

RITA HOFSTETTER, JOËLLE DROUX, MICHEL CHRISTIAN (ÉD.)

CONSTRUIRE LA PAIX PAR L'ÉDUCATION :
RÉSEAUX ET MOUVEMENTS
INTERNATIONAUX AU XX^e SIÈCLE

Genève au cœur d'une utopie

POLITIQUE ET
ÉCHANGES CULTURELS

XIX^{ième}
CONGRÈS UNIVERSEL DE LA PAIX
GENÈVE
22 - 28 Septembre 1912




EDITIONS
ALPHIL
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISSES

**CONSTRUIRE LA PAIX
PAR L'ÉDUCATION :
RÉSEAUX ET MOUVEMENTS
INTERNATIONAUX AU XX^e SIÈCLE
GENÈVE AU CŒUR D'UNE UTOPIE**

COLLECTION POLITIQUE ET ÉCHANGES CULTURELS

Cette collection publie des ouvrages scientifiques dans une perspective interdisciplinaire portant sur le Moyen Âge, les époques moderne et contemporaine. Elle a pour objectif d'étudier les circulations des représentations, des pratiques, des personnes et des objets dans leurs contextes culturels, politiques, sociaux et économiques.

La collection Politique et échanges culturels est dirigée par Matthieu Gillibert, Pauline Milani, Noëlle-Laetitia Perret et Stéphanie Roulin.

DANS LA MÊME COLLECTION

1. KADELBACH Thomas, *'Swiss made'. Pro Helvetia et l'image de la Suisse à l'étranger (1945-1990)*.
2. MILANI Pauline, *Le diplomate et l'artiste. Construction d'une politique culturelle suisse à l'étranger (1938-1985)*.
3. GILLABERT Matthieu, *Dans les coulisses de la diplomatie culturelle suisse. Objectifs, réseaux et réalisations (1938-1984)*.
4. PERRET Noëlle-Laetitia, *L'Institut suisse de Rome. Entre culture, politique et diplomatie*.
5. RUPPEN COUTAZ Raphaëlle, *La voix de la Suisse à l'étranger. Radio et relations culturelles internationales (1932-1949)*.

RITA HOFSTETTER, JOËLLE DROUX, MICHEL CHRISTIAN (ÉD.)

**CONSTRUIRE LA PAIX
PAR L'ÉDUCATION :
RÉSEAUX ET MOUVEMENTS
INTERNATIONAUX AU XX^e SIÈCLE
GENÈVE AU CŒUR D'UNE UTOPIE**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2020

Case postale 5
2002 Neuchâtel 2
Suisse

www.alphil.ch

Alphil Diffusion
commande@alphil.ch

ISBN papier : 978-2-88930-322-9

ISBN PDF : 978-2-88930-323-6

ISBN EPUB : 978-2-88930-324-3

DOI : 10.33055/ALPHIL.03141

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Ce livre a été publié avec le soutien des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJR).

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2016-2020.

Illustration de couverture : Historic Images / Alamy Banque d'images, image JFWN51.

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition : François Lapeyronie

Introduction | Michel Christian, Joëlle Droux et Rita Hofstetter

Élans éducatifs internationalistes Relais et rouages de l'esprit de Genève

«Principes pour une nouvelle éducation: éducation individuelle basée sur la psychologie de l'enfant, développement de la compréhension internationale par l'élargissement de l'amour de la terre natale, lutte contre l'éducation chauviniste, développement du sens de la responsabilité et de la solidarité.»

C'est par ces mots que la revue *Pädagogische Reform* de Hambourg récapitule les lignes de force du renouveau éducatif préconisé par le Congrès international de l'éducation tenu entre le 31 août et le 2 septembre 1919 à Genève, au moment même où convergent vers la jeune Société des Nations (SDN) des délégations venues du monde entier. L'attention accordée en Allemagne à un congrès tenu dans la cité helvétique témoigne du statut résolument international que Genève est en train d'acquérir aux yeux des partisans d'une rénovation pédagogique en Europe. C'est vrai en particulier pour celles et pour ceux qui, comme à Hambourg, défendent avec ardeur une orientation «*anti-chauviniste, anti-impérialiste et pacifiste*»¹. De fait, le statut de «centre» attribué à la «Genève internationale» à partir

¹ *Pädagogische Reform*, 40, 1^{er} octobre 1919, p. 259-260.

des années 1920 n'existe que par la reconnaissance qu'elle est à même d'obtenir en Europe et au-delà.

Par ailleurs, cette citation évoque la centralité de la cause éducative dans le contexte genevois de l'immédiat après-guerre où affluent, à côté des délégations gouvernementales, une multitude d'autres acteurs², représentants de la société civile et d'associations militantes (Davies, 2014; Guieu, 2012; Moody, 2016; Sluga, 2013). Ainsi, le Congrès international de l'éducation dont il est ici question n'est autre qu'une initiative de la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté. Lancée en 1915 à La Haye et officialisée en mai 1919 à Zurich, cette Ligue se donne pour mission de promouvoir une «*nouvelle culture humaine*» qui abolira les discriminations entre les sexes aussi bien qu'entre les races. Celles qui brandissent le flambeau pacifiste de la Ligue confèrent à l'éducation le premier rôle : en témoigne leur plaidoyer en faveur de la création d'un bureau central international pour l'éducation, d'une université internationale et d'un conseil international d'éducation nationale³.

Mais pour organiser et héberger son congrès international de l'éducation, c'est à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, créé en 1912 à Genève, que la Ligue s'adresse. Cette alliance est bien le signe que l'enfance, l'éducation et la condition des femmes, comme celle des orphelins et des apatrides après la guerre, forment un ensemble d'«*horizons d'engagement*» en lien les uns avec les autres ; touchant à des questions «*d'intérêt général ou même universel*», ils conduisent à définir, à défendre et à incarner des «*causes*». Ces dernières n'existent cependant pas *ex nihilo* : elles sont le produit d'«*un travail intellectuel visant à démontrer qu'y répondre exige d'œuvrer à travers les territoires et les souverainetés*» (Saunier, 2012, p. 30). Ainsi, l'éducation et l'enfance, prérogatives des États, ne sont pas intégrées en tant que telles dans le traité de Versailles, en dépit de nombreuses interpellations (dont celles des associations féminines, y inclus la Ligue mentionnée plus haut). Elles n'en figureront pas moins parmi les plus discutées de l'élan internationaliste qui embrase les premières décennies du xx^e siècle et investit tout particulièrement la place de Genève.

² Dans le présent ouvrage, il est fait usage du genre masculin afin de faciliter la lecture et sans aucune intention discriminatoire.

³ *Journal de Genève*, 17 mai 1919, 8.

1. L'esprit de Genève et ses usages

Cet investissement par une multiplicité d'organisations internationales va se conjuguer avec une série d'intérêts locaux pour légitimer le rang de Genève en tant que ville internationale. Dans ce processus, un discours en particulier va jouer un rôle essentiel, selon lequel les traditions religieuses, humanistes et démocrates de la ville entretiendraient un lien intime avec le projet de paix et de réconciliation entre les peuples porté par la SDN (Herrmann, 2018). Insistant sur le caractère unique du contexte genevois, cet « esprit de Genève » (de Traz, 1929) est utilisé pour renforcer son statut international alors en plein essor (Marbeau, 2017). D'ardents pacifistes s'en emparent dans leurs efforts pour internationaliser des causes qui avaient jusque-là été débattues principalement au niveau national (Kott et Droux, 2013 ; Rodgers, 1998). En investissant la place de Genève pour défendre leurs propres causes (Laqua, 2011), ils en consolident le statut et contribuent à la création d'un milieu, voire d'une société internationale (Gorman, 2012 ; Sluga, 2013).

Nous nous proposons d'examiner les usages que les acteurs des causes de l'éducation et de l'enfance ont faits de cet esprit de Genève. Un esprit qui infuse tout un discours organisé autour de valeurs communes (paix, solidarité, coopération), présupposant l'identification de causes universelles supposées consensuelles et qui clame le caractère rassembleur de l'enfance. Pour autant, l'esprit de Genève n'empêche nullement les rivalités et les conflits entre projets, institutions ou personnes ; il peut même, à l'occasion, être mis au service d'entreprises expansionnistes. Les protagonistes de cette histoire vont en tout cas systématiquement reprendre à leur compte le projet de la SDN. Mieux même : leur implantation à Genève leur permet de s'y attribuer un rôle privilégié. À preuve, les promoteurs de l'Institut Rousseau s'associent à la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté au nom de ces convictions : d'abord, on l'a dit, pour organiser le congrès international d'éducation de 1919, puis plus tard encore en démultipliant les conférences internationales ou en créant le Bureau international d'éducation (BIE) en 1925⁴, sur le modèle du Bureau international du travail (ainsi que le montrent, au chapitre 7 de cet ouvrage,

⁴ Le Bureau international de la Paix, créé en 1892 et mandaté pour servir d'organe de coordination entre les sociétés pacifistes et pour organiser les Congrès universels de la Paix – comme celui de Genève, en 1912, évoqué en couverture de notre ouvrage –, invite l'Institut Rousseau à devenir le siège de son Conseil permanent d'éducation dès 1922.

Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss)⁵. De même, c'est porté par la certitude que l'harmonie entre le corps et l'esprit conditionne l'harmonie entre les individus et les peuples qu'Émile Jaques-Dalcroze s'insère non seulement dans les mouvements éducatifs, mais aussi dans les réseaux artistiques et théosophiques internationaux : positionnement qui lui permettra d'institutionnaliser son mouvement sur des scènes parallèles, sans toutefois parvenir à conquérir l'audience escomptée, notamment dans les réseaux d'éducation nouvelle (*Sylvain Wagnon*, chapitre 1).

Les acteurs genevois cohabitent plus ou moins harmonieusement avec d'autres entrepreneurs et entrepreneuses en internationalisme, comme Maria Montessori qui, dès avant 1914, inscrit son projet dans un horizon mondial suivant une stratégie d'internationalisation systématique (*Bérenghère Kolly*, chapitre 5). Dans leurs efforts de légitimation, les pédagogues de Genève doivent enfin faire face à un universalisme concurrent, frontalement opposé à l'internationalisme wilsonien au fondement de la SDN, celui de l'internationalisme communiste. Les bâtisseurs du BIE entretiennent ainsi d'emblée une relation irrégulière et difficile avec l'Internationale des travailleurs de l'éducation (ITE), créée en vue de mobiliser les enseignants communistes à l'échelon international, conformément à une approche de classe réfutant l'internationalisme wilsonien du BIE jugé « bourgeois » (Riondet, Hofstetter et Go, 2018, p. 209-214).

Les causes de l'éducation et de l'enfance telles qu'elles sont défendues à Genève au lendemain de la guerre ne sont certes pas nouvelles. Comme la cause des femmes (Offen, 2000 ; Rupp, 1997), elles mobilisent de longue date les énergies d'une pluralité d'acteurs, ainsi qu'en témoignent, entre autres, les nouvelles politiques de protection et de scolarisation des populations juvéniles mises en place au fil du XIX^e siècle. Topalov (1999) a dégagé les configurations de cette « *nébuleuse réformatrice* » (p. 461-474) : sans former un champ social *stricto sensu*, elle met en relation, face à la « question sociale », une série d'acteurs – philanthropes, scientifiques, associations professionnelles, ligues militantes – qui rivalisent pour être reconnus des mécènes comme des pouvoirs publics, sur les scènes à la fois nationales et internationales (David et Heiniger, 2019). C'est au sein de cette nébuleuse que la petite enfance, souvent en lien avec des préoccupations démographiques, va devenir un enjeu central et faire l'objet des premières interventions publiques dans ce domaine (Caroli, 2017). C'est également au sein et dans les entours de cette nébuleuse que des

⁵ Cette introduction fait référence aux contributions réunies dans ce volume en mentionnant en italique le nom propre de leur(s) auteur(s).

voix préconisent, dès la fin du XIX^e siècle, une réforme radicale de l'éducation qui tirerait parti des nouvelles connaissances scientifiques pour garantir une éducation respectueuse des besoins jugés naturels de l'enfance (activité, curiosité, créativité) (Alix, 2017; Depaepe, 1993; Hofstetter et Schneuwly, 2006; Röhrs et Lenhart, 1994). On dénonce le fait que les jeunes, au nom de leur éducabilité et de leur intégration socio-économique, sont confinés de plus en plus longtemps dans l'enceinte scolaire. Certains n'hésitent pas d'ailleurs à dénoncer les régimes sanitaires et pédagogiques insatisfaisants et discriminants, voire nuisibles, auxquels ils y seraient soumis, aussi bien du point de vue physique et intellectuel que social et moral. Les politiques publiques nationales sont scrutées, comparées, évaluées et les initiatives jugées innovantes sont minutieusement recensées et valorisées, désormais également dans des forums internationaux (Droux, 2011; Droux et Hofstetter, 2015; Fuchs, 2004; Kott et Droux, 2013; Matasci, 2015; Nóvoa, 2006).

C'est dans ce but que le jeune Adolphe Ferrière (1879-1960) crée à Genève en 1899 un Bureau international des écoles nouvelles (BIEN). Son projet est ambitieux : il s'agit de recenser et de mettre en relations une large palette d'alternatives pédagogiques initiées aux quatre coins de l'Europe. Porté par cet élan documentaliste et réformiste, Ferrière s'associe aux efforts du médecin psychologue Édouard Claparède (1873-1940) pour fonder à Genève une école des sciences de l'éducation en 1912. Son nom de baptême est loin d'être anodin : l'Institut Rousseau prend en effet le nom du citoyen de Genève qui aurait, en précurseur, initié la révolution copernicienne plaçant l'enfant au centre du système éducatif⁶. Véritable «*niche cosmopolite*» (Hameline, 2002, p. 166)⁷, cet Institut bénéficie de la caution de nombreux savants, pédagogues et ministres originaires de toutes les contrées du monde ; il attirera d'ailleurs dès ses débuts des étudiants et des collaborateurs de toute l'Europe et, plus ponctuellement, des deux Amériques et parfois même d'Asie (Hofstetter, 2010). Bien sûr, la place de Genève dans le domaine de l'éducation et de la psychologie de l'enfant

⁶ Claparède a amplement justifié cette dénomination, en particulier dans le concept fondateur de l'Institut (1912a) et dans *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance* (1912b) où il démontre que c'est dans l'*Émile* que figurent les prémisses de sa propre conception fonctionnelle de l'enfance ; celle-ci plaide pour reconnaître sa valeur propre à l'enfance de même que son potentiel développemental, conditionnant son autonomie et sa liberté (1912b). Renaut (2002) synthétise les fondements philosophiques de ce respect de l'enfance contenu dans l'œuvre de Rousseau, une référence nodale des tenants de l'Éducation nouvelle : «[...] puisque l'humanité a pour sens la perfectibilité, et que l'enfance est la quintessence ou, pour ainsi dire, la présentation sensible de l'idée de perfectibilité, chaque enfant a droit, comme tel, à la liberté» (p. 327).

⁷ Nóvoa (2006, p. 318, 417, 444) le présente comme «le véritable "épicerie" de l'Éducation nouvelle».

est antérieure à 1918 et s'est construite d'emblée en miroir avec ce qui est expérimenté ailleurs. La pédologie de l'Institut Rousseau s'enrichit en particulier de la « *child study* » et de la psychologie expérimentale, toutes deux revendiquées par les laboratoires anglo-saxons et germanophones. C'est en Angleterre, en Allemagne et en France que Ferrière découvre, subjugué, nombre d'innovations pédagogiques, à commencer par le rôle attribué à la nature dans la formation de la personnalité. Il se passionne pour la *New School* de Cecil Reddie à Abbotsholm et séjourne deux années durant dans l'un des Landerziehungsheime de Hermann Lietz, où Paul Geheeb (1870-1961) entame au même moment sa carrière d'éducateur. L'Institut Rousseau s'approprie des théories et des expérimentations éprouvées ailleurs pour mettre sur pied en 1913 sa Maison des petits, du nom de la *Casa dei bambini* de Maria Montessori (1870-1952) dont elle se revendique. De même, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) s'enrichit des échanges avec des pédagogues catalans et des artistes d'avant-garde de Hellerau pour créer en 1915 à Genève son institut de rythmique : devenu à son tour modèle, celui-ci essaimera à travers le monde, à Bruxelles notamment, où œuvre Ovide Decroly (1871-1932) avec lequel les Genevois entretiennent dès la fin du XIX^e siècle d'étroites synergies.

En dépit de collaborations déjà vieilles de quelques décennies, l'expérience traumatique de la Première Guerre mondiale va modifier la manière de définir, de défendre et d'incarner les causes qui avaient pris forme avant elle. D'abord par l'adoption d'un registre discursif nouveau : celui de l'indignation et de la dénonciation qui deviennent toutes deux des ressorts majeurs de cet élan réformiste d'après-guerre. Les contributions réunies dans cet ouvrage évoquent la récurrence de ce registre dans la bouche et sous la plume des acteurs de l'époque. C'est tout particulièrement le cas des militants d'une nouvelle pédagogie à Genève, qui se regroupent autour de Pierre Bovet (1878-1965), de Claparède et de Ferrière ; c'est le cas aussi des pédagogues expérimentalistes qui les rejoignent : Alice Decoeudres (1877-1963), Robert Dottrens (1893-1984). C'est le cas de bien d'autres encore, tels le juriste Georges Thélin (1890-1963), le psychologue généticien Jean Piaget (1896-1980), la pédagogue et traductrice Marie Butts (1870-1953). Toutes et tous recherchent les causes de la guerre dans une école qui « *dans tous les pays d'Europe [...] s'est efforcée de dresser l'enfant à l'obéissance passive* » (p. 195)⁸. Toutes et tous la rendent coupable d'avoir

⁸ Nous empruntons ici les expressions des contemporains telles qu'elles sont citées dans les contributions incluses dans cet ouvrage et renvoyons à ces dernières pour y trouver les références complètes.

asservi les nouvelles générations jusqu'à les faire périr en patriotes dociles sur les champs de bataille. Pour d'autres témoins, l'expérience de la guerre ravive les critiques anciennes. Ainsi, le syndicaliste révolutionnaire Célestin Freinet (1896-1966) s'offusque «*des conditions poignantes de la pauvreté prolétarienne*» et, plus largement, de «*l'aliénation des peuples en régime capitaliste dans tous les pays du monde*». Constat qui le conduit à voir dans l'école existante un «*long couloir de torture*» (p. 83). Pour Jaques-Dalcroze, intégré tout comme son disciple Jean Binet (1893-1960) dans les courants théosophiques en plein essor depuis la fin du XIX^e siècle, c'est le contexte scolaire traditionnel qu'il faut amender et transformer: il engendrerait une oppression des corps et une coercition des forces vitales et créatives fatales au développement de la jeunesse. Ces cris d'alarme sont autant de slogans de ralliement. Ils permettent aux acteurs de se définir, de se reconnaître, de s'unir et de faire corps pour impulser à grande échelle cette dynamique réformatrice. S'y rallient aussi celles et ceux qui œuvrent à une meilleure protection de l'enfance, à l'instar de l'Union internationale de secours aux enfants (UISE) (*Zoe Moody*, chapitre 8) qui s'efforce d'attirer l'attention des gouvernements sur la situation dramatique des populations juvéniles, conséquence des ravages de la Première Guerre mondiale dans plusieurs pays d'Europe.

Ce registre dénonciateur est cependant d'emblée assorti d'une rhétorique de la rédemption et de la réhabilitation (Renaut, 2002). L'enfance et l'éducation sont investies comme terrains privilégiés pour éradiquer la barbarie et construire un monde pacifié (Gutierrez, 2011a; Haenggeli-Jenni, 2017; Koslowski, 2013; Petricioli et Cherubini, 2007; Riondet, Hofstetter et Go, 2018; Siegel, 2004). La régénération passe par un pacifisme qui est plus qu'un simple idéal, comme cela avait pu être le cas avant 1914: un pacifisme désormais posé comme une valeur cardinale de l'engagement, d'autant plus passionnément défendue par certains acteurs qu'ils ont vécu la guerre dans leur chair. Sans contradiction avec cette dimension passionnelle, la référence à la psychologie, par l'entremise de la médecine et de la biologie, devient ici centrale: c'est à elle que l'on confie la tâche de garantir une nouvelle éducation respectueuse des individualités, seule capable de restaurer le monde. Le psychologue Claparède se demande ainsi comment «*sublimier le sentiment national, pour le rendre inoffensif, de façon que les énergies magnifiques qu'il est capable de susciter chez les individus ne soient mises au service que de causes humainement justes*» (1930, p. 49). Les sciences, qui font de la jeunesse et de la formation leurs terrains d'expérimentation privilégiés, apportent donc un sceau de scientificité indispensable à tous ceux qui entendent œuvrer au nom

du progrès et de la solidarité mondiale. Cette entreprise concerne les enfants, mais aussi les étudiants et les diplômées, tous sexes et toutes nationalités confondus, dans la mesure où leurs études leur confèrent une responsabilité sociale encore plus importante dans la préservation des destinées de la planète (Marie-Élise Hunyadi, chapitre 9; Matthieu Gillibert, chapitre 12). L'esprit international revendiqué se défie de tout chauvinisme en élargissant, sans le renier, l'amour de la patrie pour construire une citoyenneté acquise aux vertus de la solidarité: des principes censés pacifier le monde en contribuant à déjouer les discriminations sociales entre races et sexes, qui sont autant de ferments de haine. Ce projet pacifiste et internationaliste se pense à long terme, comme l'illustrent les buts que Jaques-Dalcroze assigne à l'éducation: «*le développement de la race, le perfectionnement de la manière de penser et de juger; l'amélioration des dispositions de la génération actuelle [...] de telle sorte qu'elle puisse transmettre aux générations futures des instincts sociaux plus puissants*» (p. 44).

L'esprit de Genève va fournir à ce double registre de la dénonciation et de la rédemption un cadre de formulation idéal. Au même titre que sa «destinée internationale», il comporte assurément une dimension de mythe (De Traz, 1929/1995; Dufour, 1995). Notre objectif n'est pas de nous prononcer sur la réalité de cet esprit. Il s'agit plutôt de cerner, à partir du champ éducatif, par quels rouages il a été progressivement construit et accepté comme idée légitime. Et de comprendre aussi comment il a pu constituer une représentation mobilisatrice pour l'édification de différentes entreprises donnant corps à des causes. De saisir enfin dans quelle mesure cette idée a même pu, bondissant de relais en rouages, s'exporter hors de Genève et de Suisse et ainsi infuser l'action et les pratiques d'autres organisations et d'autres sites qui s'en sont réclamés.

2. Des acteurs et des actrices en relations

C'est justement sur cette facette des relais et des rouages que les contributions réunies dans cet ouvrage apportent des éclairages novateurs. Certes, elles placent au centre de leur focale de «grandes figures» de la pédagogie dont l'historiographie a déjà largement montré le rôle dans la diffusion des idéaux d'une éducation émancipatrice, à Genève et au-delà: on y retrouve les Bovet, Claparède, Ferrière, Freinet, Geheeb, Jaques-Dalcroze, Montessori, Piaget, ainsi que Roger Cousinet (1881-1973) et, plus tard, Germaine Duparc (1916-2008). Mais ce qui est examiné ici, c'est

justement la façon dont ces figures alimentent cet esprit de Genève et s'en nourrissent simultanément au fil de leur itinéraire : on y voit comment elles ont construit progressivement leur œuvre à travers les rencontres autour de cet « esprit », les personnalités et les réseaux qui sont comme coagulés autour des causes qui s'y rapportent et se fécondent mutuellement. Des rencontres qui se nouent en cercles concentriques (pour reprendre l'expression utilisée par *Joan Soler-Mata*, chapitre 11), mais transcendent aussi les diverses échelles pour relier des individus au fil d'affinités électives familiales, amicales, intellectuelles.

Les contributions mettent ainsi en lumière le rôle soutenant des familles dans les trajectoires de ces individus portés par l'esprit de Genève. Ici et là, l'influence des épouses – et autour d'elles, des familles – est ainsi dévoilée. C'est le cas des relations entre Isabelle Ferrière (1985-1969) et Edith Geheeb-Cassirer (1985-1982) qui doublent par leurs liens affectifs le cousinage intellectuel de leurs époux respectifs (*Carmen Letz*, chapitre 4). Plus généralement, les soutiens familiaux ou issus de l'entourage propre servent de fondements à la construction des institutions emblématiques de cet esprit, associant paix et éducation, paix par l'éducation. L'École internationale de Genève (Écolint) (*Marie Vergnon*, chapitre 6), le Bureau international d'éducation (*Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss*, chapitre 7) ou encore l'Institut de rythmique de Jaques-Dalcroze (*Sylvain Wagnon*, chapitre 1) ne sont-ils pas d'abord des entreprises quasi familiales et surtout partagées, où sont mutualisées les compétences, les forces, les convictions communes d'une poignée de proches ?

Les liens amicaux ou de cordialité, surtout quand ils transcendent les appartenances nationales, jouent aussi un rôle structurant dans les trajectoires observées : le phénomène est certes connu (Aglan, Feiertag et Kevonian, 2008), mais il se déploie ici dans toute la variété de ses incarnations. On voit ces mécanismes à l'œuvre dans les connexions entre acteurs genevois et catalans, débouchant sur des « trocs » d'interventions croisées dans divers cycles de formation (*Joan Soler-Mata*, chapitre 11). Les dialogues épistolaires entre Ferrière et Freinet donnent quant à eux naissance à des controverses toniques (*Henri Louis Go*, chapitre 3)⁹. Ces liens, nés d'intérêts intellectuels ou scientifiques communs, deviennent à l'occasion plus étroits : l'amitié entre Ferrière et Geheeb, déjà évoquée,

⁹ Pour sa part, la controverse entre Bovet et Montessori se nourrit d'estime réciproque et non d'amitié, mais comme le montre *Bérenghère Kolly* (chapitre 5), elle va aussi permettre à chacun de clarifier ses positions, incitant notamment Montessori à penser sur un mode diffracté la diffusion de son œuvre.

forme le socle d'une solidarité proactive du premier envers le second ; elle se traduit par un soutien stratégique aux actions et aux œuvres entreprises, Ferrière s'entremettant pour trouver à Geheeb un espace digne des ambitions de son école nouvelle, transplantée sous le nom d'École d'Humanité en Suisse (*Carmen Letz*, chapitre 4). Le lien amical par-delà les frontières est donc plus qu'une relation interpersonnelle : il est certes marqué d'attention et d'estime, mais il est aussi occasion de légitimations réciproques lorsqu'il se traduit par des projets communs, des échanges de prestations, des appropriations de modèles. Centrée sur les échanges entre Cousinet et Piaget, la contribution de *Marc Ratcliff* (chapitre 2) montre comment cet accordage mutuel qui couple stratégies relationnelles et intellectuelles permet une fécondation réciproque déjouant les frontières disciplinaires et nationales. C'est l'une des trames dont est issu cet élan réformiste internationaliste.

Plus largement, le milieu social dans lequel s'ancrent plusieurs de ces militants représente un cadre de référence particulièrement soutenant et inspirant. Ferrière en est un cas d'école : sa carrière se déroule dans l'orbite d'une famille élargie qui incarne presque à elle seule l'émergence et l'affirmation de cet esprit de Genève. On voit ses membres actifs dans les organes du Comité international de la Croix-Rouge (CICR) (Frédéric Ferrière [1848-1924]), comme dans des associations internationales intimement liées à l'action de la SDN (Suzanne Ferrière [1886-1970], membre du Service social international et de l'Union internationale de secours aux enfants). *Zoe Moody* (chapitre 8) montre justement que la cause des droits de l'enfant est consubstantielle à l'œuvre du CICR, leurs promoteurs partageant convictions et engagements pacifistes, internationalistes, sociaux, humanitaires. Et la carrière d'Adolphe Ferrière en est éclairée d'autant : outre son actif soutien à l'exilé Geheeb, déjà évoqué, son pacifisme européeniste au sein de la revue *Le Carmel*¹⁰, puis son militantisme chrétien social à la tête de *L'Essor* en faveur de causes telles celle des réfugiés durant la Seconde Guerre mondiale, ne sont donc pas dus au hasard. Il faut y voir la marque d'un environnement familial et social ouvert sur des causes internationales (Hameline, 2002). La cause des enfants, celle des petits, des exilés, des abîmés qu'endosse Ferrière, c'est bien celle des progressismes variés (et

¹⁰ *Le Carmel* est une revue mensuelle de littérature, de philosophie et d'art fondée en 1915 par Charles Baudouin (de l'Institut Rousseau et ses proches, pour servir de tribune aux voix européenistes et pacifistes.

des élites sociales qui les alimentent) qui forgeaient déjà, on l'a dit, les «nébuleuses réformatrices» et leurs incarnations philanthropiques (David et Heiniger, 2019). Ces liens entre causes réformatrices, homologie sociale et militants de l'esprit de Genève transcendent et portent les individus.

En élargissant l'échelle d'observation au-delà de l'action «locale» des réformateurs de l'éducation, les contributions présentées dans cet ouvrage permettent d'inscrire cette activité dans les réseaux émergents susceptibles de la relayer. Ainsi des cercles féminins, déjà bien étudiés par ailleurs (Offen, 2000; Rupp, 1997). Ce n'est donc pas par hasard qu'a été évoquée en exergue la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté: l'entrepreneuse internationaliste Elisabeth Rotten (1882-1964) y joue le rôle d'ambassadrice entre mouvements pacifistes, féministes et éducatifs¹¹. Nos contributions montrent la force et l'inventivité de ces réseaux qui créent les conditions d'émergence et de possibilités de trajectoires de «femmes fortes», telle Montessori (*Bérengère Kolly*, chapitre 5), Duparc (*Michel Christian*, chapitre 10) ou encore Eglantyne Jebb (1876-1928) (*Zoe Moody*, chapitre 8). À l'exemple encore de Nelly Schreiber-Favre (1879-1972), première avocate de Suisse romande, qui, après avoir participé, avec Mariette Schaezel (1892-1982), à la création de l'antenne genevoise et suisse de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU) (*Marie-Élise Hunyadi*, chapitre 9), en devient vice-présidente (1926-1932). Elle la représentera d'ailleurs à la Commission de coopération intellectuelle de la SDN durant la Seconde Guerre mondiale.

Derrière cette poignée de personnalités, c'est une multiplicité de cas de figure qui se dessine: des femmes, féministes parfois, professionnelles surtout, qui tissent entre elles des relations multiples, quelquefois institutionnalisées mais le plus souvent improvisées au fil des compagnonnages disciplinaires. Cette solidarité joue un rôle facilitateur dans l'élaboration des carrières individuelles, comme dans le lent processus de reconnaissance nationale et internationale des compétences féminines (Boussahaba-Bravard et Rogers, 2017; Laot et Solar, 2018). Et ce, même si les ségrégations verticale et horizontale perdurent, au sein également des agences de la SDN (Thébaud, 2017). La contribution

¹¹ Dès la Première Guerre mondiale, Rotten s'est engagée dans l'agence des prisonniers de guerre fondée par F. Ferrière, le père d'Adolphe, intervenant aussi – grâce à ses convictions internationalistes pacifistes et son passeport suisse – comme médiatrice entre les contrées germanophones, francophones et anglophones. Ruchat, <https://repenf.hypotheses.org/230>

de *Marie-Élise Hunyadi* dépeint aussi un versant moins connu de ces sociabilités féminines, celles qui créent des conditions d'accueil sécurisées lors des voyages, des congrès, des échanges. Cette solidarité de l'accueil est sans doute à l'œuvre dans les coulisses de la diffusion de certaines expérimentations (par exemple le cas d'Helen Parkhurst (1887-1973) décrit par *Marie Vergnon*, chapitre 6). Elle l'est peut-être aussi lors des rencontres internationales où le nombre de membres féminins contribue parfois à créer pour elles une zone de confort favorable à leur prise de parole. Ces solidarités permettent en tout cas à certaines d'établir leur statut d'experte internationale dans le champ de la formation, œuvrant à la circulation, à l'expérimentation ou à la validation des modèles et des pratiques nouvelles par-delà les frontières (Butts, Descoedres, Duparc, Jebb, Parkhurst, Schaetzel, Schreiber-Favre, déjà mentionnées, ou encore Amélie Hamaïde [1888-1970]). C'est assurément plus vrai encore pour certains secteurs de compétence, tel celui de la médecine ou de la petite enfance, où s'inscrit initialement Montessori et que fréquentent encore ses consœurs du second xx^e siècle (voir en particulier la contribution de *Michel Christian*, chapitre 10): un champ qui rend accessible aux professionnelles les clientèles des femmes ou des enfants (peu rémunératrices et donc peu attractives pour leurs collègues masculins), à la croisée d'enjeux sanitaires et pédagogiques. Mais un champ périlleux, quand on sait la faible légitimité de ces terrains proches de clientèles perçues comme mineures...

Les réseaux professionnels ne sont pas les seuls compagnons de route des pédagogues réformateurs et de leurs idées. Nos contributions montrent aussi la prégnance des affiliations religieuses dans la structuration des canaux de diffusion de ce réformisme pédagogique: le cas de Jaques-Dalcroze évoque ainsi la médiation exercée en faveur du mouvement de la rythmique par les théosophes ou les disciples de Rudolf Steiner (1861-1925) (*Sylvain Wagnon*, chapitre 1). La réforme pédagogique cousine aussi avec d'autres mouvements de renouveau et avec des avant-gardes culturelles parfois: c'est ce dont témoigne l'apport de Le Corbusier (1887-1965) dessinant la Maison suisse de la Cité des étudiants de Paris (*Matthieu Gillibert*, chapitre 12). Le souci d'écoute du corps, enfin, fait résonner les pédagogies réformistes avec les milieux naturistes; avec ceux de la réforme alimentaire aussi, et de l'hygiène mentale, contribuant à la formation d'un horizon favorable à la dissémination internationale de leurs apports respectifs (*Matthieu Gillibert*; *Henri Louis Go*, chapitre 3; *Sylvain Wagnon*). Au total, c'est au carrefour d'une multitude de réseaux et d'acteurs que se positionne dès les années 1920 l'idée d'un renouveau

nécessaire des cadres éducatifs. Les contributions réunies ici forment à cet égard un poste privilégié d'observation des métissages qui s'opèrent entre ces courants réformateurs. La métaphore des cercles concentriques y trouve sans doute sa limite : au-delà d'un cercle donné, ce n'est pas le vide que rencontrent des acteurs « marginalisés » dans un réseau donné mais bien d'autres cercles, d'autres milieux, d'autres sphères, et aussi d'autres causes.

Les relais et les points d'appui de cet internationalisme réformateur sont donc denses, nombreux, variés, évolutifs, et leurs relations avec le monde social complexes, changeantes. En resserrant la focale sur les acteurs impliqués dans ces échanges, on découvre la grande multiplicité des professions et des champs disciplinaires dont ils se réclament. Des praticiens, des formateurs, des pédagogues, mais aussi des médecins, psychologues, musiciens, architectes, sociologues, juristes, étudiants, administrateurs (et de rares administratrices), etc. Le champ de l'éducation foisonne de compétences et d'expertises, qui rentrent tantôt en résonance, tantôt en tension ; tantôt sont bien connues, tantôt le sont moins. *Marie-Élise Hunyadi* (chapitre 9) met ainsi en lumière le rôle des acteurs de l'économie et du tourisme dans l'affirmation de la Genève internationale : des intermédiaires qui, sans entrer directement dans la focale des réformes discutées ou diffusées, interviennent indirectement dans la mise en place des échanges intellectuels (Holste, 2016). D'autres contributions illustrent l'intrusion d'acteurs collectifs non strictement pédagogiques, comme les fondations philanthropiques américaines (Tournès, 2016). Celles-ci se montrent soucieuses de promouvoir à l'étranger des modèles d'encadrement de la jeunesse (*Matthieu Gillibert*, chapitre 12), tel que le campus à l'américaine. On peut donc faire passer un message ou une réforme par autre chose que du discours... Les contributions réunies ici le montrent, en éclairant le rôle de supports et de laboratoires éducatifs que représentent certains espaces, certains bâtiments, certains modèles institutionnels : lieux d'émergence d'une autre éducation, ils deviennent parfois lieux de pèlerinages sanctuarisés, mais aussi établissements qui s'exportent (plus ou moins bien) ou suscitent des controverses. Ces espaces véhiculent du sens, et contribuent à porter le message des milieux réformateurs de la pédagogie. Ainsi de la Cité internationale universitaire de Paris, de l'Écolint de Genève, de l'École d'Humanité de Geheeb, de la Maison des petits de l'Institut Rousseau, des *Case dei bambini* de Montessori, de l'Institut Jaques-Dalcroze : autant de lieux emblématiques de ces ambitions réformatrices que nos contributions mettent en lumière.

Ce sont aussi les formes de collaboration ou d'échanges qui se montrent d'une étonnante richesse à travers les chapitres présentés dans cet ouvrage. La diffusion des idées au travers des frontières n'est nullement l'apanage du xx^e siècle, on le sait bien. Il y a belle lurette qu'étudiants et professeurs pèlerinent aux quatre coins de l'Europe des universités (Charle, 2004). Mais ces contributions pointent bien que ces formes de l'échange scientifique et intellectuel telles qu'elles se sont ancrées dans les habitudes, notamment au xix^e siècle (congrès, étudiants en formation à l'étranger, publications croisées), se renouvellent et se diversifient dès lors puissamment : bourses d'études, de recherches et d'échanges, fonctions d'expertises pour les organisations internationales intergouvernementales (enquêtes, rapports, etc.), engagement professionnel ou bénévole dans les réseaux d'ONG (*Zoe Moody*, chapitre 8), lobbying national et international (*Marie-Élise Hunyadi*, chapitre 9), fondation de campus universitaires ancrés dans le mouvement urbanistique des cités-jardins (*Matthieu Gillibert*, chapitre 12), bureaux internationaux ou de cycles de conférences internationales (le BIE et ses conférences internationales de l'instruction publique) (*Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss*, chapitre 7).

Plus que jamais jusqu'alors, les politiques publiques et initiatives privées éducatives, tout comme les politiques sociales et culturelles dont elles sont voisines et cousines, se changent en s'échangeant. Un des mérites des contributions réunies ici est précisément d'en déconstruire les rouages, pour en faire ressortir l'originalité.

3. Genève et le monde

Au cours des années 1920, Genève est parfois qualifiée de « capitale du monde », une expression sans valeur officielle, qui participe cependant à sa construction symbolique en tant que ville internationale, au moment où la SDN commence à fonctionner et que débute la construction du « Palais des Nations ». Mais la cité est aussi un pivot de ce nouveau « monde de causes », lesquelles sont un élément constitutif de l'esprit de Genève. Parmi elles, l'enfance et l'éducation jouent un rôle central, au point d'ailleurs que parmi les acteurs genevois qui en sont les plus convaincus – pédagogues réformistes, militants pacifistes, scientifiques engagés, œuvrant au sein des institutions établies à Genève ou s'efforçant de relayer son esprit – émerge une vision de la planète dont Genève serait la capitale. Si cette représentation relève d'une mise en scène collective de soi et ne peut être prise pour

argent comptant, il faut néanmoins la prendre au sérieux pour cerner quelle géographie mentale ces acteurs ont à l'esprit quand ils positionnent Genève au centre du monde. Ce monde ne correspond qu'en partie à la géographie réelle du champ : il reflète avant tout les réseaux d'individus et d'institutions qu'eux-mêmes jugent pertinent d'avoir pour interlocuteurs.

Vus de Genève, ces réseaux dessinent plusieurs grandes régions. Il y a tout d'abord un ensemble d'interlocuteurs qui contribuent à la circulation transatlantique des causes de l'enfance et de l'éducation depuis la fin du XIX^e siècle. Celles-ci s'affirment autour de lieux emblématiques (Bruxelles, Iéna, Londres, New York, Paris, Vienne) et de figures charismatiques (William James [1842-1910], John Dewey [1859-1952]) reconnus comme tels aussi en d'autres contrées du globe¹². Dès 1905, Claparède cartographie les contours de cette nouvelle pédagogie, dans laquelle il amalgame – comme c'est couramment le cas à l'époque – le repérage des centres, des supports et des figures marquants des mouvements réformistes, avec ceux de la psychologie du développement et des approches expérimentales des phénomènes éducatifs. Ceux qui œuvrent à ses côtés, à Genève, feront de même. Interreliées, les contrées anglophones et germanophones constituent les premières références.

Déjà marqué avant 1914, l'intérêt pour la pédagogie anglo-saxonne se prolonge durant les années 1920 et 1930, comme en témoigne cet ouvrage : *Marie Vergnon* (chapitre 6) décrit ainsi la manière dont sont réceptionnées et réappropriées à Genève les expérimentations pédagogiques de Parkhurst, à l'origine du « plan Dalton », et de Carleton W. Washburne (1889-1968), à l'origine du « système de Winnetka ». Visant à individualiser et à rationaliser le temps de travail en classe en partant de l'autonomie de l'enfant, ces méthodes sont minutieusement scrutées et discutées par les collaborateurs de l'Institut Rousseau. Elles sont mises en pratique à l'Écolint tandis que le BIE et la LIEN s'emploient à en diffuser les principes et les applications *via* leurs supports éditoriaux. Tout en fonctionnant comme expert de l'Écolint et du BIE, Dottrens y puisera aussi des éléments pour l'École expérimentale du Mail, qui forme dès 1929 l'ensemble des enseignants primaires de Genève.

À côté de ces acteurs engagés dans la circulation transatlantique des idées et des expérimentations pédagogiques, les Genevois entretiennent également des contacts étroits avec des individus et des institutions dont l'implantation recoupe une Europe qu'on pourrait qualifier de francophone

¹² Voir à ce propos en particulier : Alix, 2017 ; Oelkers et Rhyn, 2000.

et latine. *Joan Soler-Mata* (chapitre 11) rappelle ainsi la présence de pédagogues catalans aux premières heures de l'Institut Rousseau comme de l'Institut Jaques-Dalcroze : il montre les liens tissés avec Genève, qui font que la Catalogne apparaît comme une région à part dans les représentations des Genevois¹³. Une proximité renforcée pendant l'entre-deux-guerres avec l'installation du Catalan Pedro Rosselló (1897-1970) dans la cité du bout du lac Léman, où il assumera près de quarante ans durant la direction adjointe du BIE, aux côtés de Piaget. La place de la Belgique est également particulière : maints Genevois, à l'exemple de Claparède et de Descoedres, entretiennent une relation amicale et intellectuelle avec Decroly et les membres des réseaux decrolyens. Comme le montre *Sylvain Wagnon* (chapitre 1), Jaques-Dalcroze voit sa renommée internationale renforcée par l'entremise de son disciple genevois Jean Binet (1893-1960) : ce dernier, après avoir établi une première école de rythmique Dalcroze aux États-Unis (1919), parvient à faire de même à Bruxelles¹⁴, grâce au soutien de personnalités belges, comme le sénateur Henri La Fontaine (1854-1943), qui figurent de longue date sur l'agenda des Claparède et Ferrière. L'image de l'Italie quant à elle est dominée par la personnalité de Maria Montessori avec laquelle les pédagogues genevois – et parmi eux la Tessinoise Teresa Bontempi (1883-1968) – entretiennent une relation précoce mais ambivalente, analysée dans la contribution de *Bérenghère Kolly* (chapitre 5). La France enfin occupe une place de choix dans cette géographie mentale. En 1922, Ferrière propose lui-même de réunir les abonnés français de la revue de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), *Pour l'ère nouvelle*, dans une association qui dès 1929 formera la base du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) ; celui-ci reprendra dès lors le flambeau du journal francophone de la LIEN. Les échanges intellectuels avec les scientifiques français sont soutenus ; durant l'entre-deux-guerres, ils s'intensifient et se diversifient *via* les cours, les conférences et les agences internationales. En témoigne la connivence favorisant « accordages » et « jumelages intellectuels » entre Cousinet et Piaget : à leur propos, *Marc Ratcliff* (chapitre 2) montre qu'ils constituent un pivot de la posture et de la rhétorique pédagogiques d'un Piaget à l'heure où celui-ci explore les rôles respectifs de la socialisation et de l'égoïsme dans le développement et dans le jugement moral de l'enfant ; ce sont là les prémisses des théories constructivistes piagétienues, dont l'internationalisme éducatif – à travers l'Éducation nouvelle – fera

¹³ À l'instar du Portugal, bien que la situation politique y soit différente (Reto, 2005 ; Nóvoa, 2006).

¹⁴ Sur le rôle de Bruxelles, et plus globalement de la Belgique, dans l'internationalisme à la jointure des XIX^e et XX^e siècles, voir Laqua, 2013.

son miel. Ce qui fait que cette Europe francophone et latine existe aux yeux des acteurs genevois, c'est bien sûr la parenté, voire l'identité de la langue. Mais c'est aussi la proximité géographique: un facteur qui facilite les visites, lesquelles favorisent des échanges plus réguliers et encouragent leur institutionnalisation. Cette configuration s'observe particulièrement bien dans le cas catalan (*Joan Soler-Mata*, chapitre 11) sous la forme variée de conférences communes, de publications cosignées, de nominations comme professeur invité, etc.

À la base de cette représentation géographique, on trouve peut-être aussi l'idée, chère à Ferrière, qu'il existe des facteurs culturels et historiques profonds qui ont abouti à un «esprit latin», partagé par les peuples des régions de langues romanes (Hameline, 2002, p. 171). Paradoxalement, alors que Genève est vue de l'étranger comme la quintessence d'une identité suisse, cette vision d'une Europe francophone et latine donne à la Suisse une place difficile à définir. D'autant plus qu'elle pose la question de la réception des initiatives genevoises dans le reste de la Suisse, voire de la reconnaissance d'autres foyers d'innovation pédagogique dans d'autres cantons. L'Institut Rousseau d'emblée d'une ample audience en Suisse, dans les cantons protestants surtout, où des réformes sont engagées par l'administration scolaire, par des professeurs de pédagogie et/ou par des associations enseignantes, à l'exemple des cantons de Berne, du Jura, de Neuchâtel, de Vaud, du Tessin et de Zurich. Mais les relations avec leurs compatriotes helvétiques peuvent aussi se faire plus distantes et même tendues: les discours réformistes et internationalistes enflammés de pédagogues genevois ne vont pas sans crisper certains de leurs compatriotes. Ceux-ci estiment ainsi qu'ils mettent à mal des pratiques traditionnelles ayant fait leurs preuves et une identité nationale que les turbulences socio-économiques et politiques du milieu des années 1920 viennent fragiliser. Durant les années 1930, tandis que s'avive le scepticisme quant à l'efficacité de la SDN et, par là même, de l'internationalisme incarné par les agences – éducatives aussi – de Genève, se renforcent les tensions entre Suisses romands et Suisses alémaniques de même qu'entre francophiles et germanophiles. Plus structurellement enfin, la variété régionale et cantonale des systèmes éducatifs constitue un obstacle objectif à la mobilisation des militants de la cause éducative en tant que Suisses: c'est ce que montre l'échec du comité suisse de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) (*Michel Christian*, chapitre 10). Et ce, au moment même où, pour les militants non helvétiques de la cause éducative, la Suisse vue de l'étranger est régulièrement réduite à Genève.

À cette région latine, la géographie mentale des acteurs genevois en ajoute une troisième, l'Allemagne, qui fait toutefois figure de continent effondré. Bien avant 1914, ce pays, on l'a dit, constitue une référence mondiale aussi bien pour les psychologues expérimentalistes (ainsi les laboratoires et instituts de Iéna, de Leipzig, mais aussi de Berlin et de Hambourg) que pour les adeptes d'une *Reformpädagogik* respectueuse des besoins spécifiques de l'enfance¹⁵. À la fin du siècle déjà, cet élan réformiste rassemble en Allemagne non seulement des associations enseignantes et des mouvements de jeunesse, mais aussi des familles, des philanthropes et des intellectuels ; c'est dans ce climat favorable que sont créées les *Landerziehungsheime* de Hermann Lietz (1868-1919) et du couple Geheeb, ces laboratoires d'expérimentation où Ferrière s'initie à la pédagogie. Le statut de l'Allemagne dans les représentations des acteurs genevois, après 1920, est plus difficile à cerner. Les références antérieures tant aux figures qu'aux sites emblématiques perdurent assurément, comme en témoignent les publications des Bovet, Claparède, Dottrens et Ferrière, ainsi que les bulletins d'informations internationales de l'Institut Rousseau, du BIE et de *Pour l'ère nouvelle*. Les innovations pédagogiques engagées à l'issue de la République de Weimar fascinent ; elles favorisent de nouvelles alliances au profit aussi d'œuvres communes (la LIEN est cofondée avec l'internationaliste pacifiste Rotten, déjà mentionnée, qui assure ainsi dès 1925 la direction adjointe du BIE aux côtés de Ferrière). Mais les connivences sont moins étroites avec les activistes de gauche tels le marxiste Paul Oestreich (1878-1959), à la tête de la Ligue des réformateurs résolu de l'école. Son manifeste, « *violente diatribe contre le militarisme, le culte du passé, les hiérarchies sociales* » (Hameline, 2002, p. 263), suscite le scepticisme des Genevois bien-pensants. On pourrait avancer qu'une certaine distance s'observe plus généralement durant l'entre-deux-guerres, reflétant aussi les relations controversées qu'entretiennent les agences genevoises avec l'Allemagne. C'est désormais vers l'Autriche que les pédagogues ici sous la loupe tournent volontiers leurs regards, comme en témoignent les publications enthousiastes de Dottrens à l'issue d'un long séjour dans la Vienne rouge (1926-1927).

De nouvelles contrées font également leur apparition en écho aux échanges qui s'institutionnalisent depuis les agences internationales de Genève. Leurs réseaux se renforcent dans les pays d'Europe centrale,

¹⁵ Voir à ce propos les bilans internationaux toujours d'actualité : Depaepe, 1993 ; Drewek et Lüth, 1998 ; Horn, Németh, Pukánszky et Tenorth, 2001 ; Oelkers, 1992/2005 ; Oelkers et Osterwalder, 1999.

comme en témoigne le choix de Prague pour organiser le premier congrès international du BIE de 1927 sur l'éducation à la paix et les multiples collaborations avec la Pologne. Les relations se densifient avec l'Amérique latine et perdureront avec les pays d'Amérique du Sud même lorsque ceux-ci se retireront de la SDN. Des liens plus ponctuels se nouent aussi avec l'Asie. Au total, en dépit de la vocation universelle propre à l'esprit de Genève, force est de constater que cette représentation du monde reflète, tout comme la SDN elle-même du reste (Pedersen, 2015), un internationalisme vu d'Europe : la place des nations non européennes y reste marginale, sans même mentionner les régions sous domination coloniale dont le sort relève des États souverains et qui restent invisibles aux yeux des acteurs genevois évoqués ici.

L'internationalisme de ces acteurs genevois de l'éducation et de l'enfance coexiste en outre avec d'autres projets universalistes dont le dynamisme est nettement perçu à Genève et qui peuvent conforter, mais aussi faire évoluer les représentations du monde qui s'y dessinent. Depuis sa naissance à la fin du XIX^e siècle, des pédagogues réformateurs entretiennent à Genève et ailleurs des contacts avec le mouvement théosophique, dont Brehony (2004), Condette et Savoye (2016) et Wagnon (2017) ont montré les connexions avec les courants réformistes. Cela contribue à renforcer les liens que ces réformateurs peuvent établir dans les pays où la théosophie est puissante, en particulier l'Angleterre, la Belgique et l'Allemagne. Ainsi, c'est à Hellerau, en Saxe, que Jaques-Dalcroze a mis au point la rythmique entre 1911 et 1914, avec le soutien matériel et financier de son mécène, Wolf Dohrn (1878-1914), relais du mouvement théosophique. Et c'est grâce au soutien de Béatrice Ensor (1885-1974), autre figure de la théosophie en Angleterre, qu'est mis sur pied le premier congrès d'Éducation nouvelle de Calais, socle sur lequel seront bâties à la fois la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle et sa revue francophone, *Pour l'ère nouvelle* (Condette et Savoye, 2016; Haenggeli-Jenni, 2017).

D'autres internationalismes viennent au contraire remettre en question la géographie mentale organisée autour de Genève et de la SDN, à commencer par l'internationalisme socialiste et surtout communiste (Laqua, 2015; Sluga et Clavin, 2017; Pedersen, 2005). Avec le commissaire du peuple à l'Éducation, Anatoli Vassilievitch Lounatcharski (1875-1933), comme avec d'autres pédagogues soviétiques, le contact est maintenu, même si l'éducation soviétique n'est jamais considérée comme une source d'inspiration. Nous avons signalé qu'avec l'ITE, le BIE entretient une

relation plus tumultueuse. Mais l'influence communiste se fait également sentir au sein même des réseaux de l'Éducation nouvelle: *Henri Louis Go* (chapitre 3) analyse ainsi la manière dont Freinet soulève dans la LIEN la question controversée des relations entre pédagogie et classes sociales, ainsi qu'entre praticiens et « savants ». Après la création du GFEN en 1929 par les Français les plus actifs au sein de la LIEN, celui-ci va passer progressivement sous l'influence du Parti communiste et la LIEN sous celle du GFEN, en particulier après le congrès de Nice en 1932 (Gutierrez, 2011a, b; Hameline, 2002).

Comme pour l'influence communiste, les pays dans lesquels des régimes autoritaires et fascistes prennent le pouvoir font aussi évoluer les perceptions des acteurs genevois. Ces derniers semblent cependant avoir agi au cas par cas et, en dépit de leur évolution idéologique, certains pays restent importants à leurs yeux. Ils saluent ainsi dans un premier temps la réforme de l'éducation portée par Giovanni Gentile (1875-1944) en 1923, *via* le Sicilien Lombardo Radice (1879-1938), son bras droit acquis aux principes de l'Éducation nouvelle. De même, ils continuent de relayer le modèle de Montessori à Genève, sans chercher à obtenir de clarifications sur la question de la collaboration de celle-ci avec le régime fasciste dont les interprétations, présentées dans la contribution de *Bérenghère Kolly* (chapitre 5), sont encore aujourd'hui diverses. Au Portugal, ils conservent leurs liens avec le pédagogue Filipe José da Cruz (1890-1972), libéral qui s'accommodera du régime de Salazar (Nóvoa, 2003). En Allemagne, puis en Autriche, la situation est autre: si certains réformistes se sont ralliés au nazisme, la persécution systématique dont sont victimes les pédagogues « dissidents » à partir de 1933 suscite d'emblée des soutiens indéfectibles. Cette persécution a pour effet de pousser ces réformistes dans la marginalité ou dans l'exil. Le cas du couple Geheeb l'illustre bien: ils trouvent refuge en Suisse, d'abord à Genève, et y renforcent paradoxalement leur influence sur l'Éducation nouvelle au moment où l'Allemagne nazie disparaît de la géographie mentale genevoise. Relevons ici cependant le positionnement distinct du BIE: au fil des années, celui-ci continue d'entretenir des contacts étroits avec des dictatures (Italie, Allemagne, Espagne), convaincu qu'une coopération internationale efficace en matière éducative exige que ces pays aussi se rallient à l'agence, dont la stricte objectivité scientifique et la neutralité politique protégeraient de l'écueil de toute compromission (*Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss*, chapitre 7).

Pour les acteurs genevois observés ici, le fait de se regarder et d'être regardés comme un centre mondial pour les causes de l'enfance et de

l'éducation va se combiner efficacement avec les ressources que la nouvelle «Genève internationale» accumule : la diversité des interlocuteurs internationaux, la densité et l'interconnexion des réseaux de sociabilité ainsi que les infrastructures matérielles vont faire de la cité un lieu propice aux innovations. Dugonjic (2014) a montré comment fonctionnaires internationaux et réformistes genevois s'épaulent pour construire l'École internationale (Écolint) de Genève, cette école de la Société des Nations ayant pour mission de consolider la nouvelle communauté en formation des fonctionnaires internationaux. Les contributions de *Rita Hofstetter*, *Bernard Schneuwly* et *Cécile Boss* et de *Marie Vergnon* (chapitre 6) examinent les fondements réformistes sur lesquels se construit cet «*internationalisme du dedans*», qui s'ancre à la fois dans un élitisme international et dans un progressisme pédagogique. *Zoe Moody* (chapitre 8) montre, pour sa part, comment l'Union internationale de secours aux enfants (UISE) parvient à utiliser ces ressources pour faire adopter en 1924 une première déclaration des droits de l'enfant qui synthétisait à elle seule l'ensemble des efforts réalisés au nom de l'enfant au fil des décennies antérieures (Renaut, 2002, p. 384); *Michel Christian* (chapitre 10) analyse le rôle joué par la Genève de l'éducation dans la création d'un comité national suisse de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), qui se confond en réalité largement avec sa section genevoise; *Marie-Élise Hunyadi* (chapitre 9) décrit quant à elle les effets de la diversité internationale du personnel de la SDN sur les orientations de la section genevoise de la FIFDU, qui se distingue par son pacifisme et par sa défense des droits des femmes.

La construction d'une Genève où s'expérimenterait un internationalisme éducatif va, en outre, avoir des conséquences à l'échelon local, en produisant des résultats institutionnels dans la cité elle-même : cela confortera les répondants de certaines de ces institutions dans leurs prétentions que celles-ci incarneraient, en les conjuguant, les valeurs de l'Éducation nouvelle et de l'esprit de Genève, renforçant aussi leur légitimité à l'étranger. En se revendiquant dès le départ du modèle (et de la caution) du Bureau international du travail (BIT), le BIE peut ainsi s'appuyer sur une reconnaissance des représentants des pouvoirs politiques et académiques de Genève, qui soutiendront aussi bien la transformation du BIE en agence intergouvernementale que l'universitarisation de l'Institut Rousseau. De fait, les édiles locaux engagés transnationalement le sont aussi localement, comme en témoignent les initiatives prises conjointement par le professeur et diplomate William Rappard (1883-1953)

pour créer l'Institut universitaire de hautes études internationales de Genève (1927) et par le chef du Département de l'instruction publique, Albert Malche (1876-1956), lui aussi professeur, pour réformer la formation des enseignants afin d'insuffler un vent de réforme dans l'ensemble du système éducatif genevois. À l'instar de la Maison des petits et de l'Écolint déjà mentionnées, ces institutions ont une audience qui déborde les frontières étroites du canton. La fabrication d'une Genève internationale de l'éducation favorise donc les réformes éducatives locales, qui renforcent à leur tour le rayonnement de la ville. Dès lors, chaque institution exerce son propre type d'attractivité : le BIE fait intervenir un personnel ministériel et diplomatique ; l'Institut Rousseau, rattaché à l'Université depuis 1929, attire davantage chercheurs et intellectuels ; tandis que la Maison des petits accueille des visiteurs du monde entier, essentiellement des institutrices le plus souvent pionnières de l'éducation préscolaire dans leur pays.

Ce mélange d'internationalisme, de pacifisme et de militantisme humaniste, censé incarner l'esprit de Genève, doit son succès au rôle que ce dernier a joué dans la légitimation de Genève en tant que « capitale du monde » pendant les années 1920. L'un des signes du succès de cette construction symbolique réside dans la volonté de certains de reproduire à l'étranger cet esprit de Genève. On le voit à l'œuvre dans les relations qu'entretiennent Jaques-Dalcroze et les pédagogues catalans (*Joan Soler-Mata*, chapitre 11). À presque trente années d'intervalle, l'OMEP, fondée en 1948, reprend à son compte cet esprit de Genève, en se donnant pour mission, comme le rappelle *Michel Christian* (chapitre 10), l'éducation des jeunes enfants pour prévenir les guerres à l'avenir. *Matthieu Gillibert* (chapitre 12) le retrouve lui aussi lorsqu'il décrit le projet de Cité internationale universitaire construite à Paris durant les années 1920, en montrant cependant que les limites de cet internationalisme étudiant sont les mêmes que celles de l'internationalisme genevois, d'essence wilsonienne : c'est un internationalisme vu d'Europe, qui entre en crise à partir du moment où, avec l'arrivée d'étudiants des empires coloniaux, la Cité connaît sa réelle internationalisation.

Le concept de cet ouvrage a été élaboré lors du colloque « Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif » (septembre 2017) organisé par l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE) et les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJR). Cette manifestation

inaugurait l'étape genevoise de l'Itinéraire culturel européen de la pédagogie mis en œuvre par l'Association Héloïse (<http://pedagogues-heloise.eu/>), membre de la Fédération française des Itinéraires culturels européens (FFICE).

Les coordinateurs de ce volume remercient chaleureusement toutes les personnes qui ont permis que cette publication se concrétise, en particulier Elphège Gobet et Amanda Reymond (AIJIR), Giorgia Masoni, les personnes ayant expertisé leur manuscrit et leurs interlocuteurs aux Éditions Alphil.

Bibliographie

- AGLAN Alya, KEVONIAN Dzovinar, FEIERTAG Olivier, (2008), « Albert Thomas, société mondiale et internationalisme : réseaux et institutions des années 1890 aux années 1930 », *Les Cahiers Irice*, n° 2.
- ALIX Sébastien-Akira, (2017), *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- BOUSSAHABA-BRAVARD Myriam, ROGERS Rebecca (éd.), (2017), *Women in International and Universal Exhibitions, 1876-1937*, New York & Londres: Routledge.
- BREHONY Kevin J., (2004), « A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938 », *Paedagogica Historica*, 40(5-6), p. 733-755.
- CAROLI Dorena, (2017), *Day nurseries and Childcare in Europe, 1800-1939*, Londres: Palgrave MacMillan.
- CHARLE Christophe, (2004), « Les réseaux intellectuels européens au XIX^e siècle », in PÉCOUT Gilles (éd.), *Penser les frontières de l'Europe du XIX^e au XX^e siècle. Élargissement et union : approches historiques*, Paris: Presses universitaires de France, p. 65-93.
- CONDETTE Jean-François, SAVOYE Antoine, (2016), « Une éducation pour une ère nouvelle: le congrès international d'éducation de Calais (1921) », *Les Études Sociales*, 1, n° 163, p. 43-77.
- CLAPARÈDE Édouard, (1912a), *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève: Kündig.
- CLAPARÈDE Édouard, (1912b), *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance*, Genève: Kündig.

