin d'être négligeables, à une heure où tous les bras disponibles doivent travailler à tirer de la terre de France son produit maximum »⁴⁵⁷. Ainsi, pour suppléer au manque d'hommes, les enfants sont encouragés par l'institution scolaire à s'adonner autant que faire se peut aux travaux agricoles durant leur temps libre. En réalité – nous l'avons déjà mentionné – l'école est beaucoup plus conciliante qu'auparavant concernant les absences dues aux activités des champs. Les décisions sont souvent prises au niveau local – comme dans le cas de Chamonix évoqué dans le chapitre précédent. Les enfants, sans oublier les femmes, vont remplacer les pères et frères partis au front. L'instituteur de Morzine, A. Marullaz, témoigne de cette situation tout en la jugeant d'un regard cynique : « On constate que les jeunes gens de 14 à 18 ans s'émanicipent rapidement : le père n'est plus là pour commander, la mère est moins écoutée. La direction et la charge du travail leur incombent, ils prennent la direction de la famille avec beaucoup de suffisance et se croient des hommes. »⁴⁵⁸ Toutefois, la mobilisation de l'école dans les travaux agricoles se fait jusqu'alors hors les murs, bien que les instituteurs soient utilisés comme relais de l'appel national ; en 1917, les choses changent. La circulaire Viviani, alors ministre de l'instruction publique, introduit les pratiques agricoles au sein même de l'école. Les enseignements agricoles doivent maintenant servir la production effective de denrées alimentaires. Sont réquisitionnés pour cet objectif les jardins scolaires, les champs de culture expérimentale des écoles et/ou – avec l'accord des mairies – les terrains communaux laissés en friche – ces travaux peuvent même empiéter sur les heures d'éducation physique⁴⁵⁹. Cette fois-ci et à l'inverse du cas suisse, la guerre modifie les pratiques proprement pédagogiques des enseignants et des enfants jusque sur le temps scolaire. L'année suivante, dans une circulaire du 14 janvier 1918, Lafferre se félicite des résultats et invite à « intensifier l'effort accompli l'an dernier » afin « que les surfaces cultivées par

457. ADHS, PA 68.4, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 3-4 (mars-avril 1916), p. 102.

458. *Ibidem*, 8 R 140, Réponse de l'instituteur de Morzine à l'enquête du ministère de l'instruction publique, 16 mai 1916.

459. AUDOIN-ROUZZEAU, *La guerre des enfants*, p. 223-224.

nos élèves soient encore plus étendues cette année [...]. Pour que le nombre des animaux élevés soit plus grand, pour que les cueillettes de plantes, les collectes de matériaux utiles à la défense nationale soient plus fréquentes et plus abondantes »⁴⁶⁰.

Comme l'écrit Emmanuel Saint-Fuscien : « la guerre a transformé les pratiques pédagogiques comme elles ne l'avaient jamais été dans l'histoire de l'éducation sur un temps si court »⁴⁶¹. L'école a fonctionné, oui, mais les pratiques et contenus d'enseignement ont largement été altérés. L'école française met à contribution ses élèves dans des activités proto-industrielles et agricoles, ce qui la fait pleinement entrer au service de la nation, d'abord sur l'initiative des enseignants puis, au fil des mois, sur celle de l'Etat. On peut donc légitimement dire que l'école est transfigurée par l'événement guerrier, les expériences scolaires de ses acteurs s'en trouvent profondément modifiées. L'école suisse, bien qu'elle soit moins directement touchée, est néanmoins traversée par la guerre ; l'encouragement dans les activités agricoles pour sauver la nation helvétique en témoigne. Au-delà même de ces nouvelles pratiques, l'appareil scolaire est imbriqué dans un tissu d'œuvres sociales qui, de nouveau, lui fait tourner tous ses regards vers la nation – mais pas seulement.

L'école solidaire

En temps de guerre, les lieux et personnels scolaires sont encore plus investis au bénéfice des œuvres solidaires qu'en temps normal. Celles-ci prennent différentes formes, organisées pour des causes locales, souvent nationales et parfois même internationales. L'école devient le cœur d'un réseau de mobilisation solidaire qui lui confère de nouvelles prérogatives – ou en intensifie d'anciennes. Ces différentes actions transgressent les frontières traditionnelles : l'école de montagne, dont l'isolement géographique est renforcé durant cette période, est paradoxalement mobilisée pour des causes qui étirent ses frontières à l'extrême.

En France, les collectes de fonds pour différentes œuvres sociales prennent un essor sans précédent. Nous nous appuyons ici sur le témoignage de l'institutrice des Houches, très riche en détails, pour montrer que même dans les villages alpins les plus aux marges de la nation, instituteurs, institutrices et élèves s'organisent localement dans un soutien qui déborde les intérêts locaux. Principalement à partir de l'année 1915, les collectes de fonds se multiplient. Le 26 mai, 218 francs sont récoltés pour la journée française du secours national. Le lendemain, une autre collecte a lieu dans les écoles, pour une somme de 23 francs 35 centimes. Le 27 juin, une

460. ADHS, PA 68.4, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 1 (janvier 1918), p. 7.

461. SAINT-FUSCIEN, « Ce que la guerre fait à l'institution », p. 6.

souscription pour la journée de l'orphelinat des armées rapporte 137 francs ; le 4 octobre, à l'occasion de la journée des éprouvés de guerre, c'est un total de 176 francs. La vente de cartes postales des 26 et 27 décembre pour la journée des poilus vient terminer l'année 1915 (122 francs). Continuons sur l'année 1916 : le 11 juillet, la journée serbe collecte 77 francs ; le 7 septembre, la souscription pour les militaires tuberculeux de Haute-Savoie, 46 francs⁴⁶². Les œuvres caritatives sont extrêmement nombreuses, enseignants et enfants sont régulièrement mobilisés pour les relayer, pour collecter des fonds. La population du village est, quant à elle, sans cesse mise à contribution. Cette brève liste, non exhaustive, montre bien que les collectes se font pour des causes diverses et variées dans leurs objets et dans leurs échelles, allant des militaires tuberculeux haut-savoyards au soutien aux réfugiés serbes – remarquons cependant que ce sont les œuvres pour des causes nationales qui incitent à une contribution plus généreuse. Au sein même de leur classe, les enseignants renforcent – par des exercices bien choisis sur la guerre – la solidarité avec les soldats du front, mais ils étendent également cette solidarité aux nations alliées. En 1915, lors d'une conférence pédagogique tenue dans le canton d'Abondance, l'inspecteur primaire énonce à propos du programme de géographie à destination des cours moyens : « commençons par étudier l'Alsace, puis le bassin parisien et même le bassin de Londres – ne furent-ils pas réunis pendant des siècles ? Remontons vers le nord, la Belgique, la Hollande [...] l'Autriche, l'Italie, puis les Balkans et la Russie. Disons pourquoi ces pays sont convoités par les Boches. »⁴⁶³ Face à l'ennemi commun, la solidarité dépasse les limites de la nation.

Localement, les enseignants primaires prennent une place centrale dans la vie des villages en temps de guerre. C'est par exemple sur leur initiative qu'est créée l'Association L'accueil français en 1916 pour l'accueil des enfants réfugiés⁴⁶⁴ ; ce sont également eux qui, à Chamonix, se cotisent pour verser 200 francs à l'œuvre de l'orphelinat de l'enseignement primaire⁴⁶⁵. Plus largement, l'instituteur organise des garderies au détriment de ses congés, il devient un véritable administrateur local, il « est sollicité pour dresser des bons de réquisitions, des passeports, des états de denrées : il devient garde champêtre, appariteur municipal, afficheur public ou gérant de boulangerie coopérative »⁴⁶⁶. Les acteurs de l'institution scolaire débordent le cadre de l'école. En témoigne le rôle des élèves, sollicités pour participer aux collectes scolaires, et même incités à y contribuer financièrement. Au sein même des

462. ADHS, 8 R 140, Réponse de l'instituteur des Houches à l'enquête du ministère de l'instruction publique.

463. *Ibidem*, 1 T 294, Conférence du canton d'Abondance, 6 novembre 1915.

464. *Ibidem*, PA 68.4, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 3-4 (mars-avril 1916).

465. *Ibidem*, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 8 (août 1916).

466. SAINT-FUSCIEN, « Ce que la guerre fait à l'institution », p. 10.

classes, les correspondances entamées avec les instituteurs mobilisés et plus largement, avec les soldats du front, finissent d'intégrer l'école dans un réseau solidaire qui recoupe les échelles à l'aune de la guerre. Ici encore, les expériences scolaires sont largement bouleversées.

En Suisse, les écoles développent aussi des actions et des sentiments de solidarité qui dépassent les reliefs helvètes. Ce sont moins les collectes d'argent qui sont mises en avant – encore qu'elles existent – mais plutôt un soutien idéologique aux nations alliées, surtout en Suisse romande – nous y reviendrons. Si la nation helvétique n'a pas été directement engagée dans la guerre, cela ne veut pas dire qu'elle ait été strictement neutre, comme la reconstruction des événements *a posteriori* – et le mythe national aidant – ont pu le laisser penser⁴⁶⁷. L'exemple le plus frappant est sûrement l'identification du pays à la Belgique dès les débuts de la guerre. La rapide violation du statut de neutralité belge a immédiatement provoqué des vagues de solidarité en Suisse. En effet, « le plat pays » partage plusieurs caractéristiques avec la Suisse – sauf évidemment l'adjectif « plat » – que ce soit au niveau de sa taille modeste, de son multiculturalisme revendiqué ou de sa position géographique : nation proclamée neutre au milieu des belligérants. Le manque de considération du statut belge et les exactions dénoncées plus tard font craindre un sort semblable à la nation suisse, non assurée du respect de sa neutralité au début des hostilités. Ainsi, les colonnes de *l'Ecole primaire* vont rapidement se couvrir d'articles de solidarité envers la patrie belge, bafouée par les bottes allemandes. En septembre 1914 est publié un article au nom éloquent, « Le héros », dans lequel est fait l'éloge d'un bourgmestre belge ayant résisté à l'envahisseur allemand⁴⁶⁸. Suivront par la suite une multitude d'autres papiers visant à « envoyer un salut d'admiration ému au petit peuple qui défend avec un héroïsme digne des temps anciens la liberté de son territoire et les droits de la civilisation »⁴⁶⁹. La défense du peuple belge glisse vers la défense des alliés et logiquement vers la condamnation de l'Allemagne. Celle-ci perd son rayonnement d'avant, et même des débuts, de la guerre. L'exemple le plus frappant est peut-être dans les suggestions de sujets de rédaction à destination des maîtres du canton en 1917⁴⁷⁰ – extrait un peu long mais qui mérite d'être cité :

Depuis la guerre, vous vous intéressez plus que jamais au pays et au peuple de Belgique. Pourquoi? Dites ce que vous pensez de l'héroïsme des Belges et de la

467. Charles Heimberg écrit que les mythes constitutifs de la nation suisse (intelligence, neutralité, paix...) ont été fort prégnants au moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et qu'ils continuent d'influencer encore aujourd'hui. Voir Charles HEIMBERG, « L'histoire scolaire édifiante de la Suisse », dans Benoît FALAIZE, Charles HEIMBERG, Olivier LOUBES (dir.), *L'école et la nation*, Lyon, ENS, 2013, p. 45-55.