- DEPAEPE Marc, (1993), *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- DAVIES Thomas, (2013), *NGOs. A New History of Transnational Civil Society*, Oxford: Oxford University Press.
- DE TRAZ Robert, (1929/1985), *L'esprit de Genève*, Lausanne: L'Âge d'Homme [Préface d'Alfred Dufour].
- DREWEK Peter, LÜTH Christoph (éd.), (1998), *History of educational studies, Gand: Paedagogica Historica. Supplementary Series*, vol. III.
- DROUX Joëlle, HOFSTETTER Rita (éd.), (2015), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations connexions, réfractions, XIX^e-XX^e siècles*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- DROUX Joëlle, (2011), «L'internationalisation de la protection de l'enfance: acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925)», *Critique internationale*, 5, p. 17-33.
- DROUX Joëlle, (2012), «La tectonique des causes humanitaires: concurrences et collaborations autour du Comité de protection de l'enfance de la Société des Nations (1880-1940)», *Relations internationales*, 151, p. 77-90.
- DUGONJIC Leonora, (2014), *Les IB Schools, une internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire*, thèse de doctorat en cotutelle entre l'École des hautes études en sciences sociales et l'Université de Genève.
- FUCHS Eckhardt, (2004), «Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century», *Paedagogica Historica*, 40 (5-6), p. 757-784.
- GORMAN Daniel, (2012), *The Emergence of International Society in the 1920s*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GUIEU Jean-Michel, (2012), «La SDN et ses organisations de soutien dans les années 1920. Entre promotion de l'esprit de Genève et volonté d'influence», *Relations internationales*, 3, n° 151, p. 11-23.
- GUTTIEREZ Laurent, (2011a), «État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle en France», *Carrefours de l'éducation*, 31/1, p. 105-136.
- GUTTIEREZ Laurent, (2011b). «Les premières années du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (1921-1940)», *Recherches & éducations*, 4, p. 27-39.
- HAENGGELI-JENNI Béatrice, (2017), *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'ère nouvelle (1920-1940)*, Berne: Peter Lang.
- HAMELINE Daniel, (2002), *L'éducation au miroir du temps*, Lausanne: LEP, Éditions des Sentiers.

- HERRMANN Irène, (2018), *L'humanitaire en question. Réflexions autour de l'histoire du Comité international de la Croix-Rouge*, Paris: Cerf.
- HOLSTE Timo, (2016), «Tourists at the League of Nations. Conceptions of Internationalism around the Palais des Nations, 1925-1946», *New Global Studies*, 10/3, p. 307-344.
- HORN Klaus-Peter, NEMETH Andràs, PUKANSKI Béla, TENORTH Heinz-Elmar (éd.), (2001), *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*, Budapest: Osiris.
- HOFSTETTER Rita (2010), *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e-mi XX^e siècles)*, Genève: Droz.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard (éd.), (2006), *Passion, fusion, tension. New Education and Educational Sciences. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation (End 19th-middle 20th century; Fin du XIX^e– milieu du XX^e siècle)*, Berne: Peter Lang.
- KOTT Sandrine, DROUX Joëlle (éd.), (2013), *Globalizing social rights: the International Labour Organization and Beyond*, Palgrave MacMillan.
- KOSLOWSKI Steffi, (2013), *Die New Era der New Education Fellowship: ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- LAQUA Daniel, (2011), *Internationalism Reconfigured. Transnational Ideas and Movements between the World Wars*, New York: IB Tauris.
- LAQUA Daniel, (2013), *The Age of Internationalism and Belgium, 1880-1930. Peace, Progress and Prestige*, Manchester: Manchester University Press.
- LAQUA Daniel, (2015), «Democratic Politics and the League of Nations: The Labour and Socialist International as a Protagonist of Interwar Internationalism», *Contemporary European History*, 24, p. 175-192.
- LAOT Françoise, SOLAR Claudie, (2018), *Pionnières de l'éducation des adultes: perspectives internationales*, Paris: L'Harmattan.
- MARBEAU Michel, (2017), *La Société des Nations. Vers un monde multilatéral. 1919-1946*, Tours: Presses universitaires François-Rabelais.
- MATASCI Damiano, (2015), *L'École républicaine et l'étranger*, Paris: ENS Éditions.
- MOODY Zoe, (2016), *Les Droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*, Neuchâtel: Alphil.
- NÓVOA António, (2006), *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*, thèse de doctorat d'histoire de l'éducation, Paris: Sorbonne.
- NÓVOA António (éd.), (2003), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições ASA.

- OELKERS Jürgen, OSTERWALDER Fritz (éd.), (1999), *Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*, Berne : Peter Lang.
- OELKERS Jürgen, (1992/2005), *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim & Munich: Juventa Verlag.
- OELKERS Jürgen, RHYN Heinz, (2000), «Dewey and European Education. General Problems and Case Studies», *Studies in Philosophy and Education*, 19, p. 1-221.
- OFFEN Karen M., (2000), *European Feminisms, 1700-1950: A Political History*, Stanford : Stanford University Press.
- PEDERSEN Susan, (2005), *The Guardians : The League of Nations and the Crisis of Empire*, Oxford : Oxford University Press.
- PETRICIOLI Marta, CHERUBINI Donatella (éd), (2007), *For Peace in Europe. Institutions and Civil Society between the World Wars*, Bruxelles : Peter Lang.
- RASMUSSEN Anne, (2001), «Tournant, inflexions, ruptures: le moment internationaliste», *Mil neuf Cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1/19, p. 27-41.
- RENAUT Alain, (2002), *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris : Calmann-Lévy.
- RETO Monico, (2005), *Suisse-Portugal: regards croisés (1890-1930)*, Genève : Société d'histoire et d'archéologie de Genève.
- RIONDET Xavier, HOFSTETTER Rita, GO Henri Louis (éd.), (2018), *Les acteurs de l'éducation nouvelle au xx^e siècle: itinéraires et connexions*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- RÖHRS Herrmann, LENHART Volker (éd.), (1994), *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*, Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.
- RODGERS Daniel T., (1998), *Atlantic Crossings. Social politics in a Progressive Age*, Harvard : Harvard University Press.
- RUCHAT Martine, (2018), «Elisabeth Rotten (1882-1964). Une militante frénétique de la cause humanitaire et pédagogique et citoyenne du monde», <https://repenf.hypotheses.org/230>
- RUPP Leila J., (1997), *Worlds of Women. The Making of an International Women's Movement*, Princeton : Princeton University Press.
- SAUNIER Pierre-Yves, (2012), «Un conte en trois épisodes pour les historiens du “monde des causes”», *Monde(s). Histoire, Espaces, Relations* 1, 1, p. 29-47.
- SIEGEL Mona L., (2004), *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, Cambridge : Cambridge University Press.
- SLUGA Glenda, (2013), *Internationalism in the Age of Nationalism*, Philadelphie : University of Pennsylvania Press.

- SLUGA Glenda, CLAVIN Patricia, (2013), *Internationalisms. A Twentieth-Century History*, Cambridge : Cambridge University Press.
- THÉBAUD Françoise (2017), *Une traversée du siècle. Marguerite Thibert. Femme engagée et fonctionnaire internationale*, Paris : Belin.
- DAVID Thomas, HEINIGER Alix, (2019), *Faire société : la philanthropie à Genève et ses réseaux transnationaux autour de 1900*, Paris : Éditions de la Sorbonne.
- TOPALOV Christia (éd.), (1999), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880-1914)*, Paris : Éditions de l'EHESS.
- TOURNÈS Ludovic (2016), *Les États-Unis et la Société des Nations (1914-1946). Le système international face à l'émergence d'une superpuissance*, Berne : Peter Lang.
- WAGNON Sylvain, (2017), «Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)», *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 9, n° 1, p. 146-180.

Partie 1

Individus et réseaux, individus en réseaux

Les idées naissent, vivent et demeurent grâce aux individus qui les produisent, les portent et les transportent. Les contributions réunies dans la première partie de cet ouvrage misent sur l'effet de connaissance qui se dégage de la juxtaposition des itinéraires personnels et collectifs d'une diversité d'acteurs éducatifs. Comment ces individus forment-ils réseau ? Comment les structures réticulaires nées de ces échanges interpersonnels évoluent-elles et, avec elles, les personnalités qui les composent ? Comment les causes qu'elles portent en sont-elles affectées ? Autant de questions touchant à la nature de ces dynamiques relationnelles, à leur évolution dans le temps et dans l'espace et à leurs effets sur l'ensemble des causes ainsi mises au jour et défendues.

Sylvain Wagnon (chapitre 1) s'attache ainsi à réfléchir, à travers la personnalité d'Émile Jaques-Dalcroze, à la façon dont la méthode rythmique circule au sein de la cause de l'Éducation nouvelle : circulation dans le temps d'abord, qui la fait passer d'une relative centralité à une certaine marginalité ; et, parallèlement, circulation dans l'espace, puisque l'on voit cette méthode traverser les frontières de la francophonie pour s'implanter en Belgique à la faveur de l'influence décrolyenne, bien connue. Il existe pourtant une autre mobilisation, moins couramment identifiée, celle des réseaux théosophiques qui pourraient donc, selon Wagnon, avoir joué un rôle paradoxal dans cette mise en circulation : aider

à la diffusion, mais également contribuer à diluer en pratique la cohérence qui arrimait le personnage et sa méthode au tronc de l'élan réformiste.

S'emparant de la notion parfois floue d'«influence», *Marc Ratcliff* (chapitre 2) parie sur une méthode d'analyse micro-historique pour tenter de comprendre ce que dialoguer veut dire au sein de ces réseaux actifs sur le terrain encore en gestation des sciences de l'enfant et de l'éducation. En étudiant les relations et les dynamiques d'échanges qui se tissent entre Jean Piaget et Roger Cousinet au fil des années 1920, il met en lumière leurs capacités à «entrer dans le point de vue de l'autre» pour étayer leurs points de vue respectifs sur le rôle du facteur social dans la construction de la personnalité. Tandis que Cousinet intègre la notion d'égoïsme de la théorie développementale de Piaget, ce dernier endosse désormais une rhétorique pédagogique sensible aux facteurs sociaux. Une dynamique qui permet à deux sphères disciplinaires de se jumeler intellectuellement pour mieux joindre leurs forces à celles d'un élan réformateur qui tout à la fois les englobe et les dépasse.

Henri Louis Go (chapitre 3) s'attache lui aussi à étudier l'évolution des liens noués entre acteurs de la réforme pédagogique, en mobilisant les finalités mêmes de l'action réformatrice. À travers la personnalité et le parcours d'un autre militant du mouvement, Célestin Freinet, il montre bien comment se distend, puis éclate le consensus réformateur dès lors qu'est posée l'affirmation forte d'un point de vue de classe quant à la finalité des pédagogies dites nouvelles à l'égard des classes populaires auxquelles elles sont destinées: des pédagogies qui ne peuvent, selon Freinet, que nourrir l'action révolutionnaire et non s'efforcer de la retarder ou de l'ignorer. *Henri Louis Go* relate ainsi l'exigeante quête de Freinet en vue de définir une pratique en cohérence avec sa posture de syndicaliste révolutionnaire, une quête qui l'éloigne des pédagogues de Genève et le conduit à «découvrir l'école active», en s'imprégnant de l'esprit coopératif des écoles libertaires de Hambourg et des écoles soviétiques.

Ce qui rassemble les partisans de cette Éducation nouvelle est aussi au cœur du propos de *Carmen Letz* (chapitre 4): en se fondant sur l'abondante correspondance entretenue par deux grandes figures de l'Éducation nouvelle, Adolphe Ferrière et Paul Geheeb (et leurs milieux familiaux respectifs), l'auteure identifie la force du lien amical qui les rapproche, les conforte et les reconforte au fil de trajectoires de vie particulièrement mouvementées. Ce qui s'échange au sein de ces réseaux militants ne se limite pas à des idées, des convictions ou des projets communs, mais

implique aussi des actions bien concrètes de soutien, de solidarité, voire d'assistance matérielle, ainsi Ferrière « plaçant » son fils auprès de Geheeb ou Geheeb s'appuyant sur Ferrière pour s'échapper de la nasse allemande.

Les relations au sein d'une même mouvance militante peuvent cependant se tendre, se disjoindre, comme on vient de le signaler à propos de Freinet : ces éléments de tension restent des objets d'études éminemment signifiants pour l'historien. Ils mettent en évidence des périodes de crise et donc aussi de sortie de crise qui en disent long sur les processus à l'œuvre dans les mécanismes de diffusion des théories pédagogiques nouvelles.

C'est précisément un tel nœud de tensions que décrit *Bérengère Kolly* (chapitre 5) en analysant la dynamique des échanges entre Maria Montessori et la direction de l'Institut Rousseau, en l'espèce Pierre Bovet ; au cœur de la controverse réside le problème de la régulation (impossible...) du processus de circulation et de réception des idées. L'auteure s'attache encore à cerner ce qu'elle appelle la dissonance historique entre, d'un côté, les pratiques et les pensées de Montessori et, de l'autre, ses postures politiques lorsque s'opère l'insertion étonnante des structures montessoriennes dans les arcanes du régime fasciste entre 1924 et 1934. Montessori semble en tirer la leçon en acceptant (mais pouvait-elle s'y opposer ?) que ses idées soient diffusées selon deux logiques : l'une large (mais au risque de la divergence) et l'autre plus contrôlée (mais plus réduite dans ses effets). Elle aurait donc déployé une stratégie de « double gain » qui expliquerait la diffusion mondiale de ses méthodes pédagogiques.

Rien d'aussi verrouillé dans le parcours des réformes pédagogiques étudiées par *Marie Vergnon* (chapitre 6) : en se livrant à l'analyse de la réception de modèles pédagogiques anglo-saxons (le plan Dalton d'Helen Parkhurst, le système Winnetka de Carleton W. Washburne) par le microcosme genevois, l'auteure met en lumière le rôle de passeurs/traducteurs qu'ont endossé les pédagogues genevois et, au-delà, les institutions dans lesquelles ils ont œuvré. Genève et ses institutions scolaires, ses professionnels et ses militants interviennent donc comme une forme de laboratoire multifonctions au travers duquel sont analysés (par des experts locaux), expérimentés (par des experts internationaux à l'Écolint) et validés (par une palette de publications savantes) divers dispositifs, au nom et pour le compte à la fois du monde francophone et des réseaux internationaux de la réforme pédagogique. La centralité du laboratoire genevois au cœur de la cartographie des pédagogies réformatrices en est d'autant réaffirmée.

Chapitre 1 | Sylvain Wagnon

Émile Jaques-Dalcroze, théosophe et pédagogue de l'Éducation nouvelle : quelques éléments de diffusion internationale d'une méthode pédagogique

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) est une « figure » du patrimoine genevois et de l'enseignement musical. Il fut avant tout le concepteur d'une innovation musicale et corporelle, la rythmique, au début du xx^e siècle. Son action, ses réflexions ainsi que sa reconnaissance officielle au sein de l'institut fondé en 1915 à Genève, conjuguées aux multiples instituts Jaques-Dalcroze dans le monde, ont été analysées par ses biographes (Berchtold, 2000 ; Brunet-Lecomte, 1950) et dans des travaux universitaires récents (Brice, 2014).

Nous mettrons ici l'accent sur les acteurs de la diffusion de sa méthode pédagogique¹. Jaques-Dalcroze se situe à la croisée de l'histoire de l'Éducation nouvelle, de la mouvance théosophique et de l'enseignement musical. Sa contribution déterminante à l'histoire de l'enseignement musical a été clairement privilégiée par les biographes, mais nous faisons l'hypothèse que la compréhension de la rythmique et de la diffusion de sa méthode n'est possible que par l'analyse d'une présence active au sein de la nébuleuse de

¹ À ce propos, voir aussi la contribution de *Joan Soler-Mata* (chapitre 11 du présent ouvrage) évoquant les liens de Jaques-Dalcroze avec la Catalogne et la réception de la rythmique dalcrozienne en Espagne.

l'Éducation nouvelle et de son intégration à la mouvance théosophique. Cette dernière, si elle est connue, est encore un point aveugle de la recherche et n'a pas été mise en relation avec l'élaboration et avec la diffusion de sa méthode. L'eurythmie, créée par Jaques-Dalcroze, n'est compréhensible qu'au travers de son intégration au sein des réseaux théosophes et comme activité majeure de la perspective spirituelle de l'ésotérisme théosophique.

Nous définirons tout d'abord le rôle et l'implication de Jaques-Dalcroze au sein de l'Éducation nouvelle. Jaques-Dalcroze est partie prenante de l'émergence de ce mouvement, ayant entretenu des liens anciens et réguliers avec certains de ses acteurs majeurs, qu'il s'agisse de ses concitoyens helvétiques Édouard Claparède et Adolphe Ferrière ou du Belge Ovide Decroly. Il convient de comprendre la place qu'occupe Jaques-Dalcroze au sein de ce courant. L'historiographie de l'Éducation nouvelle a sous-estimé l'aspect artistique de ce courant au profit des aspects psychologiques et linguistiques. Jaques-Dalcroze, en tant que représentant d'un courant esthétique n'incarne-t-il pas un aspect oublié, et pourtant essentiel, de l'Éducation nouvelle ?

Avec la rythmique, Jaques-Dalcroze élabore une pédagogie globale fondée sur la musicalité, le corps et l'improvisation. C'est une éducation musicale qui reconnaît le rôle fondamental du mouvement corporel au-delà des seules techniques pédagogiques. Jaques-Dalcroze propose une vision esthétique et spirituelle de l'éducation enfantine. N'a-t-il pas été marginalisé comme pédagogue de l'enseignement musical au sein de l'Éducation nouvelle ?

La question de l'appartenance de Jaques-Dalcroze à la mouvance théosophique doit être posée. Sans être niée, l'influence de la théosophie dans la construction de la pédagogie dalcrozienne a été sous-estimée par ses biographes. Comment établir le rôle de ce courant dans la fondation et l'essor de la rythmique ainsi que la diffusion de la méthode pédagogique dalcrozienne ? L'importance des théosophes dans les débuts de l'internationalisation des idées de l'Éducation nouvelle est connue (Brehony 2004 ; Wagnon, 2018). Néanmoins, si l'intégration de Jaques-Dalcroze à l'idéal théosophique a permis un soutien actif des multiples et influents réseaux théosophiques, cette diffusion s'est heurtée à des résistances du fait même de son appartenance à cette mouvance ésotérique.

Enfin, nous prendrons l'exemple de la Belgique pour établir les réseaux de diffusion et d'internationalisation de la pédagogie Jaques-Dalcroze. Ce pays apparaît comme un terreau favorable au développement des idées de Jaques-Dalcroze grâce à l'importance de la société théosophique belge, mais également au soutien d'Ovide Decroly.



Les quatre danseuses rythmiciennes, élèves de Jaques-Dalcroze.

Photographie extraite des collections des Éditions d'art Boissonnas de Genève. Reproduite dans la revue *Pour l'ère nouvelle*, 8, 1923, p. 66.

1. Jaques-Dalcroze et l'Éducation nouvelle : un cas singulier ?

Jaques-Dalcroze participe aux instances de l'internationalisation de l'Éducation nouvelle même si son rôle semble avoir été sous-estimé (Berchtold, 2000). Dès la structuration internationale de l'Éducation nouvelle en 1921, au congrès de Calais, et lors de tous les congrès de la Ligue internationale d'éducation nouvelle de l'entre-deux-guerres,

Jaques-Dalcroze est présent ou représenté par l'une ou l'un de ses disciples. Néanmoins, cette intégration ne masque-t-elle pas une certaine marginalité au regard des autres pédagogues ?

1.1. Une réelle présence dans les instances de l'Éducation nouvelle

Jaques-Dalcroze possède des liens anciens, réguliers et étroits avec ses compatriotes pédagogues et psychologues de l'Éducation nouvelle. Ainsi se dessine un dialogue permanent avec Édouard Claparède. En 1906, le psychologue genevois précise dans une lettre à Jaques-Dalcroze leurs convergences de vues alors même que leurs approches sont différentes :

« Il est bien intéressant de constater que vous êtes arrivé par des voies toutes différentes de celles de la psychologie physiologique à concevoir, comme elle, l'importance psychologique du mouvement, le rôle que joue le mouvement comme support des phénomènes intellectuels et affectifs. Mais vous avez fait bien plus que les psychologues, puisqu'au lieu d'induire seulement, vous avez vérifié et prouvé – vous avez démontré le mouvement en marchant, c'est bien le cas de le dire !

On a constaté que les exercices eurythmiques avaient une influence éducative énorme à la fois sur l'intelligence et sur le caractère [...] Je me demande si l'on ne devrait pas chercher à introduire votre méthode dans les écoles primaires. » (Claparède, 1906, cité par Brice, 2014, p. 29).

Les liens entre les deux hommes se resserrent avec la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912 et de l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève en 1915, deux institutions où l'un et l'autre donneront chacun des conférences. Claparède est, par ailleurs, membre du conseil d'administration de l'Institut Jaques-Dalcroze. Les relations entre Émile Jaques-Dalcroze et Adolphe Ferrière (1879-1960)² sont également étroites. Ferrière suit certaines formations de Jaques-Dalcroze (Gerber, 1989) et sa fille Suzanne a été son élève à Hellerau en 1911. Enfin, de son côté, le psychologue

² Dans le présent ouvrage, Henri Louis Go, Carmen Letz et Marie Vergnon mettent aussi en lumière les formes particulières d'échanges de Ferrière avec d'autres figures de l'Éducation nouvelle (chapitres 3, 4 et 6 respectivement).

Théodore Flournoy (1854-1920) signale l'importance des travaux de Jaques-Dalcroze :

«La gymnastique rythmique me paraît une innovation admirable, je dirais même géniale, tant elle me semble répondre à notre nature psychophysologique la plus profonde, et devoir contribuer au développement, au perfectionnement de l'être tout entier, physique et moral.» (Le Rythme, 1924, cité par Brice, 2014, p. 31).

Cette nouvelle science de l'enfant se nourrit donc bien du dialogue entre praticiens (Hofstetter et Schneuwly, 2007) et confirme le rôle du creuset genevois des sciences de l'éducation (Hofstetter, 2010)³. Cependant, les liens de Jaques-Dalcroze avec l'Éducation nouvelle ne se limitent pas aux psychologues de l'Institut Rousseau de Genève. Le musicologue écrit dans les revues d'éducation nouvelle et, au premier chef, dans la revue officielle de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), *Pour l'ère nouvelle* (Haenggeli-Jenni, 2011, 2017). En juillet 1922, Jaques-Dalcroze précise la définition du rythme :

«Unir les rythmes corporels et les rythmes mentaux, tel est le but de la Rythmique. Elle cherche à établir des rapports entre les rythmes corporels instinctifs et les rythmes créés par la sensibilité ou par la volonté raisonnée. Elle vise à éliminer les luttes infécondes entre eux. En un mot, elle tend à rendre l'esprit maître de la matière.» (Jaques-Dalcroze, 1922, p. 51).

En 1923, il souligne, pour les lecteurs de *Pour l'ère nouvelle*, l'importance de la gymnastique rythmique: *«le but que je me propose d'atteindre par la gymnastique rythmique est d'équilibrer les forces internes de l'enfant.» (Jaques-Dalcroze, 1923, p. 67).* En décembre 1930, son article est centré sur l'équilibre et sur la force de l'harmonie créatrice :

«La loi essentielle pour vivre une vie harmonieuse, pour poursuivre une idée généreuse, pour créer des œuvres d'art ou les interpréter, pour jouer un rôle utile dans la société, dans la famille – la ligne essentielle est celle qui assure un équilibre entre les forces imaginatives et les forces agissantes, entre la volonté et l'obéissance, entre le rêve et la réalité.» (Jaques-Dalcroze, 1930, p. 257).

³ À ce propos, voir la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss, dans le présent ouvrage (chapitre 7).

Émile Jaques-Dalcroze, comme les autres pédagogues d'éducation nouvelle, met en exergue les fonctions à la fois individuelles et collectives qui correspondent aux besoins de l'être humain, mais il pointe la nécessaire harmonie des facultés intellectuelles et physiques dans les fonctions humaines :

«L'aisance des mouvements et la possession de soi exercent une action jusque sur la vie morale de l'individu. L'assurance est un élément de succès dans la vie. L'apprentissage de la rythmique dans toutes les écoles publiques, comme c'est le cas déjà à Genève, dans bien des cantons suisses et dans nombre de villes à l'étranger, contribuerait à préparer une génération plus saine, plus équilibrée, moins sujette aux entraînements pathologiques, donc plus apte à travailler à l'harmonie de la société.» (Jaques-Dalcroze, 1930, p. 257).

Cependant Jaques-Dalcroze ne peut être réduit à l'aspect artistique et corporel de l'éducation. C'est en pédagogue de l'éducation intégrale qu'il se place :

«L'éducation n'a pas pour tâche de former des individus isolés. Son but est plus éloigné, bien au-delà du présent : c'est le développement progressif de la race, le perfectionnement de la manière de penser et de juger [...] Il faut que l'éducation influe sur les dispositions de la génération actuelle et les améliore de telle sorte qu'elle puisse transmettre aux générations futures des instincts sociaux plus puissants.» (Jaques-Dalcroze, 1915, cité par Brice, 2014, p. 31).

Pédagogue reconnu, Jaques-Dalcroze intervient en 1929 lors d'une causerie du cercle d'études de la revue *La Nouvelle Éducation*. Il y est alors présenté comme un précurseur et un pédagogue dont les travaux sur l'éducation musicale nouvelle correspondent pleinement à ceux de l'Éducation nouvelle (Weiss, 1929).

1.2. Une présence marginale ou marginalisée ?

Pourtant, si Jaques-Dalcroze est reconnu au sein des pédagogues d'éducation nouvelle, il est restreint à son rôle de pédagogue de l'enseignement musical. Cette marginalité toute relative nous semble résulter de plusieurs facteurs. Tout d'abord, en présentant les avancées de ses travaux sur la rythmique, en particulier dans la revue officielle de la

Ligue internationale de l'Éducation nouvelle, Jaques-Dalcroze est apparu exclusivement comme le pédagogue de l'enseignement musical. Pourtant, nous l'avons vu, il est conscient de l'importance de ses réflexions pour l'éducation en général. Dans *La Rythmique*, écrite en 1906, et dans *Le rythme, la musique et l'éducation*, en 1920 (Jaques-Dalcroze, 1906, 1920), Jaques-Dalcroze présente sa vision générale de l'éducation à partir de l'importance du corps et du mouvement. Il nous semble que cette marginalité est aussi due au poids des psychologues au sein des instances de l'Éducation nouvelle. Tout en revendiquant l'importance de l'éducation intégrale, de la cohérence du corps, de l'intellect et du mental, les travaux des Decroly, Claparède, Montessori présentent la psychologie comme l'essence de la nouvelle éducation⁴. Dans les faits, leurs choix réduisent Jaques-Dalcroze au rôle de musicologue, de pédagogue de l'enseignement musical et non de pédagogue d'une révolution copernicienne et d'une vision nouvelle et globale de l'éducation. Leurs places dirigeantes au sein des instances internationales de l'Éducation nouvelle n'y soulignent-elles pas la primauté des facteurs psychologiques sur l'artistique ?

Par ailleurs, Jaques-Dalcroze ne limite pas la circulation de ses idées pédagogiques aux seuls réseaux d'éducation nouvelle. À partir de 1915, c'est l'Institut de Genève qui est le diffuseur de ses idées. Les enseignements, les cours, les formations et les publications de ses œuvres sont autant d'outils au service de la diffusion de la pédagogie dalcrozienne. La propagation de la rythmique au sein de certaines écoles primaires suisses (Tappolet, 1979), comme le rôle de catalyseurs des rythmiciciens et rythmiciennes, formés au sein de son institut, contribuent de façon concrète à l'essor de sa méthode. Enfin, cette marginalité n'est-elle pas liée à la présence de Jaques-Dalcroze au sein de la mouvance théosophique ? Cette présence est-elle un obstacle ou un levier pour la diffusion de ses réflexions pédagogiques ?

2. Jaques-Dalcroze et la théosophie : un facteur d'essor de sa méthode pédagogique ?

La présence de Jaques-Dalcroze au sein de la mouvance théosophique est connue, mais comment en établir l'importance dans ses réflexions et ses pratiques pédagogiques ? Nous établirons en quoi la création de la

⁴ Concernant Montessori, voir la contribution de *Bérengère Kolly* dans le présent ouvrage (chapitre 5).

rythmique est liée à la vision ésotérique de la théosophie, mais aussi le rôle des réseaux théosophiques dans la diffusion de sa méthode pédagogique.

2.1. Hellerau et l'eurythmie

La présence de Jaques-Dalcroze au sein de la mouvance théosophique, sans être occultée, a été minorée par ses biographes. (Berchtold, 2000). Or, le musicologue est intégré à la nébuleuse théosophique à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, il est présent dans les « hauts lieux » de diffusion des idées théosophiques. En 1909, il se rend à Monte Verita, près d'Ancône, une sorte de laboratoire d'une avant-garde intellectuelle et philosophique reliant végétarisme, naturisme et romantisme libertaire, afin de présenter ses travaux et de mettre en avant l'importance de la gymnastique rythmique (Baillet, 2000, 2001 ; Rossi, 2005). Mais surtout, de 1911 à 1914, Jaques-Dalcroze va pouvoir, à Hellerau, près de Dresde, structurer ses réflexions et expérimenter sa pédagogie (Michelis, 1992). Hellerau est pour les réseaux théosophiques un moyen de développer leurs idées. Ce complexe urbanistique d'avant-garde doit être le foyer d'une nouvelle façon de vivre ensemble et de penser. Soutenu financièrement par Wolf Dohrn (1878-1914), le mécène théosophe de Hellerau, Jaques-Dalcroze est appelé pour mettre en œuvre sa révolution sensible (Kuschnig et Pellois, 2017).

C'est une nouvelle étape dans la vie du musicologue. Ce dernier, après avoir donné des cours au conservatoire de Genève de 1892 à 1910, estime que l'institution ne prend pas assez rapidement en compte ses idées et ses pratiques (Berchtold, 2000). Wolf Dohrn lui propose de venir à Hellerau et fait construire, sur ses idées, le Festspielhaus, lieu d'expérimentation et d'approfondissement des réflexions dalcroziennes. Pendant trois ans, Jaques-Dalcroze approfondit ses recherches sur la rythmique en lien avec le scénographe Adolphe Appia (1862-1928), le chorégraphe Rudolf von Laban (1879-1958) et l'éclairagiste Alexander von Salzmann (1874-1934) (Kuschnig et Pellois, 2017). Dès 1924, il souligne l'importance de ses travaux sur l'éducation par le rythme :

« Je me prends à rêver d'une éducation musicale dans laquelle le corps jouerait lui-même le rôle d'intermédiaire entre les sons et notre pensée, et deviendrait l'instrument direct de nos sentiments [...] Et ce serait là à la fois une instruction pour le rythme et une éducation par le rythme. » (Jaques-Dalcroze, 1920, cité par Brice, 2014, p. 40).



Enfants dansant. Pédagogie Jaques-Dalcroze.

Photographie extraite des collections des Éditions d'art Boissonnas de Genève. Reproduite dans la revue *Pour l'ère nouvelle*, 8, 1923, p. 66.

Hellerau est l'espace de création de l'eurythmie, symbiose des idées de la rythmique et de celles de la théosophie. Cet art du mouvement est un enjeu important au sein de la mouvance théosophique. Jaques-Dalcroze a élaboré, dès les années 1906-1908, les bases de ce langage corporel et musical. Parallèlement, Rudolf Steiner, à l'époque secrétaire de la société théosophique allemande, a souligné son intérêt pour cet art du mouvement. Il en fera, à partir de 1914, la forme de langage de l'anthroposophie qu'il théorise durant la même période. La scission entre théosophes et anthroposophes en 1913 marque l'histoire de la société théosophique. Cette division est liée à une question interne à la théosophie, la reconnaissance d'un instructeur du monde en la personne du jeune Krishnamurti (Wagnon, 2018, p. 149). Néanmoins, c'est aussi une césure intellectuelle et idéologique entre les deux pédagogues, Steiner devenant le dirigeant de la société anthroposophique et Jaques-Dalcroze restant dans la mouvance théosophique. Cette rupture entre les deux hommes est aussi technique, car l'eurythmie de Steiner est très codifiée et normalisée alors que celle de Jaques-Dalcroze fait une large place à l'improvisation. Derrière cette différence se dessinent aussi deux visions de l'individu, même si les deux formes artistiques sont très proches.

Après 1915 et la création de l'institut de Genève, Jaques-Dalcroze poursuit son compagnonnage avec la mouvance théosophique en étant très proche, et peut-être membre, de l'ordre de L'Étoile d'Orient, mouvement mis en place par la présidente de la société théosophique Annie Besant pour préparer la venue de « l'instructeur mondial », Krishnamurti. L'Étoile d'Orient s'investit dans les associations de jeunesse. Le Cercle de l'Étoile rose, créé en 1917 avec son parrainage, a pour objectif de « *porter dans les milieux populaires enfantins, les idées de beauté et de fraternité* » et indique prosaïquement : « *tout en occupant le jeudi les enfants qui seraient livrés à eux-mêmes.* » (*Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient* (BEO), 1924, p. 47) Parmi les moyens mis en œuvre par le cercle pour réaliser ce projet, on trouve des causeries, des visites de musées, des promenades champêtres et surtout, des cours de chant et de gymnastique rythmique dalcrozienne (BEO, 1924, p. 47). En 1918, Jaques-Dalcroze rend même visite au cercle :

« Les cercles de l'Étoile rose ont eu le grand encouragement de recevoir la visite de M. Jaques-Dalcroze, de passage à Paris. Il a assisté à un cours de gymnastique rythmique, très intéressé par ce premier essai en France de l'application de sa méthode sur les enfants du peuple. » (BEO 1918, p. 5).

2.2. Un modèle pédagogique pour les théosophes ?

L'éducation est, pour les théosophes, un axe de réflexion majeur. En effet, il s'agit à la fois d'un outil pour l'étude des religions et d'un moyen de préparer le succès mondial de la théosophie. Les théosophes ne se limitent pas à une réflexion générale, ils proposent aussi et avant tout des pratiques et des expérimentations éducatives précises.

La société théosophique met en place deux organismes complémentaires pour parvenir à cet essor de ses idées dans le domaine éducatif. D'une part, en 1913, le Theosophical Educational Trust dont le but est d'établir des écoles. D'autre part, la Fraternité internationale de l'éducation qui doit regrouper des membres du corps enseignant favorables aux idées nouvelles en éducation. L'objectif de la Fraternité, structure associative créée par la société théosophique en 1915, est de s'attacher « *à la défense*

des idéaux nouveaux en éducation» et de s'affirmer «*consciente de cette évolution de nos connaissances ainsi que de l'orientation nouvelle de la société*». La Fraternité entend s'appuyer sur les progrès dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, mais se veut également pratique en mettant en œuvre des expériences éducatives. L'organisation refuse d'être l'organe d'une école pédagogique déterminée et souhaite soutenir les rénovateurs éducatifs qui prônent les mêmes idéaux et valeurs qu'elle. Les réseaux théosophiques perçoivent donc dans la pédagogie de Jaques-Dalcroze une symbiose avec leur vision spirituelle et s'engagent dans la diffusion de sa méthode pédagogique. En 1920, le bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient, précise le rôle novateur de Jaques-Dalcroze dans le rééquilibrage d'une éducation cohérente entre l'esprit et le corps. Pour les théosophes, cette pédagogie, comme celle de Maria Montessori, est conforme à leurs idéaux :

«L'intérêt pour le corps humain, qui n'était longtemps que sensualiste, sportif et utilitariste, prend un nouveau développement d'orientation nettement idéaliste; le corps devient (redevient) l'admirable instrument d'expression des mouvements de l'âme, un organe de la vie intérieure.» (BEO, 1920, p. 30).

Intégrée à la mouvance théosophique, la diffusion de la pédagogie de Jaques-Dalcroze profite donc de l'influence des théosophes au sein des instances de l'Éducation nouvelle. Il ne s'agit pas d'une alliance de circonstance: Jaques-Dalcroze perçoit dans l'ésotérisme théosophique des outils de compréhension de ses recherches pour élaborer la rythmique. Pour les théosophes, cette rythmique est en résonance avec leurs idéaux spirituels et avec leur vision de la créativité humaine.

3. Jaques-Dalcroze et la Belgique: un terrain de diffusion favorable ?

La Belgique nous semble intéressante comme exemple des interactions entre réseaux et acteurs de la diffusion de la pédagogie de Jaques-Dalcroze. Deux axes principaux de diffusion sont perceptibles: la voie théosophique et la voie decrolyenne.

3.1. La voie théosophique

Les réseaux théosophiques non seulement accélèrent l'essor de la pédagogie de Jaques-Dalcroze, mais en sont les moteurs. Les moyens mis en œuvre par les théosophes sont à la fois des structures de réflexion et la création d'établissements scolaires susceptibles d'expérimenter leurs idées dans le domaine éducatif. La publication de la Fraternité belge de juillet 1919 nous permet de mieux comprendre les idées développées par les théosophes dans ce domaine (*Société théosophique belge*, 1919). Ce programme constitue une offensive forte contre l'enseignement en place: «*Trop longtemps l'éducation a été unilatérale, l'intellect était presque seul considéré et développé alors que c'est l'être complet que l'école devrait éduquer.*» (1919, p. 3). La volonté de changement après la Grande Guerre est affirmée:

«*Tous nous sentons que l'ancien régime a failli, la déroute est dans les esprits, on cherche de nouvelles directives, des bases pour une organisation nouvelle, pour une société meilleure et comme toujours, c'est vers l'enfant que l'on se tourne.*» (1919, p. 3).

L'importance de l'éducation dans les préoccupations et dans les engagements des théosophes les conduit à proposer deux axes structurants.

Le premier, qui devient à peu de chose près la charte de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle à partir de 1921, est la volonté du «*respect de l'individualité de l'enfant*». Cet idéal se fonde sur la mise en place pédagogique de plusieurs notions: «*une atmosphère de liberté et de sympathie*», la *self-discipline*, le *self-government*, la coopération, la coéducation. Le second, que l'éducation soit «*complète et harmonieuse*». C'est cet axe qui apparaît dalcrozien dans sa volonté de mettre en lumière plusieurs facettes: une éducation physique (travaux manuels, jeux, sports, gymnastique rythmique), une éducation aux émotions (par des moyens d'expression s'inspirant de l'art et de la beauté), une éducation intellectuelle («*visant moins à la mémorisation de faits qu'au développement des facultés et des aptitudes et à la formation d'un esprit libre*»), le «*développement de l'intellectualité supérieure et la fondation de la vie intérieure*» et enfin, une éducation morale «*basée sur la fraternité, le perfectionnement de soi-même et l'orientation des aspirations vers un idéal élevé, éducation s'aidant de l'exemple et de l'action et initiant aux enseignements des grandes religions et des philosophies*».

Dans ce programme d'éducation intégrale, la pédagogie de Jaques-Dalcroze trouve donc toute sa place. Pour les théosophes, les réalisations

concrètes font partie de leur volonté de construire une théosophie active. Les «valeurs» de ces écoles ont pour but d'inculquer «l'esprit de l'âge nouveau» avec une coéducation entre garçons et filles, le développement de l'enfant dans sa singularité, la coopération et, surtout, une éducation complète et intégrale: intellectuelle, physique, créatrice.

La Société théosophique anglaise a créé une première école en 1915 en Angleterre à Letchworth, dirigée par Béatrice Ensor (1885-1974) et qui doit être un modèle pédagogique (Wagnon, 2018). En Belgique de 1921 à 1938, la théosophie belge fonde à Bruxelles (Uccle) une communauté éducative spécifique, la Monada.

En 1919, la Fraternité d'éducation belge annonce l'ouverture d'une école à Bruxelles. L'établissement dirigé par Ernest Nyssens (1868-1956), un des pionniers du mouvement théosophique belge, ouvre ses portes en 1921. Avec la Monada, les théosophes tentent de créer à la fois une communauté théosophique, un établissement éducatif et un centre d'art. Les projets de cette communauté sont très ambitieux, incluant un centre culturel, une sorte de «cathédrale» urbanistique sur le modèle de Hellerau. Cet établissement bruxellois est reconnu par les cercles de l'Éducation nouvelle, et Adolphe Ferrière visite le lieu en 1924 (Gerber, 1989). Le programme de l'Institut Monada précise que l'objectif de l'établissement est de «*former des êtres harmonieusement développés en pleine possession de leurs facultés, conscients de leurs droits et de leurs devoirs*»⁵.

Si l'établissement rappelle qu'il s'inscrit dans le programme officiel, c'est aussi pour souligner, d'une part, que les matières seront enseignées «*d'après les méthodes nouvelles inspirées par les travaux des pédagogues contemporains*» et, d'autre part, qu'une place privilégiée sera faite aux «*cours de beauté corporelle et de solfège*». Ainsi Jaques-Dalcroze est-il nommé pour les chansons et les exercices de gymnastique rythmique⁶.

3.2. Ovide Decroly et Émile Jaques-Dalcroze

Mais la diffusion de la pédagogie Jaques-Dalcroze est aussi le fait de la mouvance decrolyenne. Un courant d'éducation nouvelle dont certains des acteurs, notamment Ovide Decroly, sont très proches

⁵ Dossier Monada. Programme de l'institut Monada, 1928. AIJJR.

⁶ Dossier Monada. Programme de l'institut Monada, 1928. AIJJR.

des théosophes, malgré des vues divergentes en ce qui concerne l'ésotérisme (Wagnon, 2018).

Les liens entre Genève et Bruxelles, par le biais de l'amitié entre Ovide Decroly et Édouard Claparède, facilitent les relations entre les deux entités (Ruchat, 2015). Ainsi, Alice Descoedres (1877-1963), qui enseigne à l'Institut Rousseau et qui a suivi les cours de l'Institut Jaques-Dalcroze, applique la rythmique dès 1917 (Porta, 1919). Elle collabore activement avec Amélie Hamaïde, directrice de l'école Decroly de Bruxelles. Dans son ouvrage de 1922, *La Méthode Decroly*, Amélie Hamaïde, sans citer Jaques-Dalcroze, souligne l'importance de la gymnastique rythmique dans la pédagogie de Decroly (Hamaïde, 1922).

La diffusion des méthodes pédagogiques de Jaques-Dalcroze en Belgique doit aussi beaucoup à l'engagement du genevois Jean Binet (1893-1960). Binet, disciple de Jaques-Dalcroze, fonde en 1919 la première école de rythmique Jaques-Dalcroze aux États-Unis. Sa correspondance illustre la force d'un propagandiste de la méthode dalcrozienne. En 1923, il rentre en Europe et enseigne à Bruxelles, en particulier à l'Institut d'enseignement spécial Decroly. Son action est perceptible dans l'importance donnée aux activités créatives du corps et des sons (Cremers, 1924). Mais elle ne semble pas aisée. Certes, en arrivant à Bruxelles, ses contacts avec les promoteurs de ce qui deviendra l'Institut Jaques-Dalcroze de Bruxelles, existent: en premier lieu, Berte Roggen et Jean Rissler⁷. Le 5 février 1926, dans une lettre manuscrite à Jaques-Dalcroze, il précise ses liens avec des personnalités belges qui s'intéressent à son action, comme le sénateur Henri La Fontaine (1854-1943), personnalité influente des milieux politiques et intellectuels bruxellois, mais aussi Joseph Kreps (1886-1965), moine bénédictin (Huybens, 1971). Malgré ces contacts, Binet écrit à Jaques-Dalcroze: «*Je fais de mon mieux mais les Belges sont indécrottables, à l'exception de quelques uns d'entre eux.*»⁸

Concernant ses enseignements, il décrit toute la complexité de sa tâche: «*J'ai une peine inouïe à faire chanter les gosses, ceux qui viennent à mes cours et à l'école Decroly, surtout lorsqu'ils sont en mouvement.*»⁹ Mais

⁷ Il faudra attendre toutefois 1948 pour que Berthe Roggen ouvre sa propre école, la musicoplastique à Bruxelles en 1948. Parallèlement, elle diffuse avec Antonia Taufstein la méthode Jaques-Dalcroze au sein de l'école Hamaïde créée en 1934 par l'ancienne directrice de l'école Decroly. En 1949, Sergine Eckstein, qui enseignait à l'académie de musique d'Etterbeek, fonde l'école Jaques-Dalcroze à Bruxelles.

⁸ Lettre de Jean Binet à Jaques-Dalcroze, 5 février 1926. Correspondance Jaques-Dalcroze AVG, Ms ms carton 675.

⁹ Lettre de Jean Binet à Jaques-Dalcroze, 5 février 1926...

Jean Binet est présent dans tout le dispositif des écoles « decrolyennes » ou des institutions influencées par Decroly et, en premier lieu, l'orphelinat de la Cité joyeuse créé en 1914 (Lemaire, 2014). Binet écrit à ce sujet : « *D'autre part 16 enfants pauvres d'un orphelinat (où l'on chante beaucoup, les directeurs sont vaudois) ont appris et chantent très bien trois de vos chansons en quelques jours.* »¹⁰ Il doit donc enseigner et être le représentant de Jaques-Dalcroze en Belgique pour la préparation du futur congrès de rythmique de 1926.

Ainsi au début du xx^e siècle la rythmique est-elle bien au cœur d'une éducation corporelle et musicale. Cette liaison entre le corps, le mouvement corporel et la musique est l'une des grandes innovations d'Émile Jaques-Dalcroze. Son dynamisme a permis l'émergence et l'essor d'une pédagogie de l'enseignement musical. Mais si Jaques-Dalcroze a su développer une pédagogie centrée sur le corps et le mouvement, sa vision est bien celle d'un pédagogue d'éducation nouvelle qui œuvre au renouvellement de l'éducation et des apprentissages dans sa globalité.

Or, même si son intégration à la nébuleuse de l'Éducation nouvelle est perceptible, Jaques-Dalcroze reste aujourd'hui perçu exclusivement comme un pédagogue de l'enseignement musical. Ce rétrécissement de sa pensée nous semble résulter de plusieurs facteurs qui, conjugués, soulignent les axes de la circulation de ses idées et la diffusion de sa pédagogie. Sa marginalité au sein des instances de l'Éducation nouvelle paraît découler du fait que les pédagogues et les psychologues de l'Éducation nouvelle ont privilégié les questions du langage et de l'écriture avant celles du corps. Ils ont mis en avant les facteurs psychologiques des apprentissages plutôt que ceux du sensible.

Ensuite, son intégration dans la sphère théosophique, qui fut un levier jusqu'au début des années 1930 par la force de l'influence des réseaux théosophiques dans les mouvements d'éducation nouvelle, s'est révélée être un obstacle en raison de la montée des oppositions à ce courant de pensée. Par ailleurs, on peut se demander si Jaques-Dalcroze n'a pas voulu, comme Maria Montessori, structurer son propre réseau hors du champ exclusif de l'Éducation nouvelle. Or, là où Maria Montessori a réussi¹¹, Jaques-Dalcroze, sans que l'on puisse parler d'échec, s'est trouvé confiné, du fait de l'importance de la diffusion de sa pédagogie par les rythmicistes et les rythmicistes qu'il avait formés, dans un rôle de pédagogue de l'enseignement musical.

¹⁰ Lettre de Jean Binet à Jaques-Dalcroze, 5 février 1926...

¹¹ Voir à ce propos la contribution de *Bérengère Kolly* dans le présent ouvrage (chapitre 5).

Archives

Correspondance Émile Jaques-Dalcroze, Bibliothèque de Genève, Fonds Jaques-Dalcroze 1821-1963, CH BGE Ms. Mus 581-722, 724-1136

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Dossier Monada

Sources publiées

Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient, (1918), 6, avril.

Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient, (1920), 4, octobre.

Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient, (1924), 1, janvier.

Le Rythme (1924), 12.

JAQUES-DALCROZE Émile, (1906), *La Rythmique* (2 volumes), Lausanne: Foetisch.

JAQUES-DALCROZE Émile, (1920), *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne: Foetisch.

JAQUES-DALCROZE Émile, (1922), «Le rythme», *Pour l'ère nouvelle*, 3, juillet, p. 51.

JAQUES-DALCROZE Émile, (1923), «La gymnastique rythmique», *Pour l'ère nouvelle*, 8, octobre, p. 67.

JAQUES-DALCROZE Émile, (1930), «L'équilibre», *Pour l'ère nouvelle*, décembre, 63, p. 257.

Société théosophique belge, (1919), *La fraternité d'éducation, section belge*, Bruxelles: STP.

WEISS Jacques, (1929), «L'éducation musicale nouvelle», *La Nouvelle Éducation*, 74, p. 49-51.

Bibliographie

BAILLET Philippe, (2001), «Monte Verità, 1900-1920: une communauté alternative entre mouvance völkisch et avant-garde», *Nouvelle École*, 52, p. 109-135.

BAILLET Philippe, (2000), «Monte Verità (1900-1920) ou la complexité du romantisme anticapitaliste. Une première approche historique et biobibliographique», *Politica Hermetica*, 14, p. 199-219.

BERCHTOLD Alfred, (2000), *Émile Jaques-Dalcroze et son temps*, Lausanne: Éditions L'Âge d'Homme.

- BREHONY Kevin, (2004), «A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40, p. 733-755.
- BRICE Mary, (2014), *La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises: une approche didactique*, thèse de doctorat, Université de Genève.
- BRUNET-LECOMTE Hélène, (1950), *Émile Jaques-dalcroze: sa vie, son œuvre*, Genève: Jeheber.
- CREMERS E., R., (1924), *L'enseignement musical selon la méthode Decroly: partie explicative*, Bruxelles: Maurice Lamertin.
- GERBER Rémy, (1989), *Vie et œuvre d'Adolphe Ferrière (1879-1960), chronologie de son existence*, Genève: AIJRR.
- HAENGGELI-JENNI Béatrice, (2011), *Pour l'ère nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)*, thèse de doctorat, Université de Genève.
- HAENGGELI-JENNI Béatrice, (2017), *L'éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'ère nouvelle (1920-1940)*, Berne: Peter Lang.
- HAMAÏDE Amélie, (1922), *La méthode Decroly*, Neuchatel & Paris: Delachaux et Niestlé.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard (éd.), (2007), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e - première moitié du 20^e siècle*, Berne: Peter Lang.
- HOFSTETTER Rita, (2010), *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle - première moitié du XX^e siècle)*, Paris: Droz.
- HUYBENS Gilbert, (1971), «Hommage à Dom Joseph Kreps», *Revue belge de Musicologie*, 25(1-4), p. 5-15.
- KUSCHNIG Claire, PELLOIS Anne, (2015), *Le rythme, une révolution!: Émile Jaques-Dalcroze à Hellerau*, Genève: Slatkine.
- LEMAIRE JACQUES (éd.), (2014), «Le foyer des orphelins – La cité joyeuse», *La pensée et les hommes*, 93.
- MICHELIS Marco de, (1992), «L'Institut Jaques-Dalcroze à Hellerau», in *Adolphe Appia, ou le renouveau de l'esthétique théâtrale (dessins et esquisses de décor)*, Lausanne: Payot.
- PORTA A, (1919), «La rythmique dans les écoles primaires», *Le Rythme*, 2, 10-13.
- ROSSI Illario, (2005), «Monte verita, un lieu révélateur du XX^e siècle», *Bulletin Amades*, 61.
- RUCHAT Martine, (2015), *Ed. Claparède. À quoi sert l'éducation?*, Lausanne: Éditions Antipodes.

TAPPOLET Claude, (1979), *La vie musicale à Genève au xx^e siècle*, Genève : Georg.
WAGNON Sylvain, (2018), *De Condorcet à Decroly, la franc-maçonnerie, l'éducation et l'enseignement (xix^e-xx^e siècle)*, Bruxelles : Peter Lang.

Résumé : « Figure » du patrimoine genevois et de l'enseignement musical, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) est avant tout le concepteur d'une innovation musicale et corporelle, la rythmique, au début du xx^e siècle. Cette étude met l'accent sur les acteurs de la diffusion de sa méthode pédagogique. Émile Jaques-Dalcroze se situe à la croisée de l'histoire de l'Éducation nouvelle, de la mouvance théosophique et de l'histoire de l'enseignement musical. Cette étude replace donc l'émergence et la diffusion de la rythmique au sein de l'Éducation nouvelle en recherchant les vecteurs de cet essor et les acteurs de l'internationalisation de sa méthode pédagogique. Nous mettons également en avant l'importance de l'intégration de Jaques-Dalcroze au sein des différents réseaux théosophiques et le rôle de ce courant de pensée dans la diffusion de la méthode pédagogique dalcrozienne.

Mots-clés : Jaques-Dalcroze, théosophie, éducation nouvelle, rythmique, enseignement musical.

Abstract : An important figure of Geneva and music education, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) is an educational innovator with the creation of the rhythmic at the beginning of the twentieth century. We would like to understand the diffusion of the rhythmic and the actors of the internationalization of his pedagogical method. We will study the emergence of rhythm within new education and understand the importance of the integration of Jaques-Dalcroze within the theosophical movement.

Keywords : Jaques-Dalcroze, theosophy, new education, rhythmic, music education.

Chapitre 2 | Marc Ratcliff

Piaget et Cousinet ou l'art du jumelage intellectuel¹

Durant la première moitié du xx^e siècle, deux penseurs présents dans les milieux psychopédagogiques francophones, Jean Piaget et Roger Cousinet vont élaborer des théories qui se recoupent sur divers aspects. Certains auteurs ont souligné la proximité de leurs idées (Kohler, 2009, p. 253 ; Montandon-Binet, 2002 ; Raillon, 2000, p. 10), mais ce voisinage cache des dynamiques bien plus profondes. De fait, sur leur relation, on ne sait à peu près rien, et les références qui les concernent sont dispersées. Montandon-Binet (2002) mentionne que Cousinet, « *en collaborateur de Piaget, participe en 1935 à l'enquête sur le travail par équipe à l'école organisée par le Bureau international d'éducation* » (p. 261). D'autres auteurs ont signalé que les deux hommes sont présents aux mêmes congrès, en mars 1929 au congrès de psychologie appliquée (Ohayon, 2004, p. 193) et, auparavant en avril 1925, à la 4^e assemblée de La Nouvelle Éducation (Ottavi, 2004, p. 127), ce qui, bien sûr, ne préjuge en rien leur relation. Une approche micro-historique de la question, analysant les diverses configurations du début des années 1920, va permettre non seulement de faire émerger la nature de leur relation, mais surtout les influences réciproques entre les deux auteurs.

¹ Ce chapitre a été rédigé dans le cadre d'un travail sur la culture de recherche piagétienne, soutenu par un subside du Fonds national suisse n° 100011-175617.

1. De la rencontre de Thonon au jumelage intellectuel

1.1. La rencontre de Thonon

La première rencontre date du « *Cours de vacances* » de l'Institut Rousseau à Thonon du 20 au 26 juillet 1922². Y participent les conférenciers suivants : Claparède et Piaget (psychologie expérimentale), Alice Descoedres (tests et jeux), l'inspecteur de l'académie d'Annecy Barrier (système scolaire), mais, rapporte Bovet (1922), « *le clou a été la conférence et l'expérience collective de M. Cousinet* » (p. 241). Pour Claparède (1922), Cousinet est une comète « *dont les opinions très avancées en matière scolaire – M. Cousinet pousse le principe de l'école active à ses conséquences les plus extrêmes – ont soulevé de vives discussions* » (p. 2). Quel est le sujet de cette conférence ? Après la fondation de l'association *La Nouvelle Éducation* en 1921 (voir Gutierrez, 2011a), Cousinet est pris par la publication de *L'Oiseau bleu*, revue écrite par des enfants pour des enfants, qui paraît en janvier 1922 (Gutierrez, 2007, p. 116). Trois mois plus tard, en avril 1922, il organise au musée pédagogique une exposition d'œuvres enfantines (Gutierrez, 2007, p. 117-118). À défaut d'en connaître le sujet précis, on peut penser que la brochure « *Principe et technique du travail collectif* » datant de 1922, y est certainement reliée, une étape dans l'écriture de la *Méthode de travail libre par groupe* ainsi que dans celle de *La Vie sociale*, comme il le reconnaît en 1925 (Cousinet, 2011/1925, préambule).

De cette première rencontre, Piaget sort suffisamment impressionné pour recommander deux mois plus tard Cousinet au secrétaire du *Journal de Psychologie* Ignace Meyerson, à l'occasion d'un numéro spécial sur l'enfance qui paraîtra en 1924 :

« *Avez-vous songé à M. Roger Cousinet ? Il a en préparation une thèse sur la vie sociale des enfants. Elle comprendra, je crois, entre autres une théorie du jeu collectif et de son influence sur l'intelligence, qui est très intéressante. Peut-être vous la mettrait-il en article ?* »³

Conscient toutefois des idées radicales de Cousinet, il ajoute en marge : « *Ses idées comportent des réserves, évidemment, mais sont suggestives.* » Malgré cette posture de prudence vis-à-vis d'un Meyerson

² Sur le cours de Thonon et sa structure : Soler, 2009, p. 25. Voir également la contribution du même auteur dans le présent ouvrage (*Joan Soler-Mata*, chapitre 11).

³ Archives nationales de France, Fonds Meyerson 521AP/57 : carte postale de Jean Piaget à Ignace Meyerson, 19 septembre 1922.

qu'il ne connaît pas encore bien, l'intention demeure de voir publiés les travaux de Cousinet. C'est là un premier indice signalant, entre Piaget et Cousinet, une complicité entre deux enthousiasmes et deux regards similaires posés sur l'enfance, comme le confirme deux ans plus tard une lettre de Cousinet à Piaget : « *J'ai gardé moi aussi le meilleur souvenir de notre séjour à Thonon.* »⁴

1.2. Un programme de recherche intégratif

Depuis son arrivée à Genève à l'automne 1921, Piaget a forgé la notion de *synchrétisme de la pensée* pour désigner la tendance de l'enfant à raisonner par schéma d'ensemble figé, où les idées sont inanalysables. La notion apparaît dans un article, paru en février 1922, sur les explications d'enfants. Citant le synchrétisme de la perception de Claparède, pour qui « *les perceptions forment bloc, embrassant d'un seul acte l'ensemble de l'objet, sans analyse du détail* » (Piaget 1922a, p. 35), il le généralise au raisonnement de l'enfant. La notion est déployée lors d'un second article paru en 1922 dans le *Journal de psychologie* : « *Le synchrétisme, c'est le processus par lequel la pensée appréhende, dans l'attention, les objets en un seul bloc et non à l'état analysé* » (Piaget 1922b, p. 258). La notion est essentielle au programme sur les explications d'enfants, car le synchrétisme est le concept d'ensemble reliant entre elles les formes pseudo-logiques employées par l'enfant, à qui elles apparaissent comme nécessaires.

Les deux articles ont été rédigés entre fin 1921 et le milieu de 1922. Après Thonon, Piaget va lire les travaux de Cousinet et en intégrer certaines idées. L'année d'après, il discute la notion de *méthode d'analogie immédiate* exposée par Cousinet (1907) dans un article d'avant-guerre⁵. Pour expliquer la posture enfantine face aux choses nouvelles, Cousinet y endossait un regard cognitif : « *Comme il ne les comprend pas, il en interprète la nature ou l'usage par analogie avec les choses qu'il connaît déjà* » (p. 164). Il identifiait également le fonctionnement par bloc : « *Chacune de leurs représentations semble former un bloc indissociable, un tout homogène et radicalement différent* » (p. 164). En lisant cet article, Piaget a dû certainement se sentir en terrain ami, et il est évident qu'il y a là une rencontre théorique, qui décline nombre de similarités entre

⁴ AJP, DFP, 054628 : lettre de Roger Cousinet à Jean Piaget, 3 juillet 1924.

⁵ Pour un résumé et pour l'impact de l'article, Gutierrez (2011b, p. 228-229).

son programme sur les explications d'enfants et la pensée de Cousinet : l'idée des représentations fonctionnant par bloc, l'absence d'analyse dans la pensée enfantine, enfin peut-être quelque chose de la méthode, quoique non systématique, d'«*analyse des échanges verbaux*» (Ottavi, 2004, p. 129).

Tout cela est synthétisé dans le premier ouvrage de psychologie de Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, qui paraît en 1923, où il va également rapprocher deux auteurs aux visions divergentes sur l'éducation : Claparède défend une école sur mesure perçue comme individuelle face à laquelle Cousinet (1908, p. 291), qui privilégie l'approche collectiviste, s'est déclaré sceptique⁶. Sans discuter les idées pédagogiques, Piaget (1923) va insister sur leur conception psychologique commune de l'enfant, qu'il nomme «*syncrétisme de la pensée*» opérant sur les plans du langage et des perceptions. Ainsi les notions de Claparède (perceptions syncrétiques) et de Cousinet (analogie immédiate) deviennent-elles des cas particuliers du syncrétisme de la pensée (p. 137). Quinze ans après, les articles des deux opposants de 1907 trouvent donc non seulement acquéreur, mais également une synthèse et de nouveaux développements.