468. « Le héros », dans *l'Ecole primaire*, 9, supplément (décembre 1914), p. 95-96.

469. « L'éducation du patriotisme chez les Belges », dans *l'Ecole primaire*, 4 (avril 1915), p. 25-27, ici p. 25.

470. Peut-être copie d'un article français, au vu de la fin de l'extrait, mais cela n'est pas mentionné.

conduite de leurs Souverains, le roi Albert I^{er} et la reine Elisabeth? Indications. - En un court, mais substantiel récit, les élèves devront résumer la partie de la guerre relative à la Belgique, montrer l'injustice de l'envahissement de ce pays qui était neutre; rappeler son héroïque défense, les ravages irréparables commis dans les villes et les cruautés dont furent victimes les habitants. Ils s'étendront davantage sur le courage et la grandeur des Belges, à qui leurs Souverains ont donné, et donnent encore de si admirables exemples. Ils termineront, après avoir apprécié comme il convient une telle conduite et en exprimant les sentiments de fraternité effectifs que la France a voués à jamais à cette vaillante nation.⁴⁷¹

Au-delà des élans de solidarité idéologique, la Suisse accueille de nombreux réfugiés sur son sol. Le 12 novembre 1914, le Comité valaisan de secours pour les Belges adresse une lettre au chef de l'instruction publique pour lui transmettre une liste des enfants belges hospitalisés en Valais, tenus de fréquenter les écoles du canton : la liste ne compte que 8 noms mais il est à n'en pas douter que le nombre n'a cessé d'augmenter sur la période⁴⁷². Les chiffres des Belges internés nous sont inconnus mais pour exemple, le seul canton du Valais a accueilli plus de 9000 internés français sur la période 1914-1918⁴⁷³. De plus, l'institution scolaire valaisanne ne se contente pas de l'accueil des enfants sur les bancs scolaires, elle organise également à partir de 1916 des conférences tenues par des instituteurs auprès des internés français et belges hospitalisés dans le canton, « dans le but de familiariser les internés [...] avec nos institutions politiques et militaires, avec notre histoire, notre littérature, notre industrie, nos conditions économiques etc. »⁴⁷⁴ Ici encore, les sources sont avariées, il faut néanmoins remarquer que l'école valaisanne et plus largement l'école suisse ont elles aussi été bousculées dans leurs pratiques scolaires habituelles, que ce soit la pédagogie – défense de la Belgique et des alliés – et même de certaines pratiques scolaires – l'accueil de réfugiés, l'investissement des instituteurs pour les internés. Le pays a également été secoué par de forts troubles politiques qui ont directement affecté le bien-fondé du pacte national, faisant craindre des risques de rupture, nous y reviendrons plus largement dans le chapitre suivant. En France aussi, l'accueil massif de réfugiés a eu des conséquences sur les pratiques pédagogiques, entraînant dans certains endroits la saturation des salles de classe – ici encore, nous l'aborderons au moment d'analyser les territoires alpins dans la guerre.

471. « Composition française », dans *l'Ecole primaire*, 3 (mars 1917), p. 23.

472. CH AEV, 1 DIP, 145 bis, R 347, Lettre du Comité valaisan de secours pour les Belges au chef de l'instruction publique, 12 novembre 1914.

473. Voir Marianne WALLE, « Les prisonniers de guerre français internés en Suisse », dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 253 (2014), p. 57-72.

474. CH AEV, 1 DIP, 29, Rapport sur la situation de l'instruction publique, 1914, p. 40.

Après l'école usine, l'école terreau de l'agriculture, l'école solidaire, il s'agit maintenant d'ajouter un dernier aspect de l'école en guerre : l'école nationale. En effet, si toutes les thématiques précédentes ont bien montré la transfiguration des pratiques et expériences scolaires pendant la période de guerre, il en est une autre qui cette fois rapproche beaucoup plus les écoles françaises et suisses, c'est l'importance pédagogique renouvelée que prend l'enseignement national et patriotique.

L'école nationale et patriotique

Au déclenchement de la guerre, la Suisse traverse des troubles politiques majeurs, le conflit est vecteur de tensions entre les territoires de langue française et ceux de langue allemande, chacun soutenant plus ou moins le belligérant dont ils partagent la langue. Nous avons déjà évoqué les échanges économiques et culturels entre la Suisse romande et la France ; les liens entre la partie alémanique et l'Allemagne sont encore plus prononcés. Au début du conflit, les oppositions déjà présentes entre les deux Suisses sont poussées à leur paroxysme, si bien que Pierre du Bois parle de « menaces de désunion » ressenties par les populations⁴⁷⁵. Du côté romand, la violente politique de dénonciation de l'Allemagne est contrebalancée par un soutien plus timide mais réel des cantons alémaniques à l'empire de Guillaume II. La presse s'emballe, l'armée est accusée de germanophilie et d'espionnage anti-alliés, une enquête interne est ouverte et deux colonels sont sanctionnés – de manière trop clémente selon les Romands⁴⁷⁶. Plus encore, des jeux d'influence des deux voisins belligérants vont se dérouler au sein même du territoire helvétique, là où la censure n'a pas muselé la presse. Romands pro-Français et Alémaniques pro-Allemands, soutenus par les nations française et allemande, vont alors s'affronter à travers les journaux⁴⁷⁷. Dans ce tableau dépeint à larges traits, l'on observe de nouveau que la guerre *déborde ses frontières*⁴⁷⁸. Comment préserver l'unité nationale ainsi menacée par la guerre ? Plusieurs tentatives de la part d'intellectuels suisses prennent place, notamment par la création de la Nouvelle Société Helvétique, le 1^{er} février 1914, afin de travailler à la consolidation de l'identité suisse. Une branche locale se forme d'ailleurs en Valais le 28 novembre 1915, réunissant entre autres des professeurs et des inspecteurs scolaires, dans le but de « sauvegarder le patrimoine national, [...]

475. Pierre DU BOIS, « Le mal suisse pendant la Première Guerre mondiale : fragments d'un discours sur les relations entre alémaniques, romands et tessinois au début du vingtième siècle », dans *Revue européenne des sciences sociales*, 53 (1980), p. 43-66, ici p. 44.

476. Voir Jean-Jacques LANGENDORF, Pierre STREIT, *Face à la guerre. L'armée et le peuple suisses. 1914-1918 / 1939-1945*, Infolio, Gollion, 2007.

477. Landry CHARRIER, « La neutralité suisse à l'épreuve de la Première Guerre mondiale. L'Internationale Rundschau, une entreprise de médiation internationale », dans *Histoire@Politique*, 13/1 (2011), p. 146-160.

478. Nous paraphrasons ici une phrase du journaliste écrivain Sorj Chalandon à propos de l'IRA : « Je trouvais étrange que la guerre déborde ainsi ses frontières », Sorj CHALANDON, *Mon traître*, Paris, Grasset, 2007, p. 84.

fortifier le sentiment national » et enfin de « développer l'éducation nationale »⁴⁷⁹. Les objectifs que se propose d'atteindre la société passent très largement par l'éducation. En effet, l'école, par ses fins civiques et sa capacité d'action sur le corps social, est l'outil privilégié d'un tel projet, d'autant plus que les tensions politiques se sont immiscées jusque sur les bancs scolaires. Pierre du Bois, faisant référence à sa propre expérience d'élève, souligne que « les rognés débordent quelquefois le cadre des crialleries. Dans les écoles, les élèves alémaniques et allemands sont l'objet de quolibets ou de brimades. »⁴⁸⁰ Dans le cas du Valais, le dépouillement des archives fait apparaître les premières agitations dues au bilinguisme du canton – situation qui ne semblait pas poser problème auparavant. Le 14 octobre 1914, le président de la commune de Savièse écrit une lettre au chef de l'instruction publique pour se plaindre du fait que M. Geiger – Suisse allemand – n'envoie pas ses enfants à l'école – francophone – du village. Il annonce qu'il lui « paraît que lui [Geiger] et sa famille doivent s'assimiler et s'habituer à vivre de la vie de la commune », rappelant que la famille Geiger est « dans une commune française. Il n'avait qu'à s'établir à Sion s'il voulait que ses enfants restent allemands »⁴⁸¹. Les termes du président de Savièse sont lourds de sens, et laissent clairement transparaître le clivage culturel qui traverse la Suisse : la commune est « française » et Geiger et ses enfants sont « allemands », tous restent pourtant suisses. La politique scolaire du canton va alors s'efforcer de mettre en application les idées de la Nouvelle Société Helvétique en 1916, le rapport annuel du Département de l'instruction publique insiste explicitement sur le renforcement de l'éducation nationale dans les programmes du supérieur au primaire⁴⁸². La même année se tiennent trois séances de la conférence générale des chefs des départements de l'instruction publique – contre une au maximum les années précédentes – ayant pour sujet principal « l'éducation nationale », de même pour la conférence romande⁴⁸³. Les administrateurs scolaires ont conscience du potentiel de gravité des troubles politiques qui agitent le pays. Le modèle étatique fédéral n'est sûrement pas le meilleur système pour coordonner les politiques scolaires, mais c'est pourtant la première fois que tous les cantons se mettent d'accord à différentes échelles – cantonale, intercantonale, fédérale – de manière à œuvrer à l'intérêt général. Jusque-là jalousement gardée, l'autonomie relative des cantons suisses est temporairement mise de côté. En temps de guerre, il faut insister sur l'helvéticité de l'ensemble du territoire plutôt que sur ses particularismes si l'on veut sauvegarder l'unité nationale. Le climat de tension retombe à partir du milieu de l'année 1915,

479. « Nouvelle société helvétique », dans *l'Ecole primaire*, 10 (15 décembre 1915), p. 3 (frontispice).

480. DU BOIS, « Le mal suisse pendant la Première Guerre mondiale », p. 60.

481. CH AEV, 1 DIP, 145 bis, Lettre du président de Savièse au chef de l'instruction publique, 14 octobre 1914.

482. *Ibidem*, 29, Rapport du Département de l'instruction publique, 1916, p. 6.