Au printemps 1924, Piaget envoie à Cousinet l'ouvrage ainsi qu'un article où il a résumé la question du syncrétisme et de l'analogie immédiate (Piaget, 1924a, p. 74). À lecture de ses idées, «mariées» à celles de Claparède, la réaction de Cousinet est toute positive : «*J'ai bien reçu votre livre et l'ai lu avec la plus vive admiration [...] Vous avez fait faire un grand pas à la psychologie de l'enfant.*»⁷ Et, en le remerciant d'avoir exhumé son «*vieil article de la revue philosophique et du soin avec lequel [il l'a] analysé et discuté*», Cousinet se déclare «*entièrement de [son] avis sur les rapports entre l'analogie et le syncrétisme*»⁸.

1.3. Droit de citer

L'admiration est réciproque. Impressionné par les conférences de Cousinet et par son «*expérience collective*» à Thonon – l'idée des sociétés d'enfants et la méthode de travail libre par groupe basée sur la spontanéité

⁶ Cousinet (1908, p. 291) conteste le principe de «*l'école sur mesure, selon le vœu (d'ailleurs irréalisable, à mon avis) de M. Claparède*». Sur cette opposition, Ottavi (2004, p. 130-131).

⁷ AJP, DFP, 054628 : lettre de Roger Cousinet à Jean Piaget, 3 juillet 1924.

⁸ AJP, DFP, 054628 : lettre de Roger Cousinet...

(Gutierrez, 2011c) – Piaget lui demande s'il peut y faire référence en utilisant ses propres notes. Cousinet n'y voit « *aucun inconvénient* », charge à son correspondant d'insérer en note « *quelque chose comme cela : que ces indications seront développées et complétées dans un livre que je prépare sur la vie sociale de l'enfant* »⁹. Si Piaget l'avait compris, comme le montre sa lettre à Meyerson de 1922, cette réponse implique aussi plusieurs figures de la dynamique de relation. En effet, par cette autorisation, subordonnée à une recommandation, Cousinet s'engage indirectement à publier, ce qui met en jeu la confiance et l'avenir. Ce régime de la promesse n'est pas sans danger, car s'il prétérte le futur selon des règles du jeu académique, il pose aussi l'« *annoncé* » dans un régime d'attente, purgatoire de la pensée académique où la liberté d'emploi est tout sauf claire. Et cette pratique, présente dans le régime privé des ego-documents, l'est aussi publiquement, lorsque Cousinet (2011/1925) écrit en préambule de la *Méthode de travail libre par groupe*, « *qu'il s'agit là d'une version intermédiaire de son ouvrage sur la vie sociale* ».

Quoi qu'il en soit, Piaget (1923) n'a pas attendu l'autorisation de Cousinet pour parler de la vie sociale et surtout, pour en différencier les spécificités. Dans *Le langage et la pensée*, il règle l'objection selon laquelle ce que l'on peut observer à la Maison des petits constitue une véritable société à l'image de la société adulte :

« *À observer les enfants de 4 à 7 ans travailler ensemble dans les classes de la Maison des petits [...] On s'attendrait, non pas à voir encore des groupes de travail se former puisque l'éveil de la vie sociale infantine est plus tardif, mais à entendre un brouhaha d'enfants parlant tous à la fois. Ce n'est pas le cas* » (p. 38).

Il relève qu'il y a là des faits qui semblent difficiles à concilier avec la théorie de l'égo-centrisme. D'où une analyse comparative entre les pensées de l'adulte et de l'enfant où seul le premier « *pense socialement* » (p. 39). Au contraire, face à cette nécessité de voir sa pensée saisie par les pairs adultes, « *presque jamais l'enfant ne se demande s'il est compris* » (p. 40). Il y a deux raisons à cela : « *l'absence de vie sociale durable entre enfants en dessous de 7 à 8 ans* » et le « *fait que le vrai langage social de l'enfant, c'est-à-dire le langage employé dans l'activité infantine fondamentale – le jeu – est un langage par gestes, mouvements et mimiques, autant qu'un langage par mots* »

⁹ AJP, DFP, 054628 : lettre de Roger Cousine...

(p. 40). Par conséquent, la vie sociale au sens d'une communication partagée, réciproque et consciente de soi et de l'autre est absente chez le jeune enfant, ce qui a d'importantes conséquences sur le concept de société enfantine :

«Il n'y a pas de vie sociale proprement dite entre enfants avant 7 à 8 ans. La société d'enfants, représentée par une chambre de travail de la Maison des petits, est évidemment une société du type segmentaire, dans laquelle il n'y a, par conséquent, ni division du travail, ni centralisation des recherches ou unité de conversation. [...] C'est une société dans laquelle, à proprement parler, la vie individuelle et la vie sociale sont indifférenciées. L'adulte est tout à la fois beaucoup plus individualisé et beaucoup plus socialisé qu'un enfant d'une telle société» (p. 40).

Piaget est tout en nuance pour qualifier la vie sociale, indissociable de la vie individuelle et fonctionnant par degré. Mais elle ne peut être invoquée à titre de concept global dès lors qu'elle ne signifie pas la même chose avant et après sept à huit ans.

Quant à la recommandation de Cousinet, elle ne tombe pas dans l'oreille d'un sourd, car Piaget n'aura qu'à rajouter une note aux épreuves de son deuxième livre, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Dans cet ouvrage qui attribue à la socialisation un rôle important dans le développement, thématique qui rejoint les idées de Cousinet, Piaget (1924b) écrit : *«Si vraiment la pensée formelle est [...] sous la dépendance de facteurs sociaux»*, on peut s'attendre à ce que, vers l'âge de onze-douze ans, les discussions soient *«dirigées par le besoin d'entente et de coordination»* (p. 63-64). Après la présentation d'un exemple, il conclut :

«Que de telles habitudes sociales conduisent à la compréhension réciproque et à des habitudes nouvelles de pensée, cela n'aurait rien de surprenant. C'est d'ailleurs à cette conclusion que les expériences actuelles de M. Cousinet sur le rôle du travail collectif dans la vie scolaire conduisent tout naturellement» (p. 64).

Une note à ce paragraphe, évidemment rédigée après l'autorisation donnée par Cousinet en juillet 1924, signale les tentatives de l'inspecteur français *«d'introduire dans l'enseignement primaire la vie spontanée que les enfants présentent dans leurs jeux»*, et s'achève en mentionnant *«l'ouvrage que M. Cousinet fera paraître prochainement sur la vie sociale chez l'enfant»* (p. 64). Le mandat est rempli publiquement, après avoir été anticipé dans la correspondance avec Meyerson.

1.4. Jumelages intellectuels : le co-enthousiasme

Cousinet et Piaget se pensent l'un l'autre dans un rapport de complétion, où chacun vient féconder la pensée de l'autre et ajouter du nouveau pour parfaire un édifice doublement indépendant. Ainsi, dans un article sur «L'esprit scientifique et la coopération», Cousinet (1925b) reprend le problème de l'influence que peut avoir le choc du réel sur l'évolution de l'enfant :

«Le réel par soi-même n'est pas éducateur de l'esprit. [...] L'enfant ne le perçoit pas. [...] Ce qu'il perçoit, c'est, par un phénomène que j'avais appelé perception analogique, et auquel M. Piaget a plus justement donné le nom de syncrétisme, cela seulement qui s'agrège sans contrariété logique à ce qu'il porte en lui» (p. 899-900).

L'enjeu est de taille : il s'agit de cadrer l'importance du facteur social dans la construction de la personnalité, thème déjà amorcé en 1908 dans un article reliant les effets de la socialisation à la solidarité enfantine¹⁰. De son côté, et de manière indépendante, Piaget travaille depuis 1921 la colonne vertébrale de ses premiers ouvrages, l'opposition entre égocentrisme et socialisation pour rendre compte du développement de l'enfant. Le thème se déploie dans ses deux premiers ouvrages, dont Cousinet (1925a) ne manque pas de faire un compte rendu élogieux :

«Il n'en est pas moins vrai qu'il a fait faire à ce problème un pas formidable, que ses hypothèses sont appuyées sur des analyses très solides, et que ses deux ouvrages constituent un document d'une telle importance et d'une telle valeur qu'ils ont entièrement renouvelé l'étude de l'esprit de l'enfant, et qu'il est désormais impossible de s'en passer pour des études ultérieures. Ils méritent de devenir classiques et le deviendront rapidement» (p. 128).

Les conséquences de la première rencontre de 1922 s'évaluent donc positivement au-delà de la négociation du droit de citer où chacun reconnaît à l'autre ce qui lui est dû tout en l'augmentant. Si une première forme de jumelage intellectuel s'est mise en place où les solutions découvertes indépendamment sont similaires, le questionnement central demeure

¹⁰ Cousinet (1908, p. 289). Voir à ce propos le commentaire de Raillon sur la *Méthode de travail libre par groupe* (2000, p. 4).

psychologique. Toutefois, une autre nouveauté apparaît dès 1923 chez Piaget qui va endosser, pour la première fois, une rhétorique pédagogique.

2. Jumelage et influences réciproques

2.1. L'apparition d'une rhétorique pédagogique chez Piaget, une influence de Cousinet ?

L'intégration par Piaget de la notion d'analogie de Cousinet n'est pas de l'ordre de *l'influence*, mais de la *rencontre intellectuelle*, au bénéfice de chacun des acteurs. L'idée de vie sociale n'est d'ailleurs pas assez élaborée dans l'article de 1907 de Cousinet pour mériter une référence – et Piaget ne mentionne pas l'article de 1908 où le modèle prend plus d'ampleur¹¹. Avant de rencontrer Cousinet, Piaget a déjà intégré – et cité – les idées d'André Lalande, sur la logique comme construit social, et du durkheimien Charles Blondel, sur la nature sociale de la pensée adulte contrastant avec la conscience morbide et incommunicable de l'aliénation. Mais n'y a-t-il pas une influence, peut-être moins directe, de Cousinet sur Piaget ? De fait, *Le langage et la pensée* est en rupture avec ses précédents écrits sur un point spécifique : l'apparition d'une rhétorique pédagogique. En effet, l'avant-propos de l'ouvrage s'adresse entre autres aux pédagogues :

«D'ailleurs, pour les pédagogues et tous ceux dont l'activité demande une connaissance exacte de l'enfant, la discussion des faits prime sur la théorie. Or nous sommes persuadé, que c'est à la possibilité des applications pratiques que l'on reconnaît la fécondité théorique d'une science. Nous nous adressons donc aussi bien aux pédagogues qu'aux spécialistes de la psychologie de l'enfant, heureux si les résultats que nous avons accumulés peuvent servir à l'art pédagogique et si, en retour, l'épreuve de la pratique vient confirmer nos thèses. Nous sommes convaincu à cet égard que ce que nous allons essayer de prouver dans cet ouvrage, en ce qui concerne l'égo-centrisme de la pensée de l'enfant et le rôle de la vie sociale dans le développement du raisonnement, doit comporter des applications pédagogiques. Si nous n'essayons pas nous-même de dégager immédiatement ces conséquences, c'est que nous aimerions à entendre auparavant les praticiens. Nous espérons que cet appel ne restera pas sans écho» (Piaget, 1923, p. 2-3).

¹¹ Sur cet article de 1908, Ottavi (2004).

C'est là une rupture : à part sa conférence sur la psychanalyse et la psychologie de l'enfant de 1920 (Piaget, 1920), présentée devant la Société libre pour l'étude de l'enfant en décembre 1919, époque à laquelle Piaget n'a encore jamais expérimenté sur l'enfant, aucun de ses textes d'avant 1923 ne fait référence à des thèmes pédagogiques, bien que certains soient publiés dans l'organe d'un Institut des sciences de l'éducation – l'*Intermédiaire des éducateurs*. Le vocabulaire pédagogique employé dans cette introduction de 1923 ne sera d'ailleurs pas repris dans le corps de l'ouvrage, où Piaget n'essaye pas de tirer les conséquences pédagogiques de ses recherches.

Sans doute n'est-ce pas suffisant pour mettre en rapport ce texte avec la rencontre de Cousinet. L'environnement constitué par l'Institut Rousseau, les personnalités qui le dirigent¹², la proximité avec le mouvement de l'Éducation nouvelle, la réflexion et l'expérimentation pédagogique et jusqu'à sa devise, rendent une telle préface nécessaire, mais les choix non interventionnistes de Piaget – à cette époque – vont contraster avec la suite. De plus, le thème est spécifique : l'art pédagogique appliquerait les découvertes de la psychologie alors que « *l'épreuve de la pratique vien[drai]t confirmer nos thèses* ». Mais quand donc « l'épreuve de la pratique » s'est-elle manifestée ? N'est-ce pas là une référence floutée à la méthode libre présentée à Thonon, voire une prophétie autoréalisatrice ? Au vu des données actuelles, sauf à découvrir l'influence directe d'un autre auteur, Cousinet demeure une hypothèse bien vraisemblable. L'avant-propos de 1923 marque en tout cas la naissance d'une rhétorique pédagogique piagétienne, un point de départ de cette posture ambiguë mise au jour par Hameline (1996) et dont la réception a été décrite comme mitigée (Parrat 1993, p. 79-80).

2.2. L'influence de Piaget sur Cousinet : endossement de l'égoïsme et question de seuil

L'influence est réciproque. En effet, le modèle de 1923 opposant l'égoïsme à la socialisation coïncide avec les travaux de Cousinet et va lui fournir un modèle *psychologique* expliquant la pensée collective.

¹² Sur le contexte psychopédagogique de l'Institut Rousseau et son influence sur Piaget, voir Hofstetter (2010) et la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss dans le présent ouvrage (chapitre 7).

Piaget avait identifié l'âge – de quatre à sept-huit ans – auquel le « langage égocentrique » l'emporte sur le « langage socialisé » (Piaget, 1923, p. 37) et où ce qui pourrait apparaître comme de l'interaction sociale se laisse classer, au bénéfice d'un examen plus attentif, sous les trois formes du langage égocentrique : écholalie ou répétition, monologue et monologue à deux ou collectif (p. 18). Quant au langage socialisé, il se divise en information adaptée, critiques, injonctions, questions et réponses (p. 18-19). Avec le développement, le premier diminue à mesure que le second augmente. Le modèle, comme nombre d'auteurs le relèvent, est puissant. Les processus psychologiques sous-jacents sont également mis en évidence par exemple dans l'ouvrage de 1924 montrant « *l'incapacité des enfants, jusqu'à 11-12 ans, à entrer suffisamment dans le point de vue des interlocuteurs pour pouvoir raisonner correctement sur les croyances de ceux-ci* » (Piaget, 1924b, p. 110)¹³. La capacité à entrer dans le point de vue de l'autre – pour désigner ce qu'on nomme aujourd'hui les théories de l'esprit – est conçue comme fondement de la socialisation permettant de dépasser l'égocentrisme. Cette problématique va trouver un écho du côté de la nouvelle éducation, représentée par Cousinet et par d'autres sous la forme de la question du seuil.

En effet, les expériences par la méthode libre par groupe sont nombreuses dès les années 1920 et l'un des enjeux consiste à définir et à comprendre la raison de deux seuils d'âge, moments où, vers huit ans, la méthode peut commencer à être employée et où, vers dix ou onze ans, elle fournit les meilleurs résultats. La notion demeure toutefois peu explicite encore, jusqu'à la fin des années 1920 lorsque divers auteurs réalisent des expériences de travail libre discutées par Cousinet (1930). Résumant son analyse, il écrit :

« Ainsi, à cet âge [8 ½ ans], n'apparaît encore aucun des éléments de la vraie collaboration. Incapacité, ou capacité faible, de choisir un travail qui sera le travail du groupe, incapacité de donner une adhésion entière au travail accepté, d'en suivre le développement et d'y insérer sa participation au moment où elle paraît nécessaire » (p. 156).

Par conséquent, pour devenir un outil pédagogique, le travail par groupe ne fait sens qu'à partir d'un *seuil développemental* où l'âge sert d'indicateur des capacités de socialisation et de collaboration de l'enfant.

¹³ Sur la question de ces seuils d'âges déterminant les stades en rapport avec la vie sociale, Kitchener (2009, p. 113).

Ainsi ces travaux répondent-ils à la question de savoir à partir de quand la socialisation peut être instrumentée par l'enfant au point que ses résultats dépassent le cercle d'une vie sociale en quelque sorte restreinte.

Pour Cousinet, la pédagogie du travail par groupe dépend de la psychologie pour comprendre quand et comment l'enfant va pouvoir profiter de l'expérience du collectif. Aussi le fait que dans *Le langage et la pensée* les notions d'égoïsme et de socialisation piagétienne renvoient à des stades du développement va-t-il favoriser leur reprise par Cousinet et d'autres tenants de la nouvelle éducation. Et c'est certainement à lecture de cet ouvrage durant l'été 1924 que Cousinet trouve une solide explication à la question du seuil. La vie sociale n'est donc pas une entité globale que l'on peut penser selon un fonctionnement social identique, indépendamment du développement, de ses stades et des processus et des structures psychologiques qui la déterminent¹⁴. Enfin, sous la double influence de la notion d'égoïsme de Piaget et de ses propres expériences pédagogiques, Cousinet va développer une notion de socialisation comme processus dont l'effet s'accroît au cours du développement, exactement comme pour Piaget – et qui devient intégralement fonctionnel dès l'âge de douze-treize ans.

L'adoption du modèle psychologique piagétien ne se limite pas à Cousinet. En 1926, dans un article intitulé «Les principes de la nouvelle éducation» dans lequel il relie Cousinet à Piaget, le trésorier de l'association La Nouvelle Éducation, Jean Baucomont (1926), écrit :

«S'appuyant sur sa longue expérience de l'enfant d'âge scolaire et sur les travaux des psychologues qui ont le plus attentivement étudié la mentalité enfantine (Claparède, Dewey, Ferrière, Piaget), M. Cousinet a institué une méthode [qui propose] simplement de développer l'activité naturelle de son esprit [...] par l'auto-éducation collective» (p. 102-103).

Or, les concepts employés pour qualifier le soubassement psychologique du projet pédagogique de Cousinet ne sont autres que piagétiens, Baucomont citant l'opposition entre égoïsme et collaboration ou encore le fait que *«l'enfant réforme peu à peu sa fausse représentation du monde par la vie sociale»*. L'école doit donc devenir un milieu permettant

¹⁴ Voir à ce propos Ottavi (2004) qui applique les notions de *vie sociale* et de *socialisation* à l'intégralité du parcours scolaire de l'enfant sans tenir compte des modifications psychologiques et développementales – dont, pour Cousinet, le référent est bien Piaget.

aux enfants de «*rectifier leur représentation du monde par le moyen des choses*» (p. 103).

Quelques années plus tard, pour expliquer l'expérience pédagogique, Cousinet (1930) va renvoyer à Piaget, dont la théorie de l'égoïsme permet de conceptualiser l'incapacité à collaborer des enfants tout en la reformulant avec d'autres idées: «*cette incapacité de collaborer tient elle-même (ce qui est une conséquence naturelle de la pensée égoïste étudiée par Piaget) à la difficulté pour les enfants, avant un certain âge, de prendre conscience les uns des autres*» (p. 156). Cousinet en use avec Piaget par pleine réciprocité: chacun emploie les idées de l'autre entre reprises, refontes et reformulations pour servir aux besoins multiples de l'exemple et de l'explication. Ce jumelage complémentaire, même différencié par la distance et par l'international, correspond à une sorte de division des tâches – jamais thématisée publiquement par les acteurs. Dans le penser à deux, on défend l'autre comme soi-même et en s'accordant sur des éléments de langage et d'idées communes, on les prolonge dans de nouvelles conceptualisations, grâce ici aux notions de conscience et de résistance. La théorie est ainsi devenue collective.

Cousinet va alors endosser nombre d'idées piagétienne relatives à la socialisation: il défend la notion d'égoïsme (p. 156) face aux tenants d'une précocité de la vie sociale, car «*c'est des enfants avant 9 ou 10 ans qu'on peut vraiment dire qu'ils considèrent leurs semblables comme des moyens et non comme des fins*» (p. 156). Il rejoint également Piaget sur le thème de la résistance d'autrui et du réel¹⁵ parce que «*ce n'est que bien plus tard, et surtout par l'effet de la résistance des autres pensées, que peut naître la vraie collaboration*» (p. 157). Toujours en suivant Piaget, Cousinet réinterroge la notion de communication:

«*Quand on communique sa pensée, on peut avoir deux objets en vue, soit la communiquer, en effet, et la faire comprendre et partager à son interlocuteur, soit l'exprimer simplement à un autre sans se soucier que cette pensée l'atteigne et pénètre son esprit*» (p. 156).

Plus encore: le monologue collectif, il le voit «*paraître plus fréquemment même, et durer plus longtemps qu'il [Piaget] ne l'a dit*» (p. 156). Il y a vraisemblablement dans cet allongement de la durée du monologue collectif

¹⁵ Piaget (1923, p. 205): «*La notion d'intention apparaît à cause de la résistance du réel et en particulier de la résistance des personnes.*»

une raison qui fera dire plus tard à Piaget (1939) que « *c'est à partir de 10 ou 11 ans que la méthode présente le meilleur rendement ; les petits de 5 à 7 ans demeurent trop égocentriques pour collaborer réellement. Ceux de 8 à 10 ans ne sont capables que de coopération sporadique* » (p. 11). On le voit : lorsqu'il est envisagé selon la définition piagétienne de centration sur le point de vue propre et d'incapacité à se placer au point de vue de l'autre, l'égoïsme se présente comme une solution pour comprendre les difficultés d'emploi de la méthode libre avant sept-huit ans. Aussi Piaget et Cousinet vont-ils se jumeler dans une complémentarité où la distance internationale correspond à une division implicite du travail : à Piaget, le versant de recherche fondamentale et de modélisation théorique et à Cousinet, le versant de recherche appliquée et de théorisation à partir des expériences pédagogiques.

Conclusion

Les écrits et la personnalité de Cousinet ont certainement contribué à susciter chez Piaget une première rhétorique pédagogique en 1923, qui contraste avec ses travaux postérieurs, réalisés sous l'égide du Bureau international d'éducation¹⁶, pour diffuser ses idées relatives à l'éducation internationale (Hofstetter et Schneuwly, 2013). Réciproquement, les écrits et la personnalité de Piaget ont également fourni à Cousinet des formes d'explications psychologiques systématiques – voire une caution scientifique – permettant de mieux modéliser ses propres idées et expériences pédagogiques. Psychologie et pédagogie se répondent ainsi dans une boucle rétroactive. La relation internationale apparaît alors presque comme contingente tant est fort l'ensemencement réciproque des deux auteurs.

Par contraste, l'historiographie a tenté de qualifier les ressemblances entre les idées de Cousinet et de Piaget. Pour Montandon-Binet (2002, p. 260) il y a des recoupements et Kohler (2009, p. 253-255) y voit une coïncidence pour le travail par escouades. Selon Ottavi (2004), Cousinet « *est l'un de ces auteurs dont on pille les idées sans y faire toujours référence* » et il est emblématique d'une figure, pourrait-on dire, bien épistémologique d'un précurseur : « *Comme dans beaucoup de pensées pourvues d'une véritable*

¹⁶ Voir à ce propos la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss dans le présent ouvrage (chapitre 7).

problématique, celle-ci est décelable dans les premiers travaux qu'elle inspire. Elle constitue une réponse à des questions dont l'histoire ne confirme l'importance qu'après-coup» (p. 125). Aussi sa théorie d'avant-guerre «*anticipe d'une certaine manière sur le premier Piaget*» (p. 129). Quant à Xypas (2002), il considère, à tort, que durant l'entre-deux-guerres, les idées de Piaget «*sur l'éducation ont été totalement ignorées par leurs principaux destinataires: les membres du mouvement de l'éducation nouvelle*» (p. 368). Par un travail micro-historique de retissage de la trame des événements, notre contribution a montré en quoi ces interprétations ne saisissent qu'une partie du problème, notamment parce qu'elles reposent sur l'analogie des idées plutôt que sur la reconstruction micro-historique (Ratcliff, 2016a) et sur la recherche d'influences linéaires plutôt que de causalité systémique. On peut d'ailleurs se demander s'il n'en résulte pas une conséquence épistémologique plus vaste: parce qu'elle ne fait qu'effleurer la surface, la recherche d'une proximité ou de ressemblances entre des idées doit être complétée par une analyse micro-historique des cheminements empruntés par les auteurs pour comprendre précisément les dynamiques d'échanges intellectuels et de liens humains mises en jeu.

Ainsi le premier rapport de Cousinet à Piaget est-il déterminé *par un même regard* posé sur l'enfance et sur la société et, spécifiquement pour Piaget, par une *intégration* par subsumption et dépassement. Il peut intégrer certaines des idées de Cousinet – la question de l'analogie immédiate – pour les avoir formulées auparavant de manière indépendante, technique et systématique. Il s'agit là *d'appropriation par dépassement*, à savoir qu'à partir d'idées formulées par Cousinet, Piaget va pouvoir cristalliser certaines des siennes, comme on l'a vu avec le syncrétisme de la pensée. C'est aussi le cas de la «*vie sociale*», que Piaget enrichit considérablement en 1923 en montrant qu'elle est soumise au développement, fournissant ainsi à Cousinet l'explication par l'égoïsme et la justification des seuils de fonctionnement pour la méthode libre.

La rencontre est motivée et entretenue par un échange d'idées où, comme souvent par la suite, Piaget va capitaliser sur la conjonction de thèmes et sur les idées formulées par un auteur pour pousser plus loin son propre raisonnement: la pensée d'un auteur est ainsi respectée et reprise tout en étant augmentée, dépassée et intégrée en une synthèse plus puissante. D'une part, ce mécanisme est à l'œuvre très tôt et, d'autre part, il fonctionne également sur le plan micro. C'est ce que Piaget pratiquera plus tard avec l'idée de respect de la règle qu'il tient de Bovet et qu'il augmente dans divers articles pour aboutir au schéma interprétatif des

deux respects qui structure *Le jugement moral chez l'enfant* (Ratcliff, 2016b). Ainsi, inéluctablement, se fait jour une sorte de progrès cumulable des idées en sciences humaines, fonctionnement heuristique à l'opposé du fonctionnement des écoles de pensée et fonctionnement d'échange et de *circulation augmentée des connaissances* qui fait rebondir des idées sur des pratiques d'expériences portant à de nouvelles idées également testées. Le plan international va ici servir de contexte de relais pour ces échanges. Cette façon intégrative de concevoir les relations avec ses contemporains a été notée par les observateurs du temps ; ainsi C.O. Weber (1927), dans un compte rendu paru aux États-Unis de l'ouvrage *Le langage et la pensée chez l'enfant*, note que «*Piaget is not given to the weakness so rampant among psychologists of today which consists in building up personal systems with a lordly disregard for the results of others*» (p. 299). Il s'appuie – tout comme Cousinet dans ses écrits d'avant-guerre (Ottavi, 2004) – sur la pensée des prédécesseurs pour la dépasser.

Finalement, la relation entre Piaget et Cousinet au début des années 1920 est l'exemple d'un accordage réciproque de stratégies relationnelles et intellectuelles qui s'approchent du *Penser à deux* que Bert (2012) a mis en évidence entre Hubert et Mauss. Cet accordage ressortit à une double synergie, à la fois au plan international et entre disciplines : il semble que Piaget féconde psychologiquement Cousinet là où Cousinet féconde pédagogiquement Piaget, chacun prenant appui sur l'autre, en disciplines complémentaires et en dimension internationale. Réformer l'éducation à l'international suppose ici une relation dialectique entre des disciplines pensées à l'époque comme complémentaires, la psychologie de l'enfant et la pédagogie, en relation d'application, non sans un double mouvement reliant les stratégies relationnelles de deux auteurs. C'est le propre d'un *jumelage intellectuel*, où les échanges vont dans les deux sens et où l'accordage se laisse voir dans la complicité des enthousiasmes, dans ces regards jumeaux posés sur l'enfant, loin du cas classique de l'influence d'un auteur sur un autre.

Sources publiées

- BAUCOMONT Jean, (1926), «Les principes de la nouvelle éducation», *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 37 (13/19 décembre 1926), p. 102-103.
- BOVET Pierre, (1922), «Chronique de l'Institut», *L'Intermédiaire des éducateurs, L'Éducateur*, 24 juin 1922, 58(13), p. 238-240.

- CLAPARÈDE Édouard, (1922), «Une semaine pédagogique à Thonon», *Journal de Genève*, 2 août 1922, p. 2.
- COUSINET Roger, (1907), «Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants», *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 32(64), p. 159-173.
- COUSINET Roger, (1908), «La solidarité enfantine. Étude de psychologie sociale», *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 33(66), p. 281-300.
- COUSINET Roger, (1925a), «[Compte rendu du Jugement et raisonnement]», *La Nouvelle Éducation* (1925), p. 128.
- COUSINET Roger, (1925b), «L'esprit scientifique et la coopération», *Compte rendu de la 49^e session de l'Association française pour l'avancement des sciences*, p. 899-901.
- COUSINET Roger, (1930), «Une expérience sur le travail libre par groupes», *La Nouvelle Éducation*, 11, p. 155-157.
- COUSINET Roger, (2011), *Une méthode de travail libre par groupes*, édité par D. Ottavi et L. Gutierrez, Paris: Fabert [édition originale: 1925].
- PIAGET Jean, (1920), «La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant», *Bulletin de la Société Alfred Binet*, n° 131, p. 18-34; n° 132-133, p. 41-58.
- PIAGET Jean, (1922a), «Pour l'étude des explications d'enfants», *L'intermédiaire des éducateurs*, 58(3), p. 33-39.
- PIAGET Jean, (1922b), «Essai sur la multiplication formelle et les débuts de la pensée logique chez l'enfant», *Journal de psychologie normale et pathologique*, 19, p. 222-261.
- PIAGET Jean, (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET Jean, (1924a), «Les traits principaux de la logique de l'enfant», *Journal de psychologie normale et pathologique*, 21(1-3), p. 48-101.
- PIAGET Jean, (1924b), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET Jean, (1939), «Examen des méthodes nouvelles», in BOUGLÉ Célestin (éd.), *Encyclopédie française*, t. XV, *Éducation et instruction*, Paris: Société de gestion de l'Encyclopédie française, fascicule 28, p. 1-13.

Bibliographie

- BERT Jean-François, (2012), *Marcel Mauss, Henri Hubert et la sociologie des religions : penser et écrire à deux*, Paris: La Cause des Livres.

- GUTIERREZ Laurent, (2007), «L'Oiseau bleu : histoire d'une revue rédigée par des enfants pour des enfants (1922-1929)», *Le Télémaque*, 32/2, p. 111-123.
- GUTIERREZ Laurent, (2011a), «Les premières années du Groupe français d'éducation nouvelle (1921-1940)», *Recherches & éducations* [en ligne], 4, mars 2011, p. 27-39.
- GUTIERREZ Laurent, (2011b), «Roger Cousinet: un disciple d'Alfred Binet en pédagogie», *Bulletin de psychologie*, 3(513), p. 227-232.
- GUTIERREZ Laurent, (2011c), «Présentation», in COUSINET Roger, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris: Fabert, p. 7-32.
- HAMELINE Daniel, (1996), «Les figures de Jean Piaget», in PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, BARRELET Jean-Marc (éd.), *Jean Piaget et Neuchâtel, l'apprenti et le savant*, Lausanne: Payot, p. 235-252.
- HOFSTETTER Rita, (2010), *Genève: creuset des sciences de l'éducation*, Genève: Droz.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard, (2013), «The International Bureau of Education (1925-1968): a platform for designing a "chart of world aspirations for education"», *European Educational Research Journal*, 12(2), p. 215-230.
- KITCHENER Richard, (2009), «On the Concept(s) of the Social in Piaget», in MÜLLER Ulrich, CARPENDALE Jeremy I. M., SMITH Leslie, *The Cambridge Companion to Piaget*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 110-131.
- KOHLER Richard, (2009), *Piaget und die Pädagogik: eine historiographische Analyse*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MONTANDON-BINET Christiane, (2002), «La pédagogie des groupes: obstacles épistémologique et idéologiques à la diffusion et à l'application de cette idée pédagogique», in C.I.V.I.I.C. (éd.), *Les idées pédagogiques: patrimoine éducatif?* Rouen: Publications de l'Université de Rouen, p. 259-270.
- OTTAVI Dominique, (2004), «Roger Cousinet et la société enfantine», in OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAVOYE Antoine (éd.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne: Peter Lang, p. 125-143.
- OHAYON Annick, (2004), «Une querelle revisitée: les applications de la psychanalyse à l'éducation», in OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAVOYE Antoine (éd.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne: Peter Lang, p. 185-210.
- PARRAT-DAYAN Silvia, (1993), «La réception de l'œuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930», *Revue française de pédagogie*, 104, p. 73-83.
- RAILLON Louis, (2000), «Roger Cousinet (1881-1973)», *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2 (1993), p. 225-236, réédité par l'UNESCO: Bureau international d'éducation, 2000, p. 1-10.

- RATCLIFF Marc J., (2016a), «Raccourci analogique et reconstruction micro-historique. Les origines du laboratoire de psychologie expérimentale de Genève en 1892», *Revue d'histoire des sciences humaines*, 29, p. 249-272.
- RATCLIFF Marc J., (2016b), «Le jugement moral chez Jean Piaget: modèle scientifique, objectif citoyen?», *L'éducateur*, 5, p. 16-18.
- SOLER-MATA Joan, (2009), «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX», *Temps d'Educació*, 37, p. 11-38.
- WEBER Christian Oliver, (1927), «(Review of) The Language and Thought of the Child by Jean Piaget», *The American Journal of Psychology*, 38 (2 avril 1927), p. 299-300.
- XYPAS Constantin, (2002), «L'étrange destinée des idées éducatives de Piaget», in C.I.V.I.I.C. (dir.) *Les idées pédagogiques: patrimoine éducatif?* Rouen: Publications de l'Université de Rouen, p. 367-377.

Résumé: Après la Première Guerre mondiale, deux penseurs présents dans les milieux psychopédagogiques francophones, Roger Cousinet et Jean Piaget vont élaborer des théories dont la première a été considérée par différents auteurs soit comme recoupant soit comme influençant la seconde. Utilisant une méthode micro-historique, l'article questionne la notion d'influence d'un auteur sur un autre pour montrer que, dans le cas de Piaget et de Cousinet, l'influence est réciproque et peut donc être qualifiée de *jumelage intellectuel*. Celui-ci s'est développé après la rencontre des deux protagonistes durant l'été 1922. On y verra Piaget, à petit pas, entrer dans le monde pédagogique en s'appropriant diverses idées de Cousinet, tout comme ce dernier endossera le modèle piagétien du développement psychologique dispensé dans l'ouvrage de Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, en 1923. Ainsi s'amorcera un jumelage intellectuel où les deux auteurs s'appuient l'un sur l'autre pour étayer leur propre discipline – respectivement la psychologie et la pédagogie – sur les expériences et les idées de l'autre.

Mots-clés: Jean Piaget, Roger Cousinet, jumelage intellectuel, influence, psychologie, pédagogie.

Abstract: After WWI, two scholars of the psychopedagogical French-speaking milieu, Roger Cousinet and Jean Piaget, forged two theories which the former was considered either as connected with or influencing

the latter, as several authors remarked. This paper uses a microhistorical approach to question the notion of influence of an author on another. It shows that, for Piaget and Cousinet's the influence was reciprocal, and this can therefore be labelled *intellectual twinning*. Such a twinning developed after the meeting of the two scholars in Summer 1922. Taking small steps, Piaget entered the pedagogical world while using some of Cousinet's ideas, while Cousinet was by and large inspired by Piaget's psychological model for child development shaped in his 1923 book on *The Language and Thought of the Child*. There begun their intellectual twinning where both authors drew on each other to bolster their own discipline – psychology and pedagogy – grounded on the other's experiments and ideas.

Keywords: Jean Piaget, Roger Cousinet, intellectuel twinning, influence, psychology, pedagogy.

Chapitre 3 | Henri Louis Go

Célestin Freinet (1896-1966). Un pédagogue révolutionnaire en marge de l'Éducation nouvelle

À partir de son expérience de poilu, le jeune Célestin Freinet se construisit d'abord dans le socialisme révolutionnaire. Rejoignant ses premiers postes d'instituteur en 1919-1920, il se socialisa d'emblée dans le syndicalisme révolutionnaire, comme l'indique l'un de ses tout premiers articles, publié le 23 octobre 1920 dans la revue *L'École émancipée*, où il se revendiquait instituteur révolutionnaire - bien avant de se construire comme pédagogue révolutionnaire. Élise Freinet écrit d'ailleurs que c'est au contact des élèves, «*à même les conditions poignantes de la pauvreté prolétarienne*» (1969, p. 20), que Freinet s'interrogea sur sa pratique d'instituteur - ce n'est donc pas son infirmité qui le poussa à réfléchir à la pédagogie. Il était membre d'un syndicat qui considérait déjà entre 1905 et 1910 que l'école publique était une école de classe mise en place par la bourgeoisie. On y critiquait le moralisme et le nationalisme que l'on devait inculquer aux élèves. Les anarchistes considéraient même cette école laïque comme tout aussi aliénante que l'école confessionnelle, et ce fut exactement la position de Freinet à partir des années 1920, lorsqu'il écrivit son premier article paru quelques jours après sa première inspection : «*Un capitalisme cruel oppressait nos enfants, et nous l'avons souffert.*»¹ Au sein de la Fédération de

¹ «Capitalisme de culture», *L'École émancipée*, n° 35, 22 mai 1920, p. 134.

l'Enseignement, le courant anarchiste voulait lutter contre le monopole de l'État dans le domaine de l'instruction, jugeant que seules des écoles expérimentales, comme celle de Paul Robin à Cempuis, permettraient de progresser vers une école du peuple². La revue *L'École émancipée* cherchait à définir une pédagogie en cohérence avec les positions révolutionnaires et dès sa création en 1910, on peut constater une adhésion aux expériences récentes de Decroly sur l'enseignement des «centres d'intérêt»³. Les positions révolutionnaires restaient minoritaires dans la grande Fédération de l'Enseignement : «*La révolution n'est pas pour demain.*»⁴ On le trouve lucide après la répression des grèves de février-mars et de mai 1920 par Millerand, et il apparaît dans ce texte comme un jeune militant qui a certainement l'autorité d'un poilu formé à Saint-Cyr et la patience réaliste de celui qui sait d'expérience que les combats ne se gagnent pas en un jour. Mais Freinet allait entrer bientôt dans le monde de la pédagogie nouvelle qui tentait de s'adosser à une étude scientifique de l'enfance ou de l'enfant⁵. Cependant, nous verrons que dans le grand mouvement de l'Éducation nouvelle il occupa une place singulière, notamment en ce qu'il ne s'est jamais rallié à ce que l'on a pu appeler l'*esprit de Genève* (de Traz, 1929), qui était dominé par des conceptions clairement ancrées dans la bourgeoisie de l'époque, et l'idéologie d'une élite européocentrée.

1. Émergence d'un pédagogue révolutionnaire

C'est parce qu'il était un instituteur syndicaliste et révolutionnaire que Freinet s'est posé la question de la pédagogie. Freinet pensa d'abord cela comme une position simplement logique : «*il faut les faire vivre [les élèves] en République dès l'école*»⁶, une façon d'être conséquent lorsque l'on est un instituteur révolutionnaire. Freinet soutint à partir d'octobre 1920 l'idée d'une Internationale socialiste pédagogique, issue du congrès à Gotha

² Une approche un peu différente fut celle d'Albert Thierry (1881-1915), sorti major de l'École normale supérieure en 1903, pour qui la pédagogie qu'il appelle *éducation syndicale* (1912) devrait surtout permettre aux élèves d'acquérir ce qui leur sera le plus utile dans leur combat révolutionnaire.

³ La théorie des centres d'intérêt est l'une des premières références choisies par Freinet dans son évolution pédagogique (à laquelle il substitua dès 1925 la théorie soviétique des complexes d'intérêt).

⁴ «Sommes-nous prêts?», *L'École émancipée*, n° 39, 19 juin 1920, p. 157.

⁵ Sur les prémisses de ce mouvement, on se reportera à l'excellent texte de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (2013).

⁶ «Pour la révolution à l'école», *L'École émancipée*, n° 24, 12 mars 1921, p. 95.

des *Socialistischer Erzieher*, citant dans le même article un extrait de *Pädagogik deines Wesens*, un ouvrage de Fritz Jöde⁷ qui venait de paraître : «*L'éducation est l'action de la vie sur la vie. Il est impossible d'en faire un système.*»

Élise Freinet rapporta cependant que durant un moment de découragement professionnel, Freinet décida de préparer le concours de l'inspection primaire⁸, découvrant alors des auteurs «*que son départ précipité de l'École normale ne lui avait pas permis d'approcher*» (É. Freinet, 1969, p. 21-22). Il se nourrit très tôt d'auteurs tels Kant, Guyau et Nietzsche, ou Bergson. Mais le Carnet de campagne (inédit) dans lequel Freinet rédigea le récit de son expérience de guerre nous renseigne sur sa vraisemblable connaissance précoce de Rousseau, acquise auprès de Bonjean, son professeur à l'École normale de Nice, et c'est l'*Émile* qui resta toute sa vie sur sa table de chevet. S'il construisit sa pensée en milieu marxiste – il citait volontiers Lénine dans ses premiers articles –, on ne peut ainsi réduire Freinet au marxisme. Son univers intellectuel s'est construit de façon rhizomatique à partir de son engagement révolutionnaire, et c'est sans doute parce qu'il n'avait pas la cohérence que tend à donner la formation académique qu'il eut la liberté d'intégrer à sa pensée des auteurs que l'Université considérait incompatibles ou contradictoires⁹.

Ce sont finalement ses premiers voyages et ses premières rencontres avec les milieux de l'Éducation nouvelle qui ont installé Freinet sur la voie de la pédagogie. Il visita en 1922 des écoles libertaires à Hambourg-Altona où le reçut Siemss, le directeur d'une école à quatorze classes¹⁰, et où il

⁷ (1887-1970) Il travailla vers 1916 comme professeur de musique dans une école à Hambourg. Plus tard, il « retourna sa veste » en s'occupant malheureusement des Jeunesses hitlériennes à partir de 1938 et en adhérant au parti nazi en 1940.

⁸ Plus loin, Élise dit qu'il refusa le poste de professeur de lettres en école primaire supérieure qu'il aurait dû occuper à Brignoles, dans le Var, en octobre 1922. Freinet renonça à ce poste parce qu'il le trouvait trop éloigné de chez lui et qu'il n'y avait pas de bibliothèque pour lui permettre de préparer à nouveau l'examen. Il avait travaillé jusque-là par correspondance avec l'École universelle de Paris (Madeleine Freinet, 1997, p. 70-80).

⁹ Contrairement à ce que dit Peyronie, ce n'est pas à la fin de sa vie que Freinet aurait été séduit par la « spiritualité » et se serait « entiché » de Teilhard de Chardin (Peyronie, 2013, P. 90). L'œuvre philosophique de Teilhard fut certes éditée de façon posthume à partir de 1955, mais ses premiers essais avaient été publiés dès 1916 et en 1921. Le matérialisme de Freinet et d'Élise ne les avait pas rendus pour autant indifférents aux questions spirituelles : toute leur œuvre en est traversée dès le départ (identifiée sommairement sous la catégorie de *vitalisme*). En 1923, par exemple, Freinet rendait compte d'un livre sur Tagore éducateur dans *L'École émancipée* (n° 27, 31 mars 1923). En outre, tous deux furent engagés dès la fin des années 1920 dans un très dense réseau naturiste sur fond de spiritualité.

¹⁰ Qu'il appelait même son « frère » dans l'article « Appel aux Internationalistes », paru dans *L'École émancipée* (n° 38, 18 juin 1921).

rencontra pour la première fois Petersen. Concernant l'avenir possible de ces écoles, Freinet écrivit l'année suivante :

«*La libre communauté scolaire ne peut être une discipline, ni un mode de vie adéquats à la société bourgeoise. Elle est la discipline de l'École du Prolétariat. [...] Mais c'est tout l'esprit capitaliste qui se ligue inévitablement contre une discipline révolutionnaire. Et si mon ami Siemss, instituteur à Hambourg, m'écrivait, il y a deux ans : "La réaction sera leur mort..." je me demande ce qui doit rester en ce moment de cette belle et noble tentative, au milieu du désarroi matériel et moral où se débat l'Allemagne.*»¹¹

Puis il participa au deuxième congrès (2-15 août 1923) de la jeune Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) à Montreux (trois cents participants). Au cours de ce congrès, il fit la connaissance de Ferrière (dont il avait lu *L'École active* lors de sa publication en 1922)¹², ainsi que de Claparède, Coué¹³, Baudouin¹⁴, Jung (qui donna une conférence en faveur de la libération de «l'énergie créatrice» des enfants), Bovet (qui venait d'écrire en 1921 un libelle de trente-neuf pages sur le scoutisme, intitulé *Le Génie de Baden-Powell*, lu par Freinet en 1923), ou encore Cousinet (qui développait son expérience de «travail libre par groupes»). Il découvrait le réseau de l'Éducation nouvelle¹⁵.

Mais pendant l'année 1924-1925, Freinet entreprit, seul, de transformer l'organisation de sa classe¹⁶. Si Freinet n'a jamais imaginé qu'une

¹¹ «La discipline nouvelle. Quelques réalisations», *Clarté*, n° 49, 15 décembre 1923.

¹² C'est ainsi que Freinet prit conscience de l'extraordinaire diversité des expériences pédagogiques nouvelles : «*En France, il [Ferrière] cite Paul Robin, Francisco Ferrer, les frères Reclus, la "Ruche" de Rambouillet avec Sébastien Faure, l'École des Roches, fondée en 1899 à Verneuil-sur-Avre et dirigée aujourd'hui par M. G. Berthier*» «L'école active», *L'École émancipée*, n° 7, 11 novembre 1922, p. 97-98. Concernant Ferrière, se référer aussi à la contribution de *Carmen Letz*, dans le présent ouvrage (chapitre 4).

¹³ Avec lequel Freinet entretint des relations régulières ; voir «Suggestion et autosuggestion», *L'École émancipée*, n° 10, 25 novembre 1923, p. 154-155.

¹⁴ Qui lui fit connaître les travaux de la Nouvelle école psychanalytique de Nancy.

¹⁵ En 1923, il avait déjà acquis une bonne perception de ce réseau, comme en témoigne par exemple son article sur Montessori : «*D'autres, avant Mme Montessori, avaient vu le rôle que devait jouer la spontanéité dans une éducation bien comprise. Mais nul n'avait encore réalisé une liberté aussi complète dans une classe pourtant nombreuse. C'est en cela que Mme Montessori est considérée par M. Ferrière comme une des grandes réalisatrices des Écoles Nouvelles. La spontanéité découlant de la liberté apparaît en effet aujourd'hui comme le moyen le plus efficace d'éducation. Elle est le principe des écoles actives et, en général, de tous les systèmes nouveaux d'éducation*» ; «À propos de la méthode Montessori», *L'École émancipée*, n° 21, 17 février 1923, p. 305-306. Voir également la contribution de *Bérenghère Kolly* au chapitre 5 du présent ouvrage.

¹⁶ Contrairement à ce qu'écrivit Élise Freinet (1969, p. 41), c'est en 1925 seulement que débuta l'expérience des échanges scolaires. Non avec René Daniel de Trégunc, mais avec un instituteur de Villeurbanne, «Monsieur Durand», puis son successeur, «Monsieur Primas» (Madeleine Freinet, 1997, p. 109-110).

révolution pourrait découler de l'action pédagogique¹⁷, il a immédiatement pensé que de l'action révolutionnaire devait forcément découler une pédagogie nouvelle. C'est en 1925 que le ton change : « *C'est à nous, en définitive, qu'incombe le travail principal sans lequel les plus belles paroles resteraient toujours de vaines paroles.* »

Au début de l'année 1925, Freinet avait vanté les recherches de Piaget :

*« Dans sa préface, qui est une chaude recommandation, M. Ed. Claparède présente ce premier livre de M. Piaget comme une véritable nouveauté. [...] Piaget est allé plus profondément dans l'étude de l'enfant par sa méthode clinique. Non seulement il écoute les enfants parler, mais il les fait parler. »*¹⁸

Mais il affirma le mois suivant, pour la première fois, un point de vue original dans la mouvance de l'Éducation nouvelle : 1) les théories des pédagogues ne sont pas applicables à toutes les classes pauvres de l'enseignement public ; 2) ce sont les instituteurs eux-mêmes qui doivent chercher ensemble comment adapter leur enseignement¹⁹. Deux mois plus tard, dans *Clarté*, il réitérait :

*« Baser tout notre enseignement sur les besoins et l'intérêt de l'enfant – et non sur nos croyances ou nos désirs, à nous, adultes – est certainement le rêve des meilleurs pédagogues contemporains. Mais les nécessités d'un enseignement populaire, dans des classes nombreuses, le permettent-elles ? »*²⁰

Freinet appréciait le travail clinique de Piaget de cette époque²¹, dans la mesure où la parole même de l'enfant était prise en compte. Ces recherches piagetiennes offraient un regard neuf sur la connaissance de l'enfant, et c'est ce qui attira l'attention de Freinet. Mais dans le même temps, le type de connaissance que l'on pouvait retirer de ces travaux ne permettait pas de résoudre les problèmes concrets qui se posaient à l'instituteur dans la

¹⁷ « Non, l'école à elle seule, et malgré ses efforts, ne rebâtera pas la société nouvelle. Ferrière lui-même l'a dit : il ne suffit pas de réformer l'école ; il faut la transformer. Nous ne croyons pas, nous, cette révolution possible à l'école, au milieu d'une société contre-révolutionnaire. Il serait donc vain d'attendre de l'école une modification lente et pacifique des esprits, et qui serait capable de faire faire l'économie d'une révolution. Mais l'intelligence et l'âme de l'enfant ne seront pas profondément modifiées par la révolution elle-même » ; « Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique », *L'École émancipée*, 20 décembre 1925, p. 13, p. 176-177.

¹⁸ « Le langage et la pensée chez l'enfant », *L'École émancipée*, 9 mars 1925, p. 24, n° 298.

¹⁹ « Note sur l'adaptation de notre enseignement », *L'École émancipée*, 19 avril 1925, p. 29, p. 359-360.

²⁰ « Contre un enseignement livresque, l'imprimerie à l'école », *Clarté*, n° 75, juin 1925, p. 259-261.

²¹ Concernant précisément les travaux de Piaget de l'époque, voir la contribution de *Marc Ratcliff* dans cet ouvrage (chapitre 2).



Freinet travaillant à sa correspondance (fin des années 1920).
Photographie, archives privées Henri Louis Go.

classe. La réticence de Freinet envers la psychologie expérimentale trouve sa racine dans cet écart.

Il est cependant tout à fait abusif de parler d'idée fondatrice²² à propos de la technique de l'imprimerie à l'école : en réalité, la « pédagogie Freinet » est sans début et sans fondement, et on ne peut la comprendre que comme un commencement et comme un processus.

²² C'est ce qu'affirme, après bien d'autres, Peyronie (2013), idée récemment relayée de façon naïve par Saint-Fuscien, lorsqu'il fait un saut bien peu crédible entre la pédagogie jugée catastrophique de Freinet en 1920 (Saint-Fuscien, 2017, p. 73) et sa soudaine invention pédagogique (p. 76-77).

2. La distance à l'Éducation nouvelle

Pendant l'été 1925, Freinet participa à un voyage organisé à l'initiative du Syndicat panrusse des travailleurs de l'enseignement qui avait invité une cinquantaine d'instituteurs européens de l'Ouest à découvrir leur pays, «*ce pays mystérieux qui a osé changer les bases de son gouvernement*» (Freinet, 1927, p. 6). Ces invités devaient payer leur déplacement jusqu'à la frontière russe avant d'être pris en charge dans le pays. C'est lors de ce voyage que se formèrent certaines idées pédagogiques et un certain vocabulaire qui, par la suite, allaient marquer fortement l'œuvre de Freinet. De retour d'URSS, Freinet se lança à corps perdu dans l'expérimentation pédagogique. Peu après ce voyage, il présenta devant une cinquantaine d'enseignants et de membres du Parti communiste français les réalisations des soviets en matière d'enseignement et des œuvres d'éducation.

L'éducation freinetienne a trouvé ses racines théoriques dans la visite des écoles libertaires de Hambourg²³, puis des écoles soviétiques de Russie. C'est ce qui l'a conduit à ce tournant décisif : «*Il y a un bout de chemin qu'il faut nous résoudre à faire seuls désormais, celui qui mène de la pédagogie bourgeoise à la pédagogie révolutionnaire.*»²⁴

Freinet s'était engagé dans le courant de l'Éducation nouvelle dès 1923, mais il décida de développer un «mouvement de masse» sur le modèle ouvrier syndical et internationaliste prolétarien lors du premier congrès des imprimeurs d'août 1927 à Tours (en marge du congrès de la Fédération unitaire de l'enseignement). Pour lui, la pédagogie révolutionnaire devait «venir d'en bas».

C'est la raison pour laquelle le mouvement de l'imprimerie à l'école s'est développé contre la fonction de l'école en régime capitaliste. Pour Freinet, dans les pays où domine la bourgeoisie, «*l'école reste l'école*», «*un organisme créé à côté de la vie, une espèce de couloir de torture où*

²³ Si elles prenaient leurs racines dans les expériences de *self-government* anglaises et allemandes menées quelques décennies plus tôt, ces écoles s'inspirèrent surtout de l'expérience d'enseignement naturel de Berthold Otto (1859-1933) à Berlin, et de Gustav Wyneken (1875-1964) et Paul Geheeb (1870-1961) à Wickersdorf (Walter Benjamin avait été l'élève de Wyneken à Haubinda de 1905 à 1907). S'agissant de Paul Geheeb, voir aussi la contribution de *Carmen Letz*, dans le présent ouvrage (chapitre 4). Les maîtres-camarades considéraient que «*l'éducation n'était plus une méthode mais la vie elle-même*» (Schmid, 1976, p. 103). C'est exactement ce qui a opposé Freinet aux pédagogues de l'Éducation nouvelle.

²⁴ «Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise», *L'École émancipée*, 3 janvier 1926, p. 15, p. 213-215.



Le premier Congrès des imprimeurs à Tours (1927).

Photographie, archives privées Henri Louis Go.

l'enfant doit nécessairement passer pour devenir un homme, une vraie fabrique d'esprits»²⁵.

Mais Freinet restait lucide quant aux effets possibles des pratiques pédagogiques :

«Nous ne nous faisons cependant pas d'illusions : nous ne pensons pas, comme nombre de purs pédagogues suisses ou allemands, que l'école peut régénérer le monde, qu'elle peut préparer la paix et l'union des peuples, qu'elle peut amener le triomphe du travail.»²⁶

On constate que Freinet a partagé très tôt avec les militants syndicaux et communistes une relative méfiance vis-à-vis d'une certaine élite intellectuelle. S'il lui est arrivé de vanter, comme nous l'avons vu, les

²⁵ « Mes impressions de pédagogie en Russie soviétique, le travail et la vie à l'école russe », *L'École émancipée*, n° 13, 20 décembre 1925, p. 176-177.

²⁶ « Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire », *L'École émancipée*, n° 10, 27 novembre 1927, p. 152.

mérites de travaux tels ceux de Piaget, Freinet en est venu à dénoncer clairement ses doutes à l'endroit de ceux qu'il appelait des savants: «*La science de l'éducation tâtonne encore et l'apport des personnalités les plus géniales ne peut suffire à faire avancer le problème d'une façon décisive.*»²⁷ L'imprimerie à l'école s'est voulue elle-même une technique nouvelle d'éducation populaire. Le soin apporté par Freinet aux reformulations ne doit pas nous échapper. Il dénonce l'hypertrophie du mot «méthode», considérant que des constructions comme «la méthode Montessori», «la méthode Decroly» ou «la méthode Cousinet», usurpent dans une certaine mesure le mot de méthode et ne sont que des améliorations techniques d'une portée plus ou moins grande.

«L'imprimerie à l'école» est donc un vocable qui représente une expérience pédagogique «commencée» en 1925, mais aussi une circulaire adressée à neuf collègues en juillet 1926, puis un bulletin et une coopérative d'entraide créés en octobre 1926²⁸, ainsi qu'un petit livre publié sous ce titre²⁹ et finalement tout un mouvement pédagogique à partir de 1927. Ce vocable de «l'imprimerie à l'école» est devenu le symbole d'un moment important de l'histoire de la pédagogie: à la fois technique pédagogique, mot d'ordre, titre d'un livre et nom d'un mouvement, il a profondément marqué le paysage de l'Éducation nouvelle³⁰ pendant une quinzaine d'années (1925-1940). Il fut porteur d'un espoir de transformation du système d'enseignement car il était apparu au sein même de l'école publique en France, alors que la plupart des expériences pédagogiques (bien qu'il y en ait eu beaucoup) se trouvaient isolées ou cantonnées dans le secteur privé, si l'on excepte le système scolaire soviétique.

Freinet a jeté les bases de son propre mouvement au printemps 1926 en commençant la rédaction de *L'Imprimerie à l'École*. Et c'est au même moment qu'il a reçu une première visite dans son école du Bar³¹, celle d'Alziary, un instituteur de Bras (Var). Ce qui caractérise cette période d'effervescence dans le processus de création du mouvement de l'imprimerie à l'école, c'est l'esprit d'équipe. On le constate aisément à la lecture de la jeune revue. Freinet lançait des appels dans toutes les directions pour que

²⁷ (avril 1928) «Au service de la psychologie et de la pédagogie», *L'Imprimerie à l'École*, 13, 2.

²⁸ Ce bulletin devient en octobre 1932 la revue *L'éducateur prolétarien*, puis en octobre 1939 *L'éducateur* (15^e année).

²⁹ *L'Imprimerie à l'école* a été réédité à Vence en 1935 dans une version très enrichie et fort intéressante.

³⁰ L'influence de Freinet fut grandissante dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, jusqu'au congrès de Nice en 1932.

³¹ En réalité, la première visite fut celle d'Élise Lagier-Bruno, avec laquelle il se maria le 6 mars 1926.

les instituteurs mettent leurs forces en commun. Il insistait pour dire que ce mouvement était officiellement indépendant de tout dogme politique car il recherchait l'unité dans la coopération. Au bout d'une année, la coopérative d'entraide comptait cent adhérents, dont les noms étaient systématiquement publiés au fur et à mesure de leur adhésion, et quelques mois plus tard, cinq cents, jusqu'à ce que la coopérative cesse de compter.

3. Une certaine proximité dans la distance ?

Voyons quelle était la position de Freinet concernant quelques penseurs très en vue de l'Éducation nouvelle. Dewey était, selon une expression d'Élise Freinet, « *le plus fertile théoricien de l'École Active, qui sème dans le monde tant et tant de vérités essentielles pour la connaissance de l'enfant* » (1977, p. 97). L'admiration de Freinet pour Dewey ne s'est jamais démentie. Mais la conception de l'éducation de ce dernier, selon Élise, était *mythologique*, car semblant ignorer certaines réalités prolétariennes, par exemple l'aliénation du peuple en régime capitaliste dans tous les pays du monde (1977, p. 98). S'il ne cesse de reconnaître l'apport des idées de Dewey pour une vision nouvelle de l'enseignement, Freinet est très critique, désormais, vis-à-vis des novateurs qui « *poursuivent la réalisation, dans la société actuelle, de l'école idéale, abstraite du monde* »³².

Concernant la Montessori, il considère que ses techniques sont abusivement qualifiées de scientifiques³³, allant jusqu'à dénoncer son *mysticisme* et le fait que cette « *“gloire italienne” a été ces temps-ci fort habilement intégrée dans le régime clérical-fasciste. Il est vrai que Mme Montessori est foncièrement catholique, et qu'elle essaie même de mettre sa méthode au service de la religion pour le dressage des tout jeunes enfants.* »³⁴

Freinet fustige en particulier les positions nationalistes dans ce contexte: « *À l'heure où la pédagogie tend à internationaliser ses recherches, l'Italie éprouve*

³² « Programme de travail », *L'Imprimerie à l'école*, janvier 1929, p. 3-4.

³³ Voir aussi à ce propos le différend entre Bovet et Montessori, analysé par Bérengère Kolly dans le présent ouvrage (chapitre 5).

³⁴ « Les Petits Fabre de Portomaggiore », *L'Imprimerie à l'École*, n° 31, mars-avril 1930, p. 180-181. Il s'agit en fait, dans cet article, de la traduction par Marie-Anne Carroi en 1929 (Delachaux-Niestlé) d'un livre de Lombardo-Radice (1879-1938). Lombardo-Radice fut un philosophe et professeur de pédagogie qui collabora longuement avec Giovanni Gentile (1875-1944), philosophe et, par la suite, idéologue du fascisme, ministre de l'Instruction sous Mussolini. Mais l'originalité – et la contradiction – de Lombardo-Radice était qu'il admirait les conceptions éducatives libertaires d'Emerson (1803-1882).

le besoin, pour des fins politiques et sociales qu'on devine, de mettre en vedette tout ce qu'il peut y avoir d'italianisme dans les pratiques actuelles.» (ibid.)

Freinet fait le même reproche à Ferrière. Selon lui, aucune méthode pédagogique ne peut à l'époque se réclamer de la science, et il faut encore différencier méthode d'éducation et techniques de travail. À partir de 1928, la conception pédagogique de Freinet devient une conception «pédotechnologique». L'imprimerie à l'école se veut elle-même une technique nouvelle d'éducation populaire. Freinet dénonce, dans l'édition de 1935 de son ouvrage éponyme, «*l'hypertrophie du mot méthode*», considérant que «*des constructions comme la méthode Montessori, la méthode Decroly, la méthode Cousinet, usurent encore dans une certaine mesure le mot de méthode*» et ne sont, sans doute, que «*des améliorations techniques d'une portée plus ou moins grande*» (C. Freinet, 1935, p. 9-10).