483. *Ibidem*, p. 38-39.

l'heure est à la conciliation. Un article paru en octobre 1915 dans *l'Ecole primaire* l'illustre bien : « A vouloir défendre une langue contre l'autre, à s'acharner à ce jeu, ne court-on pas le risque de dépasser le but proposé et de ne plus défendre la langue, mais la mentalité même d'un pays voisin ? » et conclut « nous devons conserver la mentalité suisse. »⁴⁸⁴ L'école suisse se nationalise, elle insiste davantage sur les fins civiques de l'enseignement. Elle change d'échelle, il devient plus important d'appartenir au territoire national qu'au territoire linguistique ou même cantonal. L'historienne Jay Winter écrit que les villes ont été nationalisées pendant la guerre⁴⁸⁵ ; on peut aisément étendre la remarque aux territoires ruraux : cette nationalisation passe largement par l'école et l'objectif de communion nationale.

De l'autre côté des Alpes, en territoire français, un phénomène similaire prend place, sauf qu'il ne s'agit pas d'endiguer des conflits internes mais d'œuvrer pour l'unité nationale contre l'ennemi qui la menace. A l'école, les références spatiales changent, certes, la nation a toujours été au centre de l'enseignement, mais elle coexistait avec des entités territoriales plus restreintes, à l'échelle de la région, de la petite patrie – sans d'ailleurs que l'une et l'autre entrent en contradiction, car, comme J-F. Chanet, A.-M. Thiesse et d'autres l'ont montré, l'enseignement scolaire utilisait souvent ces entités locales comme des miniatures de la nation, englobées en elle⁴⁸⁶. Dans le *Bulletin de l'instruction primaire* de la Haute-Savoie, il n'y a plus aucune référence à des événements locaux qui ne seraient pas directement en contact avec la guerre et donc avec la nation. Les concours des sociétés savantes locales, les articles d'histoire locale, les réunions des sociétés comme celle des amis des arbres ou d'autres, disparaissent.

De même dans les séances du Conseil départemental de l'instruction publique, lorsque des personnages du pays sont fêtés, c'est parce qu'ils ont été cités à l'ordre du jour, à l'image de l'instituteur Laponnier, capitaine dans l'armée et cité au moins cinq fois entre 1916 et 1918⁴⁸⁷. Les instituteurs eux aussi, dans leurs réponses à l'enquête, recensent tous les enfants du village morts au front, tous les blessés mais aussi chaque décoration qu'un habitant de la commune a obtenue pour ses faits d'armes contre les Allemands. Les contenus pédagogiques se tournent entièrement vers la guerre, d'abord sur les initiatives des enseignants et des revues pédagogiques, avant que l'institution ne reprenne la main : Stéphane Audoin-Rouzeau et Emmanuel Saint-Fuscien l'ont trop bien décrit pour qu'il soit utile de s'y attarder⁴⁸⁸. Néanmoins,

484. « Utilité des langues », dans *l'Ecole primaire*, 8 (15 octobre 1915), p. 166-167, ici p. 166.

485. WINTER, « Les villes », p. 601.

486. Voir entre autres CHANET, *L'école républicaine et les petites patries* et THIESSE, *Ils apprenaient la France*.

487. ADHS, 1 T 1276, Réunion du conseil départemental de l'instruction publique, 16 février 1916, 30 octobre 1917, 21 février 1918, 30 mai 1918.

488. AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants* ; SAINT-FUSCIEN, « Ce que la guerre fait à l'institution ».

les quelques mémoires d'instituteurs préparés à l'occasion des conférences pédagogiques et conservés aux archives départementales de la Haute-Savoie rendent bien compte du fait que toute la pédagogie est tournée vers la guerre et vers l'éducation patriotique. Pour exemple, M^{me} Thurin, institutrice de Nonglard, écrit dans son papier : « le rôle de l'école est de faire que le pays tout entier sache pourquoi il combat, pour quelle histoire, pour quel avenir, pour quels faits et quelles idées et, en éclairant ainsi de sa science le sentiment national, comme en l'affermissant de son exemple, de l'entretenir et le fortifier dans une confiance inébranlable et une volonté de victoire totale ». L'institutrice poursuit sur les pratiques d'enseignement qu'elle met en place pour parvenir à ces fins : « Nous lisons beaucoup : communiqués officiels, lettres de soldats patriotes, lectures sur la guerre actuelle prises dans les 'Livres roses', les 'Lectures pour tous', les journaux, etc. » mais encore « les dictées et les rédactions sont empruntées à la guerre, nous apprenons des chants et poésies patriotiques qui réveillent l'âme du peuple »⁴⁸⁹.

A travers ce chapitre, nous avons essayé de montrer que la guerre induit une rupture dans les pratiques pédagogiques et dans les expériences scolaires que peuvent avoir enseignants et élèves. Notre propos a été de faire voir que la guerre ne s'arrêtait pas aux Alpes mais qu'elle traversait, sous certaines formes, la Suisse, provoquant ici aussi son lot de bouleversements dans la manière de faire école : « il n'y a pas besoin d'une guerre pour avoir un temps de guerre »⁴⁹⁰. Néanmoins, il faut nous prévenir contre l'idée d'établir un parallèle parfait entre la situation française et la situation suisse. L'école française et l'école suisse sont transfigurées par la guerre, mais n'oublions surtout pas qu'une nation est en guerre et l'autre, non. L'ampleur des événements n'a aucune commune mesure d'un côté et de l'autre des Alpes, il faut toujours avoir cette distinction cruciale en tête. Même dans les moments où elles paraissent le plus proche – comme dans cette sous-partie – les politiques scolaires divergent fortement : l'école suisse se tourne entièrement vers la nation, oui, mais celle-ci n'est pas sous le feu des canons. L'école française, elle, s'implique entièrement dans l'enseignement du patriotisme et dans la consolidation du sentiment national, mais se surajoutent une culture de guerre, une expérience du deuil, sans équivalence en Suisse, plutôt favorable à la paix – de plus en plus au fil de l'avancée du conflit.

Toutefois, il ne faut pas non plus oublier que les situations ne sont pas homogènes au sein même des nations. Là encore, la dimension spatiale et la notion de frontière jouent un rôle important dans l'analyse. Frontières nationales bien sûr, mais aussi frontières internes : les territoires français de l'avant ne sont pas touchés de la même

489. ADHS, 1 T 294, Mémoire de l'institutrice Thurin à l'occasion de la conférence pédagogique d'Automne 1915.

490. Phrase prononcée par Stéphane Audoin-Rouzeau lors du séminaire « La guerre transmise », co-organisé avec Emmanuel Saint-Fuscien à l'EHESS, 22 octobre 2021.

manière que ceux de l'arrière. La Haute-Savoie occupe d'ailleurs une place particulière – due autant à des imbroglios administratifs qu'à la position géographique du département – que nous tenterons d'éclaircir. Il faut ici pratiquer des jeux d'échelle : à la question principale de cette partie, « les Alpes protègent-elles de la guerre ? » plusieurs réponses sont possibles. On serait tenté de répondre par la négative, car les écoles alpines françaises ont été impliquées dans l'événement guerrier ; on peut aussi arguer que les écoles valaisannes ont pâti du conflit, celui-ci a modifié les manières de faire école outre-Alpes. Nous devons pourtant nuancer ce constat en montrant que d'une certaine façon, les territoires alpins se sont trouvés à l'écart d'un affrontement trop direct avec l'appareil militaire.

Les territoires alpins dans la guerre

Les situations locales sont difficiles à appréhender dans le moment de la guerre. Nous avons été pris malgré nous dans l'événement guerrier ; sa force de mobilisation, son omniprésence dans les archives raréfiées, nous éloignent involontairement d'une approche du vécu local de l'école en milieu de montagne. Bien évidemment, ce vécu quotidien est lui-même en grande part animé par l'expérience guerrière, que ce soit à l'école, dans les familles, dans la plus grande partie de l'espace public et privé – surtout en France : partout la nation en guerre, partout un frère, un père, un oncle sous les drapeaux. Notons toutefois que la puissance de l'émulation nationale, la dévotion pour la patrie en guerre, tendent à gommer la complexité des expériences sociales : celles-ci divergent selon les lieux.

De la même manière que les parents d'élèves mobilisent un discours stéréotypé afin d'obtenir l'autorisation du contournement de certaines normes scolaires, l'école adopte un discours de guerre de circonstance, non moins empreint de stéréotypes valorisés par la conjoncture. Il n'est pas ici question d'affirmer que les acteurs scolaires dissimulent éhontément, sous un vernis patriotique, une indifférence totale aux événements présents ; non ! Mais les sentiments co-existent sans s'annuler : l'angoisse peut côtoyer la lassitude, la frustration accompagne la tristesse. Il est maintenant temps de revenir à une analyse plus spécifique des territoires alpins en guerre. Les situations sont plus originales que la mobilisation soutenue de la société civile pour la nation peut le laisser penser. L'école de l'avant n'est pas touchée de la même manière que l'école de l'arrière et, si on replace ici la notion d'environnement alpin – et les représentations qui lui donnent corps – l'école de plaine n'est pas non plus affectée de la même manière que l'école de montagne. Plus encore, la guerre ferme des frontières, elle en ouvre d'autres : tandis que les limites étatiques s'affirment de toutes leurs forces, d'autres s'étendent ou se rétractent. Par les jeux d'alliance, de solidarité, la situation de guerre institue des espaces de jonctions ponctuels, de nouvelles échelles d'identification, parfois plus larges et plus visibles qu'en temps de paix.

La Haute-Savoie, un territoire éloigné du front

Le front est lointain pour les habitants de la Haute-Savoie, ses soldats combattent à la frontière pour défendre la nation, mais ce département qui partage ses frontières avec d'un côté la Suisse, de l'autre l'Italie, n'est pas directement menacé par l'avancée du front, du moins à partir du moment où le conflit devient guerre de position, où l'avancée ennemie jusque dans les montagnes reculées des Alpes semble improbable. De même, en Valais, une fois les premières frayeurs dues à l'invasion de la Belgique passées, le canton se sait hors de danger, sa frontière avec la France n'est pas menacée – mais cependant bien gardée. En France, la différence d'expérience vécue entre les territoires de l'avant et ceux de l'arrière est très marquée, elle se traduit dans la manière de faire école. Certes, l'école haut-savoyarde se tourne vers la guerre, mais elle n'est pas matériellement en guerre, c'est-à-dire que ses locaux sont en général plus épargnés au moment des réquisitions par l'armée : la scolarisation poursuit son cours, dans des conditions changées mais dans des lieux qui restent stables. Emmanuel Saint-Fuscien écrit qu'en octobre 1914, 2031 écoles sont déjà réquisitionnées, ce qui impose aux « écoles vacantes » de s'installer dans des lieux parfois insolites, souvent inconfortables : salles de mairies, cafés...⁴⁹¹. L'occupation des locaux scolaires semble être une constante des guerres modernes : ces bâtiments administratifs sont utiles pour servir de quartier général aux forces armées et les vastes salles de classe sont propices à l'installation des blessés – Marc Bloch en rendra compte plus tard pour un autre conflit⁴⁹². Qu'ils soient réquisitionnés pour ces raisons, ou détruits dans les bombardements, les bâtiments scolaires de l'avant souffrent de la guerre et avec eux les populations d'élèves, d'enseignants, ou d'habitants en général – déplacés au fil de l'avancée du conflit, replacés dans des locaux précaires. Toutefois, Hugues Marquis montre – en prenant la Charente comme terrain d'étude – qu'à l'arrière aussi, les bâtiments scolaires peuvent être réquisitionnés, ce qui entraîne également une relocalisation des enseignements scolaires souvent peu aisée à mettre en œuvre⁴⁹³.