Dans tous les cas, pour Freinet, le problème rédhibitoire est que l'Éducation nouvelle, «*même comprise dans son sens le plus large, n'implique pas le changement d'orientation de l'École*» qu'il préconise. Freinet déplace «*l'axe éducatif: le centre de l'École n'est plus le maître, mais l'enfant*»³⁵.

Outre ce qui l'oppose désormais de plus en plus aux «vedettes» du mouvement de l'Éducation nouvelle, Freinet se montre sévère envers le syndicalisme enseignant en France et lui reproche de ne pas soutenir le mouvement de l'imprimerie à l'école: «*Les diverses revues gardent un silence prudent... Elles préfèrent continuer à signaler les petites initiatives fragmentaires, sans portée véritable. [...] Seule l'École émancipée nous a toujours soutenus sans réserve; et cela est naturel, puisque cette revue est notre propriété, à nous, syndiqués.*»³⁶

D'où la nécessité de développer une revue spécifique au projet freinetien: «*C'est surtout parce que cette expérience de l'imprimerie à l'école ne pouvait être l'œuvre d'un seul, parce qu'elle ne peut s'affirmer que par l'entraide et la coopération, que ce bulletin a été, et sera l'âme de notre technique.*»³⁷ Freinet avait abouti à la découverte de l'école active:

«Non pas une école active plus ou moins mystique, où le rôle de l'enfant agissant apparaissait comme un dogme et pouvait justifier toutes les idéologies, y compris les plus réactionnaires, mais simplement une école

³⁵ «Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires», *L'Imprimerie à l'École*, n° 18, décembre 1928, p. 3-5.

³⁶ «Notre marche en avant», *L'Imprimerie à l'École*, n° 17, novembre 1928, p. 3-4.

³⁷ «Notre bulletin, sa nécessité, son évolution, ses buts», *L'Imprimerie à l'École*, n° 15, juin 1928, p. 4. Au moment où Freinet écrivait ces mots, la revue disposait d'une centaine d'abonnés. Le prix de l'abonnement annuel était de 10 francs.

vivante, continuation naturelle de la vie de famille, du village, du milieu» (É. Freinet, 1977, p. 37).

De nombreux instituteurs poilus blessés et syndicalistes n'ont pas découvert l'école active. Dans ce processus de construction de la pensée freinetienne, Élise a souligné le rôle décisif joué par les rencontres : «*Les "méthodes nouvelles" mises en honneur en Angleterre et à Genève avaient avant lui affirmé cette nécessité de l'École active dont Ferrière avait démontré si magistralement toute la valeur.*» (ibid.) Freinet n'écrivit-il pas lui-même, dans *L'Imprimerie à l'École* : «*Nos maîtres en éducation nouvelle nous ont appris à voir davantage l'enfant dans l'écolier*»? «*Tout est à changer dans nos classes, ajoutait-il, les théoriciens nous en ont persuadé.*» Freinet a découvert l'école active comme on découvre quelque chose qui existe déjà, et cela l'a intéressé, mais il n'a pas inventé l'école active. Cela dit, Élise a raison d'insister sur la façon dont Freinet s'est approprié cette conception pédagogique de «l'élève agissant» : il l'a intégrée dans un système de pensée politique révolutionnaire et a cherché ce que cela ferait. Qu'est-ce que cela fait quand on fait agir les élèves non parce que «l'action de l'enfant» serait un dogme psychologique ou mystique, mais parce que faire agir les élèves procède d'une conception politique de l'éducation ? Là se situe certainement la singularité de Freinet dans la mouvance de l'Éducation nouvelle à laquelle se réfère Élise dans ce texte. Enfin, un point est décisif, c'est cette idée d'une école vivante, continuation naturelle du milieu. Une école vivante est une école où l'on fait agir les élèves. Mais pour Freinet, il s'agit de les faire agir dans la continuité avec le milieu.

Qu'est-ce que le milieu ? Comme le dit justement Élise, c'est la famille, le village, et finalement la société environnante. C'est en cela que l'école ne doit plus être scolastique : elle ne doit plus être coupée de la vie. La vie c'est donc le milieu. Voilà le point d'achoppement entre Freinet et ses collègues de l'Éducation nouvelle qui reconstruisirent l'activité de l'enfant en coupant l'école des activités naturelles (et) de la vie³⁸.

Lorsque l'on étudie la chronologie des gestes de Freinet, il ne fait aucun doute que c'est le «*Vom Kinde aus*» des libertaires allemands qui le guida jusqu'à ce tournant radical et le conduisit à «*opérer un retournement décisif de toute la pratique scolaire*» (É. Freinet, 1977, p. 23). Ce qu'il y eut donc de révolutionnaire dans la pédagogie en 1925-1926, ce fut la

³⁸ C'est le sens de ses critiques adressées notamment à Montessori et à Ferrière.

décision prise par Freinet d'assumer que toute l'activité scolaire devait être pensée du point de vue de la vie des enfants. Ce que Freinet entendait par «vie» allait au-delà de la définition decrolyenne, restée trop abstraite par sa préoccupation à vouloir «éveiller l'intérêt» des élèves. C'est l'idée que Freinet s'employa à développer désormais : en citant Lénine – «*la masse s'instruit par sa propre expérience*» –, Freinet ajoutait que «*les enfants comme les adultes doivent s'instruire dans le processus du travail*»³⁹. C'est en ce sens que Freinet considéra que l'éducation n'avait pas à être nouvelle.

Conclusion

Pour Freinet, le mot d'éducation est suffisant⁴⁰ s'il désigne l'éducation des enfants par leur propre activité. Ce point est capital concernant le rousseauisme de Freinet qui appréciait l'inspiration libertaire de Rousseau dans sa conception de l'enfance. Il est clair que cette racine genevoise de la pensée de Freinet a alimenté sa volonté de transformer l'institution scolaire :

*«Nous nous reconnaissons volontiers, en bien des points, disciples de Rousseau, avec cette caractéristique cependant que nous ne travaillons pas en serre chaude sur quelques élèves privilégiés, mais bien dans les écoles populaires elles-mêmes, surchargées, mal installées, dépourvues de tout matériel et de tout confort»*⁴¹.

Loyal dans son activité critique, Freinet écrit d'ailleurs à Ferrière le 20 janvier 1928⁴² pour l'avertir du point de vue de classe où il se plaçait désormais dans ses attaques de l'Éducation nouvelle : «*J'ai fait mon possible, dans ces articles, pour être juste*», écrivait-il. Mais l'agacement de Freinet à l'endroit de Ferrière est alors perceptible, lorsqu'il proteste

³⁹ «L'éducation socialiste», *L'École émancipée*, n° 14, 30 décembre 1928, p. 229-230. C'est une idée également fondamentale pour Dewey.

⁴⁰ «Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires», *L'Imprimerie à l'École*, n° 18, p. 3-5.

⁴¹ «Nouvelle vie scolaire», *L'Imprimerie à l'École*, n° 28, p. 67.

⁴² Archives départementales des Alpes-Maritimes, Fonds Freinet, «Lettres à Adolphe Ferrière, 1928-1936». Ce dossier est une copie (déposée par Madeleine Freinet) de la correspondance entre Freinet et Ferrière dont les originaux se trouvent aux Archives de l'Institut Rousseau de Genève.

contre le retard « mis » à publier des articles de Freinet sur l'éducation soviétique :

« Pour l'ère nouvelle et la Ligue ont fait preuve, en cette occasion, d'une partialité manifeste que je mets sur le compte de l'aversion pour un gouvernement prolétarien. [...] je voudrais cependant que nos lecteurs [L'École émancipée] – que je souhaite devenir les vôtres [Pour l'ère nouvelle] – ne se laissent pas prendre à votre idéologie de “gauche”, que je tiens pour insoutenable d'un point de vue social. Personnellement, j'attribue cela, non pas au manque de loyauté de votre part – loin de moi cette pensée – mais au fait que vous groupez des éducateurs ayant justement cette idéologie – idéologie que nous préférons certes de beaucoup à l'idéologie réactionnaire, mais qui dans les moments difficiles entraîne trop facilement les gens à la réaction et à la contre-révolution. [...] je compare cette idéologie à l'idéologie Bloc des Gauches de chez nous. Nous en avons vu l'insuccès pitoyable je ne crois pas non plus que vous puissiez garder longtemps votre position » (ibid.).

La position de Ferrière a cependant le mérite d'être franche : dans la Ligue, les éducateurs ont des idéologies diverses, mais ils placent en général leur idéal de croissance selon la raison en premier, leur intérêt pour l'enfant en deuxième et leur souci des problèmes sociaux en troisième. Ferrière affirme sa propre conviction : *« Je tiens que le capital est la base de nos sociétés et que, pourvu que le parasitisme et les monopoles soient tenus en bride et limités, il joue un rôle utile »* (cité par M. Freinet, 1997, p. 138-141). C'est là tout le programme de la social-démocratie et c'est là tout le fossé qui séparera définitivement Freinet des éducateurs non révolutionnaires.

Cependant, l'année suivante, à la suite de cette discussion avec Ferrière, Freinet publia une mise au point prouvant que sa réflexion avait évolué grâce à leurs échanges :

« Persuadés que nous sommes que l'éducation ne peut rien sans l'appui vigoureux des organisations syndicales et ouvrières, nationales et internationales, nous avons déclaré que nous nous considérons seulement comme un organisme d'études pédagogiques, et que nous laisserions à nos syndicats, à nos fédérations, à nos associations diverses de défense corporative et idéologique, le soin de faire aboutir nos revendications. Nous ne craignons pas, dans cette revue, de chercher les causes véritables

de la misère de l'école populaire en régime capitaliste, nous montrerons les voies possibles de libération scolaire. À nos adhérents de lutter ensuite, comme ils l'entendront, sur le plan politique et social, et au sein de leurs groupements, pour que puissent se réaliser un jour les rêves généreux des pédagogues. »⁴³

Ce qu'avait compris Freinet, c'est la nécessité de distinguer la lutte révolutionnaire (nécessaire de son point de vue) et l'action pour le développement d'une pédagogie en faveur des enfants du peuple.

Archives

Archives départementales des Alpes-Maritimes, à Nice : Fonds Freinet

Sources publiées

Revue *Clarté*

Revue *L'École émancipée*

Revue *L'Imprimerie à l'École*

Bibliographie

BARRÉ Michel, (1995), *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, T.I*, Mouans-Sartoux : PEMF.

FREINET Célestin, (1927), *Un mois avec les enfants russes*, Paris : Les Humbles.

FREINET Célestin, (1935), *L'Imprimerie à l'École. Technique nouvelle d'éducation populaire*, Vence.

FREINET Élise, (1969), *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Paris : Maspéro.

FREINET Élise, (1977), *L'itinéraire de Célestin Freinet*, Paris : Payot.

FREINET Madeleine, (1997), *Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie (tome I)*, Paris : Stock.

⁴³ « Une année de travail », *L'Imprimerie à l'École*, n° 24, juillet 1929, p. 5-9.

HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard, (2013), «Ascension, embrasement et disparition d'une science. Le point de vue d'un observateur privilégié: Claparède et la pédologie au début du xx^e siècle», in FRIEDRICH Janette, HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard (éd.), *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du xx^e siècle*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 45-64.

PEYRONIE Henri, (2013), *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif: Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*, Caen: Presses universitaires de Caen.

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, (2017), *Célestin Freinet, un pédagogue en guerres, 1914-1945*, Paris: Perrin.

SCHMID Jakob Robert, (1976/1936), *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris: Maspéro.

Résumé: C'est parce qu'il était un instituteur syndicaliste et révolutionnaire que Freinet s'est posé la question de la pédagogie. Ce sont finalement ses premiers voyages et ses premières rencontres avec les milieux de l'Éducation nouvelle qui ont installé Freinet sur la voie de la pédagogie. Il se caractérisa très tôt par sa volonté de distinguer la lutte révolutionnaire (nécessaire de son point de vue) et l'action pour le développement d'une pédagogie en faveur des enfants du peuple.

Mots-clés: Freinet, Éducation nouvelle, pédagogie révolutionnaire.

Abstract: It was because he was a syndicalist and revolutionary teacher that Freinet raised the question of pedagogy. It was ultimately his first travels and his first encounters with the New Education community that put Freinet on the path of pedagogy. He was characterized early on by his desire to distinguish the revolutionary struggle (necessary from his point of view) and the action for the development of a pedagogy for the children of the people.

Keywords: Freinet, New Education, revolutionary pedagogy.

Chapitre 4 | Carmen Letz

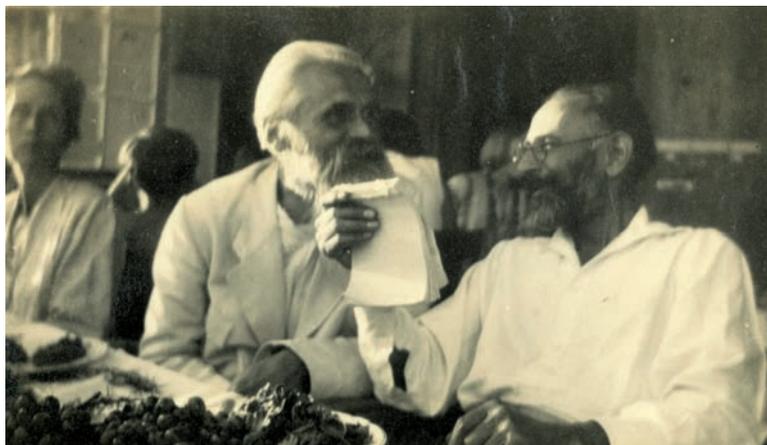
Amitié et militantisme : Adolphe Ferrière et Paul Geheeb¹

« *Comme Paul a aimé Adolphe F. ! C'était son meilleur ami et le plus sacré ; et il lui doit énormément de choses.* »² Voilà ce qu'écrivit en 1980 Edith Geheeb-Cassirer (1885-1982), près de vingt ans après le décès de son époux Paul Geheeb (1870-1961) et celui d'Adolphe Ferrière (1879-1960), deux figures phares du mouvement de l'Éducation nouvelle.

En 1910, Paul et Edith Geheeb-Cassirer fondent en Hesse l'École d'Odenwald. Avec son concept novateur et ses pratiques pédagogiques progressistes et inhabituelles, cette école a fasciné de nombreux enseignants et jusqu'à des personnalités politiques comme le ministre de la Culture et de l'Éducation de Prusse, Carl Heinrich Becker. Mais en 1933, Edith Geheeb-Cassirer, d'origine juive, et Paul Geheeb, accusé de fréquenter des cercles communistes, ainsi que les enseignants juifs, commencent à subir les persécutions du régime hitlérien. L'année suivante, avec l'aide de Ferrière,

¹ Soient très chaleureusement remerciés pour leur collaboration précieuse et leurs relectures soutenues les coordinateurs du volume et les répondants des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau et de Paul Geheeb de l'École d'Humanité.

² Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR), Fonds Adolphe Ferrière (AdF), AIJRR/AdF/C/4/18 : Edith Geheeb-Cassirer à Claude Ferrière le 5 janvier 1980, carte postale manuscrite, traduite de l'allemand : « *Wie hat Paulus Adolphe F. geliebt ; er war sein bester, heiligster Freund und er verdankt ihm unheimlich viel : immer wieder sagte er mir, wie nahe sich die beiden Männer standen.* »



P. Geheeb et A. Ferrière. La femme à l'arrière-plan pourrait être Isabelle Ferrière. La photo semble avoir été prise au Home chez nous, probablement autour de 1937-1938.

Photographie: AIJJR, AdF/A/34/3.

ils trouvent refuge en Suisse dans le canton de Genève, où ils créeront avec une partie de leurs élèves et de leurs enseignants l'École d'Humanité.

Adolphe Ferrière, quant à lui, s'est dans un premier temps beaucoup consacré à l'enseignement et à l'éducation des enfants. Il se voit cependant contraint de renoncer à son métier de prédilection à cause d'une perte progressive d'audition qui le plonge dans une surdité quasi totale à l'âge de vingt et un ans. Cela ne l'empêche pas toutefois de s'imposer comme l'un des porte-parole majeurs du mouvement de l'Éducation nouvelle à l'échelle mondiale. Très engagé dans la création de réseaux militants de pédagogues, il est ainsi à l'initiative du Bureau international des écoles nouvelles (BIEN), en 1899, puis a contribué à la création de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN), avant de devenir l'une des chevilles ouvrières du Bureau international d'éducation (BIE), créé en 1925 à Genève.

Issu d'une famille bourgeoise ancrée dans le milieu philanthropique genevois – son père, Frédéric Ferrière (1848-1924), médecin engagé, s'était consacré au développement du Comité international de la Croix-Rouge (CICR) dont il a occupé la fonction de vice-président – Ferrière renoue



De gauche à droite : Ovide Decroly, Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Édouard Claparède, Paul Geheeb et Adolphe Ferrière lors du congrès de la LIEN à Locarno en 1927.

Photographie : AIJR/AdF/A/107/2.

avec une certaine tradition. Passionné par la recherche en sociologie, en pédagogie et en psychologie, il publie de nombreux ouvrages³, notamment sur les avancées en pédagogie, traduits en plusieurs langues afin de sensibiliser un large public à une éducation respectueuse de la nature de l'enfant. C'est cet esprit philanthropique qui unit Ferrière et Geheeb. À travers leurs activités militantes, ils ont tissé des liens d'amitié intenses, entretenus jusqu'à la fin de leur vie et conservés par leurs familles bien au-delà. Après la mort de son mari, Edith Geheeb-Cassirer a continué à fréquenter Isabelle (Bella) Ferrière-Bugnion (1885-1969), l'épouse d'Adolphe Ferrière, ainsi que leur fils Claude (1916-2002) et sa famille.

³ Parmi les œuvres les plus connues de Ferrière figurent : *Transformons l'école* (1920), traduit en italien, espagnol, portugais, suédois, tchèque et espéranto ; *L'autonomie des écoliers* (1921), traduit en italien, espagnol et polonais ; *L'école active* (1922), traduit en allemand, anglais, italien, espagnol, portugais, roumain, serbo-croate, japonais, ourdou et hindi ; *La pratique de l'école active*, (1924), traduit en italien, espagnol, portugais et russe.

Les pionniers du mouvement pour l'Éducation nouvelle étaient portés par une même idée : lancer la réforme de l'éducation dans le monde entier. À l'occasion de la célébration des cent ans de Ferrière en 1980, Edith Geheeb-Cassirer écrira ainsi à Claude : «*Toutes ces personnes qui sont mentionnées sur l'invitation [de la cérémonie] : Claparède, Bovet et Piaget, elles étaient tellement importantes pour Paul.*»⁴ Elle souligne ainsi les relations étroites de son mari avec Adolphe Ferrière, qui allaient bien au-delà d'une amitié personnelle entre les deux hommes, pour englober leur entourage.

Nous proposons ici un regard particulier sur la relation d'amitié qui liait Adolphe Ferrière et Paul Geheeb, dont l'engagement militant a par ailleurs été déjà bien étudié. En nous fondant essentiellement sur les documents d'archives issus de leur abondante et constante correspondance ainsi que sur le journal que Ferrière rédigeait méticuleusement⁵, nous mettrons en relief l'impact de cette amitié sur leurs parcours respectifs et sur le réseau de pédagogues qui a configuré le mouvement. C'est essentiellement en allemand que Ferrière communiquait dans sa relation avec Geheeb, une langue qu'il maîtrisait parfaitement : sa mère, née Faber, était issue d'une famille viennoise et dès l'âge de quatre ans Adolphe avait appris à parler allemand avec Lina, la «*bonne*» des Ferrière.

Au vu de la masse documentaire portant sur une période d'environ cinq décennies, de 1908 à 1960, il est impossible de réaliser une analyse exhaustive de cette correspondance dans le cadre de cette seule contribution. Nous avons donc fait le choix de nous limiter à quelques périodes significatives. L'accent sera d'abord mis sur l'évolution de leur amitié dans le contexte de leur militantisme au sein du mouvement pour l'Éducation nouvelle, puis sur deux événements décisifs pour la famille

⁴ AIJRR/AdF/C4/18 : carte postale dactylographiée d'Edith Geheeb-Cassirer à Claude Ferrière, 7 février 1980, traduite de l'allemand : «*Dein Vater war ja der beste Freund von Paulus [...]. All die Menschen, die im Einladungsschreiben erwähnt werden : Claparède, Bovet und Piaget, waren Paulus so wichtig, [...] In Freundschaft und Liebe.*»

⁵ Les fonds les plus significatifs portant sur l'œuvre et la vie des Geheebse trouvent aux Archives du Land de Hesse (*Hessisches Landesarchiv* HLD) qui a recueilli l'ensemble des documents historiques des deux écoles fondées par Paul et Edith Geheeb-Cassirer, à savoir ceux de l'École d'Odenwald après sa fermeture en 2015 et ceux de l'École d'Humanité d'Hasliberg, conservés dans les Archives Paul Geheeb (APG) jusqu'à la fermeture de l'école en 2018. Une partie mineure des documents de Paul et Edith Geheeb-Cassirer est également conservée aux Archives de littérature allemande de Marbach (*Deutsches Literaturarchiv Marbach*, DLM). Aux Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR) on trouve quasiment l'intégralité des documents portant sur Ferrière, grâce aux dons de sa famille et aux soins de Jürgen Helmchen, qui a veillé à ce que soient préservées les traces de la correspondance entre les Geheeb et les Ferrière recueillies à l'époque à l'École d'Humanité.

Ferrière et pour le couple Geheeb-Cassirer : la scolarité de Claude, le fils de Ferrière, à l'École d'Odenwald de 1931 à 1934 et l'organisation de l'exil des Geheeb en Suisse, d'Allemagne jusqu'à la fondation de l'École d'Humanité à Genève en 1937.

1. L'évolution d'une amitié sous le signe du militantisme

La relation entre les deux personnalités clés du mouvement, le Genevois Adolphe Ferrière et le Genevois d'adoption Paul Geheeb, repose sur leur passion partagée pour la transformation radicale de l'éducation et pour la création d'un environnement adapté à la nature de l'enfant, qui devait permettre son plein épanouissement individuel et social.

Avec l'Institut Rousseau, laboratoire de recherche international sur l'enfance fondé en 1912 à l'initiative du médecin psychologue Édouard Claparède (1873-1940)⁶, Genève devient une véritable plaque tournante des pionniers de l'Éducation nouvelle au début du xx^e siècle. Ferrière et Geheeb s'y fréquentent à partir de 1925. Dès ses débuts, cet Institut, qui se place à la charnière de la théorie et de la pratique, s'appuie sur deux piliers pour réformer l'éducation : les sciences de l'éducation, qui incluent la philosophie, la psychologie, la biologie, la sociologie, etc., et la formation de pédagogues à la hauteur de ces avancées scientifiques (Hofstetter, 2010)⁷. Son objectif premier est l'observation de l'enfant afin de saisir sa nature, son développement et ses besoins physiques, psychiques et sociaux. Cette observation doit aboutir à une conception scientifique et universelle de l'enfance et de l'éducation. Par ailleurs, Claparède enseigne la psychologie expérimentale à l'Université de Genève, où Ferrière dispense en 1909 « *son premier cours [...] sur la psychologie génétique et les méthodes de l'éducation nouvelle* »⁸. Geheeb les y rejoint pour la première fois en 1925, et les contacts issus de cette rencontre, notamment avec Ferrière et Pierre Bovet (1878-1965), directeur dudit Institut et professeur en sciences de l'éducation à l'Université de

⁶ Voir la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss dans cet ouvrage (chapitre 7).

⁷ Dans une lettre à Pierre Bovet du 23 novembre 1911, Claparède écrit au sujet de l'Institut Rousseau : « *L'accent sera mis sur la connaissance de l'enfant à laquelle n'est voué jusqu'à présent aucun temple* », cité par Hofstetter, 2010, p. 165.

⁸ Gerber et Czaka, 2018, p. 10. Les références au journal de Ferrière se fondent toutes sur ce document.

Genève depuis 1919, dont il apprécie l'esprit fraternel, joueront un rôle important lors de son installation en Suisse et lors de la création de l'École d'Humanité qui s'ensuivra. Bovet dirige le BIE de 1925 à 1929, période pendant laquelle il fait la connaissance de Geheeb. Ils sympathisent dès leur première rencontre en 1926 : une soixantaine de lettres témoignent de cette amitié⁹. Après leur déménagement en Suisse, Paul et Edith Geheeb-Cassirer rencontrent les Bovet également dans un cadre privé (Näf, 2006, p. 446), tandis qu'ils prennent leurs distances avec Claparède, d'un abord plus froid et investi dans ses travaux scientifiques. Geheeb, moins tourné vers la recherche, s'est surtout attaché au caractère paternel de Bovet et de Ferrière.

Si Genève est bien regardée comme une forme de « capitale » des sciences de l'éducation et des réseaux pédagogiques, il y a toutefois au même moment d'autres hauts lieux et d'autres personnages clés, dotés d'un rayonnement international au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle. Avant leur rencontre, Ferrière et Geheeb ont visité chacun de nombreux établissements novateurs. Tous deux ont ainsi rendu visite à Cecil Reddie (1858-1932), qui a fondé la New School d'Abbotsholme en 1889. Geheeb séjourne à Abbotsholme de mai à juillet 1902 pour y mettre en place l'enseignement de sciences naturelles (Näf, 1998, p. 417), tandis que Ferrière rencontre Reddie chez Hermann Lietz (1868-1919) lors de sa visite en 1901. Au tout début du xx^e siècle, Lietz compte parmi les incontournables. Il s'est fait connaître par son livre *Emlohstobba* – anagramme d'Abbotsholme – publié en 1897 à la suite de son séjour chez Reddie. L'édition a connu un grand succès dans les cercles de l'Éducation nouvelle. Avec la fondation de la *Pulvermühle* à Ilsenburg en 1898, Lietz ouvre un établissement censé mettre en pratique pour la première fois les principes d'une école nouvelle en Allemagne. Dotée d'un internat installé dans la campagne allemande, la *Pulvermühle* va devenir le premier de ses quatre « établissements d'éducation à la campagne » (*Landerziehungsheime*)¹⁰. Ces établissements comptent parmi les premières stations de Ferrière comme de Geheeb. Ce dernier travaille dès 1902 à l'école de Haubinda, dont il assure même la direction de 1904 jusqu'à sa

⁹ APG, Bovet, Pierre, 1935/66 : enveloppe portant la référence : « Bovet, Pierre, Pädagoge in Genf, geb. 5.6.1878, gest. 2.12.1965, ca. 60 Briefe und Karten 1935/66 ».

¹⁰ Hermann Lietz a ouvert quatre établissements de ce type : la Pulvermühle à Ilsenburg dans le Harz en Saxe-Anhalt en 1898 ; l'établissement de Stolpe à Wannsee (Berlin) en 1900, transféré en 1904 à Gaienhofen sur le lac de Constance (internat pour filles) ; celui de Haubinda en Thuringe en 1901 ; et le château de Bieberstein à Langenbieber en Hesse en 1904.

rupture avec Lietz en 1906. Ferrière rencontre ce fondateur d'écoles pour la première fois en 1900 par l'intermédiaire de ses parents et de ses frères Frédy et Charles. Par la suite, il enseigne comme maître volontaire d'abord à Ilsenburg, puis à Haubinda. En 1912, Ferrière se rend pour la première fois à l'École d'Odenwald à Oberhambach près de Darmstadt en Hesse. Voilà ce qu'on peut en lire dans une lettre rédigée par Geheeb durant les années 1960, dans laquelle il parle de son amitié avec Ferrière et de leurs liens avec les ténors du mouvement genevois à cette époque :

«Lorsque j'habitais encore en Allemagne, le professeur A. Ferrière, qui [...] travaillait alors avec le docteur Lietz, s'est lié d'amitié avec moi en tant que collègue; plus tard, il est souvent venu nous rendre visite à l'École d'Odenwald, [et ainsi] il est devenu mon premier ami suisse. Et comme j'ai passé à plusieurs reprises mes semaines de vacances chez lui à Genève, un contact chaleureux s'est rapidement établi entre moi et l'Institut Jean-Jacques Rousseau, que j'ai connu à l'époque comme probablement la seule école de sciences de l'éducation entièrement indépendante [...] et qui était dirigé par mes amis Édouard Claparède, Adolphe Ferrière et Pierre Bovet. Assez vite, j'ai travaillé occasionnellement pour eux; ils m'ont même confié leur suppléance quand ils avaient un empêchement urgent. [...] Après quelques années, notre cher ami Claparède est décédé [en 1940], puis, Adolphe Ferrière s'est retiré car sa surdité partielle avait évolué vers une surdité totale, et Pierre Bovet est retourné à Neuchâtel, sa terre natale; non seulement le nom de «l'Institut Jean-Jacques Rousseau» avait été changé [en «Institut des Sciences de l'Éducation» (YHZ)], mais le nouveau directeur, le professeur Piaget, m'est toujours resté étranger.»¹¹

Ces lignes montrent bien que la relation entre Ferrière et Geheeb allait au-delà de leur fréquentation cordiale. Geheeb a acquis une certaine

¹¹ *«Als ich noch in Deutschland wohnte, wurde Prof. A. Ferrière, der [...] dann Mitarbeiter des Dr. Lietz war und sich als solcher mit mir befreundete, später dann viel bei uns in der Odenwaldschule weilte, mein erster schweizerischer Freund; und da ich öfters Ferienwochen bei ihm in Genf zubrachte, verband mich bald ein herzlicher Kontakt mit dem Institut Jean-Jacques Rousseau, das ich als damals wohl als einzige ganz freie Erzieherbildungsstätte kennenlernte [...] und das von meinen Freunden Édouard Claparède, Adolphe Ferrière und Pierre Bovet geleitet wurde. Ich wurde bald ihr gelegentlicher Mitarbeiter, dem sie auch ihre Vertretung anvertrauten, wenn sie dringend verhindert waren. Nach einigen Jahren starb unser lieber Freund Claparède, dann zog Adolphe Ferrière sich zurück, weil seine Schwerhörigkeit sich zu absoluter Taubheit gesteigert hatte, und Pierre Bovet kehrte in seine Neuchâtelers Heimat zurück; man hatte nicht nur den Namen des Instituts J.J. Rousseau geändert, und der neue Leiter, Professor Piaget, ist mir immer fremd geblieben.»* Lettre de Paul Geheeb à Mlle Hofer du 17 janvier 1961, publiée par Schäfer (1981, p. 56-57), traduction du texte original par Zeilberger (1981, p. 64), revue par l'auteure.

notoriété au sein de la communauté internationale et, dès le début du XX^e siècle, il fait partie du noyau du réseau international de l'Éducation nouvelle piloté depuis Genève, où Ferrière joue un rôle central. Hofstetter explique même qu'«à travers [Ferrière] en particulier, l'éducation nouvelle devient un mouvement, un mouvement dont il se conçoit en quelque sorte comme l'apôtre et dont l'Institut [Rousseau] devient plusieurs années durant le fer de lance» (2010, p. 281-282).

Ferrière rejoint Geheeb, considérant Piaget comme «*trop savant, [ayant] trop peu de sens diplomatique et de connaissances internationales*» (Gerber, Czaka, 2018, p. 50). En effet, la présence de la forte personnalité de Piaget à l'Institut Rousseau puis au BIE¹² provoquera sans doute un tournant dans l'évolution du mouvement, dans lequel le noyau des anciens ne se retrouve plus : après les «années folles de la pédagogie», l'Institut s'académise sous l'égide de Piaget (Hofstetter, 2010). Ses idées étant désormais considérées comme dépassées, Ferrière ne bénéficie plus de la même audience, mais Geheeb demeure fidèle à son ami, continuant à le soutenir. Ferrière et Geheeb appartenaient à la première génération du mouvement à qui revenaient deux mérites : celui d'avoir créé d'importants réseaux internationaux – avec notamment la fondation du BIEN, puis de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) – et celui d'avoir rassemblé en peu de temps un très grand nombre de partisans et de militants lors de leurs conférences organisées dans différents pays.

Et pourtant, à première vue, les deux hommes n'ont que peu de choses en commun. Ferrière devient porte-parole du mouvement à l'échelle mondiale, entre autres par le biais du BIEN et du BIE. Hameline montre qu'il est «l'homme public» (1993, p. 1). Dans cette fonction, il parcourt le monde pour repérer et visiter les établissements novateurs travaillant dans l'esprit du mouvement. Il rédige des articles et des discours pour dénoncer les pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles traditionnelles et leur impact négatif sur le développement des enfants et, par conséquent, sur la «santé» de la société humaine. D'après lui, il est urgent de réformer à fond l'éducation selon des principes universels. Il lui importe donc de se renseigner sur les écoles nouvelles. À cette fin, il entretient des contacts réguliers, voire des liens cordiaux avec de nombreux pédagogues et fondateurs d'écoles du mouvement. En fait, Ferrière est considéré comme le meilleur connaisseur du milieu de l'éducation. Selon Zeilberger (1981) il est le théoricien du mouvement, et selon Hameline son engagement émane

¹² À propos de Piaget, voir dans cet ouvrage la contribution de *Marc Ratcliff* (chapitre 2).

d'un sentiment de devoir civique qui s'est par ailleurs manifesté dans ses activités de publiciste :

«*Au sein du débat politique, économique et social européen. [...] Il assume, de 1918 à 1923, la direction du journal chrétien-social L'Essor, et il continue, jusqu'à son retrait du débat public en 1953, son œuvre d'éditorialiste politique dont il faut souligner qu'elle est, par la quantité des publications, aussi importante que son œuvre pédagogique. S'intéresser à l'éducation, pour Ferrière, n'est qu'un volet de son action de libre citoyen*». (Hameline, 1993, p. 2)

La revue *L'Essor*, inscrite depuis son lancement en 1905 dans le mouvement du christianisme social¹³, connaît en effet un changement de perspective fondamental sous la direction de Ferrière. Ainsi, on peut lire sur le site de la revue que la «*dimension spécifiquement religieuse de L'Essor passe à l'arrière-plan (le sous-titre devient "social, moral et éducatif") et le lectorat s'enrichit de pédagogues de l'éducation nouvelle*»¹⁴. De même, l'engagement de Ferrière au sein de la revue *Pour l'ère nouvelle*, organe francophone de la LIEN, est motivé par le désir d'entretenir une plateforme pour les idées et les expériences des partisans de l'Éducation nouvelle. C'est grâce à sa fonction d'éditorialiste dans ces deux revues que Ferrière a pu donner aux fondateurs du mouvement la possibilité de publier dans la presse des écrits sur leurs établissements et sur leurs conceptions pédagogiques. Les articles signés par Geheeb¹⁵ – dont ses textes fondamentaux, «*Les deux tâches de l'éducation*» et «*Esquisse*

¹³ «*Son sous-titre durant la première décennie en indique clairement les orientations: social, moral, religieux. Ses fondateurs furent des pasteurs de l'Église évangélique libre, Paul Sublet, Paul Laufer, Henri Rochat et Paul Pettavel. [...] Une fois lancé, le journal bimestriel touche quatre mille abonnés. Parmi les collaborateurs de cette époque, on trouve le pédagogue suisse Pierre Bovet et le dirigeant du mouvement coopératif français Charles Gide*». n.n., «*Histoire du Journal L'Essor*», (s.d.), in www.journal-lessor.ch : <http://www.journal-lessor.ch/histoire.php>, consulté le 10 septembre 2017.

¹⁴ «*Histoire du Journal L'Essor*»...

¹⁵ Les articles publiés par Paul Geheeb dans des revues et des journaux sous la direction d'Adolphe Ferrière ou d'une connaissance de ce dernier sont :

- (1927), «*La coéducation des sexes*», *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n° 32.
- BERTHOLDI Pierre, (1931), «*La nouvelle organisation de l'École de l'Odenwald*», *Pour l'ère nouvelle*, n° 72.
- (1934), «*L'École de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie*», *Pour l'ère nouvelle*, n° 103.
- (1935), «*Esquisse d'une école de l'humanité*», *Pour l'ère nouvelle*, n° 108.
- (1938), «*Les deux tâches de l'éducation*», *Pour l'ère nouvelle*, n° 137.
- (1943), «*Pour une École d'Humanité*», *L'Essor: Journal Indépendant*, n° 23, Genève.
- (1946), «*L'École d'Humanité*», *La Coopération. Journal populaire suisse*, n° 3, p. 47.

d'une école de l'humanité» – contribueront à diffuser largement ses idées et à faire connaître le fonctionnement spécifique de ses écoles.

Tout au long de cette période, Ferrière souffre non seulement de sa surdité mais aussi du sentiment de l'inutilité de son combat pour la réforme pédagogique, ce qui entretient chez lui un état dépressif. Il apprécie l'entourage des enfants et le travail pédagogique pratique et cherche son équilibre au Home chez nous, un orphelinat quasiment autogéré par les enfants à la Clochette, à Lausanne, fondé en 1919 par deux anciennes élèves de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Marthe Fillion et Lilli Lochner, où il loge régulièrement afin de s'occuper des orphelins et d'observer leur développement (Coquoz, 1998). Geheeb y séjourne lui aussi régulièrement, et tous deux s'y retrouvent pour discuter et pour faire des randonnées entre amis.

Ferrière bénéficie d'une grande reconnaissance et occupe une position influente auprès de ses pairs, grâce à son engagement pour le développement international du mouvement de l'Éducation nouvelle et, en particulier, grâce à son travail d'éditorialiste. Par contraste, Paul Geheeb apparaît comme un homme de terrain qui se réalise dans la pratique pédagogique auprès des enfants. Il n'apprécie pas de rester dans la foule et a l'habitude de se retirer dans la nature au moins une fois par jour. Klaus Mann¹⁶, ancien élève de l'École d'Odenwald, racontera que Geheeb disait souvent : «*Dans l'entourage de mes enfants je me repose des adultes; auprès de mes animaux je me repose des enfants.*»¹⁷ (Mann, 2007, p. 141). Alwine von Keller le surnommera quant à lui l'«homme des bois» (*Waldschrat*)¹⁸. Individualiste têtue, Geheeb n'aime guère dévier de sa routine et de ses idéaux. Son projet de vie consiste à créer un lieu idéal, un «microcosme», qui doit prendre la forme d'une communauté scolaire interculturelle unissant tous les âges pour former un vivier de générations nouvelles prêtes à s'engager pour l'avènement d'une société meilleure. Selon lui, «*l'école est le milieu embryonnaire où le microcosme préfigure le macrocosme*»

¹⁶ Klaus Mann (1906-1949) était le fils aîné de l'écrivain Thomas Mann. De 1922 à 1923, il a fréquenté l'École d'Odenwald avec sa sœur Erika. Dans son roman autobiographique, *Der Wendepunkt. Eine Lebensgeschichte (Le tournant. L'histoire d'une vie)*, on peut lire un passage sur sa scolarité chez Paul et Edith Geheeb-Cassirer (2007, p. 140-144). L'École d'Odenwald (majuscule) était à cette époque un repère pour de nombreux intellectuels tels Else Lasker Schüler, Frank Wedekind, Rainer Maria Rilke, etc.

¹⁷ Traduit de l'allemand : «*In der Gesellschaft meiner Kinder, [pflegte er zu sagen], erhole ich mich von den Erwachsenen; bei meinen Tieren erhole ich mich von den Kindern.*»

¹⁸ APG, von Keller, Alwine, 1916/61 (dossier de huit enveloppes): sans titre, rapport dactylographié d'Alwine von Keller, sans date (vers 1949 d'après Näf, 2006, p. 115).

(Geheeb, 1938, p. 146). Cet endroit doit garantir un environnement sain et propice à l'épanouissement des individus, de préférence à la montagne, dans la nature à l'état pur, sauvage et authentique, un environnement comparable à celui que décrit Goethe dans le chapitre de son roman de formation, *Wilhelm Meister*, intitulé «La province pédagogique», que Geheeb considère d'ailleurs comme la «*Magna Carta*»¹⁹ de l'éducation (Geheeb, 1930, 1960). Entre 1910 et 1934, ce lieu s'incarnera dans l'École d'Odenwald, dans la Rhön, que Peter Suhrkamp, qui y a enseigné en 1919 avant de devenir éditeur célèbre, décrit ainsi : «*Ce pays d'enfants ! Ce pays heureux : je maintiens beaucoup de mes objections ; mais une île aussi heureuse, on en retrouve difficilement.*»²⁰ (Suhrkamp, 1918, cité par Näf, 2006, p. 238). À partir de 1934, ce microcosme devient l'École d'Humanité en Suisse – une école d'humanité pour l'humanité tout entière. Lors de son discours inaugural en 1937, Adolphe Ferrière se laisse emporter par son enthousiasme pour ce concept :

*«L'École d'Humanité ! Quel beau mot, quel noble idéal ! Il a deux sens : humanité au sens de solidarité de l'humanité entière, de lien entre toutes les nations, toutes les cultures, tous les hommes. C'est ce sens déjà que lui a donné Emmanuel Kant, le grand philosophe. Et le second sens, très proche, est celui d'amour de l'humanité jusque dans les plus humbles et les plus petits membres. [...] Faut-il choisir entre ces deux significations du terme "École d'Humanité" ? Non, n'est-ce pas ? Votre ambition sera de réaliser les deux formules de vie qu'elles contiennent. En toute chose et avec tous les hommes, vous vous montrerez humains – aimants, compréhensifs, larges, serviables. Et vous viserez par là-même cet idéal lointain – plus lointain que jamais, de nos jours, semble-t-il – celui de l'humanité une, délivrée des luttes absurdes qui l'ensanglantent.»*²¹

Ce qui lie Ferrière et Geheeb avant tout, c'est leur esprit philanthropique, leur idéalisme et la mission qu'ils se donnent de réformer l'école pour contribuer à la transformation des sociétés dans l'esprit d'une humanité pacifique. Ils pensent que le projet évolutif de Kant d'aller «*vers une paix perpétuelle*» peut être réalisé, à condition que l'on réussisse à sensibiliser

¹⁹ Traduit de l'allemand : «*Da wurde die Magna Charta neuer Erziehung entrollt in Goethes "Wilhelm Meister".*»

²⁰ Traduit de l'allemand : «*Das Kinderland ! das glückliche Land : Ich bleibe bei vielen meiner Einwände ; aber eine so glückliche Insel findet man im Leben schwerlich wieder.*»

²¹ APG, Ferrière, Adolphe, 1908/60 : «*À l'École d'Humanité*» (discours tapuscrit de trois pages), 2 septembre 1937.

les générations futures, au moyen de l'éducation. Ainsi les références à Kant sont nombreuses chez Geheeb et Ferrière qui voient en lui l'un de leurs directeurs de conscience majeurs.

Malgré son parcours fulgurant «*d'homme public*» (Hameline, 1993, p. 1), Ferrière se voit d'abord comme «*un praticien*». C'est même par ce «*trait*» que Hameline (1981) démontre qu'il s'attache à se démarquer des fondateurs de l'Institut Rousseau, «*non sans une certaine insistance critique*» (p. 15). Effectivement, Ferrière ne se prive pas de rappeler qu'il a, lui seul, «*pratiqué (dès 1900 chez Lietz, en 1902 à Glarisegg, dès 1913 à l'école-Foyer des Pléiades, puis en 1920 à Bex et dès 1933 au Home chez nous à la Clochette sur Lausanne)*»²². Ferrière aime évoquer cette étape charnière de sa vie :

«Me sera-t-il permis de rappeler que c'est en effet en 1900 que j'ai dirigé la première classe en partant exclusivement des intérêts des enfants ? C'était dans l'une des Écoles nouvelles à la campagne du Dr. Lietz en Allemagne. [...] Ce fut pour moi la révélation qui a décidé de ma carrière.» (Ferrière, 1931, p. 73)

Quand, à son grand regret, son état de santé s'aggrava et qu'il deviendra totalement sourd, il ne sera plus capable d'exercer le métier d'enseignant. C'est seulement lorsque son handicap lui interdira de se consacrer à sa vocation première qu'il commencera à s'investir davantage dans la recherche et dans la communication, à recenser de façon systématique les écoles actives dans le monde entier et à se vouer à la diffusion des idées du mouvement de l'Éducation nouvelle. Dans la perspective d'une réforme du système scolaire, il était en effet aussi important de créer des écoles nouvelles que de les faire connaître à un large public.

Car, comme l'écrira Geheeb, «*l'heure est [...] à l'union de toutes les forces pour édifier une culture nouvelle, créer un avenir meilleur*» (1938, p. 146). En quelque sorte, les deux hommes se complètent dans leur champ d'action et partagent l'idée de l'objectif ultime de l'éducation : le déploiement de la nature de l'homme. La vision de Ferrière peut être résumée avec Hameline :

«Tout vivant peut aller jusqu'au bout de son propre progrès, c'est-à-dire accomplir sa nature et, dès lors, coïncider avec l'universel. L'un de ses

²² Il le rappelle dans l'article suivant : «Le maître-camarade et la pédagogie libertaire», *Pour l'ère nouvelle*, n° 120, août-septembre 1936, p. 219.

adages est la maxime pindarique chère au stoïcisme ancien : “Deviens ce que tu es.” Dans son exemplaire personnel de La liberté de l’enfant à l’école active (1928), Ferrière corrige de sa main la formule : “Deviens celui que tu es.” [...] Un individu libre est quelqu’un qui est parvenu, dynamiquement, à se délivrer de ce qui l’empêche de coïncider avec ce qu’il a de meilleur en lui, tel que la nature l’a fait» (Hameline, 1993, p. 17-18).

Geheeb considère la «libération» de l’individu, telle que Ferrière l’a définie, comme un parcours initiatique, un processus de métamorphose, à l’instar de celui que vit Wilhelm Meister dans le roman éponyme de Goethe. Cette idée est le fondement même de son concept pédagogique. Et avec Ferrière, il partage comme devise la sentence de Pindare :

«Notre communauté veut être un lieu de vrai développement humain ; et le but le plus élevé de tout développement humain nous semble être exprimé par ce mot de Pindare : “Deviens qui tu es.” La plus haute richesse, la plus parfaite possible, de ceux qui se sont développés conformément à leur propre personnalité.»

Et il poursuit son texte par une traduction libre d’une citation de Goethe : *«Que nul ne soit semblable à l’autre, mais que chacun soit semblable à ce qu’il a de plus grand. Comment y parvenir ? Que chacun soit parfait en lui-même !»* (Geheeb, 1934, p. 298-299) L’exigence de faire fructifier au mieux ses facultés innées est donc un devoir, et auprès de soi-même et auprès de la société.

Outre le texte de Kant cité précédemment, Ferrière et Geheeb partagent maintes autres références littéraires, philosophiques et pédagogiques qui leur servent de sources d’inspiration. Dans le livre qu’il publie en 1912, *Biogenetik und Arbeitsschule. Ein Programm zur Ausgestaltung der Volksschule (Biogénétique et école active. Un programme pour la conception de l’école publique)*, Ferrière fournit ainsi une liste de titres selon lui incontournables pour comprendre l’enjeu de l’éducation (Ferrière, 1912, p. 9-10). Or, nombre de ces références – œuvres de penseurs classiques tout comme d’auteurs contemporains – se retrouvent également chez Geheeb : *Wilhelm Meister (Les années d’apprentissage, 1796, et Les années de voyage, 1826)* de Goethe ; *Les discours à la nation allemande* (1807) de Fichte – développant le concept «d’une nouvelle éducation» globale – ; *Léonard et Gertrude. Un livre pour le peuple* (1781) de Pestalozzi ; *Le siècle de l’enfant* (1899) d’Ellen Key ; ainsi que

les *Grundfragen der Schulorganisation. Der Begriff der Arbeitsschule* (1907) (*Questions fondamentales de l'organisation scolaire. La notion d'école active*, 1907) de Kerschensteiner, que Geheeb considère comme le pédagogue réformateur le plus remarquable d'Allemagne. Bien qu'il n'y ait pas d'échanges explicites connus sur leurs goûts en matière de lecture, on peut donc conclure à des points communs en ce qui concerne le choix de leurs livres. Dans la bibliothèque personnelle de Geheeb, on trouve en effet surtout de grands classiques de la littérature et de la philosophie allemandes, mais également internationales, dont Shakespeare, Tolstoï ou Romain Rolland. Ferrière est tout à fait familier de ce corpus. Dans le journal qu'il tient quotidiennement, il note parfois des remarques sur ses lectures. Le 21 août 1904, il écrit par exemple : «*J'y ai lu Zarathoustra de F. Nietzsche. J'ai détesté ces élucubrations d'un épais bourgeois allemand*»²³ et, sur *Stirb und Werde*²⁴ de Rolland, qu'il a lu entre le 18 et le 30 avril 1932, il écrit : «*C'est à tel point l'exposé de mes idées...*»²⁵ Ces commentaires de la main de Ferrière et les exemplaires aux pages usées des œuvres retrouvées dans le bureau de Geheeb laissent supposer qu'en plus des textes du canon classique, tous deux ont étudié en profondeur les grands penseurs et écrivains de leur époque.

2. L'amitié et les réseaux de l'Éducation nouvelle à l'épreuve : la scolarité de Claude Ferrière, le chemin de l'exil et l'installation de l'École d'Humanité

Ferrière avait l'habitude d'écrire des notes au jour le jour. Il a ainsi tenu plusieurs cahiers d'observation permettant de retracer des phénomènes et des événements qui l'intéressaient, entre autres le développement de son fils Claude. À l'âge de l'adolescence, Claude commence à montrer des troubles comportementaux qui soucient son père. Ce dernier note le 18 avril 1933 : «*J'éprouve de l'amertume à l'égard de M. [Marthe] Fillion [directrice du Home chez nous (CL)]. Je m'étais promis de m'installer cet été [au Home chez nous] et d'y étudier les enfants. Or voici qu'elle désire que Claude n'y revienne pas.*»²⁶ Sur le plan scolaire, la situation

²³ AIJJR/AdF/D/2/6-8 : petit journal, 21 août 1904.

²⁴ Rolland rédigea ce petit livre en hommage à Goethe à l'occasion des cent ans de sa mort (Rolland, 1932).

²⁵ Rolland, 1932.

²⁶ Rolland, 1932.

Geheeb 172

Odenwaldschule
 ———
 Oberhambach, Post Heppenheim (Bergstr.)
 Fernruf: Heppenheim (Bergstr.) Nr. 8

20. III. 1931

Liebster Freund,

Vergelt, daß ich solange auf Antwort warten muß! Ich wollte auf Deinen lieben, ausführlichen Brief ausführlich antworten, um alle noch etwa vorhandenen Bedenken gegen Claudi's Entsch. bei uns zu widerlegen; aber ich fand keine ruhige Viertelstunde. Nun nur in Liebe: es bleibt dabei und wird immer so bleiben, daß Claudi uns jeden Tag herzlich willkommen ist. Unser Osterfest endet am 14. April. Wegen Keisergedenktagen wird ich mich erkun-

Extrait d'une lettre de Paul Geheeb à Adolphe Ferrière datée du 20 mars 1931.

Photographie: AIJRR/AdF/C/4/1.

s'aggrave au point qu'en 1931, lorsque Claude atteint l'âge de quinze ans, Adolphe Ferrière ne voit d'autre solution que de le retirer de l'école. Désespéré, il s'adresse à Geheeb: «*J'ai dû le retirer de son école parce qu'elle était trop traditionnelle. [...] Tout ce qui est abstrait et verbal est totalement étranger à son jeune esprit! En revanche, je ne sais pas encore quoi faire de lui.*»²⁷ Dans son journal du 6 janvier 1931, il s'offusque de voir son fils «*surchargé de devoirs "antipathiques"*» et écrit avec amertume: «*Cette ineptie des maîtres d'école me met dans une rage folle... Qu'à GENEVE, ma ville, je ne trouve pas une école pour enseigner à mon fils selon ma méthode qui est celle du simple bon sens!*»²⁸

Geheeb lui répond que Claude est le bienvenu à l'École d'Odenwald²⁹ et confirme ainsi sa proposition de le prendre sous son aile, dans l'espoir de stimuler sa personnalité³⁰. Il pense qu'il faut à l'adolescent plus de liberté et espère que l'atmosphère particulière de l'École d'Odenwald ainsi que le principe de l'autogestion de la vie communautaire pourraient le motiver à s'investir. Geheeb promet également de respecter les consignes alimentaires données par Ferrière pour son fils³¹. Il avait tenté d'imposer un régime végétarien au Home chez nous, que les directrices avaient refusé avec véhémence³². Geheeb, en revanche, qui était végétarien lui-même, n'y voyait pas d'inconvénient.

Pendant, les membres de la famille de Ferrière, habituellement confiants dans les écoles nouvelles puisque des cousins germains de Ferrière fréquentent l'école de Lietz en Allemagne et celle de John H. Badley (1865-1867) à Bedales en Angleterre, se montrent plutôt réticents à ce projet. Selon eux, l'École d'Odenwald n'est pas adaptée aux problèmes de Claude qui, refusant toute autorité et tout ordre, a tous les symptômes d'une «*mélancolie dépressive*». De plus, l'Odenwald se trouve loin de Genève et, contrairement à son père, Claude ne maîtrise pas l'allemand.

²⁷ APG, Ferrière, Adolphe, 1908/60: lettre de Ferrière à Geheeb, 25 février 1931, traduit de l'allemand: «*Nur musste ich Claude von seiner Schule zurückziehen, weil sie zu altmodisch war, [...] alles abstrakte und alles Sprachliche ist total fremd für seinen jungen Geist! Was ich mit ihm anfangen werde, weiss ich allerdings noch nicht [...] weder das Collège noch die internationale Schule passen für ihn.*»

²⁸ AIJJR/AdF/D/2/6-8: petit journal, 6 janvier 1931.

²⁹ AIJJR/AdF/C/4: lettre de Geheeb à Ferrière, 20 mars 1931, traduit de l'allemand: «*dass Claude uns jeden Tag willkommen ist*».

³⁰ AIJJR/AdF/C/4: lettre de Geheeb à Ferrière, 2 mars 1931, traduit de l'allemand: «*Willst Du Claude nicht für einige Ferienwochen zu uns schicken? Natürlich wenn hier Schulbetrieb ist. Ein solcher Aufenthalt von einigen Wochen könnte ihm vielleicht doch einige Impulse geben.*»

³¹ AIJJR/ AdF/ C/4: lettre de Geheeb à Ferrière, 28 mars 1931.

³² AIJJR/AdF/D/2/6-8: petit journal, 4 décembre 1933.

La famille craint alors que ce changement brusque et radical n'impose un trop grand effort d'adaptation. Ferrière apprécie pourtant les conceptions pédagogiques de Geheeb³³. Lors de sa visite en septembre 1928, Ferrière avait participé à «l'assemblée d'établissement» (*Schulgemeinde*) et à diverses autres activités de l'École d'Odenwald, ce qui l'avait conduit au constat suivant :

«*Avec E. Huguenin [enseignante à l'École d'Odenwald et amie de Ferrière], nous qualifions cette école de conte de fée. D'où vient que tous les enfants sont si "sages" ? Le sens de la discipline [...] y est pour quelque chose, mais surtout le temps libre, les cours calmes du matin, le grand nombre qui agit par suggestion et brise dans l'œuf les velléités de révolte des isolés pour les éduquer à la solidarité.*»³⁴

Cette expérience finit par le convaincre d'inscrire son fils en avril 1931 à l'École d'Odenwald, où ce dernier va suivre sa scolarité jusqu'en 1934. Geheeb apprécie beaucoup que Ferrière lui ait confié l'éducation de son fils. Il s'en fait une affaire personnelle, non sans succès, à la grande satisfaction de tous. Geheeb remet Claude à un élève-tuteur francophone afin qu'il puisse se familiariser en douceur dans sa langue maternelle avec le fonctionnement de l'école et qu'il se sente accompagné par un ami du même âge pour gagner en confiance.

Faisant le bilan de la première année passée par son fils à l'École d'Odenwald, Ferrière annonce à Geheeb : «*1931, a été une belle année pour moi car, en avril, tu as accueilli Claude car, durant trois mois, tu as été chez nous.*»³⁵ Et à en croire le témoignage de Claude dans l'entretien que Martine Ruchat a conduit avec lui au début des années 2000³⁶, celui-ci a gardé un excellent souvenir de son temps à Oberhambach.

Durant la scolarité de Claude à l'École d'Odenwald, les deux familles s'écrivent beaucoup et se rendent régulièrement visite, parfois durant plusieurs semaines, chez les Ferrière à Genève, aux Pléiades, à La Sallaz et à la Clochatte, où est installé le Home chez nous, ou bien chez les Geheeb

³³ Sur l'échelle du classement international des écoles nouvelles établie par lui-même, Ferrière avait placé au premier rang l'École d'Odenwald en lui attribuant la totalité des points correspondant aux trente caractéristiques spécifiques auxquelles devait satisfaire un établissement se désignant «école nouvelle» (Ferrière, 1925, p. 4).

³⁴ AIJRR/AdF/D/2/6-8 : petit journal, 16 septembre 1928.

³⁵ AIJRR/AdF/C/4 : lettre de Ferrière à Paul Geheeb, s.d. précise (1932).

³⁶ AIJRR/AdF/D/3/14-16 : entretien de Martine Ruchat avec Claude Ferrière à propos des années 1938-2001, document sonore, 2001.

Weygenhaus Dammersfeld, 12.8.1933
 Mein liebster Freund, - Kopf dank dir
 denn dich habe ich für die beiden Mütter
 des Leuten der Fuge, die mir klein mit
 nach Euch noch erhöht haben! Auch für
 auch Claude u. all den anderen liebe
 Kindern mir ein herzlichsten Dank für
 euer Geburtstagsgrüße! Ich war ungegen
 mit in einem kleinen Krieger zu laufen,
 alle Kinder sind Dinge heute auf Wan-
 derungen unter Führung der neuen Lehrer
 eine Gruppe aus ab. 1800erjüngend. Ich
 mich selbst noch nicht bei, selber in der
 Rhein zu fahren, durch protestantische
 Tag wieder zu laufen. Ich, so alles im
 Schwinger werden. Ich glaube, es sei
 den ich bald wieder Lust freudigen
 fallen. Die schöne Rhön
 alles Blick vom Eierhauck über den Gr. Beilstein
 auf das Dammersfeld mit Haus Franken
 Glück liegt in den Wäldern! Mit Liebe
 Adolphe Ferrière

Alle Rechte vorbehalten.

Eierhauck.

Schweiz!

P. Geheeb. 345

Mon sieur Ad. Ferrière,

Mom, (My Mom),

La Courtoise

sur Lausanne.

(Schweiz)



Carte postale de Paul Geheeb à Adolphe Ferrière datée du 12 octobre 1933.

Photographie: AIJUR/AdF/C/4/4.

à Oberhambach. Cette période, à la croisée de la vie familiale, amicale et professionnelle, a favorisé le rapprochement de Ferrière et de Geheeb et posé les fondements d'une amitié profonde et solide.

Mais en 1934, Ferrière doit retirer son fils de l'École d'Odenwald, très probablement à cause des perquisitions et des exactions imprévisibles et violentes des nationaux-socialistes contre Geheeb-Cassirer et contre les enseignants juifs de l'école au cours de l'année 1933. À deux reprises, le 7 puis le 11 mars, l'école est victime d'attaques d'une extrême violence. Coup sur coup, Kurt Cassirer, le frère d'Edith, est frappé, puis jeté dans les escaliers et Erich Steinitz, professeur de chimie de Claude, d'origine juive, est arrêté sous les yeux de ses élèves. Quand après sa libération, les SA reviennent l'interroger à nouveau le 31 mars, Steinitz fuit en Suisse *via* le Home chez nous (Näf, 2006, p. 386), et c'est la famille Ferrière qui l'héberge à Genève pour le garder en lieu sûr (Ruchat, 2001). Les relations genevoises de Ferrière lui ont par la suite permis de travailler au Home chez nous, puis à l'Institut Mens Sana à Chesières-sur-Ollon.

Accusés d'être proches des cercles communistes, Geheeb et son épouse, laquelle est d'origine juive, sont de plus en plus menacés. Geheeb conçoit donc l'idée de s'exiler avec son école en Suisse, « *le temps que les gens ici reviennent à la raison* »³⁷. Ferrière réagit immédiatement, en écrivant au Département politique fédéral et à dix-huit cantons³⁸. Il envoie également des annonces dans des journaux en prenant soin de ne pas mentionner le nom de Geheeb pour trouver une solution d'accueil en Suisse³⁹. Mais par crainte que cette école ne concurrence les établissements suisses et que son autorisation ne crée un précédent pouvant les contraindre à en autoriser de nouvelles, le Département fédéral rend un avis négatif :

« *Il est considéré comme dangereux de créer un précédent par l'admission de la "Odenwaldschule", étant donné qu'il existe en Allemagne un certain nombre d'écoles communistes ne portant pas nécessairement une étiquette communiste et dont quelques-unes chercheraient probablement aussi à s'installer en Suisse.* »⁴⁰

³⁷ « *Bis die Leute hier wieder vernünftig werden* », lettre de Geheeb à Ferrière, le 15 mars 1933, cité par Näf, 2006, p. 386.

³⁸ APG, Ferrière, Adolphe, 1908/60 : lettre de Ferrière au Département politique, 17 mars 1933.

³⁹ AIJR/AdF/C/6 : lettre d'A. Ferrière à C. Ferrière, 17 mars 1933.

⁴⁰ APG, Ferrière, Adolphe, 1908/60 : lettre du Département politique fédéral à Ferrière, le 6 avril 1933.

Face à la peur disproportionnée des communistes, la solidarité de l'administration fédérale avec les personnes en danger est désormais devenue secondaire par rapport à la défense des intérêts des écoles privées (Näf, 2006, p. 395). Il faut en effet rappeler que ces écoles représentent une part importante d'un marché suisse en réel péril, dans la mesure où les internats souffrent de la crise économique mondiale. Toute installation scolaire nouvelle est donc vue d'un mauvais œil. Désespéré, Geheeb s'adresse à son ami genevois, le 11 avril 1933 :

«Les dernières semaines, j'aurais aimé [...] te voir et te raconter beaucoup de choses. Cela a probablement été le moment le plus dur de ma vie : pendant des semaines et des semaines... cette terrible tension dans l'attente d'être arrêté! Est-ce que tu peux t'imaginer ce qui se passe en Allemagne actuellement? Des milliers de gens jetés en prison! Quatre camps de concentration chacun pour trois mille à cinq mille prisonniers! Avec quelle brutalité l'on agit! L'atmosphère est insupportable. Est-ce que vous apprenez la vérité?»⁴¹

Ferrière est averti que la situation ne fait que s'aggraver pour son ami. En juillet, il note dans son journal : *«Les récits de Paulus sont tragiques. Son O.S.O. [Odenwaldschule Oberhambach, l'abréviation de l'École d'Odenwald] sera confisquée.»⁴²* Il entreprend alors toutes les initiatives à sa portée pour *«faire tout ce qu'on peut pour que Paulus n'ait pas à rester en Allemagne»⁴³*, à savoir pour organiser le transfert du couple Geheeb-Cassirer avec leurs élèves vers la Suisse. Afin de ne pas mettre en danger le projet d'émigration, tout le courrier concernant la fermeture de l'École d'Odenwald et le départ vers la Suisse doit rester secret. Edith Geheeb-Cassirer appelle avec insistance à la discrétion : *«Garder le silence, garder le silence...»⁴⁴* Ferrière prête aux Geheeb son adresse postale en Suisse pour éviter les interceptions par le régime national-socialiste.

N'ayant pas reçu de réponses positives des autorités cantonales, Ferrière s'adresse à Willy Schohaus, directeur du séminaire pédagogique de Kreuzlingen dans le canton alémanique de Thurgovie. Schohaus prend immédiatement contact au plus haut niveau, avec les conseillers fédéraux

⁴¹ (PG à AdF, AIJJR/AdF/C/4).

⁴² AIJJR/AdF/D/2/6-8 : petit journal, 25 juillet 1933.

⁴³ AIJJR/AdF/D/2/6-8 : petit journal, 24 août 1933.

⁴⁴ AIJJR/AdF/C/4/1-18 : lettre d'Edith Geheeb-Cassirer à Ferrière, le 6 mars 1934, traduit de l'allemand : *«Schweigen, schweigen...»*

Guiseppe Motta et Heinrich Häberlin à Berne. En l'espace de quatre jours, le 12 mai 1933, ces derniers parviennent à négocier la possibilité de fusionner avec un institut existant⁴⁵, en argumentant que Geheeb ne serait pas un concurrent mais qu'au contraire, il aiderait à sauver de la faillite un établissement suisse (Näf, 2006, p. 403). La publication de récits sur les difficultés auxquelles sont confrontées les écoles dans *Schatten über der Schule* (1933 – littéralement : « Ombres sur l'école ») déclenche certes une grande polémique autour de Schohaus, mais contribue également à sensibiliser quelques autorités politiques aux problèmes des enseignants. De plus, Schohaus a tout juste pris la direction de la section suisse de la LIEN et fait parler de lui. Il est donc imaginable que le degré de notoriété de ce dernier à ce moment, ainsi que la réputation internationale de l'École d'Odenwald, en particulier dans les régions germanophones, aient pu accélérer le traitement du dossier au Conseil fédéral à Berne, alors que la demande de Ferrière quelques mois auparavant auprès des cantons de Suisse romande avait été refusée. Peu soutenu par l'Institut Rousseau sous la direction de Piaget, qui considérait le militantisme de Ferrière et de Geheeb comme une rêverie idéaliste et non scientifique, ce dernier cherche à se rapprocher de la section suisse de la LIEN sous la gestion de Schohaus.

À l'occasion de l'assemblée annuelle de la section suisse de la LIEN, qui se tient du 30 juillet au 2 août 1933 à l'Institut Monnier au Pont-Céard, près de Versoix au bord du lac Léman, Geheeb prend contact avec le propriétaire des lieux, Willem Gunning. C'est un ami de longue date de Ferrière, qui, en 1909, a été l'un de ses premiers étudiants à l'Université de Genève. Geheeb l'a déjà rencontré lors de sa visite à l'École d'Odenwald en 1913.

L'Institut Monnier de Gunning est alors quasiment vide et proche de la faillite, alors que Geheeb cherche urgemment un foyer d'accueil pour ses élèves. C'est donc une aubaine pour l'un comme pour l'autre. Gunning, surendetté, pense pouvoir regonfler son chiffre d'affaires grâce aux élèves venant d'Allemagne ; pour Geheeb, c'est probablement l'unique occasion de fuir au plus vite le régime national-socialiste et de s'installer en Suisse. Lui qui rêve de mettre en œuvre les idées de Kant, il se réjouit en outre à l'idée de se rapprocher de la ville de la Société des Nations.

Cependant, les différends entre Gunning et Geheeb à propos du projet pédagogique et de la répartition des tâches de direction dans la nouvelle

⁴⁵ APG, Schohaus, Willy, 1933/67 : lettre de Motta à Schohaus, 10 mai 1933 et lettre de Schohaus à Geheeb, 16 mai 1933.

11. La Saller / Lausanne. 27. 3. 34.

Sehrster Freund! Die hatten verstanden, Du kämest kurz nach dem 21 März Vor einigen Tagen sahe uns Claude: "Wirst Du, wenn ich in Lausanne (ungefähr bin?) - "Paulus?" - "Was wie erster Schrei, Leibel sein! Und da kam Dem Brief gestern ... Wir wissen also eine gute Zeit noch vor uns, bis Du hier sein wirst! ... "Auch schrieb ich an Willem Gunning in dem angebrachten Sinn. Gehe erkernt es, Von Nobby gebellen, ichens die Ausgaben nach den Einnahmen zu messen. Aber wenn dabei die ganze Sache zu Bruch gehen sollte, keine man kein Schrift Vorwärts. Dagegen etwas tapfer Vorwärts zu fahren kann auch. Günst die Ausgaben die Einnahmen übersteigen, aber dadurch das gestrige Niveaus gehoben wird, und so eine richtige (K) Kulturbefähigung gefordert sein kann, heißt es, die ganze Sache zelteln. Auch die Frage der Sprache und des Kulturs hängt an die Frage an oder, besch es sich, der Erfolg hängt an die Frage an das sprachliche. u. kulturelle Teilal - Diese Lösung Vorkindheit ist ein Symptom. Sie wird sich hundertmal wieder finden. Nun geschult! ...

Heute früh Brief von Vander Lennet aus Wien. Nicht eilendst - Mein Brief geht besser; Juffamierung des Wessens auf dem Kurs! Es dauert immer einige Wochen; doch jedes Schlimmes. Am 8 d. h. l. Originale in ganz Claude u. ich sind im Aufbruch unternommen. Seit dem vorigen Tag waren alle Plätze besetzt! 11 wichtige Freunde von Hunderten v. Kindern und Erwachsenen. Man wird es also ein 2. Tag lang - vielleicht um 3 1/2 Mal vorfrüh. - Auch in Bern u. Neuchâtel mache ich Untersuchungen: umschreiben! wird Chy Ross Ende April in diesen Städten Nordbrunnen fallen. - Geboren in Spitz, waren Träumen (Starkste) in Chy Ross. Hoptentoch ist alles gut vor 1.5h gegangten.

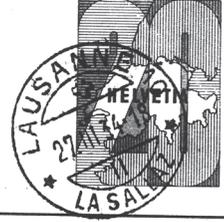


BASEL - ZOOLOGISCHER GARTEN

zu helfen schenke ein in Nachbarn von der Zeit seiner Kart aus der Rhein durch Strauch u. sein Schilf mit 1.5h. Di schneib wäntlich an Lilli Lochner. Aber damals deckten wir noch die Krahnen früher. - Je Hilfen wir nehmen einen sehr spornen Teil der all das, was der Welt erblut doch darüber sind wir nicht uninteressant. Nur schwingen groß... - Claude hat 1.5h. u. wird wohl einige Tage in ganz sein. In kommt auch und wieder an. Soll wir nicht eine schön Lette u. 1.5h. in der Ost Lungenblase? Herzlich dich 1934

27.3.34

367



Herrn Paul Geheeb
Odenwaldschule
Post-Heppenheim
am Bergstr.
(Hessen Darmstadt)
Deutschland.

Carte postale d'Adolphe Ferrière à Paul Geheeb datée du 27 mars 1934.

Photographie: ALJR/AdF/C/4/5.

structure rendent dès le début les négociations conflictuelles, malgré la médiation de Ferrière. Le 3 avril 1934, cinq jours seulement avant l'arrivée de vingt-cinq personnes de l'ancienne École d'Odenwald, Ferrière résume la situation par ces mots : « [Les] *tractations en vue d'une collaboration entre mes deux amis pédagogues [s'avèrent] difficiles et la fusion de deux écoles nouvelles, l'O.S.O. [l'École d'Odenwald] et l'Institut Monnier.* »⁴⁶

Bannissant toute consommation d'alcool et de tabac, Geheeb refuse catégoriquement de faire des concessions au niveau pédagogique et ne voit pas comment séparer les questions d'éducation et de direction. Gunning, en revanche, fumeur et plutôt bon vivant, tient à garder la main sur les finances et à se garantir un droit d'intervention sur les décisions pédagogiques. La codirection d'un nouvel établissement par des caractères aussi opposés, obstinés et fermés à la négociation, semble vouée à l'échec avant même d'avoir commencé. Geheeb a déjà en tête son projet pédagogique, une école multiculturelle et cosmopolite, trilingue en allemand, anglais et français, et basée sur le principe de la démocratie directe, tandis que Gunning cherche à maintenir un projet francophone et s'accroche à sa fonction de directeur légitime. Toutefois, deux tiers des élèves parlent allemand : le gros des effectifs vient d'Allemagne, quelques-uns d'Angleterre et des États-Unis et deux de France. De plus, Geheeb ne maîtrise pas bien le français. Malgré tout, on finit par trouver des compromis grâce à l'arbitrage de Ferrière. L'accord est d'abord dicté par la nécessité.

Le conflit était cependant prévisible. Le 23 juillet 1934, Gunning sollicite la médiation de Ferrière, leur ami commun. Le mois suivant, Rimathe, un ami de ce dernier, lui décrit le « *chaos de l'école Gunning-Geheeb* »⁴⁷. Geheeb cherche à s'associer avec Élisabeth Huguenin pour s'installer ailleurs. Le 13 juin 1936, il écrit à Ferrière :

« *Aucune puissance au monde ne me forcera à rester à Pont-Céard. Malgré deux années de recherches, je n'ai rien trouvé ni dans les Grisons, ni à Berne, ni à Neuchâtel [...], mais seulement Corbeyrier dans le canton de Vaud. Si Lausanne refuse, je dissoudrai mon école ici et les 64 enfants quitteront la Suisse. Je vais, soit me retirer dans la vie privée, soit construire mon École d'Humanité dans un autre pays (Amérique du Nord ? Chine ?).* »⁴⁸

⁴⁶ AIJRR/AdF/D/2/6-8 : petit journal, 3 avril 1934.

⁴⁷ AIJRR/AdF/D/2/6-8 : petit journal, 23 août 1934.

⁴⁸ APG, Ferrière, Adolphe, 1908/60 : lettre de Geheeb à Ferrière, le 13 juin 1936, traduit de l'allemand : « *Keine Macht der Welt wird mich zwingen in Pont-Céard zu bleiben. Trotz zweijährigen Suchens habe*

Pour Gunning, c'était une question vitale: sans les élèves des Geheeb, il peut mettre la clé sous la porte. Il commence à alerter l'Association des directeurs d'instituts de Suisse romande, laquelle lui assure «*tout mettre en œuvre pour que Geheeb et Huguenin n'obtiennent pas d'autorisation officielle de pouvoir travailler ailleurs en Suisse qu'à l'Institut Monnier*»⁴⁹. Il intrigue contre son collaborateur/associé pour le discréditer auprès des autorités fédérales et auprès de la banque que Geheeb a sollicitée pour un crédit. Ce dernier est ainsi à nouveau accusé de diffuser des idées communistes et d'être dépensier. L'affaire prend des dimensions internationales, puisque le bureau central de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, établi à Londres, demande des comptes à l'Association des directeurs d'instituts de Suisse romande, que la revue *Pour l'ère nouvelle* publie assortis d'un commentaire :

«*Le Département de Justice et de Police du canton de Vaud vient de refuser à Mlle E. Huguenin et à M. Paul Geheeb l'autorisation d'établir leur école à Corbeyrier-sur-Aigle (Vaud) ceci à l'instigation de l'Association des directeurs d'instituts de la Suisse romande. La lettre contient, à l'égard de l'éducation nouvelle, des assertions parfaitement déplaisantes.*»⁵⁰

Par ailleurs, l'association met à nouveau en avant la crise économique considérant «*tout nouvel établissement d'éducation comme dangereux pour leur propre existence*»⁵¹.

Geheeb finit par s'imposer, après avoir menacé de quitter l'Institut Monnier, ce qui aurait entraîné la vente aux enchères de la propriété de Gunning. Sous la pression, il obtient l'engagement des Gunning de quitter entièrement les lieux et d'accepter la codirection entre Élisabeth Huguenin et Geheeb. Sans l'intégration de Huguenin, de nationalité suisse, comme directrice indépendante, Geheeb n'aurait pas pu obtenir de l'État son autorisation de travail. L'Institut Monnier change de nom en septembre 1937 et devient officiellement l'École d'Humanité (Näf, 2006, p. 799).

ich weder in Graubünden, noch in Bern, noch in Neuchâtel etwas Geeignetes [...] gefunden, sondern nur Corbeyrier im Waadt. Wenn Lausanne nein sagt, werde ich meine hiesige Schule auflösen und alle 64 Kinder werden die Schweiz verlassen. Ich werde dann entweder mich ins Privatleben zurückziehen oder in einem anderen Lande (Nordamerika ? China ?) meine École d'Humanité aufbauen. [...].»

⁴⁹ APG, Gunning, Willem und Marie, 1913/59: Konflikt mit Wilhelm Gunning: lettre de Geheeb à Vuilleumier, 15 septembre 1936.

⁵⁰ «Nouvelles diverses», *Pour l'ère nouvelle*, n° 126, mars-avril 1937, p. 92 et 93.

⁵¹ «Nouvelles diverses», *Pour l'ère nouvelle*..., p. 92.

La réussite du projet d'École d'Humanité des Geheeb-Cassirer, après leur fuite d'Allemagne, est donc avant tout le fruit de leur amitié avec Ferrière, qui avait animé nombre de réseaux autour du mouvement de l'Éducation nouvelle, sans oublier le rôle de Schohaus, directeur de la section suisse de la LIEN, ni celui de Bovet à la tête de l'Institut Rousseau.

En commun, ils ont su mobiliser les militants du réseau, contacter les autorités et négocier les accords permettant l'installation de Geheeb en Suisse. Ces liens fraternels, qu'on retrouve avec Élisabeth Huguenin et avec les directrices du Home chez nous, sont fondés sur la confiance et l'entraide inconditionnelles, sur l'idéalisme et la solidarité entre militants de l'éducation nouvelle, notamment au sein des cercles genevois gravitant autour des fondateurs de la LIEN et de l'Institut Rousseau.

Toute leur vie durant, Geheeb et Ferrière se sontentraîdés afin de poursuivre leur idéal d'une éducation nouvelle respectueuse de la nature individuelle de l'enfant. Cette relation fraternelle et solidaire s'est étendue à tous les membres de la famille et aux amis les plus proches, entre autres Romain Rolland, Ovide Decroly ou Ellen Key, ainsi qu'à d'autres acteurs importants du mouvement de l'Éducation nouvelle. Quand en janvier 1939, Gunning ferme l'Institut Monnier et que les élèves de Paul et Edith Geheeb-Cassirer trouvent porte close à leur retour d'un séjour de ski aux Pléiades, c'est encore Ferrière qui accueille provisoirement l'école dans son chalet et fait jouer ses relations en Suisse, par l'intermédiaire d'Anna Nussbaum, Élisabeth Huguenin, Pierre Bovet et Willy Schohaus, pour lui trouver un logis provisoire, mais convenable.

S'ensuit une période marquée par la précarité et les déménagements, en particulier durant les années de guerre, lorsque les parents d'élèves d'outre-mer commencent à rapatrier leurs enfants d'Europe aux États-Unis. L'École d'Humanité perd une clientèle précieuse, capable de payer les frais de scolarité. Car une bonne partie de ses élèves étaient d'origine juive et leurs parents avaient pour la plupart perdu leur fortune en Allemagne ou avaient disparu. Dépourvue de ressources suffisantes, l'École d'Humanité se trouve à plusieurs reprises au bord de la faillite. Le 2 septembre 1940, Edith Geheeb-Cassirer résume leur situation désastreuse: «*Nos moyens sont complètement épuisés.*»⁵² C'est encore Ferrière qui prête main-forte à son ami pour l'aider à trouver des subventions, à chercher des amis ou des familles prêtes à accueillir des élèves lorsque les dettes de l'établissement ne permettent plus de subvenir

⁵² APG, Sutro, Netti, 1940/68 : lettre de Geheeb-Cassirer à Sutro, 2 septembre 1940.

aux besoins de tous. Il propose à Paul et Edith Geheeb-Cassirer de se reposer enfin, tout au moins jusqu'à la fin de la guerre, et de les héberger dans un petit appartement qui se trouve dans sa maison, jusqu'à la réouverture de leur école, qu'il imagine comme «*leur reprise triomphale*» après le décès de Hitler⁵³. Cette idée généreuse n'est pas vraiment du goût de Geheeb. D'une part, il craint de ne pas obtenir l'autorisation du canton de rouvrir son établissement après une faillite et, d'autre part, il ne veut pas abandonner les enfants pour lesquels il n'a pas trouvé de foyer adapté à leurs besoins.

Après des étapes mouvementées, l'aménagement définitif de l'école s'effectue sur le Hasliberg, dans le canton de Berne, en 1946. Durant toute cette période d'exil, marquée par la précarité de leur existence – trouver un toit, des vivres, du personnel bénévole, des aides financières pour faire fonctionner l'école et un vivier stable d'enfants dont les parents soient capables de payer les frais de scolarité –, Paul Geheeb et son épouse Edith confient régulièrement leurs soucis à Ferrière qui essaye de les reconforter et de leur porter secours. La correspondance des années 1933 à 1946 se révèle ainsi particulièrement intense et fréquente.

Conclusion

Comme les exemples que nous avons examinés ont pu le montrer, cette correspondance vaste et volumineuse témoigne non seulement d'une coopération étroite entre Adolphe Ferrière et Paul Geheeb au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle, mais aussi d'une forte affinité entre les deux hommes. Cette amitié s'est développée et consolidée au cours des années durant lesquelles ils se sont confiés et ont partagé leurs joies comme leurs moments de crise. Avec l'aide des militants de l'École nouvelle mobilisés par Ferrière et Bovet, quand ce dernier était encore directeur de l'Institut Rousseau, et avec celle de Schohaus, qui animait la section suisse de la LIEN, elle a permis de surmonter des obstacles familiaux et professionnels considérables.

Pour finir, soulignons à nouveau la richesse de la correspondance de Geheeb avec Ferrière, mais aussi avec Bovet, Claparède et Schohaus, dont le dépouillement permettra d'ouvrir de nouveaux et vastes champs de recherche. Cette correspondance croisée offre d'innombrables informations, notamment sur la structure et le recrutement du personnel dans les

⁵³ APG, Ferrière, Adolphe, 1908/60 : lettre de Ferrière à Geheeb, 15 août 1940.

établissements des écoles nouvelles en Europe, car le cercle dont Ferrière s'était entouré fonctionnait comme une véritable entreprise de recensement de pédagogues. C'est le constat que nous pouvons notamment faire à partir d'une lettre de Ferrière à Geheeb : «*Trois personnes sympathiques voudraient te proposer leur service : Marcelle Huguenin et son fiancé Monsieur Patry, ma nièce Beatrice Scala, [...], si tu avais besoin d'eux.*»⁵⁴ En outre, cette correspondance, par moments infiniment intime et confidentielle, renseigne sur les réseaux entretenus par le mouvement de l'Éducation nouvelle, sur les affinités et sur les conflits, mais surtout sur les moments charnières de l'histoire de l'internationalisme éducatif du début du xx^e siècle.

Archives

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR), Fonds Adolphe Ferrière (AdF) : documents (dont correspondance de Paul et Edith Geheeb avec Adolphe Ferrière, son épouse Isabelle et son fils Claude Ferrière, et le petit journal d'Adolphe Ferrière et enregistrement sonore de l'interview donnée par Claude Ferrière à Michèle Ruchat).

Archives Paul Geheeb (APG) de l'École d'Humanité à Hasliberg/Goldern : documents (dont correspondance de Paul et Edith Geheeb avec Adolphe Ferrière, son épouse Isabelle et son fils Claude Ferrière).

Archives de l'UB de l'Université de Marburg : documents (dont les discours de Paul Geheeb).

Sources publiées

FERRIÈRE Adolphe, (1912), *Biogenetik und Arbeitsschule. Ein Programm zur Ausgestaltung der Volksschule*, Langensalza : Beyer und Söhne.

FERRIÈRE Adolphe, (1920), *Transformons l'école*, Bâle : Azed.

FERRIÈRE Adolphe, (1921), *L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

FERRIÈRE Adolphe, (1922), *L'école active*, Neuchâtel : Forum. Réédition à Paris : Fabert (coll. Pédagogues du monde entier), 2004.

⁵⁴ APG, Ferrière, Adolphe, 1908/60 : lettre de Ferrière à Geheeb, 25 février 1931, traduit de l'allemand : «*Drei nette Menschen möchten Dir zur Seite stehen, Marcelle Huguenin und ihr Bräutigam Herr Patry, meine Nichte Beatrice Scala, [...], wenn Du sie brauchst [...].*»

- FERRIÈRE Adolphe, (1924), *La pratique de l'école active*, Neuchâtel: Forum.
- FERRIÈRE Adolphe, (1925), «L'École nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles», *Pour L'ère nouvelle*, n° 15, p. 2-8.
- GEHEEB Paul, (1930, 1960), «Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. Vortrag, gehalten in der Volkshochschule in Halle a.S. am 2. Juni 1930» in COLLABORATEURS DE L'ÉCOLE D'ODENWALD, *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag* (éd.), Heidelberg, p. 131-154, [en ligne], accès: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1999/0013.html>, consulté le 17 avril 2017.
- GEHEEB Paul, (1934), «L'École de l'Odenwald dans une nouvelle phase de sa vie», *Pour L'ère nouvelle*, n° 103, p. 297-299.
- GEHEEB Paul, (1938), «Les deux tâches de l'éducation», *Pour L'ère nouvelle*, n° 137, p. 146-147.
- GEHEEB Paul, (1958), «Paul Geheeb diktiert Ida Harth aus seinem Leben», Bayrisch Zell; tapuscrit de trois pages non publié, APG.
- Pour L'ère nouvelle* (1922-1940).
- L'Essor* (1919-1922).

Bibliographie

- COQUOZ Joseph, (1998). *De l'Éducation nouvelle à l'éducation spécialisée. Un exemple suisse: le «Home chez Nous»*, Lausanne: Éditions le Sentier, LEP.
- CZAKA Véronique, GERBER Rémy, (1989-2018), *Vie et œuvre d'Adolphe Ferrière (1879-1960). Chronologie de son existence. Première partie: 1879-1936*, [en ligne], https://www.unige.ch/archives/aijir/files/1215/3676/4096/R_Gerber_corrige_1.pdf, consulté le 18 avril 2019.
- GERBER Rémy, (1981), «Naissance d'une vocation», in GERBER Rémy *et al.* (éd.), *Autour d'Adolphe Ferrière et l'éducation nouvelle*, Genève: Université de Genève (coll. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie), n° 25, p. 39-58.
- GERBER Rémy, (1989), *Vie et œuvre d'Adolphe Ferrière (1879-1869). Chronologie de son existence. Première partie: 1879-1934*, tapuscrit inédit de 110 pages, [en ligne], https://www.unige.ch/archives/aijir/files/6214/1709/9804/R_Gerber_petit.pdf.
- GRUNDER Hans-Ulrich, (1987), «Paul Geheeb und die École d'Humanité in der Schweiz», *Bildung und Erziehung*, n° 4, p. 379-392.
- HAMELINE Daniel, (1993), «Adolphe Ferrière (1879-1960)», *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, p. 379-406, [en ligne], <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ferrierf.pdf>.

- HAMELINE Daniel, (1981), «Adolphe Ferrière, praticien en quête d'une reconnaissance sociale», in GERBER *et al.* (éd.), *Autour d'Adolphe Ferrière et l'éducation nouvelle*, Genève: Université de Genève (coll. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie), n° 25, p. 10-37.
- HOFSTETTER Rita, (2010), *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle-première moitié du XX^e siècle)*, Genève: Droz.
- MANN Klaus, (1942), *Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht/The turning point*, Reinbek: Rowohlt, 19^e édition, 2007.
- NÄF Martin, (1998), *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim: Beltz.
- NÄF Martin, (2006), *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961*, Weinheim & Bâle: Beltz.
- (s.d.), «Histoire du Journal L'Essor», in [www.journal-l'essor.ch](http://www.journal-lessor.ch): <http://www.journal-lessor.ch/histoire.php>, consulté le 10 septembre 2017.
- ROLLAND Romain, (1932), *Stirb und Werde*, Stuttgart: Engelhorn's.
- RUCHAT Martine, FERRIÈRE Claude, (2001), entretien, document sonore, AdF/D/3/14-16, AIJR.
- SCHÄFER Walter, (1970), *Paul Geheeb, Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen*, Stuttgart: Klett.
- ZEILBERGER Y. Heinz, (1981), «Adolphe Ferrière et Paul Geheeb. Une amitié véritable», in GERBER *et al.* (éd.), *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle*, Genève: Université de Genève, n° 25, p. 59-66.

Résumé: Paul Geheeb et son épouse Edith Geheeb-Cassirer comptent parmi les premiers fondateurs d'écoles nouvelles en Allemagne. Ils créent l'école d'Odenwald en 1910, puis, fuyant l'Allemagne nationale-socialiste, fondent l'École d'Humanité en Suisse en 1934. Ils appartiennent également au cercle d'Adolphe Ferrière, au sein duquel est né le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN). Une correspondance intense (conservée aux Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève et au Hessisches Landesarchiv de Darmstadt) témoigne de l'amitié qui liait Paul Geheeb et Adolphe Ferrière. Ce dernier appréciait particulièrement le projet pédagogique de son confrère allemand. Pendant la Seconde Guerre mondiale, alors que l'École d'Humanité recherche un nouveau domicile, Ferrière accueille Geheeb dans son chalet privé. Par ailleurs, il a confié l'éducation de son propre fils au couple Geheeb-Cassirer. L'analyse systématique de la correspondance suivie qu'entretenaient les deux

pédagogues permet de cerner cette relation privilégiée et d'en saisir son impact sur leur parcours et sur le mouvement de l'Éducation nouvelle, tout en mettant en valeur l'originalité de leurs contributions respectives.

Mots-clés: progressive education, École d'Humanité, École d'Odenwald, Adolphe Ferrière, Paul Geheeb, Edith Geheeb-Cassirer, networks of progressive education.

Abstract: Paul Geheeb and his wife Edith Geheeb-Cassirer are among the first founders of new schools in Germany. They created the Odenwald School in 1910, then, exiled from Germany National Socialist, they founded the School of Mankind (École d'Humanité) in 1934. They also belonged to the circle around Adolphe Ferrière, that gave rise to the International Bureau of New Schools (Bureau international des écoles nouvelles – BIEN).

A consistent correspondence, testifying to the friendship which bounds Adolphe Ferrière and Paul Geheeb, is available to us in the Archives Jean-Jacques Rousseau Institute of Geneva in Switzerland and the Hessisches Landesarchiv Darmstadt in Germany.

Ferrière seemed to particularly appreciate the pedagogical concept of Geheeb. During the Second World War, when the École d'Humanité was looking for a new home, Ferrière had welcomed it into his private cottage. In addition, he entrusted the education of his own son to Paul and Edith Geheeb-Cassirer.

Therefore, we can see a deep biographical and intellectual link between Paul Geheeb and Adolphe Ferrière. The systematic analysis of their correspondence should make it possible to identify this privileged relationship that they maintained and to grasp its impact on their path and on the interconnections within the movement of the new education, to demonstrate the influences, the agreements and the discrepancies that marked their commitment to school reform, while highlighting the originality of the contributions of each of these two reformers.

Keywords: progressive education, School of Mankind, Odenwald school, Adolphe Ferrière, Paul Geheeb, Edith Geheeb-Cassirer, network of progressive education.

Chapitre 5 | Bérengère Kolly

L'internationalisation montessorienne selon la stratégie du double gain : diffraction et problématiques de diffusion

1. Introduction : internationaliser une pédagogie, problèmes et enjeux

Au début des années 1930, l'Association Montessori Internationale publie une brochure revenant sur les principes de la pédagogie montessorienne et sur sa diffusion dans le monde. Elle dénombre une traduction des ouvrages de la « doctoresse » en une quinzaine de langues, une présence de sociétés montessoriennes dans onze pays et un début d'organisation montessorienne dans dix autres. Elle souligne enfin la présence d'écoles fonctionnant selon cette pédagogie dans plus de cinquante villes dans le monde.

Le tournant international de la diffusion de la pédagogie Montessori, qui marque le début du *mouvement* Montessori, a lieu en 1913. À partir du 15 janvier, Maria Montessori organise à Rome le premier cours international théorique et pratique en direction d'enseignants de tous horizons. Assistent notamment à ce cours Helen Parkhurst, à qui est confiée par la suite la direction de la société montessorienne aux États-Unis, ainsi que de nombreux étudiants venus également d'Amérique – la



Quelques unes des villes où fonctionnent des Ecoles Montessori

Carte tirée d'une brochure accompagnant la présentation du XVIII^e cours théorique et pratique de la méthode Montessori prévu à Barcelone du 18 février à fin juin 1933.

Photographie: AIJRR/AdF/A/23/1.

pédagogue italienne avait en effet été introduite dans les milieux culturels et intellectuels américains grâce à la suite d'articles que lui avait consacré, dès 1911, Samuel S. McCure dans le *McCure's Magazine* (Montessori, 2013, XV). Ce même journaliste avait également persuadé la pédagogue d'entamer un périple américain, ce qui est fait à partir de novembre 1913 : la carrière internationale de Maria Montessori est alors lancée.

La diffusion de la pensée montessorienne en langue française s'effectue à la même époque. En 1912, Pierre Bovet, alors tout jeune directeur de l'Institut Rousseau, fait traduire un abrégé de la *Pédagogie scientifique*, qui paraît chez Delachaux et Niestlé pour la Suisse, auprès de la librairie Fischbacher pour la France. L'institution genevoise qu'est l'Institut Rousseau constitue pourtant un passeur pour le moins ambigu. L'examen des archives montre qu'un différend oppose, en 1913, Maria Montessori à Pierre Bovet, à propos d'un cours proposé par l'Institut et mené par deux praticiennes formées en 1909 par Montessori,

Jeanne Barrère¹ et Teresina Bontempi². Ce différend interroge de front les problématiques posées par une diffusion d'une pédagogie à large échelle et les « transferts culturels » à l'œuvre³ : faut-il s'assurer d'une transmission correcte des principes et des techniques, et si oui comment ? Qui possède la légitimité de transmettre les fondements d'une pédagogie ?

Ces questions ne sont pas spécifiques à la pédagogie Montessori, mais celle-ci représente sans doute un cas exemplaire sur cette question. D'abord parce qu'elle est l'objet d'une internationalisation rapide et à grande échelle, du vivant de la pédagogie, confrontant très vite cette dernière aux problématiques de ce que nous proposons d'appeler la *diffraction* d'une pédagogie. Ensuite, parce que Maria Montessori a fait le choix non de protéger toutes les pratiques ou d'empêcher la diffraction mais de créer un réseau propre de propagandistes piloté à partir de 1929 par une instance de régulation, l'Association Montessori Internationale, qui participe au cadrage explicite d'une partie des conditions de définition de la pédagogie. Elle semble ainsi avoir tenté de résoudre les problèmes réels posés par la diffraction en optant pour une stratégie de tenaille, ou de double gain : diffusion très large d'un côté, garantie de la qualité pour un petit noyau de disciples au fait des intentions complexes de la pédagogie et de son évolution de l'autre.

Emprunté à la physique des ondes et décrivant une propagation en spectre (spectre de la lumière par exemple), la notion de *diffraction* entend décrire, lorsqu'une pédagogie se diffuse, les effets de pertes, de dilution des intentions ou des pratiques, voire les déviations de la pensée initiale. Dans le cas montessorien, en effet, la diffusion s'effectue par effet de propagation : les premières éducatrices formées fondent des écoles

¹ Jeanne Barrère pourrait avoir été la fille de l'ambassadeur de France à Rome. Elle est chargée des conférences sur Montessori au sein de la société théosophique en France.

² Teresina Bontempi (1883-1968). Fille du secrétaire du département de l'éducation publique dans le canton du Tessin, elle est d'abord enseignante dans le primaire de ce canton et devient inspectrice des jardins d'enfants du canton en 1908. Elle semble avoir suivi les premiers cours de Maria Montessori en 1909. Après avoir développé le montessorisme dans le Tessin, elle s'engage dans la revendication de rattachement du Tessin à l'Italie (idée d'« irrédentisme » née durant les années 1870, que le fascisme utilisera ensuite largement pour justifier ses projets d'annexion – Malte, Tessin, Nice, Corse, Savoie, etc.). Dans ce but, elle fonde un journal, *L'adula*. La revue est interdite en 1921, et Bontempi suspendue de ses activités d'inspectrice. Réintégrée en décembre 1922, elle est licenciée en 1931, arrêtée pour haute trahison en 1935 et emprisonnée. Elle se retire de toute activité entre 1936 et 1945.

³ Le présent texte s'inscrit ainsi dans un mouvement de réflexion plus large sur ce que Michel Espagne nomme les « transferts culturels » (Espagne, 1999), et notamment les travaux des historiens sur la réception des pédagogies, les circulations et les resémantisations à l'œuvre (Droux et Hofstetter, 2015 ; Fontaine et Goubet, 2016).

et donnent elles-mêmes des cours ou des conférences (c'est le cas de Teresina Bontempi); leurs étudiantes faisant également la même chose (c'est le cas de Maria Valli, élève de Bontempi), la méthode se diffuse très rapidement, mais avec une possible perte des intentions initiales. La diffraction permet ainsi d'interroger la nature et les contenus des transferts et des resémantisations à l'œuvre, en lien au contexte pratique (les besoins des praticiens dans un cadre culturel et historique précis).

Dans le cas du différend que nous allons présenter dans ce texte – une sorte de micro-événement considéré selon un effet loupe –, la notion de diffraction permettra de saisir la controverse pédagogique et politique en jeu entre Maria Montessori et Pierre Bovet et, dans la continuité, avec l'Éducation nouvelle⁴. Plus globalement, la notion de diffraction permet de saisir les choix qui se présentent à un pédagogue faisant face à des lectures erronées, approximatives ou seulement «extensives», pour reprendre un terme de Roger Chartier, de leur pédagogie (2011, p. 291)⁵. Nous faisons l'hypothèse que le conflit initial décrit ici a contribué à, ou renforcé, des choix montessoriens relatifs à l'internationalisation de la pédagogie, hors des canaux genevois⁶. Le différend entre Bovet et Montessori, histoire d'un rendez-vous manqué, est aussi peut-être une partie de l'explication de la posture à la fois en présence et à distance de Maria Montessori face à l'Éducation nouvelle.

Au-delà, les lectures «extensives» et la notion de diffraction peuvent permettre également, et nous nous y essaierons dans la fin de ce texte, de saisir de manière complexe les enjeux de la diffusion d'une pédagogie dans un contexte politique autoritaire, comme cela a pu être le cas, pour Montessori, sous le régime mussolinien. À chaque fois, la diffraction met ou remet au centre de la pensée de la diffusion le problème, épineux, des pratiques concrètes. Car un mauvais lecteur d'une pédagogie peut être un mauvais passeur, ou un passeur déformant, mais un passeur tout

⁴ Ce différend est abordé rapidement dans l'ouvrage de Perregaux, Rieben et Magnin sur la Maison des petits, qui indique que Maria Montessori a été, dans cette affaire, «*inspiratrice malgré elle*», ce qui peut être compris comme un signe de la rigidité de la pédagogie (1996, p. 20).

⁵ Roger Chartier, historien de la lecture, estime que celle-ci ne se fait pas de manière transparente, mais passe par le crible du lecteur : ses ancrages culturels et intellectuels, ses compétences ou encore le type de lecture qu'il engage du texte. Cette dernière peut être intensive, au long cours et supposant une imprégnation constante, ou extensive, beaucoup plus ramassée dans le temps et plus sommaire. Dans le cas des textes pédagogiques, il conviendrait d'ajouter la fréquentation, là aussi plus ou moins intense, des pratiques.

⁶ L'exemple d'Adolphe Ferrière est parlant : s'il se tient au courant des activités de l'Association Montessori Internationale et tente de rencontrer Maria Montessori, le contact ne semble pas substantiel entre les deux protagonistes. Le contact revient à l'initiative de Mario Montessori, fils de la pédagogue, à partir des années 1940.

de même⁷; quelle posture le pédagogue concerné peut-il ou doit-il alors prendre, en particulier lorsque la pédagogie porte son nom ? Jusqu'à quel point le pédagogue doit-il ou peut-il refuser ou conditionner la diffusion de ses pratiques ? Jusqu'à quel point les pratiques sont-elles affectées par le contexte politique ou idéologique qui le porte, et comment l'historien peut-il considérer *pratiquement* cette question ? La pédagogie Montessori, qui se revendique « scientifique » et qui, pour cette raison, semble particulièrement *plastique*, constitue-t-elle une exception ?

Nous ne pourrons, dans le cadre restreint de ce texte, qu'esquisser quelques pistes. Nous reviendrons ainsi et d'abord sur le différend entre Bovet et Maria Montessori, en nous appuyant sur des archives de l'Institut Rousseau à Genève et de l'Association Montessori Internationale à Amsterdam (I) ; nous tenterons ensuite de conceptualiser la *diffraction* (II) et de décrire ses enjeux politiques et pédagogiques, ces derniers permettant de décrire l'internationalisation spécifique, à la fois en tenaille et selon la stratégie du double gain de la pédagogie Montessori dès les débuts de son histoire. Nous y aborderons à la fois les enjeux cruciaux de la qualité pédagogique et des mauvais lecteurs, mais également le cas mussolinien. Dans ces trois volets, nous insisterons sur la place des pratiques concrètes dans la compréhension de la diffusion des pédagogies.

2. Le différend de 1913 entre Maria Montessori et Pierre Bovet

En 1912, Pierre Bovet (1878-1965) vient de quitter son poste de professeur de philosophie à Neuchâtel pour prendre la direction de l'Institut Rousseau⁸. La pédagogie Montessori a déjà fait parler d'elle, et Bovet entame des négociations pour que soit publiée la première traduction de la *Pédagogie scientifique* en français – la première parution, en italien, date de 1909. Le texte est abrégé pour être plus accessible et est traduit par

⁷ Cela peut être le cas, par exemple, des réseaux théosophes, qui ont porté et diffusé la pédagogie Montessori à ses débuts, sans nécessairement l'aval explicite mais sans dénégation non plus de la pédagogue, la question de l'appartenance à la théosophie de Maria Montessori étant sujet à controverse. Faut-il pour autant en déduire que la pédagogie Montessori est théosophique ? Dans ce texte, le cas de Jeanne Barrère est essentiel, en tant que celle-ci est une passeuse, assurément, de la pédagogie dans le contexte français ; mais elle n'est pas reconnue par Maria Montessori comme une disciple à part entière.

⁸ S'agissant de cet Institut, voir la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss dans le présent ouvrage (chapitre 7).

Madame Gailloud, sous le titre *Les Case dei bambini. La méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits*. Il s'agit de la première publication portant le nom de l'Institut Rousseau. Cette parution est concomitante d'une traduction anglaise préfacée par Henry W. Holmes, *The Montessori Method*, aux éditions Stokes (Montessori, 1912).

Bovet préface l'édition française et fait immédiatement une distinction entre le public anglo-saxon et le public français : si le premier est décrit comme gagné d'avance à la cause montessorienne, « *il y aurait quelque exagération* » à dire cela du second (Bovet, 1912, V). La préface de Bovet souligne d'emblée que la « *fidélité* » ou non à « *l'esprit* » montessorien ne peut se résumer à un nom choisi comme étendard ; prenant l'exemple de la première *Casa dei bambini*, il souligne que celle-ci est désormais (en 1912 donc) « *tout à fait infidèle à l'esprit de [La Pédagogie scientifique]* » (VI)⁹. Il souligne, en outre, que la seule possession du matériel pédagogique ne peut ni épuiser la méthode, ni « *transformer des classes enfantines* » (V).

En octobre, Maria Montessori remercie Pierre Bovet pour la qualité de la traduction française et lui demande d'être tenue au courant des activités de l'Institut¹⁰. En décembre de la même année, Bovet décrit l'idée montessorienne d'*autoéducation* dans un article de la rubrique « Nos amis » de *L'Intermédiaire des éducateurs*¹¹.

2.1. Le motif : le cours « Montessori » de l'Institut Rousseau

Fort de ces premiers succès et, d'après Bovet, en accord initial avec la pédagogue¹², l'Institut Rousseau propose, dans son programme de l'hiver 1913-1914 (22 octobre 1913-22 mars 1914), un cours consacré à « La

⁹ Dès 1910, Maria Montessori prend en effet ses distances avec les premières *Case dei bambini* du quartier San Lorenzo, son projet et le directeur général de l'Institut des « Beni Stabili », Edoardo Talamo (Gutek, 2004, p. 92). Elle ne reconnaît alors plus que la quatrième maison des enfants, fondée à Rome en 1909, Via Guisti, pour recueillir notamment les orphelins de Messine et de Reggio Calabria, chez les sœurs franciscaines missionnaires de Marie (De Giorgi, 2012). C'est au sein de cette école qu'ouvre le second cours théorique et pratique, en 1910 et 1911 – le premier ayant eu lieu en 1909 à la Citta Di Castello, chez le baron Franchetti.

¹⁰ Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR), Fonds général, FG.F.6/28 : lettre de Maria Montessori à Pierre Bovet, 21 octobre 1912.

¹¹ « *Mlle Montessori a le mérite d'avoir, pour les tout petits, fait passer dans le domaine des réalités une idée féconde entre toutes. [...] Cette idée, la voici : Un être humain s'éduque toujours lui-même.* » Bovet, *L'Intermédiaire des éducateurs*, n° 3, décembre 1912, p. 33.

¹² Voir Archives de l'Association Montessori Internationale (AMI), lettre de Pierre Bovet à Maria Montessori, 27 octobre 1913. Nous revenons sur cette question un peu plus loin dans le texte.

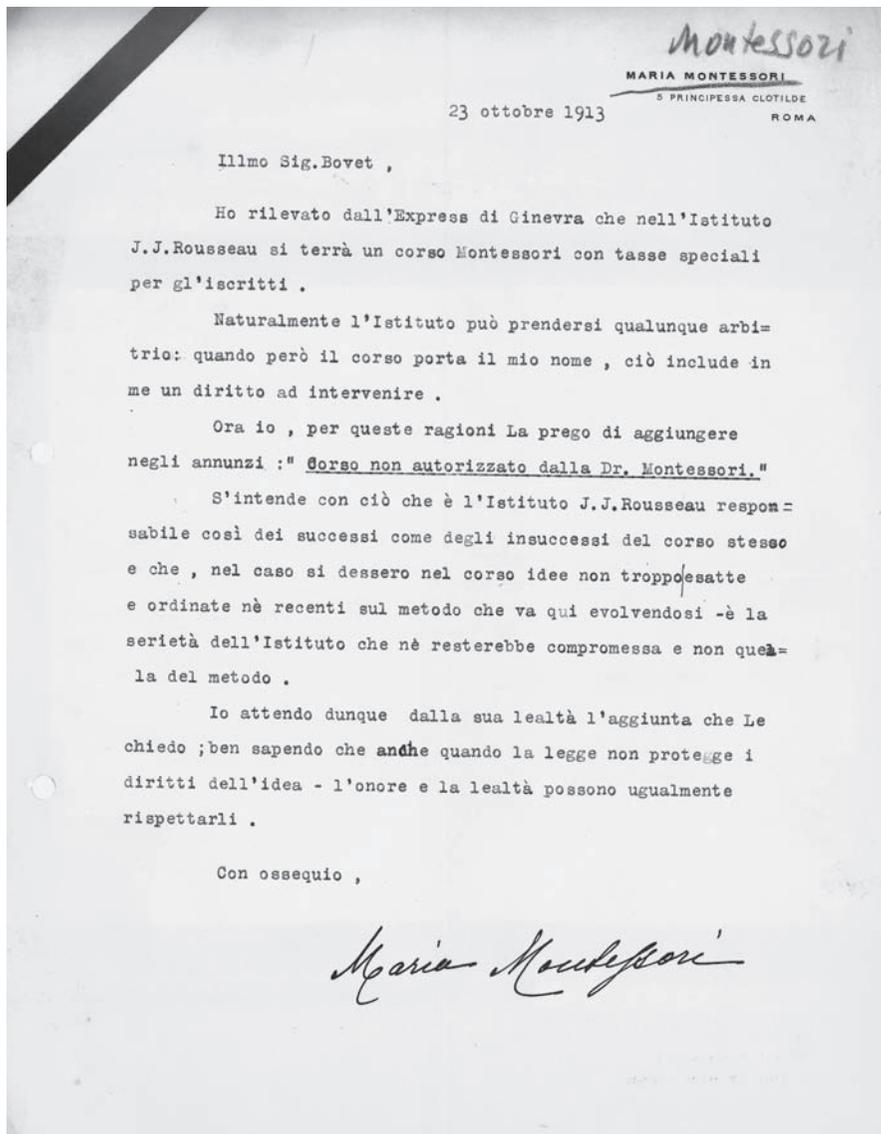
méthode Montessori». Assuré par Jeanne Barrère et Teresina Bontempi, formées à la pédagogie en Italie quelques années auparavant¹³, il est intitulé «leçons théoriques et cours pratiques». Jeanne Barrère est connue pour avoir participé à la diffusion de la pédagogie Montessori au sein de l'Éducation nouvelle. Elle est théosophe, écrit un article sur la pédagogie montessorienne dans la *Revue pédagogique* dès 1912, et participe des premières diffusions de la pédagogie. Teresina Bontempi fait également partie, nous l'avons vu, des premières personnes à avoir été formées auprès de la docteure et elle est initialement proche de cette dernière (Baumann, 2007, p. 25 *sq.*). Elle permet à Pierre Bovet de visiter des *Case dei bambini* en Italie et en Suisse. Bontempi diffuse en effet dès 1910 la pédagogie Montessori dans les écoles enfantines; elle a ouvert un cours à Bellizzone, œuvrant de manière durable à ce que les jardins d'enfants de la région modifient leurs pratiques (Coquoz, 1999; Forster, 2004). Il semble qu'il y ait eu, en 1920, 85 petites écoles, ou *asili infantili*, 98 maîtresses et plus de 3 000 enfants liés à la pédagogie Montessori dans le Tessin.

L'option prise par Pierre Bovet semble avoir été la suivante: Teresina Bontempi, ayant été formée par Maria Montessori et ayant participé à l'essai de la pédagogie montessorienne dans le Tessin, pouvait être considérée comme légitime pour assurer un cours intitulé «La méthode Montessori» au sein de l'Institut Rousseau. Ce point de vue n'est manifestement pas partagé par Maria Montessori, qui envoie un courrier de protestation le 23 octobre 1913, soit quelques jours avant l'ouverture du cours prévu en novembre. Tout en concédant la liberté des décisions de l'Institut Rousseau, la pédagogue en appelle à «l'honneur et la loyauté» pour le respect du «droit des idées», reprochant à Pierre Bovet d'avoir ouvert un cours utilisant son nom sans son accord et sans l'avoir prévenue. Elle se désolidarise d'avance du contenu et des résultats du cours, en avançant que seul l'Institut Rousseau doit être «responsable de ses succès comme des échecs» et demande, en conséquence, que soit ajoutée sur la brochure la mention «cours non autorisé par le docteur Montessori»¹⁴. Maria Montessori appuie sa demande par un courrier de son avocat, Maître Bruno¹⁵. Les raisons profondes de son refus, qu'elle expose en détail dans une autre lettre manuscrite, plus longue, ne sont donc ici pas avancées.

¹³ Sans doute ont-elles été formées lors du premier cours tenu à la Villa Montesca à Citta Di Castello, en Ombrie, en août 1909.

¹⁴ AIJRR/FG.F.6/28: lettre de Maria Montessori à Pierre Bovet, 23 octobre 1913.

¹⁵ Pierre Bovet y répond dans un double courrier, conservé aux archives de l'A.M.I. (lettre de Pierre Bovet à Maria Montessori et à son avocat, 27 octobre 1913). Nous remercions ici Joke Verheul, archiviste de l'AMI, de son aide, puisque l'intégralité ou presque du différend a ainsi pu être reconstituée.



Lettre de Maria Montessori à Pierre Bovet, du 23 octobre 1913, demandant qu'il soit signalé qu'il s'agit d'un cours non autorisé par elle.

Photographie: AIJR/FG.F.6/28.

Pierre Bovet répond à Maria Montessori quatre jours plus tard. Tout en accédant à la demande de la pédagogue que son nom ne soit pas utilisé et qu'il soit précisé aux étudiants que le cours n'est pas autorisé par elle, il fait état de sa surprise. Il lui indique qu'elle était au courant de ce projet (confirmé à l'oral et par correspondance, lui écrit-il), et précise qu'elle n'a fait «*aucune objection de principe, ni posé aucune condition*»¹⁶. Bovet ajoute que ce cours, prévu de longue date, n'a été repoussé qu'en raison de l'état de santé de Teresina Bontempi¹⁷. Il rappelle – nous reviendrons sur ce point crucial – que lui-même avait été chargé par la pédagogue d'organiser le cours :

«*Vous m'aviez même engagé à me charger moi-même des conférences sur votre œuvre. Vous m'avez remercié de la place que votre méthode tenait dans le programme de notre Institut. Vous avez accepté de faire partie de son Comité de patronage.*»¹⁸

Pour cette raison, Pierre Bovet regrette d'être ainsi «*trait[é] en ennemi*», et demande des explications – qui lui seront données par une réponse manuscrite en italien, datée du 31 octobre 1913 et conservée aux Archives de la Fondation Institut Rousseau¹⁹.

2.2. Une femme pédagogue, un homme universitaire

La première explication donnée relève précisément du fait que le cours a été proposé à part et prodigué par des praticiennes, et qu'il n'a pas été assuré par Pierre Bovet lui-même, au sein de l'Institut. Maria Montessori indique qu'elle aurait apprécié que lui, «*ou une personne de [son] importance*» parle de sa méthode et «*qu'une personne capable de mettre en pratique*», comme Mademoiselle Bontempi, en montre l'application. Ainsi, écrit encore la pédagogue, «*ma méthode serait entrée sinon parmi les sujets de l'Institut, au moins comme partie de ceux-ci et sa place aurait été dans la culture générale*»²⁰.

¹⁶ Lettre de Pierre Bovet...

¹⁷ Ce fait est confirmé par une lettre de Teresina Bontempi à Pierre Bovet dans laquelle elle se dit très «*gravement malade*» et lui demande «*de ne pas organiser le cours*»; voir AIJRR/FG.F.1/1 : lettre de Teresina Bontempi à Pierre Bovet, 14 décembre 1912.

¹⁸ Archives de l'A.M.I., lettre de Pierre Bovet à Maria Montessori et à son avocat, 27 octobre 1913.

¹⁹ Je remercie vivement mon amie Giovanna Valussi pour son aide indispensable pour le décryptage et la traduction de cette lettre en particulier et des échanges italiens de ce différend.

²⁰ Nous traduisons. AIJRR/FG.F.6/28 : lettre de Maria Montessori à Pierre Bovet, 31 octobre 1913.

L'enjeu est donc, du point de vue de la pédagogue, la reconnaissance, d'abord, de sa pédagogie : le fait d'en faire un cours à part, en ne l'intégrant pas dans les activités générales de l'Institut, pourrait laisser entendre que la pensée montessorienne est avant tout une suite de techniques et non une théorie de l'éducation. La relecture de la préface de Pierre Bovet peut en effet confirmer cette interprétation.

«*Nous pensons que pour rendre justice à ce livre il suffit de prêter à la phrase par laquelle il s'ouvre l'attention dont elle est digne : "Ceci n'est point un traité de pédagogie, il s'agit de faire connaître les résultats d'une expérience."* En gardant présente à l'esprit – plus constamment peut-être que ne l'a fait l'auteur lui-même – l'intention avouée de cet ouvrage on ne pourra pas ne pas voir ce qui en fait le fort. Son titre original : *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini pouvait induire en erreur. Mlle Montessori nous a autorisé à en intervertir les termes*» (Bovet, 1912, p. VI).

L'interversion dans le titre – placer «*les case dei bambini*» en premier et «*la méthode de la pédagogie scientifique*» en second n'est donc pas anecdotique de la part de Pierre Bovet : il s'agit de placer l'expérience montessorienne à sa place d'expérience, précisément. Le directeur de l'Institut souligne bien entendu l'importance de cette dernière dans la modification possible de «*l'école normale*» ; mais le texte montessorien reste cantonné à un «*récit*». «*Il faut laisser au lecteur la surprise de tant de pages charmantes*» (Bovet, 1912, p. VI)²¹.

Il semble difficile de ne pas considérer ici le fait que Maria Montessori cherchait une reconnaissance comme pédagogue, qu'elle s'adressait alors à un universitaire et qu'elle était de surcroît une femme. La pédagogue est ainsi possiblement ramenée au rang de praticienne bricoleuse dont les écrits sont comparés, comme l'écrit Bovet dans *Vingt ans de vie*, toujours à propos de Montessori, à des «*intuitions*» (Bovet, 1932, p. 49). Dans la préface à la traduction française, Bovet indique de surcroît la place importante des «*émotions*» dans le récit montessorien, ce qui ferait la force de son récit. Il indique cependant que «*son esprit est bien meublé*». Le point de vue de surplomb du directeur de l'Institut semble difficilement contestable, à lire ces lignes : «*et comme son esprit est fort bien meublé,*

²¹ Une note de bas de page confirme la position de Bovet. Il justifie des coupes dans le texte original – «*longue citation de Séguin*» ou encore «*un chapitre exclusivement théorique sur le langage*» ; en revanche, «*on n'a rien retranché de ce qui était récit*» (Bovet, 1912, VII).

comme son âme de femme et d'Italienne est ardente et généreuse, ce commentaire, éloquent comme un réquisitoire ou émouvant comme un hymne, donne au livre une tout autre allure que celle d'un procès verbal ou d'une chronique» (Bovet, 1912, VII).

En regard, la réponse de Maria Montessori laisse ainsi clairement entendre – rappelons les engagements féministes qui étaient les siens – qu'elle veut être reconnue par Pierre Bovet comme une égale. Comme pédagogue et comme *femme* pédagogue, son différend avec Pierre Bovet perd son statut de simple «malentendu», comme le nomme Bovet dans une lettre suivante, pour relever d'une controverse, interrogeant la reconnaissance d'une pédagogue par le milieu universitaire et scientifique.

3. La diffraction : enjeux pédagogiques et politiques

La suite de la lettre de Maria Montessori confirme que l'enjeu semble bien être la reconnaissance à part entière de sa pédagogie, donc aussi celle de la qualité de ce qui est transmis. La doctoresse argue du fait que les personnes engagées pour mener le cours ne sont pas à la hauteur de la tâche : elles n'auraient ni la culture, ni les prérequis, ni la légitimité pour le faire. Ce triple argumentaire explicite le retrait initial du nom Montessori, dans le but de le protéger d'une approche dont elle estime, ainsi qu'en témoigne la première lettre d'octobre 1913, qu'elle suit «*des idées ni exactes, ni ordonnées ni récentes*»²² de sa pédagogie.

3.1. La qualité pédagogique, un enjeu de la diffusion à grande échelle

Maria Montessori reproche à Jeanne Barrère de n'avoir suivi son cours que de «*façon irrégulière*» et sans passer les examens, à l'instar, écrit-elle, de nombreuses «*demoiselles de la haute société*» qui considéraient que ce cours leur servirait pour leur rôle de mères de famille. Un tel argument souligne clairement l'envergure que Maria Montessori entend donner à sa pédagogie, qui ne peut être restreinte à une pratique familiale

²² AIJIR/FG.F.6/28 : lettre de Maria Montessori à Pierre Bovet, 23 octobre 1913.

ou à une distraction de femmes riches ; mais il souligne également une forme d'âpreté, de la part de la pédagogue, en direction de ceux ou celles qui suivaient ses cours. Jeanne Barrère faisait ainsi partie, écrit Maria Montessori, « *de toutes ces demoiselles qui, entre un thé et une réception, venaient perdre leur temps* »²³. En outre, et nous allons y venir, ce jugement porté interroge le statut des appropriations multiples de la pédagogie, lorsque l'on sait par ailleurs que Jeanne Barrère était, à la même époque, conférencière de la pédagogie Montessori au sein de la Société théosophique²⁴.

Teresina Bontempi est pour sa part accusée de ne pas avoir su défendre correctement la pédagogie lors d'un cours à Milan, et d'y avoir produit un « désastre ». Il s'agit probablement du cours magistral qui a eu lieu en 1911, dans les locaux de l'école Via Solari (école alors dirigée par Maria Valli, elle-même élève tessinoise de Bontempi). Maria Montessori n'étant pas disponible pour effectuer le cours, elle avait délégué Teresina Bontempi pour le faire. Le travail historique de Pozzi fait état, à ce propos, d'une correspondance entre Maria Montessori et Augustus Osimo dans laquelle la pédagogue considère que Bontempi est, sur ce point, loin d'avoir fait ses preuves. La docteure se dit en outre déçue de la qualité des écoles, qu'elle dit être une « parodie » de sa méthode, et une « tromperie » (Pozzi, 2015, p. 106). Dans la lettre à Bovet, Maria Montessori écrit : « *Elle [Bontempi] ne put jamais répondre à aucune objection : sa façon d'expliquer la méthode est totalement floue.* »

Elle regrette, en conséquence, que l'Institut ait pu proposer un « enseignement spécifique » de sa méthode sur de telles bases. Elle précise également que – peut-être du fait de cette première suite de déboires – elle a demandé aux étudiants du cours international de 1913 de s'engager à ne faire que pratiquer dans les classes, sans former à la méthode. Ce premier coup d'arrêt, ou tentative d'arrêt, de la diffraction entre ainsi en contradiction avec le choix radicalement inverse de Pierre Bovet.

Dans son dernier courrier, qui clôt l'incident, Bovet écrit à Montessori qu'ils se trouvent « *sur un terrain commun* » et qu'il s'agit sans doute d'un « *malentendu* »²⁵. Le malentendu ne se situe pourtant pas tant sur les

²³ Nous traduisons. AIJRR/FG.F.6/28 : lettre de Maria Montessori à Pierre Bovet, 31 octobre 1913.

²⁴ Concernant les réseaux théosophiques, se référer à la contribution de *Sylvain Wagnon*, dans le présent ouvrage (chapitre 1).

²⁵ Archives de l'A.M.I., lettre de Pierre Bovet à Maria Montessori, 4 novembre 1913.

conditions matérielles de l'organisation du cours, comme le laisse entendre Bovet, que sur l'enjeu, précisément, de diffraction.

La diffraction ne semble pas être un problème au sens fort du terme pour Pierre Bovet, qui garde une position teintée d'idéalisme: le fait que Teresina Bontempi soit formée par Maria Montessori est un gage suffisant pour l'associer au montessorisme, la nommer «*disciple*» et lui donner la responsabilité du cours. Il ne répond d'ailleurs pas sur ce point à Maria Montessori.

À l'inverse, la diffraction est au cœur du problème du point de vue montessorien, car elle engage la qualité et l'envergure de sa méthode – ce que Bovet concédait pourtant, nous l'avons vu, à propos de la première *Casa dei bambini*, dans la préface de la première traduction française. Du point de vue de la pédagogue et femme de terrain, il semble que la question de la congruence entre les intentions et les pratiques initiales d'un côté et les intentions et les pratiques diffusées de l'autre est non seulement cruciale mais ne peut être épuisée par la seule considération des idées pédagogiques. Dans son ouvrage sur le mouvement Montessori suisse, Baumann concède que l'application de la méthode dans le Tessin, par Bontempi, quoiqu'à grande échelle, n'a pas été faite de manière stricte. Il est ainsi possible que cette question ait joué un rôle dans le différend entre Bovet et Montessori.

On comprend dès lors que les deux protagonistes soient restés sur leurs positions respectives: Maria Montessori n'a pas réengagé de coopération ultérieure avec l'Institut Rousseau; Pierre Bovet a retiré toute référence montessorienne du cours et de la «Maison des petits» qui lui est adossée²⁶; il accuse enfin la pédagogue – cette assertion aura un long retentissement dans le milieu de l'Éducation nouvelle – de dogmatisme et «d'endoctrinement».