Et pourtant en Haute-Savoie, aucune réquisition d'école n'a lieu, c'est du moins ce qu'affirme l'inspecteur d'académie dans son rapport annuel de l'année 1915-1916⁴⁹⁴. Pourquoi cela quand l'on sait que la frontière savoyarde est traversée par le flux des

491. SAINT-FUSCIEN, « Ce que la guerre fait à l'institution », p. 11.

492. Marc BLOCH, *L'étrange défaite*, Paris, Gallimard/Folio, 1990 [1946]. On pense ici aussi au film de Claude Berri sur un village au moment de la libération après la Seconde Guerre mondiale : Gérard Depardieu joue dans le rôle de Léopold, le tenant d'auberge du village, ravi d'accueillir la classe d'école dont les locaux ont été bombardés : *Uranus*, France, 1990 (adaptation du roman du même nom de Marcel Aymé [1948]).

493. Hugues MARQUIS, « L'école primaire de la Charente dans la Grande Guerre. Un aspect de l'effort de guerre par la mobilisation patriotique », dans CONDETTE (dir.), *Les écoles dans la guerre*, p. 137-158, § 13.

494. ADHS, PA 68.4, 4601, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie, 9-10 (septembre-octobre 1916), p. 175.

internés de guerre soignés en Suisse lors de leur retour en France ? La réponse est étonnante et demande de revenir un siècle plus tôt. Le congrès de Vienne, signé en 1815 après les défaites napoléoniennes, rendait les territoires de la Savoie au royaume de Sardaigne – après leur brève parenthèse française – tout en instaurant la fameuse zone franche dont nous avons déjà parlé entre le canton suisse de Genève et une grande part du territoire savoyard. Il prévoyait également la neutralisation militaire de la zone en cas de conflit armé entre les voisins de la Suisse et même la possibilité pour cette dernière d’occuper militairement la Savoie du Nord⁴⁹⁵. Lors du passage de la Savoie – divisée ensuite en deux départements – à la France, en 1860, les clauses du congrès ne sont pas abolies. Ainsi un flou persiste sur cette zone qui recouvre presque 90% du territoire haut-savoyard. Evidemment, un siècle plus tard, il est impensable que la Confédération suisse envoie son armée occuper la Savoie française, même en cas de conflit. Toutefois, les clauses de neutralisation sont restées dans les esprits, si bien qu’au déclenchement de la guerre, seuls 157 soldats blessés sont envoyés dans le département pour recevoir des soins puis, en raison du statut du territoire, sont internés sans possibilité de réintégrer l’armée avant 1915⁴⁹⁶. Justement, cette même année, la Suisse prononce finalement son accord pour que des hôpitaux militaires soient installés dans la zone, sauf qu’à ce moment-là, la plupart des organisations de secours sont déjà établies hors-zone, principalement dans le département de la Savoie où elles resteront jusqu’à la fin de la guerre – à l’exception de la ville de Thonon⁴⁹⁷. En résumé, pour des raisons administrativo-politiques qui n’ont aucun rapport avec l’environnement alpin, le département de la Haute-Savoie est protégé d’un affrontement trop direct avec l’appareil guerrier : sur son sol, pas de réquisition de locaux scolaires, pas de soldats blessés ; le paysage alpin n’est finalement pas un paysage en guerre, ou alors, les conséquences en sont moins présentes qu’ailleurs.

Insérons maintenant quelques nuances au sein même du département. Certes, ni bombardements, ni pilonnages, ni réquisitions et transformations de locaux scolaires n’ont lieu sur le territoire haut-savoyard⁴⁹⁸, mais dans le même temps les réfugiés belges et français des régions dévastées affluent vers les lieux épargnés par la guerre ; 13 500 seront accueillis dans les départements savoyards entre 1914 et 1918⁴⁹⁹. Les réfugiés amènent la guerre avec eux dans les Alpes ; leurs récits sur les horreurs du front, la narration de leur exil permettent – à l’instar des permissionnaires – de tisser

495. Hans Rudolf FUHRER *et al.*, « Guerre mondiale, Première », dans *Dictionnaire historique de la Suisse*, version du 5 mai 2015, [en ligne :] <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/008926/2015-05-05/> (consulté le 19 février 2025).

496. CHATILLON, « Le régime des zones franches franco-suisse », p. 70-72.

497. *Ibidem.*

498. Ce qui donne au département une situation à part au sein même des territoires de l’arrière.

499. TURPIN (dir.), *Les Pays de Savoie entrent en Grande Guerre*, p. 11.

un fil qui rattache la nation combattante à celle de l'arrière. Toutefois, si on y regarde de plus près, les réfugiés sont accueillis dans les vallées, souvent dans les villes les plus importantes du département – comme Annecy, Thonon, Bonneville, La Roche ou Cluses. Françoise Breuillaud-Sottas, en étudiant l'accueil des réfugiés dans l'arrondissement de Thonon, remarque que les cantons de montagne ne reçoivent pas, ou très peu de réfugiés. Pour exemple, en septembre 1915, les cantons montagneux n'en ont reçu aucun alors que le département en a déjà accueilli plus de 4000⁵⁰⁰. Effectivement, en regardant de plus près les archives, on se rend compte que lorsque le Conseil municipal des Houches vote chaque année une subvention aux réfugiés, celle-ci est toujours adressée à l'Association pour les réfugiés qui se situe à Bonneville⁵⁰¹, dans la ville de plaine, jamais à la montagne. D'ailleurs, dans les inspections des instituteurs de la commune de Chamonix pendant la guerre, il n'est jamais fait mention de la présence de réfugiés dans les classes ni d'une surpopulation des locaux scolaires due à un fort afflux de personnes. Pourquoi les réfugiés sont-ils absents de ces lieux ? Les raisons invoquées sont liées à la géographie physique, justifiées par les difficultés de transport inhérentes aux communes de montagne. Certes, nous l'avons montré, l'hiver n'est pas tendre avec les territoires alpins, surtout lorsque la guerre a retiré les bras utiles au déblayage des routes et chemins. Toutefois, certains bourgs de montagne ayant profité de la manne touristique pour développer leurs infrastructures de transport et leurs capacités d'accueil semblent tout indiqués pour accueillir ces populations. Souvenons-nous que les lieux de villégiature se vident : Chamonix, qui possède une voie ferrée⁵⁰² et reçoit plusieurs dizaines de milliers de visiteurs chaque année dans ses spacieux hôtels, dispose d'une capacité d'accueil des centaines de fois supérieure à son nombre d'habitants. Et pourtant, les réfugiés n'y sont pas dirigés. Les raisons sont sûrement complexes, mais il est à notre sens utile d'évoquer la représentation que l'on se fait de la montagne comme moteur de ce choix. Même les lieux les plus visités, les plus renommés souffrent de l'image persistante de la montagne comme territoire de l'isolement – ce qu'elle est parfois, surtout en hiver et dans les hameaux. Objectivement, ceux-ci disposent des ressources nécessaires pour faire face à l'exode des populations de l'avant, mais, si on suit Georges Bertrand, les sociétés « ne sont pas directement influencées par leur environnement agroécologique du moment, mais par la projection sur ce dernier de tout l'héritage écologique, de tous les fantasmes et de toutes les cosmogonies façonnées au cours des siècles »⁵⁰³. Ici, il n'y a pas de déterminisme géographique strict, mais un état

500. BREUILLAUD-SOTTAS, « Réfugiés, évacués et internés », p. 236 et p. 240.

501. Ainsi 50 francs sont alloués en 1915 puis 70 l'année suivante, etc. Voir ADHS, 8 R 140, Réponse de l'instituteur des Houches à l'enquête du ministère de l'instruction publique.

502. D'ailleurs utilisée pour le transport de bêtes à destination de l'armée.

503. Georges BERTRAND, « Pour une histoire écologique de la France rurale, l'impossible tableau géographique », dans George DUBY, Armand WALLON (dir.), *Histoire de la France rurale*, Paris, Le Seuil, tome I,

de fait justifié par les représentations des autorités vis-à-vis des lieux de montagne. En bref, cela a pour effet d'introduire de nouveau des différences dans le vécu de la guerre par les populations des plaines et celles des montagnes : différences qui influent sur les manières de faire école, sur la plus ou moins grande proximité d'avec le conflit selon les lieux.

Manon Pignot insiste elle aussi sur la sensation de distance qu'entretiennent les populations de l'arrière – au premier chef les enfants – par rapport à la guerre. Tout en ayant donné le plus d'hommes à la nation, les campagnes semblent plus distancées de l'événement, les moyens d'informations circulent moins⁵⁰⁴, les discours de guerre ne semblent pas toujours acquérir un fort écho. Cela se traduit dans les travaux des enfants qui, eux aussi, savent ce que l'institution scolaire attend d'eux dans cette conjoncture particulière : la fougue patriotique attendue fait place à un discours normé qui n'en garde que la forme. Même les jeux de guerre, très présents au début du conflit, s'effacent au profit des jeux « normaux », ceux d'avant les hostilités⁵⁰⁵. La guerre rend las, les enfants ont du mal à s'identifier aux réalités quotidiennes d'autres personnes, d'autres enfants qu'ils ne voient pas, qu'ils ne fréquentent pas et ce, malgré les sollicitations continues de l'institution scolaire pour exalter leur sentiment d'appartenance nationale.

« Pour lui qui n'a jamais quitté son village, qui n'a rien vu au-delà du coin de terre dans lequel il vit, il est déjà difficile de comprendre que ce coin de terre qui lui paraît immense, n'est qu'un point imperceptible dans ce grand pays qui est le sien et qu'on appelle la France »⁵⁰⁶. Cette phrase que l'on trouve dans l'introduction de l'abrégé d'histoire de Savoie a peut-être plus de sens lorsqu'on l'applique aux enfants. Voilà l'impossible communion nationale, les limites de l'extension scalaire que propose la pédagogie des petites patries – plus encore dans un pays relativement protégé des affres du conflit. Stéphane Audoin-Rouzeau termine d'ailleurs son ouvrage sur l'enfance en guerre en écrivant que les enfants ont finalement souvent fait preuve d'indifférence face à la guerre⁵⁰⁷. Au-delà même des enfants, les sentiments et les pensées de l'ensemble des membres de l'institution scolaire ne tournent pas en permanence autour de celle-ci, c'est ce qu'on remarque dans les rares dossiers d'inspection conservés sur la période. Il n'est presque jamais fait mention de la guerre : l'inspecteur primaire visite M^{me} Perrin, institutrice à Chamonix, le 30 mars

p. 8-118, ici p. 109, cité par Nicolas ELLISON, *Semé sans compter*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2013, p. 110.

504. PIGNOT, *Allons enfants de la patrie*, p. 204-206.

505. *Ibidem*, p. 334-338.

506. CHRISTIN, VERMALE, *Abrégé d'histoire de la Savoie*, p. V-VI.

507. AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants*, p. 248-249.

1917, il félicite l'enseignante de son bon travail auprès des élèves, allant même jusqu'à écrire que dans sa classe, on « est habitué à la discipline, au travail régulier et joyeux »⁵⁰⁸ – adjectif qui ne nous viendrait pas naturellement à l'esprit en considération des événements.

Manon Pignot écrit quant à elle : « Il y a sûrement plus de points communs entre une jeune Française et une jeune Allemande vivant chacune en situation d'occupation – allemande ou russe – qu'entre une Auvergnate et une Sedanaise, fussent-elles du même âge. »⁵⁰⁹ Cette phrase insiste sur la puissance de l'expérience de l'occupation, elle perce audacieusement une brèche dans le cadre de référence nationale souvent choisi dans l'historiographie de la Grande Guerre : en posant *a priori* l'homogénéité d'une culture nationale, on en oublie de considérer la complexité des expériences vécues⁵¹⁰. En reprenant la proposition et en l'inversant, nous nous demandons à notre tour s'il n'y a pas plus de points communs entre un écolier haut-savoyard habitant une commune de montagne et son voisin valaisan qu'entre ce premier écolier et son concitoyen des territoires de l'avant.

Poser une certaine similarité dans le vécu des habitants de montagne indépendamment de leur nationalité ne doit pas non plus faire oublier que les frontières physiques entre les deux territoires de l'étude n'ont jamais été aussi étanches.

La fermeture des frontières

Du fait de l'entrée en guerre, les frontières étatiques expriment toute leur force de rupture. Nous l'avons évoqué, le cadre spatial de référence est plus que jamais incarné par la nation, reléguant d'autres formes de territorialités à l'arrière-plan. Lorsque la guerre est déclarée, les frontières se ferment. Celle qui est située entre la vallée de Chamonix et la vallée du Trient, dont la traversée venait tout juste d'être facilitée par l'ouverture de la ligne de chemin de fer Chamonix-Martigny – celle-là même qui a causé tant de soucis aux autorités scolaires en raison des populations ouvrières italiennes – est brutalement close. De tentative d'en faire un espace de jonction, la frontière alpine s'affirme comme espace de disjonction. Dès le 1^{er} août, l'instituteur des Houches en rend compte : « 9h du soir : Délivrance de sauf-conduits pour la frontière du Valais de trois Allemandes, dont l'une, Madame Grégory, femme d'un officier allemand de Leipzig »⁵¹¹. Les villégiateurs allemands sont autant de

508. ADHS, 1 T 737, Dossier individuel de l'institutrice Pauline Perrin, Rapport d'inspection du 30 mars 1917.

509. PIGNOT, *Allons enfants de la patrie*, p. 338.

510. C'est peu ou prou l'idée principale contre laquelle se dresse Nicolas MARIOT, *Tous unis dans la tranchée ?* Paris, Seuil, 2013.

511. ADHS, 8 R 140, Réponse de l'instituteur des Houches à l'enquête du ministère de l'instruction publique, événements du 1^{er} août 1914.

potentiels ennemis ; les conduire en Suisse, à quelques kilomètres de là, est la priorité des autorités locales dès le déclenchement de la guerre. Neuf jours plus tard, la commune met en place des corps de gardes civils, armés des fusils de la Société de tir que dirige l'instituteur ; un corps est dépêché à la frontière du Châtelard – aux confins du Valais – afin de surveiller les étrangers sur les voies de communication⁵¹². Le territoire se nationalise : les étrangers, auparavant bien reçus, car si importants pour l'économie locale, deviennent suspects.

La frontière qui n'existait presque pas pour l'économie du voyage marque maintenant une nette séparation. Les cours d'allemand organisés dans bien des localités touristiques cessent : M. Schütt, qui donnait depuis 1908 des conférences gratuites pour les enfants de guides de Chamonix, est lui aussi reconduit. Si quelques années plus tôt, l'inspecteur primaire regardait d'un bon œil cet enseignement, « répondant à une nécessité locale »⁵¹³ – et se disait curieux d'y assister – le discours change, les nécessités locales se diluent dans les nécessités nationales. Ainsi, lors des conférences pédagogiques à l'automne 1915 dans les cantons de Thonon et d'Abondance, les conclusions de la circulaire ministérielle du 10 septembre 1915 sur la répercussion des événements de la guerre à l'école primaire sont reprises par les inspecteurs et instituteurs haut-savoyards. Au sujet de la continuité ou de l'arrêt de l'enseignement de la langue allemande dans les écoles, la consigne est la suivante : « Les langues nous révèlent le secret des incompatibilités entre les civilisations »⁵¹⁴ avec ses variantes plus concises et violentes, « Incompatibilités des mentalités française et boche. »⁵¹⁵ Qu'ils soient volontairement renvoyés hors du territoire français – comme dans le cas des Allemands – ou qu'ils partent en raison des circonstances – c'est le cas des villégiateurs – les éléments étrangers sont épurés du territoire haut-savoyard. La frontière avec le Valais endosse alors une nouvelle fonction, elle devient une limite d'exclusion et ce, même pour les populations touristiques. C'est pourtant la fermeture entre le département et le canton de Genève qui entraîne les plus lourdes conséquences. Nous avons évoqué dans notre sous-chapitre intitulé « Genève, frontière poreuse » la forte dépendance économique des deux territoires, en grande partie due à l'existence de la zone franche. Justinien Raymond évoque les chiffres des exportations, qui passent de 25,4 millions de francs en 1909 à 5,4 millions en 1918⁵¹⁶. Paul Guichonnet et Claude Raffestin écrivent que cette frontière – qui n'en avait que le nom

512. *Ibidem*, Événements du 10 août 1914.

513. *Ibidem*, 1 T 418, Lettre de l'inspecteur primaire à l'inspecteur d'académie, 31 octobre 1908.

514. *Ibidem*, 1 T 294, Conférence du canton de Thonon, 15 novembre 1915.

515. *Ibidem*, Conférence du canton d'Abondance, 6 novembre 1915.

516. RAYMOND, *La Haute-Savoie sous la III^e République*, p. 38-70.

avant 1914 – devient presque hermétiquement close pendant le conflit⁵¹⁷. Pour donner un exemple de la force de cette rupture, le Conseil départemental de l'instruction publique prononce, en 1917, une peine disciplinaire contre M^{me} Dalmaz, institutrice d'école privée à Megève, en raison du fait qu'elle « a essayé, le 4 août 1916, d'exporter à Genève (Suisse) une somme de 60 francs composée de 12 pièces de 5 francs en argent dissimulée dans ses vêtements et dans un sac à main ». L'institutrice est accusée « d'inconduite et d'immoralité » ainsi que d'avoir manifesté « des sentiments peu patriotiques ». Elle sera finalement condamnée à l'interdiction d'enseigner dans la commune de Megève, le Conseil considérant « qu'elle n'a plus l'autorité morale nécessaire »⁵¹⁸. La peine est somme toute assez lourde au vu des faits, indice de nouveau de l'importance renouvelée que prennent le patriotisme guerrier et la sémiotisation de l'espace qu'il opère. Les conséquences de la fermeture frontalière sont certes économiques, mais aussi sociales. La métropole la plus proche du département est Genève. Avant-guerre, on avait l'habitude d'y vivre, d'y travailler, d'y commercer mais également de s'y faire soigner. L'instituteur de Morzine note que le service médical est bouleversé et que « les maladies sont de plus en plus nombreuses ». Il en impute la cause à l'opacité sans précédent qui entoure les limites du département : d'habitude, les soins se font pour une grande part à Genève, « mais les passeports causent des retards bien pénibles pour les malades. Les médecins sont très rares à Thonon et surchargés, il est très rare de pouvoir obtenir qu'ils viennent à domicile vu la distance. » Si les communications entre les deux territoires étaient auparavant fluides, la guerre bouleverse largement les habitudes de vie de ces populations, modifiant nécessairement leur manière d'appréhender leur espace. Elle affecte directement la territorialité des acteurs historiques, elle insère des espaces de rupture là où il n'en existait pas, elle nationalise l'espace et donne au tracé immatériel des frontières une consistance réelle. Sébastien Chatillon introduit une nuance en écrivant que la frontière n'est pas totalement fermée : le canton de Saint-Julien continue d'approvisionner Genève en produits maraîchers et chaque zonien est autorisé à passer la frontière avec dix kilos de beurre et cinq douzaines d'œufs⁵¹⁹. Il reste que cela est dérisoire en comparaison des flux d'échanges avant-guerre.

La fermeture d'une frontière suppose parfois l'ouverture d'une autre, évidemment pas sous les mêmes formes, celles-ci sont plus idéologiques que pratiques, ce qui n'enlève rien à leur réalité.

517. GUICHONNET, RAFFESTIN, *Géographie des frontières*, p. 184.

518. ADHS, 1 T 1276, Réunion du Conseil départemental du département de la Haute-Savoie, séance du 2 avril 1917.

519. CHATILLON, « Le régime des zones franches franco-suisse », p. 76.

Nouvelles frontières ?