3.2. Le statut du «disciple»

Cette accusation soulève la question de la nature et de la définition des «disciples» d'une pédagogie. Pierre Bovet semble considérer le disciple comme le diffuseur et le passeur d'une pédagogie d'un contexte à un autre,

²⁶ Lafendel et Audemars semblent avoir suivi le cours donné par Bontempi, à l'origine de la fondation de la Maison des petits qui entend être une école d'application du cours. La référence montessorienne disparaît assez rapidement des énoncés des cours. Concernant la Maison des petits de l'Institut Rousseau, on se reportera à la contribution de *Michel Christian* dans le présent ouvrage (chapitre 10).

notamment culturel et national. Cette définition est centrée sur le disciple plus que sur le maître, et sur les résultats, plus que significatifs semble-t-il dans le cas de Bontempi. Selon cette première acception, qui joue dans le sens des *transferts*, Jeanne Barrère, pour la France, et Teresina Bontempi, pour le Tessin, sont incontestablement des « disciples », ou des passeuses de cet objet culturel qu'est la pédagogie montessorienne.

Maria Montessori semble souscrire, en revanche, à une vision plus resserrée et plus traditionnelle du disciple, engageant une forme de verticalité dans le rapport à la transmission, ici pédagogique. Ce n'est plus tant le disciple qui se définit seul comme passeur d'une pédagogie, mais un couple maître/disciple qui entend confirmer une continuité entre l'un et l'autre. Cette définition a une histoire et s'ancre dans une tradition ancienne qui fait des relations intellectuelles directes, personnelles, voire intimes, un élément crucial de la relation entre maîtres et disciples. Cette relation, dont Waquet (2008) décrit les ressorts en Occident, se nourrit notamment du « *savoir tacite* » née de l'oralité et dépassant le seul cadre des cours magistraux. Ce savoir tacite suppose ainsi une forme d'imitation chez le disciple, mais également une reconnaissance de la parenté de la part du maître. Un disciple, dans ce second sens, n'existe qu'en dialectique avec un maître qui le rend possible ; il ne peut l'être sans l'assentiment du maître.

« Personne ne peut assumer la responsabilité d'enseigner en tant qu'interprète de l'auteur une matière qui n'a pas été suffisamment développée par l'auteur lui-même, et sans être en communication directe avec celui-ci. »²⁷

En ce sens, une pédagogie diffractée, qui entraîne une perte de distance avec le maître, ne peut prétendre à représenter légitimement et officiellement la pédagogie originelle. Maria Montessori reproche ainsi à Barrère et à Bontempi d'avoir fait les choses « en cachette », et sans la tenir au courant.

« Mes élèves les plus cultivés, les plus au courant [de ma pédagogie] elles-mêmes n'oseraient jamais faire ce que des personnes tout à fait inconscientes et naïves [Barrère et Bontempi] ont pris la responsabilité de faire avec toute la confiance que les enfants ont en eux-mêmes. »²⁸

²⁷ Nous traduisons. AIJIR/FG.F.6/28 : lettre de Maria Montessori à Pierre Bovet, 31 octobre 1913.

²⁸ AIJIR/FG.F.6/28 : lettre de Maria Montessori...

Cette argumentation s'articule également à la pratique; les techniques et les pratiques pédagogiques engagent une forme de savoir du corps que les seules idées pédagogiques n'épuisent pas. La question de la formation des passeurs de la pédagogie relève clairement de cet enjeu. «*Elle a voulu s'émanciper et faire ce qu'elle ne pouvait pas faire*»²⁹, écrit encore Maria Montessori à propos de Teresina Bontempi. Elle précise enfin à Bovet qu'elle réfléchit à des cours qui, cette fois, prépareraient les aspirants à «*défendre, comprendre, présenter*» les principes de la pédagogie³⁰.

3.3. Diffraction et stratégie: le rôle nécessaire des mauvais lecteurs

Ces deux manières d'être des «disciples» sont pour autant nécessaires à la diffusion d'une pédagogie. Maria Montessori semble en être consciente et souligne à plusieurs reprises le «sérieux» de l'Institut et le rôle objectif qu'il pourrait jouer dans la diffusion de sa pédagogie. Ainsi, les lecteurs divergents, les mauvais lecteurs, voire, pourquoi pas, les praticiens divergents (au regard d'une intention initiale du pédagogue dont la pédagogie porte le nom) sont tout de même des passeurs particulièrement efficaces – et le rôle de Jeanne Barrère dans la diffusion de la pédagogie Montessori en France en est un exemple particulièrement parlant. Pierre Bovet ne manque d'ailleurs pas de le faire remarquer à Maria Montessori: «*Quoi que vous en pensiez c'est à nos modestes efforts que vous devez d'être connue actuellement comme vous l'êtes du public de langue française – aux efforts de Mademoiselle Barrère et aux miens.*»³¹

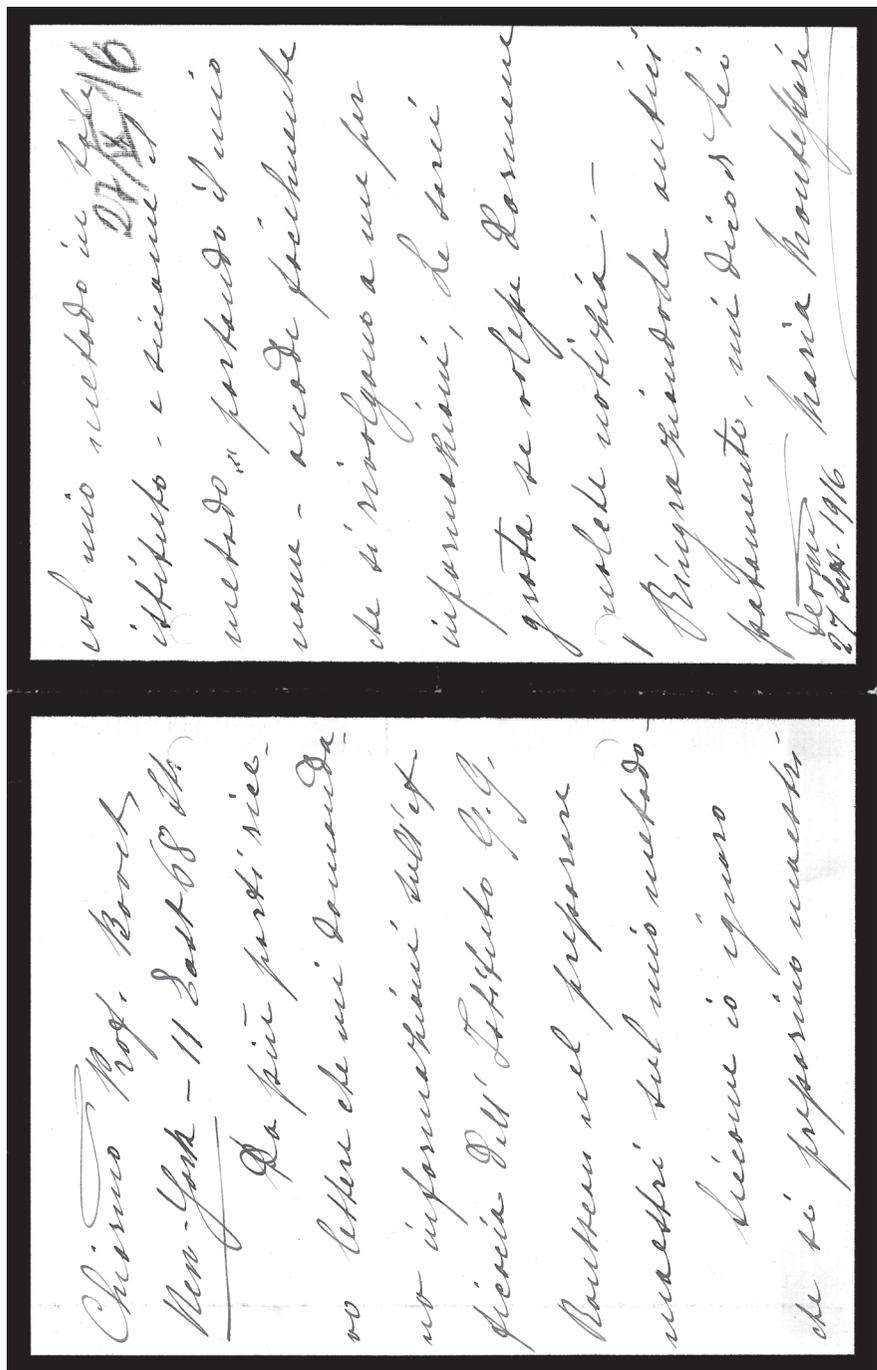
Maria Montessori n'entérine donc pas le processus de diffraction et ne revient pas sur la décision de ne pas travailler avec l'Institut³². Néanmoins, elle n'empêche pas le processus: le choix de ne pas faire de label montessorien (y compris pour les formations), malgré la diffusion à grande échelle, en est un exemple explicite.

²⁹ AIJRR/FG.F.6/28: lettre de Maria Montessori...

³⁰ Il faudrait ici faire l'histoire des activités de l'AMI, pour repérer à quel moment cette formation voit le jour, et sur quelles bases. La distinction entre formation de praticiens et formation de formateurs est encore d'actualité.

³¹ AIJRR/FG.F.6/28: lettre de Pierre Bovet à Maria Montessori, 27 octobre 1913.

³² Lorsqu'il revient sur l'incident, en 1932, dans *Vingt ans de vie*, Pierre Bovet écrit: «*Mme Montessori nous sut peu de gré de l'intérêt que nous portions à son œuvre. Elle limita le tirage de la traduction qu'elle avait encouragée et n'en autorisa pas une seconde édition*» (Bovet, 1932, p. 49). Il avance également l'argument de «l'orthodoxie».



Lettre de Maria Montessori à Pierre Bovet, du 27 septembre 1916, dans laquelle elle confirme sa désapprobation et exige que l'Institut Rousseau n'utilise pas son nom pour ses cours.

Photographie: AUJR/FG.F.6/28.

La stratégie d'internationalisation montessorienne pourrait ainsi être décrite comme une stratégie du double gain : diffusion large d'un côté, par les cours internationaux et par les congrès, laissant par la suite la diffraction s'effectuer par elle-même – Antoine Savoye, à ce propos, propose l'expression «*effet tache d'huile*» ; construction, d'un autre côté, de ses propres canaux de diffusion, restreints et resserrés selon une ligne conservant les intentions et le style de pensée de la pédagogue. Pour le reste, et bien que Maria Montessori ait été accusée de pratiquer des excommunications, il semble que la stratégie a été avant tout celle du silence : ne pas condamner, mais ne pas non plus entériner les expériences approximatives ou simplement mixées qui utilisent le nom de Montessori. C'est le silence que Maria Montessori garde ainsi face aux expériences dans le Tessin³³, aux écoles dites «*hétérodoxes*» en Hollande, aux écoles de Rome dirigées par Mlle Santoliquido et, dans une certaine mesure, face aux institutions de l'Éducation nouvelle³⁴. Il faut en effet attendre le V^e Congrès à Elseneur, en août 1929, pour voir l'arrivée de Maria Montessori en personne, et l'on se souvient de la posture particulière de la pédagogue, faisant une forme de «*congrès dans le congrès*» lors de l'événement de Nice, en 1932 (Mole, 2012).

3.4. Diffraction et cas mussolinien

Cette question de la diffraction permettrait de considérer ou de reconsidérer le cas Mussolini, et l'insertion des structures montessoriennes dans les arcanes du régime fasciste, plus tardivement, entre 1924 et 1934 (Leenders, 2001). Si l'engagement personnel de Maria Montessori auprès de Mussolini ne fait pas de doute, la question de la compatibilité entre les pratiques pédagogiques montessoriennes et un projet de type autoritaire³⁵ reste sujet à controverses. Il paraît difficile de considérer qu'il y aurait une comptabilité comme naturelle de cette pédagogie avec le régime fasciste : ces deux piliers que sont la liberté enfantine et la remise en question de

³³ Teresina Bontempi confirmera à Pierre Bovet qu'elle n'a plus «*aucun contact avec Madame Montessori*». AIJJR/FG.F.1/13 : lettre de Bontempi à Bovet, 14 janvier 1920.

³⁴ À ce propos, Röhrs note que l'attitude de Maria Montessori vis-à-vis de l'Éducation nouvelle est «*difficile à cerner*» et qu'il ne semble y avoir eu «*aucune véritable collaboration*» (Röhrs, 1994). Si ces éléments restent encore à creuser, il semble que le fait de créer ses propres réseaux et le choix d'une forme «*d'orthodoxie*» des pratiques explique cette position entre présence et distance.

³⁵ Il faudrait ici discuter l'engagement nationaliste de la pédagogue (proposant une pédagogie «*italienne*») et la question de l'autoritarisme, les deux ne se recouvrant pas nécessairement.

l'adulte et son pouvoir sur l'enfant semblent en effet contredire par avance toute volonté d'embrigadement des enfants. Il faudrait affiner ainsi les lectures – donc également les appropriations et les utilisations – qui auraient été faites du texte montessorien pour concevoir les alliances théoriques qui ont pu être envisagées entre les deux parties³⁶. Le «cas Montessori» semble pouvoir présenter une dissonance historique³⁷ entre les pratiques effectives, le message pédagogique et l'engagement politique de la pédagogue, et avec elle, les structures montessoriennes. Sommes-nous alors une fois de plus dans un cas de diffraction? Sommes-nous dans un cas de dissociation entre pratiques et engagement politique? Ou sommes-nous dans un cas d'exception au dogmatisme montessorien? Considérons, rapidement, ces trois hypothèses.

À propos de la pédagogie montessorienne appliquée sous Mussolini, l'historien De Giorgi parle de «*montessorisme vague sans Montessori*» (*vagheggiando un montessorismo senza Montessori*), non conforme aux intentions initiales, axé sur une «*pédagogie de l'ordre*» plutôt qu'une «*pédagogie de la liberté*», entraînant, dès 1927, des tensions au sein des institutions du régime prenant le nom de Montessori / des institutions montessoriennes adouées par le régime. Ce serait la première hypothèse, celle de la diffraction: la pédagogie montessorienne italienne sous Mussolini serait une pédagogie diffractée, et Maria Montessori aurait laissé volontairement faire ces pratiques diffractées, pour des raisons politiques autant qu'opportunistes de diffusion sur le territoire italien. Elle aurait néanmoins, selon cette hypothèse, rompu en partie avec la stratégie du silence – en témoigne, par exemple, le fait que les cours internationaux à Rome s'effectuent sous la présidence d'honneur de Benito Mussolini. Cette hypothèse supposerait également de considérer la pluralité possible – orthodoxes et non orthodoxes – des pratiques en Italie.

La deuxième hypothèse considérerait que les pratiques n'ont pas bougé, en dépit des porosités entre les structures pédagogiques montessoriennes et les membres du régime, et que Maria Montessori n'a pas transigé sur le contenu pédagogique. Cette option supposerait non une compatibilité entre politique et pédagogie, mais au contraire une dissociation entre les

³⁶ Ce qui supposerait également de l'articuler à une généalogie et une histoire affinée du régime, le Mussolini de 1924 n'étant pas le Mussolini rencontrant Hitler en 1936, ni le Mussolini imposant un serment au régime en 1938.

³⁷ Nous reprenons la notion de «dissonance cognitive» pour l'appliquer à l'histoire, pour souligner une «rupture de l'harmonie», une discordance, un conflit entre deux parties d'une pédagogie ou, ici, entre la pédagogie et ses pratiques, et entre la pédagogue et ses engagements.

pratiques pédagogiques et les engagements politiques de la pédagogue, comme Alain Badiou le propose pour le cas Heidegger³⁸. Cela supposerait en outre que le régime ait mécompris les pratiques ou les ait utilisées à son avantage, donc que les pratiques rendent cette utilisation possible. Il est intéressant d'ailleurs de souligner que la famille de Maria Montessori soutient de nos jours que la rupture entre Montessori et Mussolini aurait été consommée, après plusieurs années de difficultés, à l'issue d'un différend sur la volonté d'introduire l'uniforme dans les classes. Ce fait pourrait paraître anecdotique ; il indique au contraire qu'en l'espèce, la question des pratiques semble avoir été cruciale. L'alliance Montessori-Mussolini aurait été, en ce cas, avant tout politique et non pédagogique, et l'intransigeance de la docteure sur l'orthodoxie des pratiques jouerait ici en sa faveur. Cette seconde hypothèse appuierait une fois de plus la notion de diffraction, cette fois des lectures et des idées pédagogiques. Elle laisserait entendre que l'alliance (et la dissociation historique) n'aurait pu se conclure politiquement que parce que le régime ne touchait pas, ou pas encore, au contenu pédagogique et que les pratiques permettaient une utilisation idéologique.

La troisième hypothèse supposerait que sous Mussolini, Maria Montessori a fait exception à son orthodoxie et a accepté de modifier les pratiques de classe pour s'accorder aux demandes du régime. Il faudrait ici retrouver des traces des pratiques effectuées pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, et faire également une généalogie des pratiques.

Cette troisième hypothèse mérite que l'on s'attarde sur la question des extensions possibles de la pédagogie – et le cas montessorien serait ici spécifique. Dès les premières publications, Maria Montessori insiste sur le fait que sa pédagogie est « *scientifique* », c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à l'enfant par l'observation, en dehors de toute considération d'ordre philosophique ou théorique surplombante qui considérerait l'enfant *a priori*, de manière abstraite. Cette dénomination annonce ainsi une indépendance et une neutralité politique de la démarche. Le « matériel », l'importance de la main et l'éducation par le sensible en font de fait une pédagogie centrée avant tout sur les savoirs culturels (langage, mathématiques, éducation sensorielle, vie pratique), plus que sur un contenu idéologique (comme pourrait l'être l'histoire par exemple,

³⁸ Le philosophe Alain Badiou insiste sur le fait que l'adhésion d'Heidegger au parti nazi ne regarde que la personne d'Heidegger, pour autant que l'œuvre heideggerienne ne contient pas de traces de l'idéologie nazie. Par analogie, nous pourrions indiquer que la pédagogie montessorienne n'est pas réductible à l'engagement de la pédagogue, puisque la pédagogie de la liberté montessorienne semble irréductible à toute utilisation pour une politique autoritaire.

qui n'arrive que plus tard dans l'histoire des pratiques, en Inde, avec son fils Mario). Ce fait est renforcé par le centrage initial de la pédagogie sur l'enfant petit, pour qui la question politique est moins prégnante.

On peut donc assister à au moins deux phénomènes. Le premier est qu'il n'y a pas, dans les textes montessoriens, de contenu politique. Rien donc ne va dans le sens de l'embrigadement des enfants ; mais rien ne va non plus dans le sens de la formation de l'esprit critique – si l'on les compare à d'autres pédagogies, même si la liberté enfantine et l'authenticité de l'enfant (ce qu'elle nomme souvent la « *désinvolture* ») sont deux guides pour la pratique, et sembleraient constituer des limites à ne pas franchir. Cette neutralité politique en fait une pédagogie adaptable à tous les contextes ; mais elle constitue de fait aussi une forme de fragilité et de disponibilité à la diffraction. Le second phénomène est que cette pédagogie ne semble pas pouvoir se limiter à une *méthode* précise, avec un programme clos sur les fondamentaux ; elle est aussi une démarche, celle de passer par la main et par le sensible. Cela permet des extensions de matériel et une *application* de cette démarche à d'autres domaines : c'est ainsi que la pédagogue présente, en 1935, la démarche du père Casulleros, qui utilise la méthode Montessori à l'école de Barcelone pour l'appliquer à l'éducation religieuse. Les « *gestes et activités* » des enfants ont, en classe, « *des applications et significations différentes* » : ils sont ici étendus à la vie spirituelle. Bien entendu, la docteure donne son assentiment, indiquant que les exercices de sa pédagogie « *portent en eux le germe de l'éducation religieuse, et [...] semblent en être les prémisses* » : « *ces activités perfectionnent en effet le petit enfant en le rendant calme, obéissant, attentif à ses mouvements, capable de silence et de recueillement* » (Montessori, 1935, p. 22). L'éducation religieuse doit pourtant être sans doute déconnectée en partie de la question politique : la pédagogue considère que l'enfant, par-delà les appartenances religieuses, est un être sensible au sacré et au symbole. Il ne s'agit donc pas tant de transmettre les préceptes religieux que d'« *ouvrir l'âme [aux] voies de la vie* », sans déroger au principe de liberté, de manière à ce que les enfants « *n'éprouvent ni timidité, ni peur, et ne [soient] point crédules* » (p. 20 et 25).

Cela constituerait alors une sorte de quatrième hypothèse, qui indiquerait que l'absence de message politique clair encourage et permet la diffraction, ou l'utilisation par des contenus idéologiques divers : ce qui expliquerait comment la pédagogie montessorienne a pu se diffuser à la fois dans les réseaux protestants, catholiques, théosophiques, ceux des militants de l'Éducation nouvelle, ceux des militants de l'école publique.

Dans tous les cas, quelle que soit l'hypothèse privilégiée, force est de constater que la seule considération des idées pédagogiques ne suffit pas : la question des pratiques et du *comment* des pratiques est ici essentielle. Nous touchons alors à un silence possible de l'histoire de la pédagogie : car comment retrouver les traces des habitudes, des dispositions éthiques et corporelles des enseignants et des élèves, qui font toute la complexité d'un héritage pédagogique ?

Conclusion

Dans *Phèdre*, Socrate déplore que l'écrit ne puisse « *se tirer d'affaire tout seul* » : une fois couché sur le papier, il passe de main en main et sert à tous les objectifs. La question reste bien entendu posée pour les pédagogues : leurs écrits et leurs lecteurs sont nécessaires à la diffusion des idées et des pratiques pédagogiques, mais prennent aussi le risque de la dilution, de l'appropriation pour d'autres objectifs et/ou de la diffraction.

C'est à un effet politique et pédagogique de la diffraction auquel nous assistons sans doute devant ce rendez-vous manqué avec Genève au début des années 1910. Celui-ci engendre – mais le processus était sans doute déjà à l'œuvre avant 1913 – une stratégie d'internationalisation de la pédagogie Montessori selon la stratégie du double gain. D'un côté, nous pouvons voir à l'œuvre une diffusion laissant faire la diffraction ; de l'autre nous assistons à un cadrage précis des pratiques, adossées à une relation étroite aux recherches et aux évolutions de la pédagogie et à une distinction entre praticiens et propagandistes. Mais la diffraction peut également nous aider à appréhender autrement le cas de la diffusion de la pédagogie montessorienne sous Mussolini. Nous n'avons tranché pour aucune des trois hypothèses présentées dans ce texte – diffusion diffractée sur laquelle Maria Montessori aurait gardé le silence par volonté d'accommodation avec le régime ; diffusion non diffractée mais au contraire « orthodoxe » dans les classes, supposant une dissociation entre engagements personnels et politiques de Maria Montessori elle-même et pratiques dans les écoles ; diffusion volontairement modifiée par la pédagogue pour coller aux intentions du régime – dans l'objectif, surtout, de montrer combien les pratiques concrètes comptent pour appréhender la réception et la diffusion d'une pédagogie.

L'historien ne peut que constater que la diffraction pose un certain nombre de problèmes du point de vue du pédagogue créateur d'un système singulier, évolutif, qu'il entend défendre, et qui porte son nom. Sont en jeu la qualité, la réputation, voire l'instrumentalisation d'idées pédagogiques. La création, dans le cas montessorien, d'un réseau institutionnalisé – l'Association Montessori Internationale – et le fonctionnement en relais de disciples – au sens d'« héritiers » – peut ainsi contrecarrer ou restreindre les effets néfastes de la diffraction. Il faut néanmoins souligner une difficulté, un paradoxe et un avantage.

La difficulté tient au fait que la diffraction reste inévitable lors d'une diffusion large d'une pédagogie, ne serait-ce que pour des raisons matérielles et géographiques : un petit noyau de disciples ne peut vérifier la congruence de toutes les pratiques et de tous les discours, surtout dans le cas d'une diffusion à l'échelle internationale. Dès lors, la double stratégie montessorienne – liens étroits d'un côté, silence sur la diffraction et les éventuels mauvais lecteurs de l'autre – peut être considérée comme un moyen de limiter les effets de la diffraction, sans pour autant l'entraver.

Car il en va d'un paradoxe : la diffraction est aussi un mal nécessaire. Les passeurs, même autoproclamés, anciens disciples, même tordant ou affaiblissant le message initial, voire même les dissidents, participent de la propagation des idées et des techniques. Il y aurait ici à creuser, par cette entrée, la question de la diffusion sous Mussolini : quelle stratégie aurait pu être adoptée par la pédagogue, du point de vue des pratiques ? Quelle marge de manœuvre le régime lui a-t-il laissée ?

La double stratégie montessorienne est ainsi sans aucun doute un avantage et témoigne d'une forme d'habileté tactique. Le choix de l'orthodoxie *et* du silence sur la diffraction est peut-être ce qui a permis sa diffusion sous Mussolini, en conciliant une alliance permettant l'expansion de la pédagogie sans toucher pourtant aux pratiques de classe, donc en garantissant une forme d'autonomie politique des pratiques. Cela est valable, dans une moindre mesure, pour l'Éducation nouvelle : la double stratégie montessorienne a sans aucun doute permis à Maria Montessori de contourner ces réseaux et les éventuelles dominations, notamment genrées, à l'œuvre entre pédagogue femme et pédagogues hommes – nous en avons esquissé quelques éléments dans ce texte. Ainsi, le fait de construire ses propres réseaux, sans chercher à s'associer ou à parlementer sur les pratiques avec les réseaux masculins a assuré une forme d'autonomie, une fois de plus, qui n'a pas manqué d'être critiquée comme du dogmatisme.

Cette autonomie de fait – mais était-elle théorisée, il faudrait l'étudier de manière plus approfondie ici – n'est pas sans rappeler celle qu'une philosophe précurseure des idées féministes, Mary Astell, recommandait aux femmes au regard du tout nouveau contrat social qui les excluait : résister à la domination masculine en construisant ses propres réseaux amicaux et politiques, sans chercher à s'inclure dans la citoyenneté fraternelle masculine excluante. La comparaison, ici seulement esquissée, serait peut-être féconde pour penser la stratégie singulière de diffusion de la pédagogie Montessori.

Archives

Fonds général des Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève (AIJRR/FG. F6/28)

Fonds de l'Association Montessori Internationale (Amsterdam, Pays-Bas)

Sources publiées

BOVET Pierre, (1912), Préface, MONTESSORI M., (1912), *Les case dei bambini. La méthode de la Pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, V-XIII.

BOVET Pierre, (1932), *Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, Archives ouvertes de l'Université de Genève.

MONTESSORI Maria, (1912), *Les case dei bambini. La méthode de la Pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits*, traduction abrégée, avec l'autorisation de l'auteur, par Mme H. Gailloud, préface de Pierre Bovet, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

MONTESSORI Maria, (2013), *Sails to America. A private diary, 1913*, traduction et introduction par Carolina Montessori, Amsterdam : Montessori-Pierson Publishing Company.

MONTESSORI Maria, (1935/1956), *L'éducation religieuse. La vie en Jésus-Christ*, Paris : Desclée de Brouwer.

Montessori-Bovet, lettres. Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, fonds Ferrière, «Montessori», Genève, Suisse.

Bovet-Montessori, lettres. Archives de l'Association Montessori Internationale, Amsterdam, Pays-Bas.

Bibliographie

- BAUMANN Harold, (2007), *Hundert Jahre Montessori-Pädagogik. 1907-2007. Eine chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz*, Berne & Stuttgart & Vienne : Haupt Verlag.
- CHARTIER Roger, (2011), *Cardenio entre Cervantès et Shakespeare, histoire d'une pièce perdue*, Paris : Gallimard.
- CHARTIER Roger, (2003/1985), « Du livre au lire », in CHARTIER Roger, (1985), *Pratiques de la lecture*, Paris : Payot et Rivages, p. 81-117.
- COQUOZ Élisabeth, (1999), « Montessori en Suisse romande », *Résonances, le mensuel de l'école valaisane*, juin, p. 3-5.
- DE GIORGI Fulvio, (2012), « Maria Montessori », *Dizionario Biografico degli Italiani*, volume 76 [en ligne], http://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_%28Dizionario-Biografico%29/, consulté le 22 janvier 2019.
- DROUX Joëlle, HOFSTETTER Rita (éd.), (2015), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions. XIX^e et XX^e siècles*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ESPAGNE Michel, (1999), *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris : Presses universitaires de France.
- FONTAINE Alexandre, GOUBET Jean-François, (2016), « Présentation. Transferts culturels et réceptions de la pédagogie allemande dans l'espace francophone (XVIII^e-XX^e siècles) », *Revue germanique internationale*, n° 23, p. 5-15.
- FORSTER Simone, (2004), « Le Tessin : pionnier de l'architecture des écoles enfantines », *Bulletin CIIP*, n° 15, décembre 2004, p. 12-14.
- GUTEK Gerald L., (2004), *The Origins of an Educational Innovation : including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's, The Montessori Method*, Oxford : Rowman and Littlefield Publishers.
- GUTEK Gerald L., GUTEK Patricia A., (2016), *Bringing Montessori to America : S. S. McClure, Maria Montessori, and the Campaign to Publicize Montessori Education*, Tuscaloosa : The University of Alabama Press.
- LEENDERS Hélène, (2001), *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- MOLE Frédéric, (2012), « Freinet au Congrès mondial de Nice (1932) : une révolution sociale par l'éducation nouvelle? », in GUTIERREZ Laurent, BESSE Laurent, PROST Antoine (éd.), (2012), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation Nouvelle (1930-1970)*, Presses universitaires de Grenoble.

- PERREGAUX Christiane, RIEBEN Laurence, MAGNIN Charles (éd.), (1996), « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* ». *La Maison des petits hier et aujourd'hui*, Lausanne : Éditions Loisirs et Pédagogie.
- POZZI Irene, (2015), « La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923) », *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 10, 2, p. 103-114.
- RÖHRS Heinrich, (1994), « Maria Montessori », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, p. 173-188.
- SAVOYE Antoine, (2004), « L'éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », in OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAVOYE Antoine (éd.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne : Peter Lang, p. 236-269.
- WAQUET Françoise, (2008), *Les enfants de Socrate. Filiation intellectuelle et transmission du savoir, XVIII^e-XXI^e siècle*, Paris : Albin Michel.

Résumé : Ce texte décrit un différend opposant, au début de l'internationalisation de la pédagogie montessorienne (1913), Pierre Bovet, alors directeur du tout jeune Institut Jean-Jacques Rousseau, et Maria Montessori. Il propose la notion de « diffraction » pour décrire, lorsqu'une pédagogie se diffuse, les effets de pertes, de dilution des intentions ou des pratiques, voire les déviations de la pensée initiale, pour saisir la nature et les contenus des transferts et des resémantisations à l'œuvre. Ce texte fait ainsi l'hypothèse que ce différend a contribué à l'internationalisation spécifique de la pédagogie Montessori, hors des canaux genevois et à distance de l'Éducation nouvelle. Mais il insiste également sur la place que doivent prendre les pratiques concrètes pour considérer, y compris du point de vue de l'historien, la diffusion d'une pédagogie.

Quel statut donner à un mauvais passeur ou à un mauvais lecteur d'une pédagogie, c'est-à-dire à un passeur diffusant une pédagogie diffractée ? Jusqu'à quel point les pratiques – en particulier les pratiques montessoriennes, décrites comme « scientifiques » et non idéologiques ou philosophiques – sont-elles affectées par le contexte politique ou idéologique qui les porte – par exemple dans le cas du régime mussolinien ? Jusqu'à quel point le pédagogue doit-il ou peut-il cadrer la diffraction, et comment l'historien peut-il considérer *pratiquement* cette question ?

Mots-clés: Maria Montessori, pédagogie Montessori, internationalisation, Institut Jean-Jacques Rousseau, Pierre Bovet, transferts, diffraction.

Abstract: This text describes a contention between Pierre Bovet (director of the Jean-Jacques Rousseau Institute, in Geneva) and Maria Montessori, at the beginning of the internationalization of this pedagogy (1913). It suggests the notion of «diffraction» in order to describe the effects of loss, dilution or deviation of intentions or practices, when a pedagogy is diffused. The «diffraction» aims to get the nature and the contents of the «transfers» and the resemantizations at work in this case. This text puts forth the hypothesis that this contention contributes to the specific internationalization of Montessori pedagogy, apart from genevese and New Education networks. But this text emphasizes on the place of concrete practices in the diffusion of a pedagogy.

What kind of status can be given to a bad importer of a pedagogy – that is to say, an importer who broadcasts a *diffracted pedagogy*? The practices are they affected by the political or ideological context which receives a pedagogy? On this point, the Montessori pedagogy presents itself as «scientific» and without ideology. So how can we understand this specificity, especially in the mussolinian context, in the 1930's? Has the pedagogue to control the diffraction – and how – and how can the historian consider this problem?

Keywords: Maria Montessori, Montessori pedagogy, internationalization, Jean-Jacques Rousseau Institute, Pierre Bovet, transferts, diffraction.

Chapitre 6 | Marie Vergnon

Le rôle des pédagogues genevois dans la réception contrastée en Europe francophone du Plan Dalton et de la pédagogie de Winnetka

«L'audience d'une œuvre, celle d'une méthode, celle d'une doctrine tiennent à de multiples causes. Certains y décèlent le jeu de la chance et du hasard [...]. D'autres [...] lisent qu'à bien y regarder il ne pouvait en être autrement. [...]. Les opportunités comme les déterminations, l'histoire montre qu'il existe des gens qui les aident, fût-ce un peu.» (Hameline, 2017, p. 81).

Écrivant ces lignes, Hameline traitait particulièrement des causes de la diffusion effective d'une œuvre pédagogique, mais ces «gens» qui peuvent y contribuer peuvent aussi la freiner. Si, comme il le propose, s'intéresser aux «*oubliés de l'histoire mémorisable et mémorable*» (p. 79) permet d'éclairer la circulation des propositions pédagogiques, il peut se révéler intéressant, avec le même dessein, de se pencher sur la manière dont des «figures» ont reçu et donné à voir des propositions pédagogiques de leurs contemporains. Les acteurs de la scène genevoise du mouvement de l'Éducation nouvelle ont ainsi participé à l'accueil critique et à la diffusion en Europe francophone d'expériences pédagogique élaborées outre-Atlantique. Ils ont notamment grandement contribué à faire connaître deux pédagogues américains affiliés à la Ligue internationale pour l'éducation

nouvelle (LIEN), à savoir Helen Parkhurst et Carleton Washburne. Par leurs publications, leurs conférences, les liens plus personnels qu'ils ont parfois tissé avec eux, Adolphe Ferrière, Robert Dottrens, Pierre Bovet, Paul Meyhoffer, Marie Butts ou encore Jean Piaget ont pris part à cette circulation internationale des idées et des pratiques pédagogiques, se faisant relais et/ou critiques de leurs conceptions¹. Nous nous proposons, dans le cadre de cette étude, d'interroger le rôle de ces pédagogues genevois dans la réception contrastée en Europe du Plan Dalton, élaboré par Parkhurst et du système de Winnetka, organisé par Washburne. Quel regard ont-ils porté sur ces pédagogies ? Quelles nuances peut-on repérer dans ce qu'ils en ont donné à entendre et à lire ? Pour éclairer ces différentes dimensions, nous nous appuierons sur les travaux des pédagogues (américains et suisses) cités, sur leurs ouvrages, sur leurs articles dans des revues ainsi que sur des documents d'archives tirés des collections de l'Institut Rousseau.

Afin de comprendre les propos des différents critiques genevois, nous présenterons succinctement ces propositions pédagogiques en articulation aux réactions d'Adolphe Ferrière qui fut le premier à livrer ses réflexions sur le Plan Dalton et la pédagogie de Winnetka.

1. Des « bienfaits problématiques du Plan de Dalton »

Le Plan Dalton tire son nom de la localité du Massachusetts qui accueille une première version aboutie des expériences pédagogiques d'Helen Parkhurst. Celle-ci avait élaboré les principes et les pratiques fondant cette méthode quelques années auparavant dans le cadre de l'un des premiers postes qu'elle avait occupés, dans une école rurale accueillant une quarantaine d'enfants de niveaux académiques très variés. C'est en cherchant des modalités d'organisation de cette classe unique au plus grand bénéfice de chacun qu'elle développa progressivement ce que l'on appelle aussi la méthode des laboratoires.

Le Plan Dalton consiste en une individualisation des temporalités du travail à partir d'une réorganisation de l'école – de la classe à un

¹ S'agissant de ces figures genevoises, voir la contribution de *Rita Hofstetter*, *Bernard Schneuwly* et *Cécile Boss*, dans le présent ouvrage (chapitre 7). Les rapports plus spécifiques que Ferrière entretient avec d'autres tenants de l'éducation nouvelle sont traités par *Henri Louis Go* (chapitre 3) et *Carmen Letz* (chapitre 4), tandis que les connivences intellectuelles entre Piaget et Cousinet sont analysées par *Marc Ratcliff* (chapitre 2).

moindre niveau – en laboratoires. Chaque laboratoire est consacré à une matière d’enseignement, aménagé en conséquence pour proposer aux élèves des ressources dédiées, avec un enseignant référent pour la matière, qui devient lui aussi ressource. Les élèves organisent leur temps de travail et circulent comme ils l’entendent entre les laboratoires, sollicitent l’enseignant ou travaillent à plusieurs quand ils le souhaitent, sous réserve de remplir le contrat de travail préalablement établi pour le mois (ou pour une période plus courte selon les déclinaisons du plan). Cette organisation permet à chacun de travailler à son rythme, de consacrer à chaque tâche ou apprentissage le temps qui lui est nécessaire sans être astreint à un rythme imposé à l’ensemble d’un groupe classe, de choisir à quel moment se dédier à une tâche donnée, tout en fixant des objectifs de savoirs et de savoir-faire dans le respect des programmes.

En 1922, Helen Parkhurst fait publier son premier ouvrage, *Education on the Dalton Plan*, où elle présente cette expérience originale et la pédagogie qu’elle défend, assortie de nombreux exemples de mise en œuvre et de témoignages d’enseignants². Dès cette même année, on peut repérer une première réaction de Ferrière dans son ouvrage *L’École active*. Il se montre particulièrement critique à propos des « bienfaits problématiques du Plan de Dalton » (1922/2003, p. 47). Nous n’avons pu déterminer si ses analyses se fondaient uniquement sur des observations d’adaptations du plan ou également sur la lecture de l’ouvrage de Parkhurst, mais il écrit en effet :

« Il y a un autre danger qu’il me faut dénoncer ici. C’est celui des “méthodes actives” prônées dans les revues pédagogiques comme le nec plus ultra du modernisme.

Au premier rang, je signalerai le trop fameux Plan de Dalton des pays anglo-saxons, lorsqu’il consiste en une simple transformation des devoirs à domicile – devoirs qu’on fait désormais à l’école même et dans un délai de quinze jours ou d’un mois – mais en conservant les vieux manuels, les vieilles méthodes verbales et mémorisatrices, les vieux programmes, bref, tous les vieux errements, auxquels vient s’ajouter – circonstance aggravante – la carence de tout enseignement collectif.

² Cet ouvrage, traduit dans plusieurs dizaines de langues, ne l’a jamais été en français, et la première étude approfondie en langue française à propos de cette pédagogie a été publiée en 1930 (Guisen).

J'ai visité des écoles qui appliquent ainsi le Plan de Dalton; j'en connais d'autres où, après essai, on a heureusement renoncé à l'appliquer. Je considère cette pratique comme un danger public. » (Ferrière, 1922/2003, p. 45)

Ferrière ne semble que peu s'intéresser au Plan Dalton durant les années suivantes, bien que l'on repère une invitation à aller voir l'éducation, entre autres, « *en Angleterre où le Plan Dalton est à l'honneur* » (p. 2) dans un de ses articles intitulé « *L'école active à l'école primaire* » (1924, p. 2), qui pourrait indiquer une première inflexion dans son analyse. Il rencontre ensuite Helen Parkhurst à l'occasion du congrès de la Ligue à Elseneur et note laconiquement dans son *Petit journal*³ en date du 10 août : « *Vu dans la journée [...] Miss Parkhurst* ». Peut-être cette rencontre a-t-elle aussi contribué à faire évoluer sa compréhension, ses représentations de la pédagogie selon le Plan Dalton. Quelques années plus tard, en tout cas, les propos de Ferrière se font plus nuancés. Ainsi dans un article de 1932 intitulé « *L'adolescence et l'école active* » écrit-il que « *des États-Unis est venu le Plan de Dalton, par lequel Miss Parkhurst prétend réduire toute étude à l'effort individuel. À condition de ne pas exagérer, le principe a du bon* » (1932a, p. 154). La même année, dans une « *Note présentée à la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire* » à La Haye, il indiquait : « *Sous la forme atténuée dite "Plan de Dalton" (lancée par Miss Parkhurst aux États-Unis) la méthode de l'École active jouit déjà d'une large diffusion dans les pays anglo-saxons et scandinaves...* » (1932b, p. 209). Citant ici le Plan Dalton au rang des méthodes actives, il semble mieux accueillir ses propositions et restaurer sa légitimité au sein du mouvement. De la même manière, dans l'article intitulé « *Comment tenir compte des aptitudes du maître à l'école* », il associe le nom de Parkhurst à ceux de Decroly, de Dewey et de Washburne comme représentants du « *courant des méthodes actuelles* » auquel les professeurs psychologues doivent être préparés (1932c, p. 272).

Malgré les critiques adressées au Plan Dalton, Helen Parkhurst s'est en effet fait une place parmi les pédagogues de l'Éducation nouvelle; elle a intégré le comité exécutif de la section américaine de la LIEN et est régulièrement intervenue lors des congrès de la Ligue. La revue *Pour l'ère*

³ Le *Petit Journal* d'Adolphe Ferrière est un ensemble inédit de 43 volumes rédigés entre 1918 et 1960. Ferrière consignait ainsi dans de petits carnets des notes sur sa vie quotidienne. (Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJR), fonds Adolphe Ferrière (AdF), D/2/3/6-8.)

nouvelle ne publiera toutefois jamais de texte d'Helen Parkhurst, ce qui peut être regardé comme un indice des réserves de Ferrière, directeur de la publication. On y lit toutefois quelques références au Plan Dalton sous la plume de Ferrière lui-même, ou encore la synthèse de la présentation faite au congrès de Montreux par un enseignant britannique s'inspirant de cette pédagogie⁴.

2. La technique de travail individuel « la plus complète »

Alors qu'en 1922 Ferrière se montrait pour le moins réservé quant au Plan Dalton, il rencontra Carleton Washburne en visite à Genève. Ce dernier avait développé, aux États-Unis toujours et durant la même période qu'Helen Parkhurst, une démarche pédagogique fondée elle aussi sur l'individualisation de l'enseignement et désignée sous le nom de « système de Winnetka ». Ferrière fut rapidement conquis, tant par l'homme que par ses propositions. La mention de cette première rencontre avec Washburne dans son Petit journal contraste en effet avec celle, factuelle et succincte, de sa rencontre avec Parkhurst. En date du 12 décembre 1922, il consigne ainsi ses premières impressions : « *Visite de Carleton Washburne de Winnetka USA qui voyage avec femme et 2 assistantes pour voir les principales Écoles nouvelles d'Europe. Jeune (30 ans), rond, simple, sympathique.* »

Dans un article publié dans *L'Éducateur* en 1925, Ferrière, prend même le soin de répondre aux critiques parfois adressées à cette méthode de Winnetka, qu'il considère comme « *la technique de travail individuel [...] la plus complète qui existe* ». Alors qu'il adressait lui-même des reproches de même teneur au Plan Dalton, il écrit par exemple à propos de la méthode de Winnetka :

« *On assure qu'elle confère trop d'importance à l'individualité et qu'elle accentue trop le côté mécanique de l'éducation. Ce n'est pas nécessairement le cas. Une instruction individuelle bien organisée permet d'accorder aux activités sociales et au libre travail beaucoup plus de temps qu'aucun autre système scolaire* » (p. 103).

⁴ J. Eades, « Le système Dalton dans les écoles primaires », *Pour l'ère nouvelle*, n° 8, octobre 1923, p. 89-90.



« *These sixth-graders have rediscovered Sherwood Forest. The activity grew out of a study of the Middle Ages.* »

Photographie : Washburne (1932), p. 100.

Or, c'est bien là l'un des objectifs de Washburne.

Il s'agit en effet pour lui d'utiliser la méthode des tests à des fins de diagnostic, afin de pouvoir proposer à chaque enfant un parcours d'instruction individualisé. Cette individualisation partielle des enseignements permet de gagner en efficacité dans les apprentissages, chacun accordant plus de temps aux travaux pour lesquels il en a besoin. À cette fin, Washburne et son équipe ont développé des outils comme les fichiers autocorrectifs auxquels les élèves ont librement accès. Le temps ainsi dégagé permet l'investissement dans des activités collectives et des activités créatives, dont Washburne avait constaté qu'elles étaient souvent les premières sacrifiées dans l'enseignement simultané traditionnel. Au-delà du programme commun que chacun peut acquérir à son rythme sont proposées activités individuelles ou en petit groupe permettant à chacun de « *découvrir et développer ses aptitudes au double point de vue de sa satisfaction personnelle et de sa contribution à l'activité sociale* » (Smits-Jenart, 1934, p. 18).

Par la voie des publications en langue française, Washburne a trouvé plus d'écho que Parkhurst : on peut en effet repérer cinq articles signés de sa main, publiés entre 1925 et 1936 dans *Pour l'ère nouvelle*⁵, qui se fait aussi le relais de son enquête internationale sur les « fins de l'éducation »⁶.

Les écrits publiés de Ferrière témoignent de l'intérêt que celui-ci portait aux travaux du pédagogue américain ; les traces de la correspondance entre les deux hommes, conservées aux archives de la Fondation Archives Institut Rousseau, témoignent quant à elles de l'amitié qu'ils ont entretenue longtemps après ces premiers échanges. On y repère par exemple des cartes de vœux adressées par le couple Washburne au couple Ferrière. Plus tard, dans une lettre adressée à Ferrière datée du 25 octobre 1957, Washburne écrivait :

*« Je chéris toujours votre amitié et nos divers échanges au long des trente-cinq dernières années. J'espère que les circonstances nous amèneront à nous revoir dans un futur assez proche. Je vous adresse mes chaleureuses salutations à vous et Mme Ferrière, dans lesquelles mon épouse se joint à moi de tout cœur. Je serai toujours votre ami, Carleton Washburne »*⁷.

Très tôt, Ferrière avait affirmé la valeur du système de Winnetka et s'interrogeait : « *Qui est-ce qui adaptera ce procédé à nos écoles de langue française ?* » (1925, p. 104). La réponse vient elle aussi de Genève en la personne de Robert Dottrens.

3. Une pionnière et un « pédagogue génial »

Robert Dottrens s'est beaucoup intéressé à l'individualisation de l'enseignement-apprentissage, jusqu'à y consacrer un ouvrage (*L'Enseignement individualisé*, 1936/1967), et, ce faisant, s'est penché

⁵ « Les Écoles renommées de Winnetka aux États Unis », n° 14, janvier 1925, p. 3-5 ; « I. Le Problème de la liberté en Éducation : L'Expérience des États-Unis - La liberté par la maîtrise de soi », n° 31, septembre-octobre 1927, p. 197-198 ; « Ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de mauvais dans l'éducation en Russie », n° 35, février 1928, p. 27-31 ; « Les Écoles de Winnetka », n° 72, novembre 1936, p. 237-245, 1 ; « Science et libre personnalité », n° 123, p. 301-302, décembre 1936.

⁶ « Une enquête sur les fins de l'éducation », *Pour l'ère nouvelle*, n° 67, p. 100-101, avril-mai 1931.

⁷ « *I always cherish your friendship and our various contacts with each other during the last thirty-five years. I hope circumstances will bring us together again in the not to distant future. With warm greetings to you and Mme Ferrière, greetings in which my wife heartily joins me, I am always your friend, Carleton Washburne.* » AIJRR, AdF/C/1/79-80, Archives de la correspondance entre Ferrière et Washburne.

avec attention sur les travaux et les propositions pédagogiques de Parkhurst et de Washburne, qu'il discute dans plusieurs de ses écrits.

On trouve la première mention de ces travaux par Dottrens en 1930 dans un article sur l'individualisation du travail à l'école primaire. Dans ce texte qui n'en présente pas une analyse approfondie, il associe les deux démarches pour formuler un premier avis :

«Le succès du plan de Dalton [et celui] de la méthode de Winnetka prouvent surabondamment les résultats heureux que l'on peut attendre d'un changement des procédés didactiques. J'ai été vivement frappé et convaincu de la nécessité de ce changement en voyant l'application du plan de Dalton dans la West Green School à Londres. [...] Cependant, je ne pense pas que la méthode de Dalton ou celle de Winnetka soient le nec plus ultra d'une pédagogie normale. Les échanges d'idées entre maîtres et élèves, le travail en collectivité des uns et des autres ne sauraient être supprimés» (p. 50).

Cette impression fut par la suite nuancée à la faveur d'une lecture plus fine de la place du collectif dans chacune de ces propositions. Les mettant en perspective, il écrivit ainsi : *«Il s'agit de la mise au point remarquablement réussie d'un mode d'enseignement faisant une part équitable à l'enseignement individualisé et aux activités collectives. [...] En conclusion, le système de Winnetka est infiniment plus satisfaisant que celui de Dalton.»* Dottrens souligne *«en particulier [que] l'organisation systématique des activités collectives»* fait partie *«des améliorations considérables»* permises par ce système (1949a, p. 362-363).

Sans que Dottrens renie l'intérêt de cette première expérience, son opinion sur le Plan Dalton semble évoluer à rebours de celle de Ferrière. Dans *Le Progrès à l'école* (1936), il consacre une partie de son propos aux *«techniques fondamentales du travail libre et du travail individualisé»* : les techniques de Freinet, le plan de Dalton et le système de Winnetka, dont il considère que *«nos pays de langue française n'[avaient] pas encore tiré tout le parti qu'il [fallait]»* (p. 140). Il fait part de ses réserves quant au Plan Dalton tout en admettant que *«les idées de Miss Parkhurst sont celles de l'école active»* (p. 112). Il se range finalement à l'avis de Henri Bouchet, qu'il cite, qui concluait après avoir expérimenté le Plan Dalton pour comprendre les réserves de Ferrière, que le Plan Dalton était un outil précieux pour ceux qui ne jouissaient que d'une liberté relative pour faire évoluer leur enseignement. Le Plan Dalton s'inscrit

en effet dans le respect de programmes imposés, ce qui limite de fait les options de réforme. Dottrens en vient à conclure que «*Miss Parkhurst restera [...] un pionnier dont l'effort personnel et l'œuvre si attirante par certains côtés méritent la reconnaissance de tous les éducateurs*» (1936, p. 138). Il prend ainsi avec le Plan Dalton des distances qui se trouveront encore plus affirmées par la suite, comme en 1949 où il écrivait dans un article consacré au Plan Dalton: «*À la demande de notre rédacteur, je donnerai dans quelques articles les renseignements essentiels sur les nouvelles techniques d'enseignement [...] Je commencerai par parler des méthodes qui sont le plus opposées à nos conceptions de travail*» (1949b, p. 75). Après la description du plan et des exemples de fiches de travail, Dottrens conclut en présentant les avantages et les limites du Plan Dalton. La longue liste des avantages cités (favorise l'activité à la mesure des possibilités individuelles, responsabilise les élèves, leur permet d'apprendre par eux-mêmes et d'apprendre à se servir des outils et des ressources à disposition, contrôle qui implique la présence de l'enfant à la correction et les explications du maître, atmosphère et disciplines transformées, gain de temps, suppression des devoirs, mutualisation du matériel au sein du laboratoire qui permet un meilleur équipement) ne semble pas lui permettre de relativiser les critiques qu'il formule ensuite. D'une part, «*le plan de Dalton [...] procède d'une conception intellectualiste qui donne l'importance principale à l'acquisition des notions*», ce qu'il convient de mettre en perspective avec la nécessité de respecter les programmes; d'autre part, «*le travail daltonisé empêche de fonder l'enseignement sur les intérêts et sur les besoins. Tout dépend des travaux qui sont imprimés. Ils sont les mêmes pendant des années. Il n'y a donc aucune adaptation possible, aucun recours à l'actualité, aucune variété, aucun changement*» (p. 79); enfin, il «*supprime le commerce entre le maître et les élèves et donne au travail écrit une importance démesurée*» (p. 79). Là encore, Dottrens prend le soin de souligner que «*ces critiques ne doivent cependant pas diminuer la valeur de l'œuvre de Miss Parkhurst. C'est un essai fort original [...] le premier essai généralisé d'"école sur mesure"*» (p. 79), qualification qui constitue en soi une reconnaissance significative.

Les écrits de Dottrens le révèlent, à l'instar de Ferrière, mieux disposé à l'endroit des propositions pédagogiques de Washburne, qu'il considère comme «*l'un des grands éducateurs que les États-Unis s'honorent de posséder*», qui «*a magistralement résolu*» la question de ce que «*peut apprendre l'élève*» (1943, p. 112-113). Dans le chapitre qu'il consacre à Washburne et à Winnetka dans *Le Progrès à l'école*, il présente même

l'Américain comme « l'auteur d'un système nouveau d'enseignement qui [lui] apparaît être celui qui correspond le mieux à [sa] conception de l'éducation publique » (p. 138). Il fait référence à des critiques qu'il attribue à Ferrière et écrit :

« Ferrière reproche à Washburne d'assigner à l'enseignement un but trop utilitaire, d'avoir refondu les plans d'étude en prenant comme critère du choix des connaissances la diffusion la plus grande, ce qui, dit-il, est pédagogiquement faux, enfin d'avoir échelonné les difficultés en se basant sur des observations psychologiques insuffisamment nombreuses. Nous le trouvons trop sévère. Tous les praticiens sont tenus à un réalisme qui peut froisser mais qui est pour eux la condition d'un travail fécond. Nous ne nions pas que l'on puisse faire encore mieux ! Washburne, lui-même [...] dit qu'il évolue sans cesse. Nous considérons pour notre compte que, le jour où nos écoles pourront disposer d'un matériel d'enseignement individualisé préparé de manière aussi objective qu'à Winnetka, un immense progrès aura été réalisé. [...] Avec Buyse, nous saluons Washburne comme un pédagogue génial. »

En 1936, dans *L'Enseignement individualisé*, on retrouve cette distinction entre les deux pédagogues lorsque Dottrens donne à voir la mesure de leurs apports dans l'évolution de sa propre réflexion pédagogique. Il confirme ainsi sa distance avec les travaux de Parkhurst :

« Le Plan de Dalton nous plaisait, par cette liberté relative qu'il laisse aux enfants d'organiser leur travail, il ne nous semblait pas possible d'admettre cette suppression radicale des relations entre le maître et la classe, cette domination accablante du livre avec sa suite immuable de travaux écrits et d'exercices jamais changés ou complétés, cette extension prodigieuse du travail écrit qui transforme les élèves en machines à noircir du papier et les maîtres en appareils pour corrections illimitées » (Dottrens, 1936/1967, p. 31).

Au contraire, dans ce même ouvrage, Dottrens explique comment il a, pour partie, construit sa réflexion pédagogique à partir des travaux de Washburne :

« [...] nous avons pris connaissances des idées de Washburne [...] Nos essais ont commencé avant l'ouverture de l'École du Mail [dans laquelle il enseigna et au nom de laquelle il est associé]. En automne 1927, nous

répondions à une demande de M. Paul Meyhoffer, directeur de l'École internationale de Genève, de constituer une commission d'éducateurs chargée d'étudier l'adaptation française des manuels d'auto-éducation édictés par Washburne, à Winnetka. La présence à l'École internationale d'une collaboratrice de Washburne, Miss Marion Carswell, devait faciliter ce travail. Cette commission se constitua sous la présidence de M. Meyhoffer» (Dottrens, 1936/1967, p. 31-32).

Dottrens eut ainsi l'occasion de se familiariser très tôt avec le travail de Washburne, auprès d'enseignantes ayant travaillé à ses côtés.

4. Adaptations genevoises de la pédagogie de Winnetka

Dès son ouverture, des enseignants formés à Winnetka ont en effet travaillé à l'École internationale⁸. Dottrens rappelait d'ailleurs, dans un entretien accordé à Sabine Aguilera, que Washburne avait participé à la mise en place de cet établissement (1983, p. 356-357). La première enseignante formée à Winnetka ayant intégré cette structure s'appelait Florence Fake et était arrivée dès l'automne 1924. Ferrière consigne ainsi dans son Petit journal, le 15 septembre 1924, une réunion avec l'intéressée :

«J'apprends que l'École internationale ne commencera pas le 15 mais le 17. Mais j'ai bien fait de venir. Miss Fake, arrivée hier soir à Genève, vient dès 10 h ½, et dès lors jusqu'à midi, et de 3 à 7 h ½, on cause à la véranda du petit chalet. [...] Le Journal de Genève contient [...] p. 3 mon communiqué sur Miss Fake.»

Dottrens avait en effet fait publier un entrefilet relatif à la réception organisée en l'honneur de Florence Fake, qui commençait en ces termes :

«On annonce l'arrivée à Genève d'une des éducatrices les plus éminentes des États-Unis, Miss Fake, qui a collaboré à Winnetka (Illinois) avec M. Carleton Washburne. On sait que M. Washburne est considéré en Amérique comme le plus habile praticien de l'éducation nouvelle» (Journal de Genève, 15 septembre 1925, p. 3).

⁸ La contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss, dans le présent ouvrage (chapitre 7) revient elle aussi sur l'histoire de l'École internationale de Genève.

Quelques semaines plus tard, Ferrière s'inquiète, toujours dans son Petit journal, de ne pas voir livré le matériel en provenance de Winnetka⁹. Nous pouvons remarquer que Washburne cite Marion Carswell comme la première enseignante de Winnetka à enseigner à l'École internationale :

«L'École internationale de Genève, en Suisse, nous demanda un enseignant pour aider à l'organisation de l'école selon certaines des pratiques en usage à Winnetka. [...] Nous choisîmes Marion Carswell. Elle y travailla pendant deux ans (1927-29) et quand nous la rappelâmes à nous [...] lui succédèrent à Genève une série d'enseignants, chacun pour un ou deux ans»¹⁰ (Washburne, 1963, p. 153).

Un faisceau d'indices permet toutefois de confirmer la présence de Miss Fake à l'École internationale avant l'arrivée de Carswell. Outre la mention faite par Ferrière dans son Petit journal, il se souvient en 1934 dans un article sur l'École internationale :

«C'est en septembre 1924 que l'École internationale a ouvert ses portes [...] Miss Fake, disciple de M. Carleton Washburne – qui après quelques années fécondes nous a quittés – a appliqué pour la première fois en Europe, croyons-nous, la méthode de Winnetka, fusion synthétique du Plan de Dalton de Miss Parkhurst et de la méthode de projets de John Dewey» (1934, p. 208).

Cette présence de Miss Fake est aussi confirmée par les notes de sa main, datées de 1924 des années suivantes à propos de la classe des petits de l'École internationale et conservées dans les Archives de l'Institut Rousseau¹¹. On en trouve enfin trace dans la presse américaine où, dans un article nécrologique sur le décès de sa mère daté de 1927, Florence Fake est présentée comme «une ancienne enseignante des écoles publiques de Winnetka, représentant à présent la méthode de Winnetka

⁹ AIJJR, AdF, D/2/6-8: Petit journal, 6 octobre 1924.

¹⁰ «The International School in Geneva, Switzerland, asked for a Winnetka teacher to help reorganize that school in accordance with some of the practices in Winnetka. [...] we selected Marion Carswell. She worked there for two years (1927-29) and when we called her back [...] she was succeeded in Geneva by a series of other Winnetka teachers, each for one or two years.»

¹¹ AIJJR, AdF/A/32/3: Notes sur les petits par Florence L. Fake (1924); AdF/A/32/2: Rapport de Miss Fake sur l'École internationale (14 mai 1926), Rapport de Miss Fake (12 mars 1926), Rapport de Miss Fake (20 janvier 1926), Rapport de Miss Fake sur son travail de janvier (?) à juin 1927 à l'École internationale (s.d.).



Portrait de Marion Carswell publié dans le journal *The Pantagraph* (Bloomington, Illinois), 17 juillet 1939.

pour l'instruction individuelle à l'École internationale de Genève, en Suisse»¹².

Marion Carswell, l'une des premières enseignantes employées par Washburne en 1919 (Washburne, 1963, p. 152) a donc succédé à Florence Fake et passé deux années à l'école internationale (de 1927

¹² S.n., *Wilmette Life*, 21 janvier 1927 : «Miss Florence L. Fake, a former teacher in the Winnetka public schools, is at present representing the Winnetka plan of individual instruction at the International school at Geneva, Switzerland» (p. 38).

à 1929). À Genève, elle a contribué à faire connaître la méthode de Winnetka. Le 26 janvier 1928, elle donna par exemple, sous les auspices du Bureau international d'éducation (BIE), une conférence sur « *l'enseignement individualisé dans les écoles de Winnetka* »¹³. Le 30 janvier, le *Journal de Genève* en fait paraître le compte rendu :

« Miss Carswell, professeur à l'École internationale, a vivement intéressé [...] en décrivant les écoles publiques de Winnetka [...], où elle a été pendant plusieurs années la collaboratrice du Dr Washburne. Deux parts sont faites dans l'horaire : l'une aux connaissances jugées indispensables, que l'enfant apprend individuellement en se contrôlant lui-même à chaque étape par un système d'épreuves graduées, très minutieusement établies ; l'autre à l'activité créatrice et sociale, où l'enfant suit ses intérêts sans souci d'examen ni de programme. Cette heureuse combinaison de la liberté et du drill fait du système de Winnetka une des réalisations les plus intéressantes de "l'école sur mesure" » (p. 4).