En Suisse, la position de neutralité officielle de l'Etat fédéral n'autorise en théorie pas d'opinion trop tranchée en faveur de l'un ou de l'autre des belligérants. Nous avons vu que dans les faits, cette règle est largement transgressée, apportant son lot de tensions au sein même du pays. Toutefois, il faut donner les atours d'une impartialité feinte à de nombreux actes qui, en réalité, traduisent bien des solidarités envers les nations en guerre. En Valais, la presse pédagogique, incarnée par l'*Ecole primaire*, adopte face à l'événement guerrier un positionnement ambigu qui tente de concilier les différentes caractéristiques culturelles du canton. Si la condamnation des Allemands n'est jamais explicitement évoquée dans les publications, on remarque que dans quasiment chaque numéro, des articles – parfois reproduits de journaux français – content sur un ton compassionnel les expériences de guerre des alliés – surtout celles des soldats français. Le fait que ces articles n'ont pas d'équivalent sur la situation allemande informe déjà du parti pris au sein du canton. Dans le numéro du 15 novembre 1914, un article intitulé « La leçon d'histoire » raconte la bravoure d'un instituteur français au temps de la guerre franco-prussienne, enseignant sa leçon sur les victoires de Napoléon face à Frédéric-Guillaume avant de mourir d'une balle prussienne au milieu de sa classe⁵²⁰. Le texte est directement suivi par un autre contant les victoires de Napoléon ! Les références ne sont pas directes, il n'empêche que dans le contexte du début de guerre, elles ne sont évidemment pas le fruit du hasard. La partialité du journal devient de plus en plus explicite ; dans le numéro du 15 janvier 1916, ce ne sont pas moins de trois articles qui reproduisent des récits des expériences de guerre par des Français – « La permission », « La tarte », « Les blessés »⁵²¹. Toutefois, l'originalité des publications valaisannes est de privilégier – à l'instar des emprunts d'articles pédagogiques – des textes qui font mention de la religion chrétienne, de Dieu. On trouve ainsi, le 15 février 1917, « Simple méditation des poilus », papier rédigé par P. Bottinelli, brancardier français, dans lequel il s'adresse directement au Seigneur pour conter les horreurs de la guerre et les espoirs de victoire⁵²². Même chose quelques mois plus tard, en novembre, l'article « Fleurs de la guerre », dans lequel les campagnes françaises sont comparées aux campagnes suisses pour leurs qualités morales et leur dévotion, conclut ainsi : « Voilà la France. Laborieuse, active, simple, idéale, imprégnée malgré tout de croyance religieuse, de sain mysticisme et de divine charité. Cette France-là ne saurait périr : ne porte-t-elle pas en elle-même des germes d'immortalité ? »⁵²³

520. R. LAMOTTE, « La leçon d'histoire », dans *l'Ecole primaire*, 10, supplément (15 novembre 1914), p. 105-108.

521. *l'Ecole primaire*, 1, supplément (15 janvier 1916).

522. P. BOTTINELLI, « Simple méditation des poilus », dans *l'Ecole primaire*, 2, supplément (15 février 1917), p. 36-37.

523. « Les fleurs de la guerre », dans *l'Ecole primaire*, 9, supplément (15 septembre 1917), p. 186-187.

Il est évident qu'une grande part des récits de guerre français ne comportent pas de mention explicite de Dieu : la sélection du journal relève d'un choix conscient. Insister sur la dimension chrétienne de la nation française sert à favoriser l'identification du canton, profondément empreint de la foi catholique, à son voisin d'outre-Alpes. Nous avons déjà évoqué que malgré un référentiel culturel commun, les principales divergences pédagogiques et idéologiques entre les deux territoires portaient sur la place de l'Eglise catholique dans la société. En montrant la piété des soldats français, le journal ne peut que renforcer la compassion ressentie pour le peuple ami dont les Valaisans partagent la langue. Paradoxalement, les références catholiques ont ici pour conséquence d'intégrer un peu plus le canton à la guerre, du moins au niveau idéologique : elles ouvrent un espace de solidarité élargi à l'extérieur des frontières suisses.

Pourtant, ces mentions fréquentes de la religion servent dans le même temps à prôner la paix. Déchirée entre deux positions et tributaire de sa neutralité, la Suisse ne peut que raisonnablement se tourner vers la paix. L'ordre de priorité est inversé : dans le cas du soutien aux alliés, c'est d'abord la nationalité du « héros » qui compte, puis la religion prend un rôle de renforçateur ; ici c'est l'appartenance commune de tous les belligérants à la communauté chrétienne qui l'emporte⁵²⁴. Rita Hofstetter, dans un article sur l'histoire de l'enseignement suisse, écrit que « les catholiques ont longtemps pour première référence la communauté internationale catholique »⁵²⁵. Dès septembre 1914, le ton est donné, Mgr Bovet vante « l'Eglise, mère des patries », et conclut qu'« il est des nations qui oublient trop ce qu'elles doivent à l'Eglise, leur mère » ; celle-ci ne doit pas désespérer, car elle conserve malgré tout « l'inséprouvable vertu de guérir et de sauver les nations comme les individus »⁵²⁶. C'est sur le même ton, quelques mois plus tard, qu'un autre texte insiste sur la nécessité de se souvenir « que la société chrétienne des âmes dépasse les frontières des peuples et les limites du temps », rappelant sobrement que « Dieu [est] le père et le législateur suprême des sociétés, pour lesquelles il n'est de vraie civilisation qu'à condition de régler leurs lois et leurs aspirations sur les destinées éternelles de l'humanité. »⁵²⁷ Enfin, dernier exemple, un article de décembre 1915 invite les hommes à réfléchir à leurs actions, à reconnaître la guerre qui s'abat sur l'Europe comme une expiation des péchés ; la morale est la suivante : « Seule, ne l'oublions jamais, la

524. Un discours ne remplace pas l'autre, les deux coexistent même si numériquement, ce sont les articles en faveur de la paix qui l'emportent.

525. HOFSTETTER, « La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles », p. 75.

526. Mgr BOVET, « L'Eglise, Mère des patries », dans *l'Ecole primaire*, 9, supplément (15 septembre 1914), p. 86.

527. « Les citoyens et l'Etat », dans *l'Ecole primaire*, 4, supplément (avril 1915), p. 27-29.

sanctification des peuples par la vérité, par la pénitence et par la prière pourra assurer au monde une paix durable. »⁵²⁸ Nous pourrions multiplier les citations tant leur récurrence est fréquente tout au long de la guerre. Ces messages portés au nom de Dieu visent pour une grande part à promouvoir la paix et la communion des peuples sous l'égide de l'Eglise. Ces quelques exemples sont de minces indices, ils ne peuvent pas donner une idée précise des représentations des habitants du Valais pendant la période de guerre. Toutefois, ils permettent d'identifier la coexistence de deux tendances générales qui, en se référant à la chrétienté, tendent à déborder les frontières suisses pour inclure des espaces d'identification et de solidarité plus larges face à l'événement guerrier. Bien sûr, l'Eglise valaisanne a toujours défendu l'existence d'une communauté chrétienne internationale, mais c'est précisément au moment où les nations obstruent les possibilités d'existence d'autres formes de territorialités que le contre-discours de la communauté humaine élargie est martelé en Valais avec le plus de force.

En France, l'Eglise a apparemment reçu un regain de fréquentations, si l'on en croit l'instituteur de Morzine : « Vie spirituelle : sensiblement plus intense, les messes pour les hommes sur le front, les prières publiques journalières [...] sont très suivies »⁵²⁹. Néanmoins, dans la configuration de la nation en guerre, la piété s'apparente plus à une inquiétude aiguë pour les parents mobilisés au front, qu'à l'idée d'une communion chrétienne internationale : la France a un ennemi qui menace son territoire, avec lequel l'entente ne semble pas possible ni même souhaitable. Dans le cas français, l'élargissement d'un espace d'appartenance qui transcende la nation se trouve plus dans les sentiments de solidarité avec les pays alliés. C'est le cas lors des collectes scolaires en solidarité avec le peuple serbe ou avec les réfugiés belges, déjà évoquées. C'est aussi le cas lors de l'entrée en guerre de nouveaux alliés. Ainsi à Vallorcine, commune de montagne la plus proche de la frontière valaisanne, à l'extrême marge de la nation, les bâtiments publics sont pavoisés du drapeau italien au moment de l'entrée en guerre du pays aux côtés des alliés le 21 mars 1915. Un an et demi plus tard, le 2 septembre 1916, mairie et écoles arborent le drapeau roumain pour les mêmes raisons⁵³⁰ : dans quelles autres circonstances que celles de la guerre serait-il possible de rencontrer le drapeau roumain sur les bâtiments publics français aux confins de la Haute-Savoie ? Bien sûr, ces mesures sont essentiellement symboliques et n'ont pas grand effet sur le vécu des individus. La Haute-Savoie, territoire éloigné du front, peu aux prises avec l'appareil militaire, isolé parmi les crêtes alpines, et dont les frontières avec les pays voisins ont été fermées, se retrouve tout

528. « Après une année de guerre », dans *l'Ecole primaire*, 9, supplément (15 décembre 1915).

529. ADHS, 8 R 140, Réponse de l'instituteur de Morzine à l'enquête du ministère de l'instruction publique, 16 mai 1916.

530. *Ibidem*, Vallorcine, 21 mars 1915 et 2 septembre 1916.

de même drapée du pavillon roumain, nation éloignée de plusieurs milliers de kilomètres – et l’instituteur trouve le fait assez important pour le rapporter dans son court récit. C’est évidemment parce que ces faits ont trait à la guerre et offrent de plus grandes chances de victoire pour la nation française qu’ils revêtent un tel intérêt. De plus, rappelons que les sources utilisées dans ce sous-chapitre permettent mal d’appréhender les expériences de guerre des habitants des territoires alpins. Nous devons donc nous limiter à des remarques prospectives sur ce qu’auraient été les échelles d’identification des acteurs historiques. Elles servent surtout à montrer qu’au-delà des réalités matérielles, les sociétés – et les écoles – alpines sont au moins intégrées, du fait de la situation de guerre, dans des territorialités qui débordent leurs frontières.

La guerre, donc, ouvre des frontières à mesure qu’elle en ferme. Encore une fois, les Alpes ne protègent pas de certaines incidences liées au conflit : elles sont bien sûr moins visibles dans le paysage que dans la circulation immatérielle des représentations et des solidarités.

5 Conclusion. L’école des Alpes, quel bilan ?

Arrivé au terme de ce travail, nous devons abandonner nos instituteurs, nos élèves, nos inspecteurs primaires à leurs pérégrinations sur les chemins rocailleux des hameaux alpins pour mettre un point final à cette étude. L’idée d’étudier l’école dans l’espace où elle se déploie a composé un souci constant du présent mémoire. La dimension spatiale de la scolarisation permet de rompre avec le cadre de prédilection des études du champ, c’est-à-dire celui de la nation. Bien sûr, si l’on étudie la mise en place des systèmes scolaires européens au cours de la Belle Epoque, il ne s’agit à aucun moment de minimiser l’intérêt du cadre national : l’école est avant tout celle de la citoyenneté ; comme l’écrit Damiano Matasci, elle « devient un moyen de ‘fixer’ la nation : elle contribue à sa matérialité, à son invention, voire à sa pérennité »⁵³¹. Néanmoins, aussi efficient que ce cadre d’analyse puisse être, réduire l’école à la nation impose une vision totalisante qui tend à nier les différences de vécu dans les expériences scolaires des acteurs historiques. Or, comme nous espérons l’avoir montré, l’école n’est pas que l’imposition au niveau local d’un pouvoir national, elle est aussi négociations à différentes échelles – entre mairies, communes, instituteurs, inspecteurs... – qui permettent de placer au centre de l’étude les pratiques des acteurs historiques. Plus encore, le social ne peut être réduit au spatial, et ce que notre travail montre, c’est entre autres que malgré les ressemblances indéniables entre les

531. MATASCI, *L’école républicaine et l’étranger*, p. 8.

formes que prend l'école alpine en Haute-Savoie et en Valais, les façons d'appréhender l'environnement alpin d'un côté et de l'autre de la frontière influent largement sur la manière de conduire les politiques scolaires – valorisation de l'enfant des montagnes aux dépens de celui des plaines, temps de scolarité différencié en fonction de la situation géographique en Valais ; postes de montagne perçus comme des « punitions » pour les instituteurs, volonté d'uniformisation des pratiques scolaires en Haute-Savoie. En somme, il n'est pas inutile ici d'avoir recours au concept de « possibilisme » théorisé par Lucien Febvre, qui considère les ressources naturelles comme un « ensemble de possibilités pour les sociétés humaines qui les utilisent mais ne sont point déterminées par elles »⁵³².

On a ainsi pu voir comment cette thématique des contraintes environnementales est mobilisée afin de justifier les divers manquements aux règles – notamment celle de la séparation des sexes. Surtout, en partant du paradoxe apparent de deux systèmes scolaires différents dans un environnement similaire, nous avons pu proposer une véritable comparaison des manières de se représenter et de pratiquer son environnement de part et d'autre des Alpes. Parfois, les stratégies et les pratiques scolaires donnent lieu à des expériences que l'on peut rapprocher – comme dans le cas de la multitude d'écoles aux faibles effectifs ou encore le phénomène des « vieux élèves » sur les bancs scolaires – d'autres fois, il a fallu conclure à la différence dans les moyens employés et les perceptions engendrées – par exemple la proximité entre tourisme et école dans le cas de Chamonix et au contraire la relative défiance dans le cas valaisan.

Toutefois, les questions dépendent de l'échelle : on peut à la fois écrire que les deux écoles sont prises dans un mouvement de scolarisation européen qui les rapproche, car elles partagent les mêmes fins – en résumé, l'éducation populaire, civique et nationale. On peut aussi dire qu'elles divergent sensiblement dans les moyens de parvenir à leurs fins : notamment par la place prise par l'Eglise dans l'apprentissage scolaire, ou par la plus ou moins grande place attribuée aux initiatives locales qui dépendent largement des modèles étatiques des deux nations – centralisé et fédéral. Dans tous les cas, loin d'être figées, les institutions scolaires des deux territoires alpins évoluent largement sur la période. En Valais, c'est la volonté de rattraper le « retard » à l'examen de recrues et la collaboration de plus en plus étroite avec les autres cantons qui créent les conditions d'amélioration notable de l'offre scolaire du canton. En Haute-Savoie, ce sont, en plus des moyens considérables mis en place par la III^e République, les communes récoltant indirectement les fruits du tourisme qui permettent une réelle amélioration du bâti et du matériel scolaire, incluant notamment les calorifères pour lutter contre le froid hivernal.

532. Lucien FEBVRE, *La terre et l'évolution humaine*, Paris, Albin Michel, 1970 [1922], p. 204.

Enfin, si comparer le cas suisse et le cas français à l'aune du premier conflit mondial peut paraître absurde, il apparaît de manière tout à fait contre-intuitive que l'ampleur de la mobilisation suisse – surtout entre 1914 et 1916 – et la relative « protection » du territoire haut-savoyard face aux affres de la guerre – pas de réquisitions de locaux scolaires, pas d'hôpitaux de blessés – permettent de rapprocher les deux expériences de guerre des écoles alpines. Dans les deux territoires, l'école alpine est pourtant touchée matériellement par les pénuries de papier et de combustibles pour réchauffer les locaux scolaires. Plus encore, elle est désorganisée par l'appel des enseignants au front, ce qui donne lieu à des phénomènes similaires dans les manières de pallier l'urgence : c'est ici et là, une féminisation accrue du corps enseignant, l'appel aux instituteurs retraités mais surtout l'embauche massive de personnel peu qualifié qui bousculent les façons de faire classe. Finalement, on peut écrire que la guerre traverse les Alpes et que ses effets se font ressentir dans les politiques scolaires des deux pays : les pédagogies guerrières se tournent vers le renforcement de l'éducation nationale aux dépens des autres échelles d'identification, mais dans le même temps les espaces de solidarité fluctuent et ouvrent des frontières d'identification inédites, notamment entre la Suisse et la Belgique autour de l'invasion de cette dernière. Même si les deux expériences de guerre sont loin d'être similaires, du fait de l'ampleur de la mobilisation et de sa durée ainsi que de l'expérience du deuil – une nation est en guerre et l'autre non – il faut reconnaître que poursuivre la comparaison durant le conflit a permis de bousculer l'image souvent portée par l'historiographie d'une Suisse épargnée par sa neutralité.

6 Annexes

Glossaire

Bourg : partie centrale du village qui concentre souvent les activités économiques, les compétences administratives et judiciaires.

Hameau : groupe d'habitations trop petit pour être considéré comme un village. Les hameaux sont administrativement rattachés à des bourgs relativement proches.

Président de commune / maire : terme suisse et terme français qui désignent des réalités similaires : à savoir le premier magistrat d'une commune qui assume des fonctions politiques et administratives.

Régent / instituteur : le régent est l'équivalent valaisan de l'instituteur français, soit un enseignant du premier degré. Il est à noter que les femmes exerçant la fonction d'enseignante sont dénommées institutrices dans les deux pays.

Chef du département de l'instruction publique : en Suisse, le chef de l'instruction publique est un agent de l'Etat cantonal qui dirige l'institution scolaire. Au vu de la forme fédérale de l'Etat suisse, il y a un chef du département de l'instruction publique par canton, alors que le ministre de l'instruction publique français est un personnage unique dont les fonctions couvrent tout le territoire national.

Etat des sources

Archives départementales de la Haute-Savoie

1 T : Enseignement général – 1849-2009

1 T 38-53, Affaires générales par commune. 1860-1940 (spécialement 1 T 45-51, 1884-1912)

On trouve ici les listes des déplacements des instituteurs par commune. Parfois les motifs sont également inscrits. Y sont également conservés des correspondances et des tableaux qui communiquent des informations quantitatives sur l'évolution du nombre d'écoles.

1 T 54-55, Plaintes contre des instituteurs ou réclamations d'instituteurs. 1861-1918

Sous cette cote, on trouve de nombreuses lettres échangées entre les parents d'élèves, l'inspecteur primaire, l'inspecteur d'académie et les instituteurs. Ces documents nous ont été particulièrement utiles pour mesurer la surveillance morale que l'institution – mais aussi à un niveau plus local les habitants – opéraient sur les pratiques des instituteurs, permettant ainsi de rendre compte du rôle social dont ils étaient investis.

1 T 87, Frais de location des maisons d'école dans les communes : instructions, correspondance (1890-1893). Ecoles mixtes : enquêtes concernant la direction (1907-1922)

Sont conservés quelques tableaux ainsi que des délibérations communales, mais aussi des correspondances entre les membres de l'institution scolaire. Utile pour mesurer le phénomène des écoles mixtes en montagne.

1 T 93, Liste des membres de commissions scolaires du département de la Haute-Savoie. 1882

Contient entre autres des rapports des commissions scolaires municipales concernant l'assiduité scolaire, le secours aux élèves indigents, ou encore l'état matériel des bâtiments scolaires.

1 T 169, Créations d'écoles et d'emplois - 1862-1930. De Cercier à Cruseilles. 1862-1930

Correspondances nombreuses entre les communes et les autorités scolaires, informant sur le phénomène des écoles temporaires et les constructions d'écoles de hameau pour leur remplacement.

1 T 180, Achats et concessions de livres, cartes et matériel scolaire, subventions. 1870-1890

Listes du matériel pédagogique acquis par le ministère de l'instruction publique à l'attention des communes et accusés de réception de la part des maires.

1 T 236, Monographies rédigées par des instituteurs. 1888-1892

Carton très riche qui conserve les monographies d'instituteurs faites à l'occasion de l'Exposition universelle de 1890. Très pratique pour appréhender l'école au niveau communal – bien que le plan de l'écrit soit stéréotypé pour répondre aux attentes de l'institution.

1 T 294, Conférences pédagogiques cantonales. Conférences de l'automne 1915 sur la Première Guerre mondiale. 1915

Peu de documents mais des comptes rendus de conférences pédagogiques pendant la guerre ainsi que quelques mémoires d'enseignants rédigés pour l'occasion. Très utile pour mesurer l'investissement patriotique des instituteurs avant que l'institution ne reprenne la main sur les pratiques d'enseignement.

1 T 418, Suivi des écoles. Chamonix. 1860-1938

Une des cotes les plus précieuses pour ce mémoire. On y trouve les correspondances entre tous les acteurs locaux concernant l'école. Nous avons largement mobilisé ce fonds pour mesurer les revendications des parents liées au climat alpin ainsi que l'investissement de la commune dans l'amélioration de l'offre scolaire.

1 T 474-880, Dossiers individuels des instituteurs et institutrices. 1850-1977

Les dossiers individuels suivent la carrière des instituteurs et contiennent entre autres les rapports d'inspections et diverses correspondances avec l'institution scolaire. Leur consultation permet d'appréhender au plus proche les salles de classe et les parcours de vie des enseignants.

1 T 1235-1236, Administration générale Ecole normale de Bonneville. 1887-1927

Nous nous sommes particulièrement servi des « rapports sur la situation matérielle et morale » – rédigés chaque année par le directeur – qui font état des événements principaux de la vie de l'école – dont les sorties et les activités effectuées par les élèves-maîtres.

1 T 1274-1276, Conseil départemental de l'enseignement primaire de la Haute-Savoie. Procès-verbaux de réunion. 1906-1923

Surtout mobilisé pour la période de guerre. Ces documents permettent d'approcher les conséquences de la guerre sur l'école – fermetures et fusions de classes, nomination d'intérimaires et d'institutrices – mais aussi les instituteurs cités à l'ordre du jour pour leurs faits d'armes.