On avait donc utilisé la méthode de Winnetka dès les débuts de l'École internationale, et la question de la traduction des fichiers de travail individualisé employés par Washburne s'était rapidement posée. Dottrens participa au travail collectif mais, bien qu'il poursuivît le travail avec cette équipe, il n'y souscrivait pas totalement :

« Il apparut bientôt que ce travail serait difficile. L'École internationale semblait vouloir se contenter d'une traduction pure et simple des manuels de Winnetka dont elle acceptait la conception de l'enseignement des mathématiques. De notre côté, sur quatre points importants nous étions en opposition avec Washburne » (1936/1967, p. 33).

C'est en cherchant, notamment, à trouver des solutions aux lacunes et aux imperfections qu'il relevait dans le travail de Washburne que Dottrens élaborait la pédagogie mise en œuvre ensuite à l'école du Mail. Il y fit du travail individualisé « *un adjuvant de l'enseignement collectif* » (1936/1967, p. 38). Dans ce contexte, à titre d'exemple, il supprima la possibilité pour les élèves d'avoir toujours, à portée de main, la correction des fiches d'exercice sur lesquelles ils s'entraînaient, trouvant l'épreuve moralement trop difficile pour de jeunes enfants.

¹³ La conférence est annoncée dans le *Journal de Genève* le 25 janvier 1928 (P. 5) et dans *Pour l'ère nouvelle*, n° 37, avril 1928, p. 87.

Ferrière et Dottrens sont les deux figures genevoises qui ont sans doute le plus contribué à faire connaître les travaux de Parkhurst et de Washburne en Europe francophone en dépit du manque de traductions de leurs travaux, mais nous pouvons aussi relever un intérêt particulier pour le Plan Dalton cette fois, dans les travaux de Pierre Bovet et Marie Butts.

5. Restauration du Plan Dalton

Bovet accorde une moins grande place dans ses réflexions aux réalisations de Washburne à Winnetka. Peut-être n'a-t-il pas eu l'occasion de l'observer en pratique, contrairement au Plan Dalton. Il y relève cependant l'utilisation des tests comme fondement de l'individualisation de l'enseignement-apprentissage, tout en s'en tenant à un registre descriptif qui ne permet pas d'accéder à son analyse de la pertinence de cette proposition.

« Dans certains systèmes scolaires nouveaux, on a poussé jusqu'au bout cette méthode du contrôle de l'enseignement par un ensemble de tests scolaires, dont le barème est établi d'avance. Tantôt ces tests sont étrangers au programme d'une école particulière [...], tantôt ils jalonnent la marche même de l'enseignement (Washburne à Winnetka); les élèves eux-mêmes savent quelle habileté ils doivent acquérir dans une technique déterminée [...] avant de pouvoir aller plus loin » (Bovet, 1926, p. 100).

Bovet s'intéressa de plus près au Plan Dalton, dont il avait pu observer des adaptations. En 1924, il y consacra un article, estimant avoir pu dégager *« un tableau suffisamment net »* à partir de ses lectures, de sa visite dans une école londonienne et de ses échanges avec les enseignants. Si le tableau brossé n'est pour lui pas idéal, Bovet considère qu'il *« vaut la peine d'exposer l'économie essentielle [du Plan Dalton] »* (p. 183). Il mêle à sa description ses propres réflexions sur *« l'intérêt du système »*.

« Le système de Dalton est la moins révolutionnaire des réformes scolaires qui aspirent à donner plus d'initiative à l'enfant. Il est facile à introduire dans les villes et partout où les groupes scolaires ne connaissent pas la classe à plusieurs degrés. Il n'entraîne pas un surcoût de dépenses [...]. Il s'adapte à tous les programmes » (1924, p. 182).

Les avantages qu'il reconnaît au Plan Dalton sont ceux que l'on repère le plus souvent : facilité de mise en place en tous contextes, sans investissements particuliers. Mais au-delà, Bovet témoigne de ses effets sur le travail des enfants qui peuvent s'organiser comme ils le souhaitent et se déplacer à leur convenance : « *il augmente beaucoup l'entrain des écoliers à leur travail : il contribue ainsi à leur bonheur* » (1924, p. 182), et Bovet d'ajouter qu'il contribue potentiellement aussi à celui des enseignants en leur permettant de se spécialiser selon leurs domaines et disciplines de prédilection.

La spécificité des conclusions de Bovet est toutefois de reconnaître la souplesse de mise en œuvre des principes, donnant lieu à des appropriations variées, plus ou moins pertinentes, mais ouvrant à la réalisation de l'école sur mesure.

« Je ne pense pas que le système de Dalton tel que je l'ai vu pratiquer soit le nec plus ultra de la réforme scolaire. [...] mais je conçois que ce puisse être une étape très utile pour persuader aux maîtres qu'un enseignement plus individuel, faisant appel à la responsabilité personnelle de l'enfant, est possible, et pour lui en donner le goût » (p. 184).

Contrairement à Ferrière, Bovet prend ici la précaution de distinguer les applications du Plan Dalton dont il peut témoigner des propositions de son auteure. Le regard qu'il porte sur le Plan ne semble pas se démentir durant les années suivantes. La liberté laissée aux enfants semble d'ailleurs avoir plus particulièrement retenu son attention¹⁴, et il cite les deux démarches dans un article consacré à ce sujet dans *Pour l'ère nouvelle* :

« Dans le système de Dalton et dans quelques autres, l'élève a la liberté de choisir son moment et l'allure à laquelle il veut travailler ; il en résulte des merveilles. C'est la même liberté que garantit par un autre artifice la méthode de Winnetka » (1927, p. 176).

Dans le même mouvement que Bovet, Marie Butts précise, en réponse à certaines des critiques adressées au Plan Dalton : « *Comme toutes les méthodes à la mode, elle est parfois employée à tort et à travers, si bien que son auteur ne la reconnaît pas toujours. Il importe donc de choisir*

¹⁴ On perçoit aussi son intérêt pour cette liberté dans les remarques qu'il émet à l'encontre de la pédagogie montessorienne. Sur les interactions entre Bovet et Montessori, voir la contribution de *Bérengère Kolly* dans le présent ouvrage (chapitre 5).

Semaine de l'Institut J.-J. Rousseau
à l'Ecole[®] Pratique de Service Social
139, BOULEVARD MONTPARNASSE, 139
(Entrée de la Salle de Conférence : 92, rue Notre-Dame-des-Champs)

Les Ecoles Expérimentales en Europe

<i>Lundi 7 mai, 20 h. 30.</i>	Qu'est-ce qu'une école expérimentale ?	M. R. DOTTRENS, directeur d'écoles à Genève, Président du Conseil de l'Institut J.-J. Rousseau.
<i>Mardi 8 mai, 17 heures.</i>	Les parents et les maîtres.....	»
<i>Mardi 8 Mai, 20 h. 30.</i>	La méthode Decroly.....	»
<i>Mercredi 9 mai, 17 heures.</i>	La formation des instituteurs.....	»
<i>Mercredi 9 mai, 20 h. 30.</i>	Les écoles de Vienne.....	»
<i>Jeudi 10 mai, 17 heures.</i>	Quelques aspects de l'éducation au point de vue international.....	Mlle BUTTS, Secrétaire générale du Bureau International d'Education.
<i>Jeudi 10 mai, 20 h. 30.</i>	« La Maison des Petits » à Genève....	Mlle BUTTS.
<i>Vendredi 11 mai, 17 heures.</i>	Une « Ecole sereine » au Tessin.....	Ad. FERRIÈRE.
<i>Vendredi 11 mai, 20 h. 30.</i>	Les Centres d'intérêt, les projets et la simplification de l'emploi du temps.	Mlle BUTTS.
<i>Samedi 12 mai, 17 heures.</i>	Le plan de Dalton, et l'individualisa- tion de l'enseignement dans quel- ques écoles d'Angleterre et des Etats-Unis.....	Mlle BUTTS.
<i>Samedi 12 mai, 20 h. 30.</i>	Les Ecoles Nouvelles à la Campagne. Souvenirs Personnels.....	Ad. FERRIÈRE.
sous la présidence de M. Paul FAUGONNET		
(Cette Conférence est organisée par le Bureau Français d'Education)		

Programme de la Semaine de l'Institut Rousseau.

Annonce publiée dans la revue bimensuelle *Foi et Vie*, 8, 1^{er} mai 1928, cahier A, p. 2.

soigneusement l'école où on va l'étudier» (p. 243). Et c'est au Plan Dalton qu'elle choisit de consacrer son intervention à l'occasion de la semaine de l'Institut Rousseau organisée à l'École pratique de service social de Paris en 1928. Le 12 mai 1928, elle propose une conférence intitulée «Le plan de Dalton et l'individualisation de l'enseignement dans les écoles d'Angleterre et des États-Unis», dont le texte est publié en octobre de la même année dans la revue *Foi et Vie*.

Marie Butts y présente les principes du Plan Dalton avant d'en décrire le fonctionnement: «*I. L'instruction doit être individuelle, chaque enfant doit pouvoir travailler selon ses propres capacités [...]. II. L'enfant doit se sentir libre et responsable [...]. III. La classe doit devenir une communauté, un véritable milieu social [...].*» (Butts, 1928, p. 244). Butts attire l'attention sur «*l'énorme économie de temps réalisée*» (p. 249) par son usage, qui a permis la suppression des devoirs à la maison. Le temps ainsi dégagé permet aussi aux enfants, pendant la journée de classe, de se consacrer à des activités créatrices et collectives, tout en réalisant le programme prescrit (on retrouve ici le principe de la démarche de Washburne). Butts préconise aussi (sans obligation) la répartition des élèves en «*groupes homogènes, non d'après leur âge chronologique mais d'après leur âge mental (tests d'intelligence et d'aptitudes, et non examen des connaissances acquises)*» (p. 245), pour faciliter le travail, comme on pouvait le voir à Winnetka. Elle propose ainsi une lecture du Plan Dalton qui réduit la distance entre les deux propositions, donnant à voir ce qu'elles ont de commun.

6. Cristallisation des lectures sous la plume de Piaget

En 1939, Piaget semble finalement cristalliser le contraste dans les réceptions genevoises des deux propositions pédagogiques, dans les notices qu'il consacre au Plan Dalton et à la technique de Winnetka (deux des «trois exemples de méthodes nouvelles aux États-Unis» cités) dans le volume «Éducation et instruction» de l'*Encyclopédie française*.

Il y décrit les fondements de «*ce fameux plan [Dalton] qui peut faire tant pour pallier aux inconvénients de l'enseignement par le livre, et qui réduit la leçon orale au minimum au profit du travail personnel*» (Piaget, 1939, p. 15):

«Le Plan Dalton détruit cette unité artificielle de la classe, pour distribuer à chaque enfant son programme propre et retrouver le sens de

la communauté dans les groupes particuliers de travail correspondant aux différentes branches. Il cherche à rendre à chaque enfant le sens de sa responsabilité, en fondant le travail sur le rythme individuel et les aptitudes de chacun, et sur la liberté de la discipline intérieure» (Piaget, 1939, p. 15).

Pour autant, si Piaget reconnaît «*l'avantage inestimable*» de cette démarche au plan individuel, il insiste sur les risques encourus au plan social. Ainsi, il considère, à l'instar de Ferrière et de Dottrens, que le système de Winnetka, qui «*fait une grande part au travail collectif*», est une manière de dépasser cette première proposition :

«*[...] l'intérêt de ce mouvement [de Winnetka] est bien plutôt dans l'élaboration originale qui y est faite de toutes les méthodes nouvelles. Le Plan Dalton, en particulier, y est employé sous certaines conditions, allié peut-être à plus d'activité réelle. C'est pourquoi nous considérons Winnetka comme une étape de plus dans la synthèse entre l'individualisation de l'enseignement, l'activité libre et la communauté réelle des élèves*» (Piaget, 1939, p. 15).

Conclusion

L'attention attirée par Butts sur les dévoiements du Plan Dalton dans certaines appropriations résonne comme une invitation à s'interroger, dans le prolongement de Hameline, sur les modalités de la réception et la cohérence avec la proposition originale dont elles se réclament parfois :

«*[...] un auteur, un initiateur "trouve"-t-il jamais ce qu'il a apporté s'il lui arrive de prendre connaissance de ce qui reste de sa pensée et de son œuvre quand celles-ci ont été "reçues" ? [...] Recevoir est l'activité de l'autre. [...] Recevoir, c'est toujours un peu prendre et laisser*» (2017, p. 82).

Ce qui est dit ici des réceptions pratiques vaut aussi pour les réceptions intellectuelles : les Genevois ont respectivement été plus sensibles dans leurs lectures, positives ou négatives, à certaines dimensions de ces propositions. Par ailleurs, qu'ont-ils observé ? Dans quelle mesure les expériences qu'ils ont pu étudier respectaient-elles le projet des initiateurs ? Qu'ont-ils lu ?

Les œuvres des auteurs, des exégèses, des témoignages d'acteurs qui s'en sont inspirés ? Il ne nous a pas toujours été possible de le déterminer. Il n'en reste pas moins que les propositions pédagogiques d'Helen Parkhurst et de Carleton Washburne ont retenu l'attention des pédagogues genevois, sensibles à leur intérêt pour l'enfant, au souci de satisfaire ses besoins individuels tout en respectant son rythme, à la dimension sociale et à la place faite à la créativité et la liberté dans leurs pédagogies, comme autant d'échos à leurs propres préoccupations. Leurs réflexions sur ces travaux ont donné lieu à de nombreuses publications, présentées ici, contribuant pour beaucoup à les faire connaître en Europe francophone. L'immersion dans les discours que nous avons pu rassembler, permet de discerner, au pourtour des grands traits d'une réception genevoise qui accueille plus favorablement les propositions de Washburne que celle de Parkhurst, des tonalités différentes dans les tableaux brossés par les récepteurs, mais aussi des nuances, des lignes qui s'estompent avec le temps pour former un polyptyque complexe. Même lorsqu'ils le critiquent, les Genevois identifient ainsi dans le Plan Dalton les principes de l'Éducation nouvelle et voient en Parkhurst un précurseur de l'individualisation. Et si la faveur, en théorie, va aux propositions de Washburne, nous remarquons toutefois dans les revues professionnelles plus de témoignages d'enseignants, de ces « *acteurs dont l'histoire à apprendre et à célébrer n'a pas retenu le nom et qui néanmoins, sur la scène effective où se déroulait l'action, ont contribué à ce que les choses se passent* » (Hameline, 2017, p. 76), s'inspirant du Plan Dalton. Nous pouvons faire l'hypothèse que sa souplesse d'utilisation et le peu de moyens que demande sa mise en œuvre, soulignés par Bovet, ont favorisé sa diffusion sur le terrain en dépit des critiques dont le Plan avait pu faire l'objet.

Archives

Adolphe Ferrière, Petit journal : Archives de l'IJRR

Archives de la correspondance entre Ferrière et Washburne : Fonds Ferrière de l'IJRR AdF/C/1/79-80

Archives des notes de Miss Fake : Fonds Ferrière de l'IJRR AdF/A/32/2 et AdF/A/32/3

Sources publiées

- BOVET Pierre, (1924), «Le système de Dalton», *L'éducateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, vol. 60, n° 12, 14 juin 1924, p. 182-185.
- BOVET Pierre, (1927), «La liberté, but ou moyen», *Pour l'ère nouvelle*, n° 31, septembre-octobre 1927, p. 175-177.
- BOVET Pierre, (1926), «L'unité de la pédagogie contemporaine», *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, tome 36, cahier 4, p. 97-102.
- BUTTS Marie, (1928), «Le "Plan de Dalton" et l'individualisation de l'enseignement», *Foi et vie*, n° 17, 16 octobre 1928, Cahier B, p. 241-251.
- DOTTRENS Robert, (1930), «L'individualisation du travail à l'école primaire», *L'éducateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, volume 66, n° 4, 15 février 1930, p. 49-54.
- DOTTRENS Robert, (1936), *Le progrès à l'école: sélection des élèves ou changement des méthodes?*, Paris & Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DOTTRENS Robert, (1936/1967), *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DOTTRENS Robert, (1943), «L'organisation rationnelle du travail à l'école: la pédagogie expérimentale et les plans d'études», *L'instruction publique en Suisse: annuaire*, 1943, n° 34, p. 88-113.
- DOTTRENS Robert, (1949a), «Le système de Winnetka», *L'Éducateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, tome 85, n° 20, 21 mai 1949, p. 362-364.
- DOTTRENS Robert, (1949b), «Techniques nouvelles d'enseignement», *L'Éducateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, tome 85, n° 4, 29 janvier 1949, p. 75-79.
- FERRIÈRE Adolphe, (1922/2003), *L'école active*, Paris: Fabert.
- FERRIÈRE Adolphe, (1924), «L'école active à l'école primaire», *Journal de Genève*, 11 juillet 1924, p. 1-2.
- FERRIÈRE Adolphe, (1925), «La méthode de Winnetka», *L'éducateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, tome 61, n° 7, avril 1925, p. 100-104.
- FERRIÈRE Adolphe, (1927), «L'école internationale de Genève», *Pour l'ère nouvelle*, n° 31, novembre 1927, p. 220-221.
- FERRIÈRE Adolphe, (1932a), «L'adolescence et l'école active», *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 1932, n° 23, p. 120-156.

- FERRIÈRE Adolphe, (1932b), «L'enseignement de l'histoire - Note présentée à la Conférence internationale pour l'Enseignement de l'Histoire», *Pour l'ère nouvelle*, n° 80, août-septembre 1932, p. 208-211.
- FERRIÈRE Adolphe, (1932c), «Comment tenir compte des aptitudes du maître à l'école», *Pour l'ère nouvelle*, n° 82, novembre 1932, p. 270-273.
- FERRIÈRE Adolphe, (1934), «L'école internationale de Genève, dix ans d'activité», *Pour l'ère nouvelle*, n° 100, août-septembre 1934, p. 208-209.
- GUISEN Antoinette, (1930), *Le plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*, Bruxelles: Office de publicité.
- PARKHURST Helen, (1922), *Education on the Dalton Plan*, New York: E. P. Dutton & Company.
- PIAGET Jean, (1939), «Examen des méthodes nouvelles – 1. Méthodes fondées sur les mécanismes individuels de la pensée», in BOUGLÉ Célestin (éd.), *Encyclopédie française, Tome XV: Éducation et instruction*, section 28, Paris: Société de gestion de l'Encyclopédie française, p. 1-13.
- SMITS-JENART Anne-Marie, (1934), *Le système pédagogique de Winnetka*, Bruxelles: Lamertin.
- WASHBURNE Carleton, MARLAND Sidney, (1963), *Winnetka, The History and Significance of an Educational Experiment*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.
- WASHBURNE Carleton, (1932), *Adjusting the school to the child*, New York: World Book Company.
- Journal de Genève*, 11 juillet 1924, 15 septembre 1925, 25 avril 1926, 25 janvier 1928, 30 janvier 1928.
- Wilmette Life*, 21 janvier 1927.

Bibliographie

- AGUILERA Sabine, (1983), *L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Robert Dottrens*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Guy Avanzini, Université de Lyon II.
- HAMELINE Daniel, (2017), *Préludes à une pédagogie majeure*, Paris: ESF éditeur.

Résumé: Notre contribution interroge le rôle des pédagogues genevois dans la réception contrastée en Europe de deux expériences pédagogiques américaines d'individualisation de l'enseignement que sont le Plan Dalton,

imaginé par Helen Parkhurst, et l'organisation pédagogique mise en œuvre à Winnetka par Carleton Washburne. Nous nous penchons, en particulier, sur les rôles d'Adolphe Ferrière, Robert Dottrens, Pierre Bovet, Marie Butts et Jean Piaget. Cette étude s'appuie sur les écrits des pédagogues mentionnés, publiés dans leurs ouvrages et des revues d'éducation, ainsi que sur des documents d'archives tirés, pour partie, des collections de l'Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

Mots-clés: Éducation nouvelle, Plan Dalton, Winnetka, individualisation de l'enseignement-apprentissage, circulation transatlantique des idées pédagogiques.

Abstract: This study aims at shedding light on the role of various Genevan educationists in the contrasting reception of two American pedagogies based on individualized teaching at school: Helen Parkhurst's Dalton Plan and Carleton Washburne Winnetka schools system. We especially examine the parts played by Adolphe Ferrière, Robert Dottrens, Pierre Bovet, Marie Butts and Jean Piaget. This study relies on the above mentioned educationists' writings, published in their books but also in educational journals, and on archive materials including papers from Jean-Jacques Rousseau Institute Archives.

Keywords: New Education, Dalton Plan, Winnetka, individualization methods, pedagogical ideas transatlantic circulation.

Partie 2

Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif ?

Qu'est-ce qu'une plateforme ? Dans les dictionnaires, on lira qu'il s'agit d'une « *structure ou une surface surélevée, utilisée comme support ou base* ». Quand on contemple le champ éducatif du premier xx^e siècle, il est indéniable que Genève occupe, à partir de la fin de la Première Guerre mondiale tout particulièrement, cette position prééminente et « surélevée ». Encore faut-il s'entendre sur ce qui se cache derrière cette appellation : Genève est bien plus qu'une ville. C'est un territoire, le canton de Genève, doté de son histoire et de sa géographie : implantée en frontière de multiples autres territoires, Genève est depuis longtemps ouverte sur diverses influences culturelles. Une ouverture que les élites dirigeantes ont su cultiver au fil des siècles, entre pratiques de refuge et pénétration touristique. Évoquer le rôle de la Genève du xx^e siècle comme une plateforme de l'internationalisme éducatif, c'est donc tout à la fois tenter de cerner ce qui fait l'originalité de cet internationalisme *éducatif* et donc se demander en quoi il diffère ou se rapproche d'autres types d'internationalismes ; mais c'est aussi s'efforcer de pointer ce qui fait de Genève une base privilégiée de ce processus. Les contributions de cette deuxième partie se confrontent à ce double enjeu.

Le chapitre de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss (chapitre 7) est centré sur le « cœur battant » de cet internationalisme, l'Institut Jean-Jacques Rousseau des sciences de l'éducation, et sur ses

multiples avatars (Bureau international de l'éducation, conférences et cours internationaux, Écolint), pour tenter d'en comprendre la physiologie. Au cœur de ce véritable organisme institutionnel, cette contribution évoque le rôle capital d'une poignée de savants et de militants pour qui, dès 1912, il faut changer l'éducation pour changer le monde. Un credo qui prend une tout autre ampleur quand la SDN s'installe sur les bords du Léman. Les auteurs montrent comment les protagonistes de l'Institut, plongés dans le maelström de cet environnement collaboratif internationaliste, en nourrissent non seulement leurs projets et leurs créations institutionnelles, mais aussi (et peut-être même surtout) leur science. En scrutant leurs hypothèses de recherche, leurs expérimentations et les publications qui en résultent, ce chapitre met au jour les racines constitutives de cet internationalisme éducatif, mélange complexe de convictions pacifistes, d'engagements réformistes, de présupposés naturalistes et de constructions savantes.

Le chapitre de *Zoe Moody* (chapitre 8) pointe lui aussi l'originalité du contexte genevois, en démontant le processus qui a conduit à la rédaction de la première Déclaration des droits de l'enfant en 1923, et à son adoption par la SDN en septembre 1924. C'est bien parce que la cité a déjà acquis une solide tradition humanitaire, en lien avec l'activité du CICR et son apport à la construction d'un droit international en la matière, que l'Union internationale de secours aux enfants (UISE) dont elle analyse l'activité s'y enracine. L'Union y trouve un terreau favorable au lancement de ses activités et à la légitimation de ses ambitions : des compétences (au sein du CICR notamment), des réseaux d'interconnaissance déjà constitués et des espaces inédits de collaboration, en lien avec la multiplicité des agences et des organisations internationales qui s'y implantent. Elle y trouve une cible d'action, aussi, celle de l'enfance, déjà largement explorée localement et internationalement par une multitude de réseaux savants ; mais il s'agit désormais d'une enfance conçue par la Déclaration comme un « *réceptacle universel des espoirs des peuples pacifiés* » et, comme telle, placée en position de symbole dénationalisé et fédérateur de l'internationalisme propre à la SDN.

L'espace genevois, si favorable aux rencontres transfrontalières, ouvre un champ d'action éminemment riche aux militants de diverses causes. C'est ce que montre *Marie-Élise Hunyadi* dans le chapitre 9 qu'elle consacre à la Fédération internationale des femmes diplômées (FIFDU) et à sa section genevoise. L'auteure montre combien la scène genevoise leur permet de vivre pratiquement leur idéal d'une plus grande compréhension

entre les peuples. Vivre à Genève, au cœur de cet internationalisme en actes, c'est une réalité et un potentiel que ces femmes investissent avec passion, conviction et sens pratique. Elles mettent leurs locaux, leurs réseaux et leurs ressources à la disposition des consœurs venues des quatre coins de la planète pour s'initier aux joies et aux joutes de l'internationalisme « sedénien ». Paradoxe chargé de sens : alors même que ses propres militantes peinent à faire entendre leurs revendications sur la scène politique nationale, la section genevoise de la FIFDU a néanmoins su capter au service de cette soif internationalisée d'émancipation les traditions et les ressources d'hospitalité du contexte local.

Michel Christian se confronte lui aussi à cette question de « l'enclassement des échelons » en soulignant à la fois les ressources et les difficultés qu'il constitue pour des collectifs d'acteurs et d'actrices en prise avec des réseaux et mouvements régionaux, nationaux, et internationaux (chapitre 10). Dans la contribution qu'il consacre à l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), l'auteur montre que cet organe international d'agrégation et de débat dans le champ de l'éducation préscolaire, fondé en 1948, n'aura pas de comité national suisse avant les années 1960, voire 1980. Passablement représenté dans les instances internationales de l'OMEP, ce comité n'aura en revanche guère d'existence au niveau national. La faute aux acteurs et aux actrices insuffisamment mobilisés ? Il est vrai que la Maison des petits avait déjà été érigée par les militants de l'Institut Rousseau en un véritable emblème de leur volonté expérimentale et réformatrice et disposait de son propre rayonnement international, qui a pu limiter l'intérêt genevois pour un comité national de l'OMEP. Au niveau fédéral, l'OMEP a pu en outre rencontrer la concurrence de Pro Juventute, une structure bien implantée depuis sa création en 1919 et qui exerce un puissant tropisme sur les professionnels du champ au détriment d'une organisation internationale située hors des frontières telle que l'OMEP.

La place prééminente occupée par Genève dans le champ de l'internationalisme éducatif fait de son système éducatif, mais aussi politique, un possible modèle pour des acteurs étrangers. Dans sa contribution sur les échanges entre pédagogues genevois et catalans (chapitre 11), *Joan Soler-Mata* montre que la plateforme genevoise doit sa capacité d'attraction à une diversité de facteurs dont la dimension de capitale culturelle régionale n'est pas le moindre. Avec la séduction qu'il exerce sur les nationalistes catalans, le symbole genevois d'une petite République, où l'éducation est conçue comme une matrice de tolérance

et de tradition démocratique, encourage la constitution de ces affinités électives transfrontalières. *Juan Soler-Mata* analyse le foisonnement des expérimentations pédagogiques qui se déroulent chez les uns au prisme de ce que réalisent les autres et donne à voir toute la palette de canaux (publications, visites, traductions, cours, conférences, etc.) grâce auxquels s'opèrent les circulations internationales dans le champ éducatif durant ces décennies si particulières qui prendront fin brutalement avec le déclenchement de la guerre civile espagnole.

Étroitement associé au terreau lémanique et à l'expérience historique de la SDN, l'esprit de Genève a cependant pu lui aussi être considéré comme un modèle et faire l'objet de transferts. *Matthieu Gillibert* le voit en particulier s'implanter à Paris, où se discute la construction de la Cité universitaire internationale durant les années 1920 (chapitre 12). Acteurs du microcosme genevois et promoteurs parisiens de cette cité partagent la même foi en un internationalisme libéral qui veut voir dans le développement des échanges transfrontaliers la promesse d'un monde meilleur, car plus intégré et plus interdépendant, à commencer par ses futures élites, ce milieu étudiant qui un jour façonnera à sa mesure les destinées du monde: le souci de sa formation, de son bien-être, de son intégrité physique et morale se trouve donc au cœur du projet des fondateurs. Ce projet est appelé à expérimenter l'internationalisme éducatif, la Cité universitaire internationale devenant un peu, à son tour, une «SDN en miniature», et comme sa grande sœur, un forum traversé de tensions, de doutes, de désillusions à mesure que s'écoule l'entre-deux-guerres. Des tensions dont le point d'orgue se fixe, après la guerre, sur la question de l'adhésion des étudiants à ce modèle, à l'heure de la décolonisation et de la remise en cause des modèles paternalistes de gestion de la jeunesse.

Chapitre 7 | Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, avec la collaboration de Cécile Boss

L'Institut Rousseau et son Bureau international d'éducation : « cœur pédagogique de l'univers civilisé, où le sang afflue et reflue sans cesse »¹

Les intellectuels et pédagogues qui se rallient dès 1912 à l'Institut Rousseau sont convaincus que le respect des intérêts et des besoins « naturels » de l'enfant (curiosité, créativité, activité, liberté, etc.) favorise son développement, son autonomie, ses apprentissages et son épanouissement. Cette conviction nourrit les engagements de ceux qui, depuis d'autres coins du monde aussi, regardent l'Institut de Genève comme un catalyseur d'une révolution éducative universalisable. Les investigations qui y sont conduites prouveraient la plus-value de ce qu'ils nomment tour à tour la nouvelle pédagogie, l'éducation fonctionnelle, l'école active, l'éducation nouvelle (que nous privilégierons ici). Investigations qui tendent durant la Grande Guerre à se confondre avec les causes qui rallient aussi nombre de leurs partenaires : éducation à la paix, compréhension mondiale, solidarité universelle, éducation

¹ *Journal de Genève*, 8 novembre 1927, p. 5. Le texte de cette contribution s'inscrit dans un projet de recherche d'ERHISE subventionné par le FNS (Hofstetter et Droux, 2016, n° 100011_169747).

internationale (que nous retiendrons comme générique). Dans l'immédiat après-guerre, les répondants de l'Institut – en particulier Pierre Bovet, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, mais aussi Alice Descoedres, puis ultérieurement Marie Butts, Pedro Rosselló et Jean Piaget – se saisissent des circonstances particulières qui font de Genève l'emblème de l'internationalisme wilsonien (Gorman, 2011 ; Sluga, 2013, p. 45-78) pour reconfigurer leurs activités afin de tenter de relier la destinée de leur petit établissement familial à celle de l'humanité. Consubstantiellement liés, leurs engagements scientifiques et réformistes se doublent d'élan pacifistes et universalistes, voire internationalistes. C'est à ce titre, d'ailleurs, que lors de son 15^e anniversaire, l'Institut est présenté comme le « *cœur pédagogique de l'univers civilisé, où le sang afflue et reflue sans cesse* ».

Ce chapitre analyse la manière dont s'opère cette transformation durant ces années folles de l'éducation, entre 1918 et 1932, s'agissant d'abord des organismes que les répondants de l'Institut Rousseau façonnent comme de possibles incarnations de « l'esprit de Genève » (1), puis de leurs activités intellectuelles, dont rendent compte leurs publications (2).

Deux questions aiguisent la curiosité et représenteront les fils rouges de notre propos : comment les représentants de l'Institut Rousseau, désireux de s'instituer depuis Genève en protagonistes de ce qui s'y joue pour l'avenir du monde, concrétisent-ils et conceptualisent-ils l'articulation entre l'Éducation nouvelle et l'éducation internationale, alors qu'ils exaltent dans la première l'individualité et la spontanéité de l'enfant et revêtent la seconde d'une visée universaliste ? Comment composent-ils avec la fibre patriotique et nationale qui vibre aussi en eux et qu'ils découvrent chez leurs étudiants, tandis qu'ils promeuvent des agences internationales et des conceptions psychopédagogiques postulant l'interdépendance des individus et des nations ? Croisant ces deux questionnements, nous nous demanderons en filigrane comment ces représentants gèrent ce qui peut nous apparaître comme contradictoire dans les deux postulats dont ils se revendiquent : d'un côté le postulat d'une irréductible individualité de chacun, qui fait écho à un enracinement « particulariste », de fait aussi patriotique et national, de l'autre celui d'une communauté de destin des individus, supposée subsumer intérêts particuliers, patriotiques et nationaux dans une quintessence universaliste.

1. L'Institut Rousseau, matrice des « station[s] d'essais pédagogiques » de l'« esprit de Genève »

Évoquant les établissements que l'Institut Rousseau fonde durant les années 1920 – dont l'École internationale de Genève et le Bureau international d'éducation (BIE) – Robert de Traz désigne le BIE comme « *une sorte de station d'essais pédagogiques* » (p. 120) de l'« esprit de Genève »². Les valeurs qui incarneraient cet esprit – paix, solidarité, liberté, démocratie, coopération, humanité, mondialité, internationalité – sont-elles contenues dans la nouvelle pédagogie à l'affiche du programme de l'Institut et des agences auxquelles ses responsables se dédient dès les années 1920 ? Le concept de leur centre de recherche et de formation psychopédagogique se trouve-t-il confirmé, reconfiguré ou carrément désavoué en se donnant désormais pour mandat de construire la paix dans le monde ?

1.1. La nouvelle pédagogie à l'affiche de l'Institut Rousseau traduite en credo pacifiste

Les engagements scientifiques et réformistes des bâtisseurs de l'Institut Rousseau – introduits par leurs lignages et alliances dans la bourgeoisie cosmopolite genevoise, protestante, savante et libérale – se nourrissent de démarches documentalistes et de convictions humanistes. C'est aussi ce qui fonde d'emblée l'internationalité de l'Institut. Celle-ci transparait dans la provenance et dans les connexions de ceux qui répondent à l'appel de la première heure, élèves, éducateurs, conférenciers, professeurs, ainsi que personnalités associées à son comité de patronage (Hofstetter, 2010)³. Au fil des années, fort de leurs vastes cercles de sociabilité et de supports éditoriaux, les représentants de l'Institut élargissent leurs réseaux, convaincus que cette nouvelle pédagogie ne se concrétisera à large échelle qu'en déjouant les frontières disciplinaires, institutionnelles,

² La préface de Dufour en propose une subtile analyse. S'agissant de l'esprit de Genève et de la Société des Nations (SDN), la littérature de référence abonde, aussi ne citerons-nous que les travaux les plus significatifs pour notre propos, en particulier ceux de Clavin, Gorman, Guieu, Mirbeau, Laqua, Pedersen et Sluga. Pour une mise en rapport de l'« esprit de Genève » avec les « idées d'Europe », voir *Équinoxe* (Clavin et Hauser, 1997) et, plus particulièrement, l'article de Vidal s'agissant de l'Institut Rousseau.

³ S'agissant de ces connexions internationales, voir en particulier la contribution de *Joan Soler-Mata* dans cet ouvrage (chapitre 11).

géographiques, confessionnelles, culturelles et politiques. Ils associent les « amis de l'enfance » des diverses contrées du monde (d'Europe, d'Amérique puis progressivement aussi d'Asie) à leurs efforts en vue de produire, de recueillir, de discuter et de diffuser les savoirs susceptibles de garantir le renouveau éducatif dont ils se font le fer de lance, savoirs qui revêtent pour eux une portée universelle et sont reliés à leurs convictions démocratiques.

L'internationalité de l'Institut s'enrichit d'une autre teneur lorsque s'enlise la Grande Guerre. L'Institut Rousseau apparaît – à l'instar de Genève où il est installé – comme un îlot préservé, au cœur d'une Europe ravagée. De fait, il devient le lieu de ralliement de réfugiés, d'expatriés, de réformés, de pacifistes, qui à leur tour en renouvellent l'esprit et en dynamisent les engagements internationaux, voire internationalistes. L'Institut est bientôt regardé comme unique en son genre sur le Vieux Continent, ce qui lui conférerait une mission particulière pour préparer l'après-guerre. Ses répondants s'y attellent : leurs investissements dans la science et dans l'éducation nourrissent et prolongent certaines de leurs activités au service de causes dites sociales, humanitaires, philanthropiques, parfois féministes et socialistes, désormais résolument universalistes et internationalistes.

1.2. Une éducation émancipatrice : une voie vers l'alliance des peuples

Au sortir de la Grande Guerre, les répondants de l'Institut Rousseau embrassent la cause qui fonde l'internationalisme wilsonien (Guieu, 2012 ; Laqua, 2011 ; Marbeau, 2017 ; Pedersen, 2015 ; Sluga, 2013) ; ils rejoignent les associations, les ligues et les conférences qui plaident pour que la coopération intellectuelle, l'éducation, la protection des enfants ainsi que l'égalité et les droits des femmes soient inscrits dans le traité de paix (Davies, 2014 ; Gorman, 2011 ; Moody, 2016 ; Petricioli et Cherubini, 2007 ; Renoliet, 1999 ; Siegel, 2004)⁴. Nombre d'éducateurs et d'intellectuels, de pacifistes et de féministes, s'interrogent sur les conditions de possibilité d'une éducation émancipatrice à même de garantir une paix durable : ils revendiquent

⁴ Voir également dans cet ouvrage les contributions de *Marie-Élise Hunyadi* (chapitre 9) et de *Zoe Moody* (chapitre 8).

dès lors que l'enfance bénéficie d'un bureau international, à l'instar de celui dédié aux travailleurs (Kott et Droux, 2013). Plusieurs membres et amis de l'Institut Rousseau se rallient aux multiples initiatives prises par d'autres en ce sens. Ils se rapprochent de la féministe Elisabeth Rotten, convaincue que le «*salut de l'humanité*» (1920) réside dans une éducation libératrice, ce qui implique de fonder un bureau international qui s'y consacrerait. Ils rejoignent l'Union des associations internationales (UAI) (Laqua, Van Acker et Verbruggen, 2019), emmenée par les pacifistes et internationalistes Paul Otlet et Henri La Fontaine, en particulier lorsqu'en 1921 une résolution du Congrès international du travail intellectuel incite l'Assemblée de la Société des Nations à inscrire la coopération intellectuelle à son agenda (Grandjean, 2018 ; Renoliet, 1999). Les questions pédagogiques n'y figurant pas explicitement⁵, les membres de l'Institut Rousseau militent, depuis Genève, pour que l'éducation fasse aussi l'objet d'une mobilisation mondiale. Convaincus que ce qu'ils ont expérimenté dans leur petit établissement familial pourrait être éprouvé et transposé à l'échelle de la planète, ils s'efforcent de se présenter comme les ambassadeurs légitimes de cette cause, que nous appellerons ici «*internationalisme éducatif*»⁶, soulignant aussi par ce syntagme un changement de paradigme.

Les répondants de l'Institut mobilisent pour ce faire leurs influents réseaux de sociabilité genevois et internationaux, réseaux qui se réunissent d'ailleurs parfois dans les locaux mêmes de l'Institut, notamment lorsque convergent dans la cité du bout du lac les diplomates et les militants de la Société des Nations (SDN) et de la paix internationale. Le contexte dans lequel ils agissent est traversé d'intérêts profondément divergents que l'idéal de la construction d'un internationalisme est supposé permettre de surmonter. Les protagonistes de l'entre-deux-guerres participent en effet à l'un des premiers chantiers où s'expérimente une structure transnationale (Pedersen, 2007). Mais celle-ci rassemble aussi des internationalistes qui défendent les intérêts des nations européennes : le pacifisme et

⁵ Malgré le soutien apporté par le président avisé du premier Conseil de la SDN, Léon Bourgeois, et au grand dam des Genevois, qui comme Ferrière, s'en étaient fait les ardents défenseurs (Petriocioli et Cherubini, 2007 ; Renoliet, 1999).

⁶ Nous examinons dans des publications parallèles la manière différenciée dont ils se positionnent sur les internationalismes d'entre-deux-guerres, pointant notamment sa tendance européenne et centrée sur les puissances occidentales.



Affiche du congrès organisé par l'Institut Jean-Jacques Rousseau et la WFEA: un idéal malheureusement illusoire, 25 juillet-4 août 1929.

Reproduction, Collection d'affiches de la bibliothèque de Genève.

l'internationalisme de certains n'excluent pas, à cette époque, la défense d'intérêts centrés sur les puissances de l'Occident, notamment des grands empires, et une légitimation de logiques conservatrices ou civilisatrices (Mazower, 2009 ; Sluga, 2013)⁷. Au sein de l'Institut et du BIE, c'est un internationalisme caractéristique des mouvements pacifistes et progressistes qui domine, avec une focale sur l'enfance et la coopération entre les peuples, toutes distinctions confondues, ce qui n'exclut nullement, ici aussi, la défense de territoires d'influence contre d'autres et des missions de fait civilisatrices (Hofstetter et Schneuwly, *à paraître*).

Afin de construire et de promouvoir l'internationalisme éducatif, les acteurs de l'Institut et du BIE densifient leurs actions et conçoivent de nouvelles agences susceptibles de l'incarner. Nous ne retiendrons que les plus emblématiques d'entre elles : les conférences internationales, l'École internationale de Genève, créée en 1924, et le Bureau international d'éducation fondé en 1925.

1.3. Les conférences internationales pour orchestrer échanges et organismes transocéaniques sur l'éducation

Les conférences internationales servent de fer de lance dans cette quête de légitimité. Tirant parti de son expérience, l'Institut Rousseau en met sur pied une dizaine au fil des années 1920, sous les auspices aussi du BIE sitôt celui-ci fondé. Comme par le passé, les associations scientifiques et professionnelles restent les principaux partenaires : l'Institut se revendique d'une approche scientifique et empirique des phénomènes éducatifs, exigeant l'alliance étroite des théoriciens et des praticiens. Dès 1920, ces conférences confèrent de surcroît un rôle majeur aux répondants d'associations militantes⁸, aux délégués des

⁷ La SDN s'emploie alors aussi à mettre en avant la protection des minorités, des systèmes des mandats, et la « stabilisation » des jeunes et nouveaux États. Cependant, elle « *intégrait le colonialisme dans un internationalisme eurocentré au lieu de proposer un projet plus inclusif* » (Rosenberg, 2012, p. 845). L'étude de la SDN et des groupes qui l'entourent apporte des éléments clés pour étudier des phénomènes de changement et de transition d'un monde d'empires vers un monde d'États souverain et de gouvernance mondiale (Pedersen, 2007, p. 1092).

⁸ Dont la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), fondée en 1921, Ferrière devenant d'ailleurs rédacteur en chef de sa revue francophone, *Pour l'ère nouvelle*.

organisations internationales et des États partenaires de la SDN comme de ses agences. La présence de ces délégués et de ces diplomates attesterait qu'il est possible et avantageux de débattre à l'échelle internationale et intergouvernementale des problèmes éducatifs mondiaux. Les responsables de l'Institut Rousseau se font fort aussi de démontrer qu'ils ont les moyens de leurs ambitions : en privilégiant une approche résolument scientifique et des thèmes concernant le devenir de la planète, ils affirment que les échanges sur les sujets les plus brûlants peuvent rester objectifs et respectueux de la diversité des positions en présence : intérêts individuels et préjugés nationaux seraient non pas déniés mais modulés, voire sublimés, à l'heure d'avoir à penser et à définir collectivement l'avenir de l'humanité. Science et militance y demeurent étroitement liées, les membres de l'Institut, notamment, affirmant s'exprimer en vertu de leur expertise, tout en investissant, comme d'autres, l'éducation d'une puissance rédemptrice (Hofstetter et Schneuwly, 2006 ; Moody, 2016 ; Renault, 2002 ; Siegel, 2004). De fait, les organisateurs de telles conférences s'en servent aussi pour orchestrer les échanges internationaux et s'efforcer d'imposer leur prééminence dans la constellation des organismes internationalistes. Les Genevois ne manqueront pas dans ce contexte d'évoquer les vertus du fédéralisme et de la neutralité dont ils seraient coutumiers en Suisse et qui feraient leurs preuves dans la Genève internationale des années 1920 à laquelle ils s'identifient.

Les thématiques des colloques sont soigneusement sélectionnées, faisant parfois écho à celles des assemblées de la SDN et de ses agences (Gorman, 2011 ; Kott et Droux, 2013 ; Marbeau, 2017). Les discours, les échanges et les publications qui en découlent problématisent la question du rapport entre l'individu et la communauté, le singulier et le collectif, le propre et le partagé, la nation et le monde, la liberté et la responsabilité, l'autonomie et l'esprit de service. L'internationalité de l'Institut tend à se transformer en une mission internationaliste, où pédologie, éducation nouvelle, *self-government*, solidarité, éducation internationale, pacifisme, universalisme s'entremêlent au service d'une cause qui serait censée les subsumer : pacifier l'humanité *via* la science et l'éducation.

Tableau 1. Manifestations internationales (co-)organisées par l'Institut Rousseau et/ou le BIE⁹

Date	Lieu	Instances concernées et intitulé/thème	Co-organisation
1920	Genève	La psychotechnique appliquée à l'orientation professionnelle	Institut Rousseau
1921	Genève	Conférence préparatoire du III ^e Congrès international d'éducation morale (CIEM)	CIEM & Institut Rousseau
1922	Genève	L'enseignement de l'espéranto dans les écoles	Institut Rousseau
1922	Genève	III ^e CIEM, « L'enseignement de l'histoire et l'esprit international, au service de l'humanité »	CIEM & Institut Rousseau
1926	Genève	VIII ^e Congrès international de l'enseignement secondaire et Journée des éducateurs de l'école d'été de l'Union internationale des associations pour la SDN	Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public & Bureau de l'Union internationale des associations pour la SDN & BIE
1927	Prague	« La paix par l'école »	BIE & Société pédagogique Comenius de Prague
1928	Luxembourg	« Le bilinguisme et l'éducation »	BIE & gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg
1929	Genève	3 ^e Congrès de la World Federation of Education Associations (WFEA), « L'éducation arrachera le monde à la guerre » [titre de l'affiche]	WFEA & BIE
1928, 1930, 1931, 1932, 1933	Genève	Cours pour le personnel enseignant, « Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale »	BIE & l'Union internationale des associations pour la SDN et l'Institut Rousseau

⁹ Les réponsants de l'Institut Rousseau puis ceux du BIE assument par ailleurs diverses responsabilités (tels la présidence, le patronage et la participation aux comités d'organisation) des congrès de Montreux (1923) et Locarno (1927) de la LIEN.

1.4. L'Écolint : « *une Société des nations en miniature* »

C'est sur le terrain scolaire que les membres de l'Institut Rousseau œuvrent parallèlement pour construire les « *laboratoires de la pédagogie de l'avenir* ». En témoigne, entre autres, la participation de l'Institut à la création de celle que l'on appellera d'abord l'École de la SDN puis l'École internationale (Écolint). Celle-ci est patronnée par une association composée d'une trentaine de figures de proue des instances internationales et des édiles genevois dont le capital social et financier sert de caution à la nouvelle école ; l'expertise de l'Institut quant à elle est sollicitée pour en garantir la pertinence pédagogique¹⁰. Dugonjic (2014) a montré qu'il s'agissait, *via* cette nouvelle école, de constituer de toutes pièces cette communauté émergente des fonctionnaires internationaux et d'insuffler au sein de cette élite, par l'entremise de sa descendance, cet esprit de solidarité mondiale qu'elle était censée incarner et diffuser, déjouant par son internationalisme les frictions nationalistes qui minaient la SDN.

Tout en hébergeant l'école sur ses propres terres, Ferrière en rédige le concept fondateur, qu'il signe comme directeur adjoint du BIE. Il tient l'Écolint pour « *une Société des Nations en miniature* » (1925) – une expression qui fera florès – énonçant ainsi l'ambition qu'il lui (et se) prête : ériger et reproduire, de fait, la Société des Nations au niveau des enfants, entre les mains desquels se jouerait l'avenir de l'humanité. Il introduit par des louanges dithyrambiques l'allocution (publiée) de Paul Dupuy (20 septembre 1925), qui aurait su traduire « *sous une forme éloquente ce qu'est l'esprit de Genève, esprit international qui règne dans les cercles de la Société des Nations que les directeurs de l'École s'efforcent de faire régner aussi parmi leurs élèves* » (Ferrière, *PEN*, 1926, 18, 3). Dupuy soutient la thèse que « *c'est du dedans que son internationalisme doit agir : il ne doit pas être la broderie superficielle, mais le tissu même des mentalités que nous avons l'ambition de former* ». (*PEN*, 1926, 18, p. 4). Le nouveau directeur de la section secondaire de l'Écolint (qui devient justement à ce moment président du Conseil directeur du BIE) reconnaît la difficulté de la tâche :

« *Nous savons en particulier que nous avons le devoir de concilier la mentalité internationale avec tous les patriotismes, pour lesquels nous*

¹⁰ Concernant les méthodes pédagogiques discutées et appliquées dans cette école, voir la contribution de Marie Vergnon dans le présent ouvrage (chapitre 6).



Une classe de l'Écolint, bâtiment de la Grande Boissière, imprégnée de l'esprit de l'école active au profit d'un idéal pacifiste, auquel contribue la «géopolitique de la paix» que Paul Dupuy met en honneur (s.d., probablement 1931-1932).

Reproduction : Centre d'iconographie genevoise.

professons un respect et une amitié sans réserve. [Pour y parvenir, il convient d'] entrer résolument dans les voies ouvertes par les apôtres de l'École nouvelle, de l'École active, dont le plus ardent peut-être, le professeur Ferrière» (p. 5).

Dupuy montre la consubstantialité des liens entre les aspirations internationalistes et réformistes, en déclarant que cette foi en l'«*élan vital*» de l'enfant «*fait corps*» avec «*la foi ardente*» qui anime les «*cerveaux d'élite*» des organismes de la SDN «*dans les bienfaits que la collaboration, l'union, le respect réciproque doivent assurer à l'ensemble des peuples*» (p. 4). Composant avec le sentiment

patriotique et les références nationales, l'internationalisme *du dedans* renvoie ici à la fois à l'air que les enfants de ces élites seraient censés respirer dans leurs familles et à la pédagogie active telle que la promeut l'Institut Rousseau.

L'école se prétend «*exemple et modèle*» dont pourront s'inspirer les écoles de l'avenir. Si certains membres de l'Institut Rousseau espéraient déployer là leur laboratoire d'expérimentation pratique, d'autres sont plus partagés, le recrutement élitiste de l'établissement et son obédience à la SDN jurant avec l'indépendance dont se réclament l'Institut et le BIE qu'ils sont en train de mettre sur pied.

1.5. Le BIE, plateforme de l'internationalisme éducatif

C'est surtout en créant le Bureau international d'éducation que les dirigeants de l'Institut Rousseau s'attachent à se positionner comme ambassadeurs légitimes de l'internationalisme éducatif¹¹. Nous avons montré ailleurs (Hofstetter, 2015) comment ils s'y prennent pour déjouer les rivalités avec d'autres agences qui elles aussi en revendiquent la primauté : cette croisade pacifiste se nourrit de coopération et d'émulation autant que de compétition et d'opposition entre agences et entre porte-parole. Des rivalités entre capitales¹² sont aussi au cœur des controverses : du fait de sa réputation éducative et de sa nouvelle vocation internationale, Genève – arguent ses « défenseurs » – serait prédestinée à être le siège d'une telle agence. L'argument est aussitôt inversé, tout rapprochement avec les organes intergouvernementaux de Genève étant jugé compromettant, d'autant que l'éducation reste considérée comme la chasse gardée des nations. Après avoir prétendu que l'Institut Rousseau officie déjà *de facto* comme bureau international d'éducation, le conseil d'administration de l'Institut décrète publiquement sa fondation fin 1925 : ce BIE est alors une

¹¹ C'est précisément l'objet du projet de recherche d'ERHISE, cité plus haut, qui se concrétise désormais par trois thèses et un ouvrage collectif, auxquels nous renvoyons le lecteur pour davantage d'informations sur le BIE [<https://www.unige.ch/fapse/erhise>]. Rappelons toutefois que le Bureau international de la paix (BIP) – organisateur du XIX^e Congrès universel de la paix, évoqué en couverture de cet ouvrage – sollicite l'Institut Rousseau en 1922 déjà pour accueillir le siège de son Conseil permanent d'éducation, projet qui ne se concrétisera pas sous cette forme, mais constitue une étape vers la mise en place du BIE.

¹² La contribution de *Matthieu Gillibert* dans le présent ouvrage (chapitre 12) rend également compte de telles rivalités, dans son cas entre Paris et d'autres cités, dont Genève.

association corporative de droit privé, financée par l'Institut Rousseau ; il bénéficie du soutien d'un comité de patronage (sous la présidence de Einstein) où figurent nombre de personnalités en vue dans les organisations internationales de Genève, au sein de la SDN et de ses agences techniques. Celles-ci cautionnent le nouveau BIE, mais ce dernier préserverait sa pleine indépendance : la stricte objectivité scientifique et la totale neutralité du BIE en seraient les garants (Hofstetter et Mole, 2018). Si les tâches accomplies durant les trois premières années sont nombreuses et les contacts étendus à la planète entière, le BIE de l'Institut Rousseau, rappelons-le, ne parviendra pas à se faire reconnaître comme plateforme fédératrice – en pratique, surplombante – des autres associations et des organismes analogues (une vingtaine d'agences internationales à peine s'y affilient).

Faute d'alliances et de ressources, une reconfiguration substantielle de l'Institut et du BIE se concrétise en 1929, ces derniers étant désormais organiquement différenciés (Hofstetter, 2010) : l'Institut est intégré à l'Université de Genève avec pour mandat de se dédier exclusivement à sa fonction scientifique et de formation, tandis que le BIE est transformé en une agence intergouvernementale. Afin d'en renforcer l'assise et l'efficacité, ce sont les États, principales instances gérant l'évolution des systèmes éducatifs nationaux, qui constituent désormais les partenaires du BIE, soutenant et pilotant son activité. Pour garantir sa crédibilité scientifique et son audience, sa direction est confiée à Piaget, épaulé par Rosselló, tous deux prenant le relais du trio qui le dirigeait initialement, Bovet, Ferrière et Rotten. Figurent désormais au fronton de l'agence les progrès de la collaboration internationale *via* les méthodes de la coopération internationale, puis, grâce à Rosselló, de l'éducation comparée.

Les nouveaux statuts confirment l'esprit strictement scientifique et objectif du BIE ainsi que son absolue neutralité du point de vue national, politique, philosophique et confessionnel (art. 2). Nous avons récemment montré (Hofstetter et Mole, 2018) que cette neutralité n'empêche pas l'agence de se faire le relais de l'élan réformiste du premier BIE jusqu'au tournant des années 1930 et de promouvoir l'éducation internationale : le BIE s'impose comme catalyseur de l'internationalisme éducatif. Et cela même sous l'égide de Piaget qui, nous allons le voir, y relaie et y expérimente à l'échelle intergouvernementale les principes de l'éducation nouvelle et internationale dont il s'est imprégné au sein de l'Institut Rousseau qu'il codirige depuis 1932.

2. La traduction pratique et conceptuelle de l'école active en éducation internationale

Le respect des besoins et des intérêts de l'enfant, libéré du joug autoritaire de l'éducation dite traditionnelle, contiendrait en germe l'avènement d'une humanité en paix avec elle-même. Cette idylle subit les coups de boutoir de la Grande Guerre. Effarés, comme tant d'autres (Petricioli et Cherubini, 2007 ; Siegel, 2004) par la cruauté et la brutalité dont les hommes sont capables et coupables, les répondants de l'Institut Rousseau eux aussi s'investissent de la responsabilité d'en comprendre les origines pour en combattre les dérives. La pacifiste Descoedres le proclame solennellement lors de l'ouverture des cours en 1919 :

« Pour la première fois depuis cinq ans, nous pouvons nous remettre au travail sans être hantés par le cauchemar du grand massacre de vies humaines qui a assombri et forcément diminué notre travail ces dernières années. [...] Si banale que soit cette vérité, il faut bien se dire et se répéter que la société future que tous nous rêvons meilleure, plus juste, plus fraternelle, plus vraie, sera ce que seront ceux qui la composent. Si nous arrêtons notre pensée sur ce fait en songeant aux besoins immenses de notre monde actuel, l'éducation prend pour nous une valeur saisissante ; nous entrevoyons la responsabilité redoutable qui pèse sur nous puisque, si nous échouons dans notre œuvre d'éducation, nous entraînons dans notre déroute l'échec de toutes les réformes morales et sociales qui seules nous permettent d'espérer un monde meilleur » (1919, p. 1).

Le programme de travail de l'Institut Rousseau et des services dont il est le répondant est donné. Il se matérialisera dans d'innombrables cours, conférences et écrits dont témoignent notamment les publications au cœur de notre analyse ici : nous en avons répertorié plus de six cents durant la période retenue, éditées dans des supports aussi bien scientifiques que professionnels et militants. Une centaine d'entre elles affrontent les problèmes révélés par la Grande Guerre afin de conjurer le retour d'une telle barbarie¹³. L'analyse de leur contenu met en lumière les chantiers inaugurés, les réorientations méthodologiques et conceptuelles, les nouvelles convictions, mais aussi d'inconsolables désillusions. Le

¹³ Ont été retenus exclusivement les textes centrés sur les questions éducatives.

respect des intérêts et des besoins naturels de l'enfant, la reconnaissance de l'individualité et de la spontanéité de chacun, sont-ils suffisants pour conjurer, dépasser et sublimer les égoïsmes, les nationalismes et les patriotismes *étroits*¹⁴, tenus pour responsables de la guerre ?

2.1. Des investigations tous azimuts pour comprendre l'enfant et « découvrir les possibilités de sympathie universelle » contenues dans leur âme

Que pensent les enfants de l'argent, de l'autorité, du respect, du partage, etc. ? C'est pour répondre à de telles questions que l'Institut Rousseau fut fondé, l'éducateur se devant de connaître l'enfant, comme le jardinier ses plantes. À l'issue de la Grande Guerre, l'exploratrice de l'âme enfantine, Descoedres, s'interroge sur ce que les enfants pensent de la guerre et du militaire, questionnant plus de mille enfants d'ici et d'ailleurs, différenciant filles et garçons, pauvres et riches :

« Il semble que si peu de temps après la guerre, la première impression, la plus forte, la plus irrésistible devrait être : Voilà des hommes qui apprennent à tuer et qui, ô horreur, tueront peut-être un jour.

Or au lieu de cela que constatons-nous ? Sur plus de 1.000 enfants interrogés y en a-t-il plus de 20 qui parlent de tuer ? Pas beaucoup plus. Que d'expressions élégantes, louangeuses, bien sonnantes pour cacher la chose horrible : défendre la patrie, la défendre fièrement, la défendre jusqu'à la dernière goutte de sang, se dévouer pour la patrie, souffrir pour elle, secourir son pays, servir la patrie, faire son devoir, suivre le bon chemin qui conduit vers la mort, se faire tuer, faire le sacrifice de sa vie, donner sa vie, mourir vaillamment au champ d'honneur comme un brave ; – presque jamais tuer, verser le sang des autres, sacrifier les autres, etc. » (1920, p. 9).

Une fois confirmé que ce n'est pas la nature de l'enfant en soi qui est condamnable, il s'agit de respecter les lois naturelles de son développement : l'éducation constitue l'instrument privilégié pour ce faire,

¹⁴ L'adjectif est fondamental ; ce ne sont pas le patriotisme et l'engagement pour la nation en soi qui sont critiqués, mais l'exacerbation des affects qui leur sont reliés et peuvent conduire au fanatisme et à la haine de l'autre. Voir à ce propos Boss (en préparation) ainsi que Boss et Brylinski (2018).

52

Bureau International d'Education

Dr ED. CLAPARÈDE

Prof. à l'Université

ENQUÊTE SUR LE PATRIOTISME

4, Av. de Champel - GENÈVE

Les sentiments patriotiques ont été assez peu étudiés. Nous croyons en particulier que l'on n'a pas donné jusqu'ici une attention suffisante aux très grandes différences qui existent dans ce qu'on pourrait appeler les « consciences » ou les « expériences » patriotiques. Les historiens en ont signalé d'une époque à l'autre; mais les sociologues et les psychologues n'ont pas étudié la façon dont elles se distribuent suivant les civilisations, les pays, les classes sociales et les individus, et les éducateurs n'en ont pas tenu compte. C'est pour contribuer à cette étude que nous avons préparé le questionnaire ci-joint.

Il n'a pas été rédigé pour des enfants.

Nous serons reconnaissants à ceux qui voudront bien nous aider à le répandre dans des pays et des milieux aussi divers que possible, largement mais sans gaspillage inutile, sans en altérer aucunement le texte, cela va sans dire, et sans y ajouter de commentaires tendancieux, ni dans un sens, ni dans un autre.

On est prié d'adresser les réponses au *Bureau international d'Education*, 4 rue Charles-Bonnet, Genève (Suisse) en indiquant:

- 1) son âge, 53 ans 1/2
 - 2) sa religion (ajouter: « pratiquant » ou « non pratiquant »), Protestant
 - 3) son sexe, Masculin
 - 4) sa profession, Dr méd., Prof. à l'Université de Genève
 - 5) son parti politique (ou ses sympathies), tout à fait indépendant; plutôt g
 - 6) sa nationalité, Genevois (gauche.)
 - 7) son pays de résidence, Genève
 - 8) son nom et prénom, Claparède, Edouard
 - 9) son adresse, 11, Av. de Champel, Genève
- (Les réponses aux questions 8 et 9 sont facultatives.)

Dans tout le questionnaire, chacun est prié de ne répondre qu'aux questions qui rentrent dans le domaine de son expérience personnelle, en laissant de côté les autres.