2 O : Dossiers d'administration communale – 1773-1947

2 O 2174-2175, Personnel communal 1859-1941. Vie scolaire 1862-1940. Archives de la préfecture concernant l'administration communale de Chamonix-Mont-Blanc. 1859-1941

Faute d'accès aux archives communales, ces cotes se sont révélées particulièrement intéressantes pour mesurer l'investissement de la commune dans sa politique scolaire. On y trouve des informations sur l'état matériel des écoles – manque de cours empierrées, d'accès à l'eau, de jardins scolaires... – ou sur les aménagements liés au climat – commandes d'antracite, de calorifères, épidémies.

8 R : Occupation de la France par les armées ennemies en 1870-1871 et 1914-1918 – 1870-1937

8 R 140, Enquête lancée par le ministère de l'instruction publique et des beaux-arts concernant la prise de notes communales sur les événements de la guerre 1914-1918 par les instituteurs : circulaire, réponses communales. 1914-1917

Les réponses des instituteurs – très inégales selon les communes – sont archivées sous cette cote. Leur consultation nous a permis d'approcher la vie locale des communes alpines au moment de la guerre : témoignages précieux qui compensent en partie le manque d'archives sur la période.

PA : Presse administrative – 1868-1933

PA 68.3-68.4, Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Savoie. 1902-1929

Ces imprimés mêlent circulaires et recommandations nationales aux événements locaux qui viennent ponctuer la vie scolaire du département. Leur consultation nous a informé sur les initiatives locales prises pour l'enseignement mais nous a également fourni des statistiques intéressantes sur l'état scolaire de la Haute-Savoie.

Archives de l'Etat du Valais

DIP, Département de l'instruction publique – 1756-1976

1 DIP 21, Personnel enseignant. 1889-1900

Liste des personnels enseignants par commune avec leur traitement et leurs avantages en nature. Utile pour rendre compte des différences entre les communes ainsi que du genre et de la langue parlée.

1 DIP 29, Rapports du Département de l'instruction publique ; imprimés. 1876-1911

Cahiers imprimés annuellement où l'on trouve diverses informations qui renseignent sur la vie scolaire du canton, la place à l'examen des recrues, le maillage scolaire, et, pendant la guerre, le nombre d'instituteurs mobilisés, la manière de pourvoir à leur remplacement...

1 DIP 30-98, Rapports des inspecteurs de Martigny, Entremont, Saint-Maurice et Monthey. 1890-1903

Rapports d'inspections par commune qui renseignent sur la manière de faire classe en Valais, sur l'état matériel des écoles. Nous avons largement mobilisé ce fonds pour rendre compte du flou des programmes et de la diversité des conditions d'enseignement.

1 DIP 102 bis, Cahier sur les examens de recrues par le chanoine de Cocatrix. 1886-1906

Archive très utile qui relate l'évolution de la politique scolaire du canton avec des statistiques très détaillées, tout en éclairant les difficultés inhérentes – selon son auteur – à la géographie alpine.

1 DIP 145 bis, Correspondance. 1913-1915

Correspondances diverses entre les membres de l'institution scolaire, particulièrement utiles pour éclairer la vie scolaire pendant la période de guerre.

2 DIP 21, Conférence intercantonale romande (inventaire) : Rapports, convocations, procès-verbaux, correspondances. 1886-1920

Retranscription écrite des séances de la commission intercantonale. Nous avons largement mobilisé cette cote pour rendre compte de la coopération de plus en plus étroite du canton avec l'ensemble de la Suisse romande, contre l'idée d'un isolement quasi total porté par les quelques travaux sur l'éducation valaisanne.

3 DIP 188, *Protocole de la Commission cantonale de l'enseignement primaire. 1908-1927*

Cahiers qui relatent le déroulé des séances de la commission cantonale. Ces archives informent des méthodes pédagogiques en vigueur ou voulues par les autorités. Il y est question des buts que se fixe l'enseignement, des manuels à utiliser ou encore du fonctionnement des écoles.

3 DIP 190, *Correspondance du Conseil de l'enseignement primaire. 1900-1910*

Sous cette cote sont conservés les circulaires et les décrets liés à l'instruction publique, ce qui donne une assez bonne idée de l'évolution des normes scolaires.

Imprimés valaisans

Imprimés valaisans, 640, Ordonnance concernant le remplacement des instituteurs en service militaire

Une seule archive est conservée sous cette cote mais elle donne un aperçu des stratégies mises en place par le canton pour pourvoir au remplacement des instituteurs mobilisés : fusions et fermetures de classe, appel de régents retraités, d'intérimaires...

Vincent Pitteloud. 1557-XX^e siècle

Vincent Pitteloud, 24. 1886-1931

Seules sources « de l'intime » concernant l'instruction primaire conservées aux Archives de l'Etat du Valais. Nous y avons trouvé plusieurs correspondances entre l'instituteur et les autorités scolaires, des travaux d'élèves dont un très beau cahier de l'élève Jules Métral ainsi que des lettres de meilleurs vœux envoyées par ses élèves. Ces documents permettent d'approcher au plus près une classe valaisanne d'une commune de montagne. Vincent Pitteloud (1866-1945) est instituteur aux Agettes, puis inspecteur scolaire.

Archives du Musée national de l'éducation

Munae 1994.00985.75 – Enquête Ozouf. 1962

Les questionnaires de l'enquête de Jacques Ozouf menée auprès de 20 000 instituteurs retraités ayant exercé avant 1914 sont conservés ici. Nous avons récupéré les réponses concernant les instituteurs haut-savoyards, qui s'élèvent au nombre de 26. Leur consultation, au-delà des réponses normées du questionnaire, donne parfois lieu à de véritables récits de vie qui constituent un matériel ethnographique très riche.

Sources imprimées

Archives de l'École primaire, journal pédagogique valaisan. Disponible [en ligne :] <https://www.resonances-vs.ch/>

La consultation des numéros du journal concernant notre période s'est avérée très fructueuse pour appréhender le fonctionnement de l'école valaisanne. Les faits relatifs à la politique scolaire du canton y sont rapportés ainsi qu'une multitude d'articles pédagogiques. Plus généralement, les textes des suppléments à la fin de chaque numéro informent sur la société valaisanne au-delà de l'école.

F. CHRISTIN, F[rançais] VERMALE, *Abrégé d'histoire de la Savoie en lignebreak 10 leçons*, Chambéry, Perrin, 1913, [en ligne :] <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6576658g.texteImage>

Ce manuel d'histoire à visée locale informe sur la manière dont la pédagogie des petites patries se déployait effectivement dans le département. Sa lecture nous a également fourni quelques données statistiques, notamment sur l'ampleur du phénomène touristique.

Bibliographie indicative

Gérald ARLETTAZ *et al.*, *Le Valais et les étrangers, XIX^e-XX^e siècles*, Sion, Groupe valaisan de sciences humaines, 1992.

Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2004 [1993].

Marc-Olivier BARUCH, Vincent DUCLERT, *Les Serviteurs de l'Etat. Une histoire politique de l'administration française*, Paris, La Découverte, 2000.

Pierre DU BOIS, « Le mal suisse pendant la Première Guerre mondiale : Fragments d'un discours sur les relations entre alémaniques, romands et tessinois au début du vingtième siècle », dans *Revue européenne des sciences sociales*, 53 (1980), p. 43-66.

Numa BROCC, « Le milieu montagnard : naissance d'un concept », dans *Revue de géographie alpine*, 72/2-4 (1984), p. 127-139.

Patrick CABANEL (dir.), *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux*, Paris, Belin, 2007.

Jean-François CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

Jean-François CHANET, « La férule et le galon. Réflexion sur l'autorité du premier degré en France de 1830 à la guerre de 1914-1918 », dans *Le Mouvement Social*, 224 (2008), p. 105-122.

Véronique CZAKA, *Histoire sociale et genrée de l'éducation physique en Suisse romande (milieu XIX^e-début du XX^e siècle)*, Neuchâtel, Alphil-PUS, 2021.

- Bernard DEBARBIEUX, « La (M)montagne comme figure de la frontière : réflexions à partir de quelques cas », dans *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, 137 (1997), p. 145-166.
- Bernard DEBARBIEUX, *Chamonix-Mont-Blanc, 1860-2000, les coulisses de l'aménagement*, Grenoble, Editmontagne, 2001.
- Bernard DEBARBIEUX, Gilles RUDAZ, *Les faiseurs de montagne*, Paris, CNRS, 2013.
- Benoît FALAIZE, Charles HEIMBERG, Olivier LOUBES (dir.), *L'école et la nation*, Lyon, ENS, 2013.
- Paul GUICHONNET, Claude RAFFESTIN, *Géographie des frontières*, Paris, PUF, 1974.
- Josef GUNTERN, *L'école valaisanne au XX^e siècle : de l'école de six mois aux hautes écoles spécialisées et universitaires*, Sion, 2006 (Cahiers de Vallesia, 15).
- Rita HOFSTETTER et al., *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire en Suisse au XIX^e siècle*, Berne, Peter Lang, 1999.
- Valérie LUSSI-BORER, *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*, Berne, Peter Lang, 2017.
- Damiano MATASCI, *L'école républicaine et l'étranger*, Paris, ENS, 2015.
- Françoise MAYEUR, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France (tome III, De la Révolution à l'Ecole républicaine, 1789-1930)*, Paris, Perrin, 2004.
- Jacques et Mona OZOUF, *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 1992.
- Danièle PÉRISSET BAGNOUD, *Vocation : régente, institutrice : jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand (1846-1994)*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Philippe PERRENOUD, Université de Genève, 2000.
- Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012.
- Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- Justinien RAYMOND, *La Haute-Savoie sous la III^e République : histoire économique, sociale et politique (1875-1940)*, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses, 1983.
- Emmanuel SAINT-FUSCIEN, « Ce que la guerre fait à l'institution : l'école primaire en France autour du premier conflit mondial », dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 278 (2020), p. 5-22.
- Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.

Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales, Europe XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, Le Seuil, 1999.

Frédéric TURPIN (dir.), *Les Pays de Savoie entrent en Grande Guerre*, Chambéry, Université Savoie Mont Blanc, 2014.

François WALTER, *Les figures paysagères de la nation. Territoires et paysages en Europe (16-20^e siècle)*, Paris, EHESS, 2004.

François WALTER, « La montagne alpine : un dispositif esthétique et idéologique à l'échelle de l'Europe », dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 52 (2005), p. 64-87.

Eugen WEBER, *Peasants into Frenchmen, the modernization of rural France, 1870-1914*, Stanford University Press, 1976.

Michel YOUENN, « Des petites patries aux 'patrimoines culturels' : un siècle de discours scolaire sur les identités régionales (1880-1980) », dans *Carrefours de l'Éducation*, 38 (2014), p. 15-31.