Prière de noter les réponses dans la marge ou sur une feuille à part, comme suit:

- Question 1): Vous voulez répondre *moyen*: vous indiquez 1)c.
 Question 2): * * * *plus* * * * 2)a.

Questionnaire.

- 1) Estimez vous-même le degré d'intensité de votre patriotisme:
a) nul; b) faible; c) moyen; d) fort; e) ardent.
 - 2) Etes-vous a) plus, ou b) moins, attaché à votre pays d'origine qu'à votre pays de résidence, ou c) également à l'un et à l'autre? *(C'est le même)*
- N. B. — Dans ce qui suit, « patrie » ou « pays » désignera toujours le pays auquel vous êtes le plus fortement attaché.

Réponse d'Édouard Claparède au questionnaire sur le patriotisme: un patriotisme internationaliste, 23 janvier 1927.

Photographies: Archives du BIE, boîte 86, dossier B.2.0.41.a).

Transcription: « Mon attachement à Genève tient encore & surtout à diverses causes non prévues par le questionnaire: reconnaissance envers Genève, ville du refuge, qui a recueilli les émigrés de la Révocation de l'Édit de Nantes, & bien d'autres; Genève, foyer de la lutte anticatholique,

N.B. - Mon attachement à Genève ~~est~~ tient encore & surtout à diverses causes non prévues par le questionnaire : reconnaissance en vers Genève, ville au refuge, qui a recueilli les émigrés de la Révocation de l'Edit de Nantes, & bien d'autres; Genève, foyer de la lutte anti-catholique, forteresse de la liberté de conscience ;

RECUEIL DE FAITS

169 (T.S.V.P.)

e) la communauté des conceptions politico-sociales, f) l'attachement au sol et aux traditions des ancêtres, g) l'attachement à une dynastie régnante, h) l'attachement à un personnage déterminé, historique ou actuel (Ex. Guillaume-Tell, Louis XIV, Washington, Bismarck, Garibaldi), i) une solidarité d'intérêts ?

- 21) Qu'est-ce qui l'emporte en vous du désir de servir votre pays a) en temps de paix, b) en temps de guerre ?
- 22) Quel éloge préféreriez-vous entendre adresser à votre fils, qu'il est a) un bon soldat, b) un bon artisan, maître d'école, médecin, etc.
- 23) Aimez-vous a) mieux, b) moins, travailler pour vos concitoyens que pour des étrangers, ou c) cela vous est-il indifférent ?
- 24) Que préférez-vous des chants a) religieux, b) patriotiques, c) ayant trait à la nature, d) à l'amour, e) à l'amitié, f) à la vie de famille ?
- 25) Si vous avez des enfants — ou si vous en aviez — trouvez-vous bon que l'école développe en eux le patriotisme ? (oui ou non).
- 26) Estimez-vous que cette éducation-là aide les hommes à accepter la guerre ? (oui ou non). *pas nécessairement*
- 27) Croyez-vous que, lorsque la guerre éclate, ce soient a) des intérêts financiers, b) des sentiments nationaux ou raciaux, c) des sentiments obscurs, ou d) des ambitions individuelles qui la déclenchent ?
- 28) Avez-vous de la peine à admettre la possibilité d'une entente définitive entre votre pays et tel autre pays, si oui lequel ? */ non*
- 29) Auriez-vous a) plus, ou b) moins de confiance dans certains Etats s'ils étaient organisés et gouvernés de façon absolument démocratique ?
- 30) Resteriez-vous attaché à votre patrie si votre pays ne formait pas un Etat indépendant ? (oui ou non).
- 31) Les armées vous paraissent-elles plus particulièrement faites pour lutter a) contre le danger extérieur (autre nation), ou b) contre le danger intérieur (mouvement révolutionnaire) ? I, en général, ? II, dans votre pays ?
- 32) Avez-vous confiance dans la Société des Nations pour mettre fin aux conflits nationaux ? (oui ou non). D'une manière générale la jugez-vous a) utile, b) inutile, ou c) malfaisante ?
- 33) Eprouvez-vous pour la Société des Nations des sentiments analogues aux sentiments patriotiques ? (un désir par exemple de vous dévouer à la collectivité qu'elle représente, fût-ce en sacrifiant des intérêts plus proches) ? (oui ou non).
- 34) Votre patriotisme a-t-il été influencé par la guerre ? (oui ou non). En est-il devenu a) plus ardent, ou b) le contraire ?
- 35) Cette enquête vous paraît-elle : a) utile ou b) inutile, c) bienfaisante ou d) malfaisante ?

BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION.

N. B. — Les personnes désirant répondre à ce questionnaire, ou s'engageant à nous procurer des réponses d'autres personnes, pourront en obtenir gratuitement des exemplaires auprès du B. I. E., 4, rue Ch. Bonnet, Genève.

Extrait des Archives de Psychologie. Tome XX, N° 78, Sept. 1926.

fo *(clapain)*
23 Janv 1927

forteresse de la liberté de conscience; sentiment d'affection & d'admiration pour cette petite cité isolée, entourée d'ennemis, & qui, malgré tout, n'a jamais abdicué. Je me demande si un Genevois est bien qualifié à participer à cette enquête sur le patriotisme, car un Genevois a trop de raisons spéciales, exceptionnelles, pour être attaché à Genève. Ces raisons me paraissent absorber, noyer, les raisons habituelles du patriotisme (attachement au sol, ou autres).»

permettant de pacifier les rapports sociaux et de fabriquer des «*hommes nouveaux*» :

«Tout ce que nous voyons et pressentons dans le trouble et le désarroi de l'heure actuelle doit nous presser de travailler à cette œuvre éducative qui veut mettre de côté le règne de la violence dans les rapports sociaux et internationaux et le remplacer par des nouvelles méthodes, un nouvel esprit qui impliquent la formation d'hommes nouveaux» (p. 11).

Constatant la puissance des sentiments liés à la patrie et à la nation, les collaborateurs de l'Institut s'attachent à en saisir les racines et les ressorts, afin de combattre la violence au profit de valeurs jugées «bonnes» et «belles».

Les premiers pas de telles investigations, durant l'immédiat après-guerre, sont hésitants et dispersés, et les instruments disponibles paraissent surtout dérisoires au regard de l'immensité de la responsabilité dont l'Institut s'investit. Parmi les voies possibles, nombreuses sont celles qui tentent de faire se rejoindre l'Éducation nouvelle et l'éducation internationale, et relient même individualités et universalité. Ce sont celles que nous avons retenues : nous les différencions ici en fonction de la manière dont leurs auteurs se positionnent au regard des besoins et des intérêts des enfants, les positions ne s'excluant pas mutuellement.

Dans certains textes, des contenus en accord avec l'esprit international priment sur l'ajustement aux besoins et aux intérêts des enfants, pour autant que la probité scientifique en légitime les contenus. C'est le cas de l'enseignement de l'histoire, qui figure alors au premier plan des chantiers privilégiés par l'Institut Rousseau et par ses principaux partenaires (CIEM)¹⁵, enseignement qui permet toutefois de s'appuyer sur ce qui, en chaque individu, «*tend vers l'universalité*» :

«Que votre enseignement s'inspire de la probité scientifique, qui est intelligence et qui est vertu. Pour comprendre les hommes de tous rangs, de tous partis, de toutes races, de toute foi et de toute incroyance ; pour discerner, chez les individus, dans les groupes et dans les peuples, leurs caractères distinctifs [...] ; pour découvrir en eux ce qui est général et ce qui tend vers l'universalité. [...] Racontez les intérêts en conflit, les luttes fratricides ; si vous évoquez l'horrible tourmente qui terrifia le monde, rappelez combien de soldats sont morts pour que meure la guerre» (Reverdin, 1922, p. 8)¹⁶.

¹⁵ Au tout début des années 1920, relayés ensuite par l'Institut international de coopération intellectuelle (IICI).

¹⁶ Collaborateur de l'Institut Rousseau, Reverdin est alors secrétaire du comité d'organisation du III^e Congrès international d'éducation morale (CIEM).

Dans d'autres publications, qui reflètent un positionnement consensuel dans l'Institut, il s'agit de mieux articuler les besoins et les intérêts des élèves avec des contenus et des valeurs (paix, solidarité, compréhension) qui les orientent résolument vers la coopération internationale. L'enseignement de l'espéranto – alors très valorisé – en constitue un parfait exemple :

« Sur la valeur morale de l'espéranto [...] les témoignages sont unanimes : l'idée seule d'une langue qui permet aux peuples de se comprendre, aux enfants d'un pays de correspondre avec des enfants de tous les autres pays, élargit, non seulement l'horizon intellectuel de l'enfant mais en quelque sorte son cœur. [...] nous savons toutes les possibilités de sympathie universelle qu'il y a dans les âmes des écoliers et nous ne nous étonnons pas que, quand on leur fournit le moyen d'entrer personnellement en contact avec des enfants étrangers, ils saisissent ce moyen avec empressement » (Bovet, 1922, p. 24 ; les soulignés sont nôtres).

Dans de très nombreux textes, l'éducation qui ne tire pas parti de toutes les potentialités de l'enfant participe du dressage, de l'abrutissement et de l'aveuglement ayant causé la guerre, alors même que l'enfant contient les ressorts lui permettant d'agir de façon responsable¹⁷ :

« Parmi les causes profondes de la guerre et du marasme actuel, il en est une dont on ne s'est peut-être pas assez avisé jusqu'ici, mais qui me paraît être parmi les plus importantes. Dans tous les pays d'Europe, l'école s'est efforcée de dresser l'enfant à l'obéissance passive. Elle n'a rien fait pour développer l'esprit critique. Elle n'a jamais cherché à favoriser l'entr'aide » (Ferrière, 1921, p. 5 ; soulignés dans l'original).

Renforcés dans leurs conceptions antérieures, ces propagandistes de l'éducation nouvelle se mobilisent pour promouvoir des méthodes susceptibles de tirer parti de cette « *force vitale* » que constituent l'entraide et la solidarité, conditionnant une citoyenneté responsable :

« Grouper les écoles en communautés, faire de la classe une société en miniature et de l'école une fédération de petites républiques plus ou moins autonomes, selon l'âge des élèves et le degré de responsabilité qu'on peut leur confier, telle est la solution qu'ont envisagée beaucoup de pédagogues avisés dans différents pays d'Europe et d'Amérique et qu'ils ont mise en pratique » (Ferrière, 1921, p. 10).

¹⁷ Le second thème abordé lors du III^e CIEM, « Éducation et solidarité », va dans une direction analogue.

Par-delà cette diversité d'approches, la posture scientifique et naturaliste, aux composantes naturalisantes¹⁸, qui animait les fondateurs de l'Institut Rousseau prédomine et constitue le substrat de leurs activités durant l'immédiat après-guerre : il s'agit de connaître l'enfant, les lois de son développement naturel, afin de révéler, voire de canaliser, les potentialités contenues en chacun, afin d'éviter surtout les méfaits d'une éducation contre-nature, tenue pour responsable du chaos de l'humanité. L'élan expérimentaliste et réformiste rejoint là l'élan pacifiste et humaniste ; il est désormais traduit en projet internationaliste rassembleur, permettant aux protagonistes de l'Institut d'élargir les causes qui les unissent, de se doter de méthodes plus rigoureuses et d'étoffer l'assise conceptuelle de leurs investigations.

2.2. Des méthodes pédagogiques systématisées : les « procédés actifs » pour relier intérêts et instincts individuels à ceux de l'humanité

Les conférences internationales ainsi que les enquêtes et les publications qui les accompagnent favorisent la mise en synergie de ces efforts et leur transposition à une échelle globale. Le premier congrès international qui porte le label du BIE se penche précisément sur « La paix par l'école » (Prague, 1927), thème fédérateur du BIE. Il débouche sur des résolutions qui soulignent qu'il n'y a pas « *opposition entre l'attachement de chacun pour sa patrie et l'amour de tous et de chacun pour l'humanité* », mais « *le patriotisme de la plupart des enfants et des maîtres en tous pays peut être élevé et purifié et c'est là une des plus belles tâches de l'école* ». Saluant les recherches « *sur les origines des préjugés nationaux ou raciaux* », il recommande toutefois « *la plus grande circonspection dans les conclusions que l'on tire parfois d'études expérimentales encore à leurs débuts concernant l'intelligence relative des différents peuples et des différentes races* » (Bovet, 1927, p. 144-145). Ces résolutions ainsi que les

¹⁸ Raymond (2011) met en évidence la diversité des positions que peut recouvrir cette « conviction ». Il est cependant difficile de s'en tenir à la dichotomie qu'elle propose entre « puérocentré » et « sociocentré » pour rendre compte des positions des Genevois étant donné leur insistance sur le développement de l'enfant (relativement peu traité par Raymond) qui fait d'emblée interagir l'individuel et le social. S'agissant de la posture naturaliste de Ferrière, Hameline (1993) montre qu'elle cautionne une « hiérarchie anthropologique et sociale » et simultanément se veut « dynamique », posture naturaliste qui présuppose que « *tout vivant peut aller jusqu'au bout de son propre progrès, c'est-à-dire accomplir sa nature et, dès lors, coïncider avec l'universel* » (p. 17).

travaux de la conférence peuvent être lus comme le programme princeps du BIE, destiné à construire les outils pratiques et théoriques nécessaires à l'accomplissement de sa mission. Les méthodes de l'éducation internationale en découlent. Dans *Les procédés d'éducation morale*, Piaget (1930a) montre que les efforts ont porté aussi bien sur les matières de l'enseignement (histoire par exemple) que sur les «*procédés actifs*», se référant aux enquêtes du BIE dont il vient de prendre la direction.

S'agissant des matières, le rapport richement documenté de J.-L. Claparède (1929)¹⁹, secrétaire du BIE, fait le point des initiatives prises à propos de l'histoire; il se concentre sur les contenus, la question de l'intérêt et des besoins étant traitée en marge, dans une note qui fait allusion à la «*formation aux nouvelles méthodes*» :

«Verrons-nous, du moins parmi les historiens, un “groupe d'indépendants” de tous pays, entreprendre en collaboration avec les éducateurs les tâches qui s'imposent : la recherche de la vérité sur tous les événements essentiels de notre époque ; une présentation véridique de l'histoire qui concoure à la formation d'un nouvel esprit moral et social ?» (p. 61).

Concernant les procédés actifs, les collaborateurs du BIE publient articles et rapports sur la littérature enfantine – champ de prédilection de Butts, secrétaire générale de l'agence –, sur les échanges internationaux d'élèves et d'étudiants, sur le scoutisme et sur les organisations de jeunesse de la Croix-Rouge, sur l'espéranto et sur le travail en équipe. Thème phare, la correspondance interscolaire se présente comme une méthode où existerait une sorte d'harmonie préétablie entre l'activité elle-même, supposée s'ancrer sur l'intérêt de l'enfant, et sa visée: l'éducation internationale. Il n'est pas étonnant dès lors que l'Institut et le BIE, alors interdépendants, l'investissent à bras-le-corps, inaugurant avec ce thème leurs enquêtes techniques en 1926. Parmi les moult publications à ce propos, citons celles de Bovet qui relie explicitement cette activité au service du rapprochement et de l'intercompréhension des peuples avec les intérêts et même les instincts des élèves :

«Les intérêts de l'enfant sont quelque chose qu'il est indispensable et essentiel de considérer. C'est faute d'en avoir tenu compte que certains essais de correspondance ont échoué. [...] Il est heureusement à tous les

¹⁹ Il s'agit de Jean-Louis qui n'est autre que le fils d'Édouard Claparède.

âges des intérêts fondés sur des instincts profonds qui peuvent donner lieu à des habitudes permanentes. [...] L'instinct de collection est un de ceux sur lesquels on peut compter. [...] Parmi les instincts permanents et profonds de l'enfant, nous pouvons heureusement compter la sympathie naturelle pour ceux qui souffrent sans distinction de race, ni de nationalité. [...] Le joli geste des petits Bâlois envoyant des fruits aux montagnards qui n'en ont pas, a la même origine» (1926, p. 283 sq.).

2.3. Des outils conceptuels puérocentrés : la solidarité morale et intellectuelle conduit l'enfant de l'individuel à l'universel

Plusieurs auteurs s'attachent désormais à théoriser la problématique de l'éducation à la paix et de l'éducation internationale. Tous se réfèrent à la science comme fondement de leur positionnement, certains proposant même la science comme modèle à la fois de coopération²⁰ entre humains et d'attitude intellectuelle et morale de liberté.

Ferrière reprend son idée d'une «*éducation totale*» (1930). En plus de ses fervents plaidoyers pour la démocratie, Claparède (1928, 1930), quant à lui, s'investit de la responsabilité de cerner les causes psychologiques de la guerre, estimant qu'elles découlent des «*méfaits de l'affectif*» lorsque les affects prédominent sur la raison, comme en témoignent les excès du patriotisme :

«Le patriotisme, très différent selon les individus, subit les variations du sentiment personnel, et comme il touche à notre moi profond, comme il fait vibrer très intensément les individus, les phénomènes de suppression et d'addition s'ajoutent dans ce cas d'une façon très facile. Un nationaliste, c'est-à-dire un patriote aveuglé par un patriotisme excessif, voit difficilement les torts de son pays : il lui attribue un grand nombre de qualités qu'il ne possède peut-être pas, ou bien il exagère les qualités qu'il peut avoir» (1928, p. 37).

Bovet systématise ses considérations sur les instincts, élaborées déjà pendant la guerre pour cerner les soubassements psychologiques de celle-ci.

²⁰ Rosselló privilégiera dès les années 1930 la démarche d'éducation comparée, contribuant par ses travaux empiriques et conceptuels à en faire une discipline académique.



Participants du premier cours d'été pour enseignants organisé par le BIE intitulé « Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. » Devant le Palais Wilson, siège de la SDN, où s'installeront dès 1937 l'Institut Rousseau et le BIE.

Photographie : Archives du BIE, boîte 276.

Il démontre en particulier que l'instinct combatif est susceptible de multiples transformations, pouvant être canalisé, dévié, platonisé, objectivé et sublimé. Pour y parvenir, l'éducateur peut se saisir d'autres instincts, précise Bovet (1927), à l'instar des « *instincts sociaux* », « *eux aussi profondément enracinés dans la nature humaine en même temps que susceptibles d'évolutions* » (p. 34), dont la solidarité, qui est la « *forme [...] supérieure de la socialité* » puisque « *la pensée en effet lui est indispensable* » (p. 34). Une autre force encore peut et doit être mobilisée : celle du « *sentiment religieux* », qui se développe psychologiquement à partir du sentiment filial, puis se transpose sur différents niveaux du groupe, du clan, voire de la patrie. « *Qui nous empêche*

d'étendre notre regard plus loin encore et de voir le moment où cette plus haute forme du sentiment social, la solidarité, se donnera pour objet non pas un État restreint, mais l'humanité tout entière ?» (1927, p. 36), questionne alors rhétoriquement Bovet. Ses convictions chrétiennes se répercutent dans ses credos pédagogiques, lui permettant de relier l'individu à une communauté fraternelle qui le transcende. Dans la plupart des textes examinés, le sentiment patriotique et national, qui définit l'identité de chacun et l'ancre dans une communauté, est pleinement compatible avec une citoyenneté mondiale, pouvant constituer une étape vers la conscience d'une solidarité transnationale.

Au moment même où Piaget prend le relais de Bovet à la tête du BIE, le jeune psychologue inaugure un nouveau champ théorique²¹, empoignant à bras-le-corps le problème du développement et de l'«*éducation morale*» – morale ayant alors une signification proche d'éthique et de valeurs (Xypas, 1997, p. 5-6). Piaget s'appuie sur son esquisse psychologique de la règle morale (1928) et publie une série d'études²² articulant développement et éducation. Il situe explicitement ce travail dans la lignée de ceux menés à l'Institut, dont les tests moraux de Descoedres, la prise de conscience de Claparède et, surtout, les notions de devoir, de respect et de sentiment du bien en lien avec le sentiment religieux de Bovet (Piaget, 1932b). L'ouvrage intitulé *Le jugement moral chez l'enfant* (1932a) approfondit sa théorie du développement dudit jugement et la discute d'ailleurs en fonction de la théorie de Bovet, soulignant de nombreuses convergences.

Fondée sur des milliers d'entretiens, instrumentée par des récits de situations morales, la théorie piagétienne opère là une distinction fondamentale entre deux morales, toutes deux nécessaires, la seconde se superposant à la première, la transcendant. La première résulte de la contrainte, exemplifiée par le respect de l'autorité et aboutit à une morale réaliste, qui applique des règles sans en explorer – dans un monde restant égocentrique – les raisons d'être ailleurs que dans la parole de l'autorité, cela menant au verbalisme. La seconde repose sur la coopération entre enfants, une condition du sentiment du bien, et constitue la morale du respect mutuel, comme le montre Piaget :

«C'est en marge de la pression adulte, et souvent à ses dépens, que se constitue le besoin d'égalité, et, tant que la contrainte l'emporte dans

²¹ Sur les contenus théoriques élaborés par Piaget à cette époque, voir la contribution de *Marc Ratcliff* dans le présent ouvrage (chapitre 2).

²² Xypas (1997, p. 167 *sq.*) en a établi la série complète.

l'esprit de l'enfant sur la coopération, la justice ne parvient pas à se différencier de la soumission aux lois. Or, si même la loi est juste, il importe qu'un sens de l'équité et de l'autonomie permette à la conscience de juger cette loi. La coopération, par contre, engendre la justice» (1930b, p. 57).

Piaget prolonge l'analyse et l'expose publiquement dans *Les procédés de l'éducation morale* (1930a) lors du III^e CIEM à Paris ainsi que dans ses nombreux discours et écrits pour le BIE, reliant développement moral et éducation internationale. Il systématise cette articulation en appliquant le schéma de pensée dichotomique des deux morales aux «*deux grandes notions*» sur lesquelles repose «*l'idéal contemporain de la coopération internationale*» (1931, p. 11): solidarité et justice. Examinons ce schéma à propos de la notion de solidarité pour l'analyse de laquelle Piaget adopte deux points de vue, moral et intellectuel. S'agissant de morale, les règles de jeu constituent un excellent modèle puisque, pour jouer, une solidarité entre joueurs s'impose, fondée précisément sur le respect des règles. Solidarités externe et interne sont distinguées :

«La règle, dans le cas de la solidarité externe, demeure étrangère à la personnalité de l'enfant, parce qu'il n'a point participé à son élaboration. Dès lors, l'obéissance reste extérieure et, par conséquent, tous les compromis demeurent possibles entre l'observance des lois et la fantaisie du moi individuel. Au contraire, dans le cas de la solidarité interne, la règle est le produit de la coopération même des individus, c'est-à-dire que le groupe l'élabore ou la reconnaît, en pleine autonomie, et que chaque enfant peut la considérer en partie comme sa chose : aussi fait-elle corps avec la personnalité des individus, et la discipline qu'elle exerce est acceptée par chacun» (1931, p. 16).

La solidarité intellectuelle, que Piaget a en point de mire, a trait aux modalités de compréhension mutuelle des êtres humains :

«Comment l'enfant apprend-il à comprendre autrui ? Deux sortes de rapports sociaux conditionnent les lois de cette compréhension : rapports avec les adultes et rapports des enfants entre eux. Chez les petits la solidarité intellectuelle est externe, c'est-à-dire que le premier de ces rapports l'emporte sur le second. Chez les grands, la solidarité est surtout interne, c'est-à-dire que le second rapport commence à primer. [...] Enfin et surtout, l'échange des points de vue entraîne la constitution de

cette logique des relations [...] qui est l'instrument par excellence de la réciprocité intellectuelle» (1931, p. 22 sq.).

Les conclusions que Piaget tire de ces analyses ont une portée qui va bien au-delà du développement moral chez l'enfant et concerne de fait l'humanité tout entière²³ :

«Ce qu'il nous faut, c'est la constitution d'un esprit nouveau de collaboration et de justice, qui rende les individus susceptibles de coopérer indépendamment des divergences de races et de nationalités. [...] Cet esprit nouveau n'est autre chose qu'une méthode de réciprocité intellectuelle et morale permettant à chacun, sans sortir de son point de vue, de comprendre le point de vue des autres» (p. 26).

Du point de vue pédagogique, selon Piaget, cette solidarité morale présuppose d'appliquer le *self-government* dans les institutions éducatives, tel que Ferrière l'a décrit *«avec cette chaleur d'apôtre»* dans *L'autonomie des écoliers*, ouvrage qu'on ne saurait lire, reconnaît Piaget, *«sans être saisi tout à la fois par l'espoir de voir se généraliser les expériences qu'il [Ferrière] analyse et par la satisfaction de retrouver, dans les principes propres aux républiques d'enfants, ce que nous savons grâce aux études psycho-sociologiques de la vie morale»* (1932a, p. 329).

Quant à la solidarité intellectuelle, il s'agit de mettre en œuvre le travail par groupes *«préconisé par Dewey, Sanderson, Cousinet et par la plupart des promoteurs de l'“école active”»*, terme par lequel il réfère aux travaux conduits au sein de l'Institut Rousseau (1932a, p. 328). Piaget estime que cela permet de : *«conduire l'enfant de l'individuel à l'universel. Et le seul moyen de le faire, c'est de “diriger la nature en lui obéissant” c'est-à-dire d'utiliser la psychologie de l'enfant. Or, par une rencontre inattendue et presque émouvante, il se trouve que cette ascension de l'individuel à l'universel correspond aux processus mêmes du développement intellectuel et moral de l'enfant»* (1931, p. 26).

Notons que Piaget tempétera ces paroles enthousiastes dans ses réflexions sur l'évolution sociale où il transpose ses analyses de l'évolution de l'enfant sur le chaos du monde, inversant en quelque sorte la théorie récapitulationnaliste : ce n'est pas l'enfant qui re-parcourt les stades de l'humanité, c'est cette dernière qui ne réalise pas les possibilités les

²³ Il le montre notamment dans sa contribution au congrès de la LIEN à Nice (1932) et en fera le principe de fonctionnement du BIE en tant que directeur (Hofstetter, 2015).

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
44, Rue des Maraîchers (Tél. 44.057)

Genève, le _____

LUNDI 31 Juillet

Tour du petit-Lac en
Bateau à vapeur

Départ à 2 h. ¹⁵ du débarcadère du Jardin Anglais.

Prix approximatif du billet
2 fr.50 suisses.



6703 Lac Léman

Tour du Petit lac en bateau à vapeur : une activité récréative du sixième cours pour le personnel enseignant renforçant la solidarité entre participants provenant de tous les continents, 31 juillet 1933.

Photographie : Archives du BIE, boîte 89, dossier B.2.1.511-547.

plus élevées du développement psychologique, hiérarchisant ce faisant les différents types de société. *«Pourquoi, sur le plan international, demeurons-nous des “primitifs”, des enfants? [L'] esprit de coopération n'a donc pas encore pénétré dans la société tout entière. Pourquoi? c'est à cause de l'éducation»* (1932b, p. 312). L'écho des postulats de Ferrière résonne dans les conclusions qu'en tire Piaget: *«Toute notre éducation scolaire traditionnelle repose sur le processus social que précisément notre société adulte²⁴ [qu'il contraste avec la société des primitifs] tend à éliminer de son idéal, c'est-à-dire sur la contrainte opposée à la coopération»* (p. 312).

²⁴ Une «*société adulte*» qui n'est pas encore vraiment adulte comme le montrent le terme «*idéal*» et son analyse de l'état chaotique du monde. Les analyses des sociétés en termes de niveaux de développement («*primitif*» versus «*développé*») sont largement répandues à cette époque et prennent pour référence la «*civilisation*» européenne.

Conclusion

Nous avons montré comment, dans un contexte qui fait de l'enfance la pierre de touche des mouvements internationalistes, les têtes pensantes de l'Institut Rousseau s'identifient aux valeurs de l'internationalisme wilsonien et reconfigurent leurs activités pour se présenter comme fer de lance de telles mobilisations. Tout en précisant se positionner d'abord comme scientifiques, ils relient plus étroitement encore élan réformistes et causes pacifistes et humanistes, tirant parti de leurs réseaux et de leurs expertises pour orchestrer depuis Genève, par leurs enquêtes et leurs agences, des échanges internationaux sur l'éducation. La posture résolument expérimentaliste dont ils se revendiquent leur sert d'arguments pour prétendre à une stricte objectivité et neutralité, tout en instaurant une forme de symbiose entre leur institution familiale et le microcosme genevois, à l'heure où y convergent les nouveaux diplomates du monde et ceux qui militent activement pour la paix par l'éducation. C'est ce qui permet que l'une des écoles qu'ils contribuent à créer (l'Écolint) puisse être considérée comme une « Société des nations en miniature », et l'agence internationale qu'ils fondent (le BIE), comme une « *station d'essais pédagogiques* » de l'« esprit de Genève » (Traz, 1929, p. 120). Après Claparède, Bovet et Ferrière, c'est Piaget qui se positionne comme l'ambassadeur sur la scène internationale des causes embrassées par les protagonistes de l'Institut Rousseau. Il en théorise les fondements et en relaie les principes pédagogiques sitôt qu'il devient directeur du BIE, principes d'action qu'il transpose non seulement aux rapports entre enfants, mais aussi entre éducateurs puis même entre ministres, tous conviés à pondérer leur égocentrisme pour accéder à une compréhension mutuelle.

Horriifiés eux aussi par les atrocités de la Grande Guerre, les représentants de l'Institut Rousseau et du BIE, dont les textes ont été analysés ici, s'en tiennent à une approche psychologique des questions éducatives; ils ne problématisent guère ou en pointillé seulement (Alice Descoedres, puis Robert Dottrens) les contradictions sociales, économiques et politiques qui les traversent: l'éducation autoritaire, l'« école traditionnelle » en particulier, qui contrecarre les lois du développement naturel et, en cela même, assujettit et aliène l'individu, siège au premier rang des accusés. Précisons toutefois que derrière cette critique radicale de tout autoritarisme, c'est leur commune conviction dans les valeurs de la démocratie qui s'exprime aussi, au point même

que nombre de leurs textes rapportent éducation *nationale* à éducation *démocratique*. Tout en plaidant pour des contenus scolaires moins axés sur des symboles nationalistes et davantage orientés vers une compréhension et une collaboration entre peuples, ils se concentrent sur des solutions psychopédagogiques pour pacifier l'humanité, solutions en vogue dans les mouvements réformistes, pacifistes et internationalistes, dans lesquels ils œuvrent et dont ils s'enrichissent: *self-government*, autonomie des élèves, travail en groupe, échanges internationaux. Tout se passe comme si c'était en donnant à l'enfant lui-même l'espace de *se développer* que l'universel allait advenir, la collaboration internationale se construire, la paix sur la planète se réaliser. Le respect du développement naturel de l'enfant conditionne pour eux l'épanouissement des virtualités contenues en chaque individu et les possibilités de se relier à l'universel; autrement dit, d'accéder au jugement moral, condition de l'aptitude à se positionner comme citoyen responsable. Leur focale reste quasi constante: c'est le sujet individuel, l'étude du développement de l'enfant en harmonie avec ses besoins et intérêts. Cette focale inclut, chez Piaget, la réciprocité des points de vue entre enfants, entre égaux, condition de la construction d'une logique capable de se décentrer: un social formel qui fait abstraction des contenus et qui peut subsumer les règles de la société, hétéronomes par définition. Au travers de cette focale, le développement de l'enfant se réalise en quelque sorte dans le vase clos d'un monde éducatif exempt des tensions qui marquent pourtant profondément une société fondamentalement inégale. Là aussi, le positionnement des pédagogues genevois reflète certaines des caractéristiques de l'esprit de Genève et de la SDN comme de ses agences, bâtis sur des idéaux universalistes, de fait européo-centrés et non dépourvus de missions civilisatrices (Gorman, 2011; Pedersen, 2015; Sluga, 2013), qui font pour partie abstraction des contradictions entre dominants et dominés (entre États, entre classes sociales, entre races).

Relue à l'aune de ces considérations, la citation prise comme titre de notre article et diffusée sur la place publique en 1927 par le *Journal de Genève*, un quotidien alors porte-parole de la Genève bien-pensante, peut être interprétée différemment encore: il est incontestable – et nous l'avons montré – que «*le sang afflue et reflue sans cesse*» dans les institutions éducatives étudiées ici de la Genève des années 1920. Si cela permet de la regarder comme «*cœur pédagogique*», remarquons qu'il s'agit du cœur «*de l'univers civilisé*»: une restriction pleine de significations.

Archives

Fonds général des Archives Institut J.-J. Rousseau

Archives du Bureau international d'éducation

Sources publiées

BOVET Pierre, (1917), *L'instinct combatif. Psychologie, éducation*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

BOVET Pierre, (1922), «L'espéranto à l'école», *L'Éducation*, 14, p. 1-15.

BOVET Pierre, (1926), «À propos d'une enquête sur la correspondance interscolaire», *L'Éducateur*, 62, p. 281-285.

BOVET Pierre (éd.), (1927), *La Paix par l'école. Travaux de la conférence internationale tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927*, Genève: BIE; «Quelques considérations psychologiques de l'éducation pour la paix», in *La Paix par l'école*, Genève, p. 29-38.

CLAPARÈDE Édouard, (1928), «La psychologie affective et l'esprit international», *Premier cours pour le personnel enseignant*, Genève: BIE, p. 36-38.

CLAPARÈDE Édouard, (1930), «Psychologie et collaboration internationale», *Troisième cours pour le personnel enseignant*, Genève: BIE, p. 43-52.

CLAPARÈDE Jean-Louis, (1929), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*, Paris: Bureau français d'éducation.

DE TRAZ Robert, (1929/1985), *L'esprit de Genève*, Lausanne: L'Âge d'Homme [Préface d'Alfred Dufour].

DESCOEUDRES Alice, (1919), «Missions et ambitions», *Intermédiaire des éducateurs*, 8 (71-73), p. 1-5.

DESCOEUDRES Alice, (1920), *L'enfant, le militaire et la guerre*. Genève: s.n.

DUPUY Paul, (1926), «L'esprit international à l'École internationale de Genève», *Pour l'ère nouvelle*, 5(18), p. 3-5.

FERRIÈRE Adolphe, (1921/1947), *L'autonomie des écoliers: l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

FERRIÈRE Adolphe, (1930), «L'école active et la paix», *Troisième cours pour le personnel enseignant*, Genève: BIE, p. 58-64.

FERRIÈRE Adolphe, (1925/1926), *Une société des Nations en miniature: l'École internationale de Genève*, [AIJRR, AdF, École internationale, 1925], *Le Quotidien*, 1926, 4, n° 1242.

- PIAGET Jean, (1930a), «Les procédés de l'éducation morale», *Cinquième Congrès international d'éducation morale, Paris, 1930*, Paris: Alcan.
- PIAGET Jean, (1930b), «La notion de justice chez l'enfant», *Troisième cours pour le personnel enseignant*, Genève: BIE, p. 55-58.
- PIAGET Jean, (1931), «L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale», *Recueil pédagogique*, 2, p. 11-27.
- PIAGET Jean, (1932a), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: PUF.
- PIAGET Jean, (1932b), «L'évolution sociale et la Pédagogie nouvelle», *Pour l'ère nouvelle*, 83, 305-312.
- REVERDIN Henri, (1922), «Préface», in *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire. Troisième Congrès International d'Éducation morale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 5-8.
- ROTTEN Elizabeth, (1920), «Befreiung der Erziehung: ein Weg zum Völkerbund», *Wissen und Leben*, 23. <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=alp-003:1920:23#4>

Bibliographie

- BOSS Cécile, (en préparation), *Le Bureau international d'éducation: un laboratoire de connaissances et conceptions de l'éducation à l'échelle internationale*, thèse de doctorat, Genève: Université de Genève.
- BOSS Cécile, BRYLINSKI Émeline, (2018), *Nature et internationalisme au sein du Bureau International d'Éducation*, Berlin: Ische.
- DAVIES Thomas, (2014), *NGOs. A New History of Transnational Civil Society*, Oxford: Oxford University Press.
- DUGONJIC Leonora, (2014), *Les IB Schools, une internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire*, thèse de doctorat, EHESS & UniGE.
- CLAVIEN Alain, HAUSER Claude (éd.), (1997), «Esprits de Genève, idées d'Europe», *Équinoxe*, n° 17.
- GRANDJEAN Michel, (2018), «Les réseaux de la coopération intellectuelle. La Société des Nations comme actrice des échanges scientifiques et culturels dans l'entre-deux-guerres», thèse de doctorat, Université de Lausanne.
- GORMAN Daniel, (2011), *The Emergence of International Society in the 1920s*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GUIEU Jean-Michel, (2012), «La SDN et ses organisations de soutien dans les années 1920. Entre promotion de l'esprit de Genève et volonté d'influence», *Relations internationales*, 3, n° 51, p. 11-23.

- HAMELINE Daniel, (1993), « Adolphe Ferrière (1870-1960) », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, p. 379-406.
- HOFSTETTER Rita, (2015), « Building an “international code for public education”: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925-1946) », *Prospects*, XLV, 1, p. 31-48.
- HOFSTETTER Rita, DROUX Joëlle, (2016), « Le Bureau International d'Éducation (BIE): un laboratoire de l'internationalisme éducatif (1919-1952) », Subside FNS n° 100011_169747.
- HOFSTETTER Rita, MOLE Frédéric, (2018), « La neutralité revendiquée du Bureau international d'éducation. Vers une Éducation nouvelle généralisée par la science piagétienne (1921-1934) », in RIONDET Xavier, HOFSTETTER Rita, GO Henri Louis (éd.), *Les acteurs de l'Éducation Nouvelle au fil du 20^e siècle. Itinéraires et connexions*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, p. 195-223.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard (éd.), (2006), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences (end 19th – middle 20th century)*, Berne: Peter Lang.
- HOFSTETTER Rita, (2010), *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle - première moitié du XX^e siècle)*, Genève: Droz.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard, (en préparation), « Orchestrer l'internationalisme éducatif depuis le Bureau international d'éducation. Conquêtes, confrontations, compromis », in DROUX Joëlle, HOFSTETTER Rita (éd.), *Des causes communes? L'internationalisme éducatif entre débats et combats*.
- KOTT Sandrine, DROUX Joëlle (éd.), (2013), *Globalizing Social Rights: the ILO and beyond*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- LAQUA Daniel (éd.), (2011), *Internationalism Reconfigured: Transnational Ideas and Movements between the World Wars*, Londres: IB Tauris.
- LAQUA Daniel, VAN ACKER Wouter, VERBRUGGEN Christophe, (2019), *International Organizations and Global Civil Society. Histories of the Union of International Associations*, Londres: Bloomsbury Academic.
- MARBEAU Michel, (2017), *La Société des Nations. Vers un monde multilatéral 1919-1946*, Tours: PUF.
- MAZOWER Mark, (2009), *No Enchanted Palace. The End of Empire and the Ideological Origins of the United Nations*, Princeton: Princeton University Press.
- MOODY Zoe, (2016), *Les Droits de l'enfant. Genève, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*, Neuchâtel: Alphil.
- PEDERSEN Susan, (2015), *The Guardians: The League of Nations and the Crisis of Empire*, Oxford: Oxford University Press.

- PEDERSEN Susan, (2007), «Back to the League of Nations», *The American Historical Review*, 112, p. 1091-1117.
- PETRICIOLI Marta, CHERUBINI Donatella (éd.), (2007), *For Peace in Europe. Institutions and Civil Society between the World Wars*, Bruxelles: Peter Lang.
- RAYMOND Annick, (2011), «L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936)», *Carrefours de l'éducation*, 1, n° 31, p. 41-60.
- RENOLIET Jean-Jacques, (1999), *L'UNESCO oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris: Publications Sorbonne.
- ROSENBERG Emila S., (2012), «Transnationale Strömungen in einer Welt, die zusammenrückt», in *Geschichte der Welt. 1870-1945*, Munich: Beck, p. 815-999.
- SIEGEL Mona L., (2004), *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SLUGA Glenda, (2013), *Internationalism in the Age of Nationalism*, Philadelphie: Pennsylvania University Press.
- VIDAL Fernando, (1997), «L'Éducation nouvelle et l'esprit de Genève: une utopie politico-pédagogique des années 1920», *Équinoxe*, 17, p. 81-98.
- XYPAS Constantin, (1997), *L'éducation morale à l'école: De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris: Anthropos.

Résumé: Cet article montre comment les têtes pensantes de l'Institut Rousseau s'identifient, durant les années 1920, aux valeurs du pacifisme wilsonien et reconfigurent leurs missions et activités pour tenter d'orchestrer, depuis Genève, les mobilisations internationalistes dans le champ éducatif. Le texte met en lumière comment ils façonnent des agences (conférences, École internationale et Bureau international d'éducation) supposées relayer les valeurs de l'«esprit de Genève»; il analyse la centaine de publications abordant les questions éducatives sous l'angle de la nouvelle solidarité mondiale à l'affiche de leur programme. Il examine la manière dont se concrétise et se conceptualise l'articulation entre l'Éducation nouvelle, qui exalte l'individualité, et l'éducation internationale, revêtue d'une visée universaliste.

Mots-clés: esprit de Genève, internationalisme éducatif, Bureau international d'éducation, éducation à la paix, naturalisme, école active, Adolphe Ferrière, Jean Piaget.

Abstract: This article shows how the leaders of the Institut Rousseau identified themselves in the 1920s with the values of Wilsonian pacifism and reconfigured their missions and activities to orchestrate, from Geneva, internationalist mobilizations in the field of education. The text shows how they mould their agencies (Conferences, the International School and the International Bureau of Education) supposed to relay the “Spirit of Geneva”; it analyses the about hundred publications addressing educational issues from the perspective of the new global solidarity on their agenda. The text examines how the articulation between new education, which exalts individuality, and international education, which has a universalist aim, is concretized and conceptualized.

Keywords: Spirit of Geneva, Education Internationalism, International Bureau of Education, peace education, naturalism, active school, Adolphe Ferrière, Jean Piaget.

Chapitre 8 | Zoe Moody

La Déclaration de Genève : des droits universels et sans discrimination pour les enfants

Introduction

Parmi les élans éducatifs internationalistes, la question des droits de l'enfant émerge sur la scène diplomatique internationale dans la Genève de l'entre-deux-guerres. En 1924, la Société des Nations adhère aux principes de la Déclaration des droits de l'enfant, dite de Genève. Rédigés par une organisation non gouvernementale œuvrant en faveur des enfants victimes de la guerre, ces principes visent à garantir les besoins minimaux des enfants et à permettre leur développement harmonieux, en favorisant l'émergence d'un esprit de solidarité internationale pour prévenir l'apparition de nouveaux conflits. Les auteurs se réclament en effet d'un mouvement pacifiste et internationaliste, au travers duquel la figure de l'enfant à protéger au-delà des frontières nationales et sans discrimination prend tout son sens. La principale innovation dans ce contexte réside dans le choix de nommer ces besoins des « droits » à portée universelle, en écho à la plus ancienne et répandue idée des droits humains.

Le caractère non obligatoire de cette déclaration, comme instrument de « droit souple » (*soft law*), ainsi que son ancrage dans des principes de secours, voire de protection de l'enfance, incitent d'ailleurs fréquemment

les acteurs du champ des droits de l'enfant à considérer ce texte comme un document minimaliste peu en lien avec l'évolution des droits des enfants au sens juridique du terme. La mise en perspective historique de cette déclaration montre au contraire à quel point elle est constitutive de l'histoire des droits de l'enfant et de leur entrée sur les scènes internationale et intergouvernementale. Cette histoire prend d'ailleurs sens dans une dynamique internationaliste (Rasmussen, 2001) et un esprit réformiste qui ont raison des tensions et des controverses entourant les conceptions de l'enfance, de l'enfant et de ses droits.

Ce chapitre vise à mettre en lumière les circulations entre les contextes nationaux, inter et transnationaux sur la base de sources archivistiques issues des fonds des organisations internationales inter et non gouvernementales et à montrer comment elles sont constitutives de cette histoire transnationale, au sens de Saunier (2004), c'est-à-dire entre et au-delà des frontières nationales. Dirigeant la focale sur les contextes de rédaction, d'adoption et de diffusion de cet instrument, nous montrerons comment les droits de l'enfant prennent forme dans les allers-retours d'acteurs et d'idées, ainsi que les concurrences et positionnements stratégiques entre organisations de tous types, au cœur de la Genève internationale. Ce faisant, nous soulignerons comment la déclaration peut être lue comme une matérialisation de «*l'esprit de Genève*», donnant aux droits de l'enfant une dimension nouvelle par son passage à l'international, qui perdurera au-delà de la trajectoire propre de cet instrument dans les reformulations dont elle fera l'objet.

1. L'enfance portée sur la scène internationale

Si les questions d'éducation et de protection des enfants sont déjà largement internationalisées durant le XIX^e siècle et au tournant du XX^e, la Première Guerre mondiale et ses conséquences dramatiques pour les civils font émerger de nouveaux acteurs, de nouvelles problématiques et de nouvelles façons de les traiter. À l'issue du conflit, les conditions que les États européens tentaient de réserver aux enfants sont mises à mal par le rationnement, la malnutrition, la déscolarisation massive, le vagabondage, la délinquance, etc. (Marten, 2012 ; Zahra, 2006, 2013). Par ailleurs, des problèmes dépassant le cadre national font leur apparition avec les enfants apatrides, réfugiés ou issus de couples mixtes (Droux, 2012). Ce sont donc de nouveaux acteurs qui s'en saisissent, notamment

avec l'établissement d'organisations internationales de type inter ou non gouvernemental au cœur de la ville politiquement et confessionnellement neutre de Genève.

1.1. Organiser le secours et la protection de l'enfance au-delà des frontières nationales

Lorsque surviennent les signes annonciateurs de la paix en 1918, pacifistes et acteurs humanitaires imaginent assister à la fin des souffrances pour les civils. Ces espoirs sont rapidement déçus. Le blocus économique, infligé par les Alliés aux puissances de l' Axe et induisant une famine en Europe centrale, est maintenu jusqu'en 1919, soumettant de nombreux enfants à une misère criante. Parmi les œuvres humanitaires se distinguent des organisations venant exclusivement au secours des enfants : Save the Children Fund (SCF) en Grande-Bretagne, les *Rädda Barnen* dans les pays scandinaves, le Comité international de secours aux enfants en Suisse. Ces organisations partagent un même objectif : sauver les enfants en acheminant nourriture et autres biens de première nécessité. Leur singularité réside dans le fait qu'elles ne donnent pas la priorité aux enfants du pays dans lequel elles sont basées : tous les enfants, quelles que soient leurs origines, y ont droit. Dans ce contexte émerge l'idée de fonder une organisation internationale à même de fédérer ces œuvres d'entraide, incarnant le nouvel « *internationalisme scientifique, rationalisateur* » au sens de Rasmussen (2001, p. 41), « *visant le rendement intellectuel dans un espace géographique au-delà des frontières* ».

La Britannique Eglantyne Jebb, présidente du SCF, s'emploie rapidement à dessiner les contours de cette nouvelle organisation, notamment en passant par la fusion entre son agence et le mouvement suisse, brûlant ainsi à ce dernier la priorité sur le terrain de l'international (Droux, 2011). C'est toutefois auprès du Comité international de la Croix-Rouge (CICR) que Jebb trouve un allié précieux. Mise en contact avec Margareth Frick-Cramer, seule femme au CICR, Jebb parvient à convaincre l'organisation de lui accorder son patronage pour la fondation d'une Union internationale de secours aux enfants (UISE). Le Comité met locaux et infrastructures à sa disposition (Veerman, 1992). Jebb invite en retour plusieurs de ses membres à siéger au sein des instances dirigeantes de la nouvelle Union, de façon à regrouper « *les plus grands noms de la philanthropie* » en guise de « *témoignage éclatant de cet esprit de haute humanité qui oublie* ».

volontairement les oppositions de races et d'opinions pour ne penser qu'au salut de l'enfance»¹.

Le soutien fort accordé à Jebb et à son projet permet la fondation de l'UISE, début 1920. Pourtant, la renommée de ses soutiens ne saurait suffire. Pour que l'Union devienne un véritable centre névralgique des œuvres consacrées à l'enfance et qu'elle s'impose sur la scène internationale, deux actions concomitantes sont entreprises. D'une part, son comité exécutif se met à recruter de nouveaux membres et organise un congrès, à Stockholm, pour favoriser l'affiliation de nombreuses associations et unions nationales, dont les *Rädda Barnen* scandinaves². D'autre part, il s'agit de se positionner face à la nouvelle instance intergouvernementale fondée en parallèle, la Société des Nations (SDN). En décembre 1920, le délégué Guiseppe Motta, président de la Confédération helvétique, et membre du comité d'honneur de l'Union, propose à la SDN la création d'un poste de haut-commissaire chargé de la question des réfugiés russes et de la protection des enfants dans les pays touchés par la guerre (Nicolas, 2009). Ce projet est rejeté par le Conseil de la SDN, sous l'influence de la puissante délégation britannique qui ne souhaite pas voir la problématique du bien-être et de la protection de l'enfant (*child welfare*), prérogative nationale jusqu'alors, devenir un objet de relations internationales. Prudemment, le Conseil adopte une résolution lui permettant d'exprimer « *sa haute appréciation des résultats obtenus et l'espoir que ces organisations internationales et nationales continueront leurs inlassables efforts en faveur de ces enfants* »³.

L'UISE fait souvent référence à cette résolution comme ayant été adoptée « *en [sa] faveur* »⁴. Bien que la SDN s'en soit défendue dans un premier temps, il est vrai que le souhait affiché de voir les travaux des œuvres privées ou semi-publiques poursuivis l'implique dans le traitement des réflexions liées à l'enfance. D'une conception strictement nationale de la protection de l'enfance, l'instance intergouvernementale s'engage progressivement dans une prise en considération de la problématique au niveau international. Cette évolution se fait également avec en toile de

¹ Archives de l'État de Genève (AEG), Fonds de l'Union internationale de protection de l'enfance (FUIPE), M1.1, Tri/71.1, Éphéméride de l'UISE: *Fondation du Comité d'honneur*.

² Archives de l'État de Genève (AEG), Fonds de l'Union internationale ..., Éphéméride de l'UISE.

³ Archives de la Société des Nations (ASDN), 12^e session du Conseil de la SDN, 21/41/15, annexe 161 : *Secours aux enfants des pays éprouvés par la guerre – Rapport présenté par Balfour, Délégué de l'Empire Britannique et adopté par le Conseil dans sa séance du 23.02.1921*.

⁴ AEG, FUIPE, M1.1, Tri/71.1, Éphéméride de l'UISE.

fond des concurrences plus ou moins affichées autour de la protection de l'enfance. D'ailleurs, lorsqu'en juin 1921, l'UISE, la Croix-Rouge et la Ligue des sociétés de la Croix-Rouge déposent conjointement une nouvelle demande de création d'un service spécial pour la protection des enfants⁵, la position du Secrétaire général a déjà évolué: «*le bien-être des enfants entre sans aucun doute dans l'esprit de l'article 23 du Pacte [de la SDN].*»⁶

Cette prise de position est cruciale, au sens où elle officialise la réorientation de la SDN en matière de traitement des questions liées à l'enfance. Pourtant, le projet peine à avancer et des craintes que le Conseil n'aille «*trop loin en voulant prendre sous sa protection tous les enfants du monde*» sont exprimées⁷. En outre, le projet de fondation d'un office international pour la protection de l'enfance dont le siège serait à Bruxelles, jette le doute sur le bien-fondé de la création d'une telle fonction. Le Conseil ajourne sa décision. Cette inaction est lourde de conséquences. D'une part, la création d'un office spécialisé était perçue comme une façon de réorienter sa mission, dont les actions ne pourraient plus être «*distingu[ées] de celles liées à la protection et au bien-être de l'enfant*»⁸. D'autre part, cela laisse le champ libre à la création d'un bureau concurrent: l'Association internationale de protection de l'enfance (AIPE), présidé par l'ancien Premier ministre de la Belgique, Henry Carton de Wiart. Soutenu par les gouvernements – exception faite de la Grande-Bretagne et de quelques États du Commonwealth – ce projet paraît robuste. Comme le montrent Droux (2011) et Marshall (1999), se joue alors une renégociation du champ de la protection de l'enfance et une concurrence rude pour influencer la SDN en la matière.

Afin de ne pas empiéter sur le territoire de l'une et de l'autre, les organisations signent une charte: l'UISE se charge des dimensions pratiques de sauvetage, et l'AIPE s'occupe de l'étude de la protection de l'enfance⁹. Mais dès 1922, Wiart demande au Conseil de la SDN que l'AIPE soit placée sous son autorité¹⁰, ce qui a pour conséquence d'enterrer

⁵ ASDN, 13^e Session du Conseil de la SDN, annexe 230, Protection et bien-être des enfants: *Mémoire du secrétaire général soumis au Conseil, le 28.06.1921.*

⁶ ASDN, 13^e Session du Conseil de la SDN...

⁷ ASDN, 13^e Session du Conseil de la SDN... *Discussion au Conseil.*

⁸ AEG, FUIPE, M1.1, Tri/71.1, Éphéméride de l'UISE.

⁹ AEG, FUIPE, M1.1, Tri/71.1, Éphéméride de l'UISE. AP 92.1.3, Tri/65-3, PV 131^e séance du Comité exécutif de l'Union, mardi 25 novembre 1924, Correspondance.

¹⁰ ASDN, 21^e Session du Conseil de la SDN, annexe 419, Relations entre l'AIPE et la SdN: *Rapport présenté par M. Quinones de Leon et adopté par le Conseil le 13.09.1922.*

pour de bon le projet de Jebb et de ses acolytes du CICR concernant un service spécial pour la protection des enfants. L'UISE maintient l'ambition de se positionner dans le champ plus large de la protection de l'enfance, tout en se rapprochant de la SDN. L'idée germe alors de la rédaction d'une charte de l'enfant, ce qui lui permettrait d'atteindre ce double objectif.

1.2. Définition des droits de l'enfant dans l'esprit de Genève

Puisque dans les années qui suivent la Grande Guerre, plusieurs organisations (féminines notamment)¹¹ publient des chartes de l'enfant, l'UISE se donne pour objectif de rédiger une version englobante de ces différentes déclarations d'intention, afin de poser les bases d'un programme international de secours et de protection des enfants. Ces chartes, telle que la *Children's Charter* ou les cinq principes de l'American Child Health Association par exemple, sont particulières sous plusieurs aspects. D'une part, elles se distinguent des conventions contraignantes adoptées en 1921 par l'Organisation internationale du travail, pour réglementer l'âge d'admission des enfants au marché du travail, ou par la SDN, contre la traite des enfants. Il s'agit en effet de déclarations d'intention qui n'ont pas d'implication légale ni d'autre ambition que de standardiser l'enfance sur un plan moral. D'autre part, comme le suggère Cabanes (2014), par ces chartes, leurs auteurs s'emploient à construire un pont entre le temps de guerre et le temps de paix, traduisant dans les faits l'esprit internationaliste et réformiste des milieux pacifistes. L'éducation des enfants dans un esprit de solidarité internationale et de compréhension entre les peuples, combinée au respect de leurs besoins élémentaires les plus stricts sans discrimination aucune est, selon eux, la seule manière de limiter les éclats de violence futurs¹².

C'est donc dans un contexte foisonnant de déclarations de principes que l'UISE annonce dans son bulletin d'octobre 1922 :

«De plusieurs côtés, l'idée d'établir une charte de l'enfant s'est fait jour. Sans perdre de vue le but pratique qu'elle s'est assigné de venir en aide aux enfants éprouvés, [...] l'UISE se propose de réunir et publier les

¹¹ Sur le rôle de ces organisations féminines, voir la contribution de Marie-Élise Hunyadi dans le présent ouvrage (chapitre 9).

¹² Sur ces dimensions, voir la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss dans le présent ouvrage (chapitre 7).

projets et les vœux de caractère général formulés par les organisations et conférences internationales en faveur de l'enfant. »¹³

Consciente des enjeux liés à ce positionnement en surplomb, l'UISE tente de rallier les concurrents potentiels à sa cause. Elle indique qu'elle « sera heureuse d'accueillir [...] toutes suggestions qui pourront lui être faites dans cet ordre d'idées en vue d'aboutir à une rédaction définitive de la charte de l'enfant embrassant tous les aspects de la vie enfantine et de la faire moralement adopter dans tous les pays civilisés »¹⁴.

En dépit de cette ouverture affichée, il est clair que la charte de l'Union ne sera pas une parmi d'autres; elle sera la seule, internationale et universelle. D'ailleurs, lors de la parution de ces appels, le projet est déjà bien ficelé. Jebb avait présenté une version en travail au SCF à Londres. C'est donc une version adaptée d'un premier texte qui est proposée au conseil exécutif de l'Union et transmis à la commission de rédaction constituée à cet effet¹⁵. Lorsque les membres de cette commission, présidée par Jebb elle-même, débudent leurs travaux, ils savent déjà que l'énumération de principes qui cadrent les secours et la protection accordés aux enfants doit servir de base et que le titre du document et le style sont déjà définis: il s'agira d'une « Déclaration des droits de l'enfant », et les principes devront être aussi concis que possible. Il leur reste à « se mettre d'accord sur la question de forme »¹⁶.

Bien qu'un débat s'engage sur la signification des notions de « Charte » et de « Déclaration », ce que veut Jebb, c'est un résultat final qui fasse « beaucoup d'impression du point de vue de la propagande »¹⁷. Elle avait initialement imaginé une charte, au sens anglo-saxon du terme – soit un document définissant les règles et les principes fondamentaux pour organiser la protection de l'enfance –, laquelle serait complétée par trois documents, dont une déclaration des droits et un code juridique à mettre en lien avec les conventions de Genève (Mahood, 2009; Mulley, 2009). Elle finit toutefois par accepter que les principes de sa charte deviennent des droits accordés aux enfants, au travers d'une déclaration, dans sa définition plus continentale. Elle consent également à ce que le document combine la conception

¹³ AEG, FUIPE, M3, Tri/71-1, 2^e chemise: *Supplément au Bulletin du 30.10.1922, La Charte de l'Enfant*, p. 1.

¹⁴ AEG, FUIPE, M3, Tri/71-1, 2^e chemise: *Supplément au Bulletin...*, p. 2.

¹⁵ AEG, FUIPE, M3, Tri/71-1, 2^e chemise: *Supplément au Bulletin...*, p. 2; AP 92.2.2., Tri/65-3, PV du IV^e Conseil général, jeudi et vendredi 22-23.02.1923.

¹⁶ AEG, FUIPE, AP 92.2.2., Tri/65-3, PV 87^e séance du comité exécutif de l'Union, jeudi 1^{er} mars 1923: *Nomination d'une commission de rédaction de la charte de l'enfant*.

¹⁷ AEG, FUIPE, AP 92.2.2., Tri/65-3, PV 87^e séance du comité exécutif de l'Union...

européenne de la protection des enfants «à risque» à celle plus américaine du droit à l'enfance pour tous les enfants, y compris les plus «ordinaires». Jebb écrira d'ailleurs que *«le grand principe sur lequel sont fondées les dispositions de la Déclaration, c'est que chaque enfant a droit à une chance dans la vie»*¹⁸. Si la Déclaration précise les devoirs de la société en général et de l'État envers l'enfant, elle le fait pour tous les enfants.

Au sein du comité de rédaction, c'est la notion même de droits de l'enfant qui fait débat. Le juriste Werner indique qu'il *«est fâcheux de parler des droits de l'enfant quand ceux-ci ne sont pas en mesure de pouvoir les exercer»*. Reconnaisant que *«ce peut être une hérésie de parler des droits de l'enfant»*¹⁹, les auteurs sont toutefois davantage préoccupés par la diffusion du document. Ayant convenu d'organiser une *«séance solennelle»* à l'Athénée (où a été fondée la Croix-Rouge), durant laquelle la déclaration sera lue et remise au Conseil d'État genevois²⁰, ils l'intitulent désormais «Déclaration de Genève» et la symbolique est parlante.

Cette combinaison d'un nouveau type et particulièrement complexe peut être lue comme une matérialisation de *«l'esprit de Genève»*. Elle traduit en effet une rencontre entre des traditions et des cultures différentes quant à la meilleure façon de garantir les besoins minimaux des enfants, le tout menant à un compromis paradoxal dont le but ultime est la poursuite d'un objectif commun, pour paraphraser Saunier (2004) un produit construit dans et par les échanges, les flux et les circulations. C'est d'ailleurs cet esprit de Genève qui permet à l'UISE de réaliser le plus gros coup de publicité de son histoire, en faisant adhérer la SDN aux principes de sa déclaration.

2. Les droits de l'enfant dans les sphères intergouvernementales

Rien ne prédestinait la déclaration de Genève à être reconnue par l'Assemblée générale de la SDN et encore moins à devenir le point de départ de la nouvelle charte de l'enfance des Nations unies après la Seconde

¹⁸ AEG, FUIPE, M3, Tri/71-1, 2^e chemise: *Remise de la « Déclaration de Genève » au Conseil d'État de Genève pour ses archives* (extrait de la *Revue internationale de la Croix-Rouge*, année 6, n° 63).

¹⁹ AEG, FUIPE, AP 92.2.2., Tri/65-3, PV 87^e séance du comité exécutif de l'Union, jeudi 1^{er} mars 1923: *Nomination d'une commission de rédaction de la charte de l'enfant*.

²⁰ AEG, FUIPE, AP 92.2.2., Tri/65-3, PV 89^e séance du comité exécutif de l'Union, mercredi 28 mars 1923: *Charte de l'enfant*.

Guerre mondiale. Conçue comme un « *cri de ralliement* »²¹ pour un réseau plus ou moins organisé d'associations et d'organisations volontaires œuvrant en faveur de l'enfance et de sa protection, c'est donc plutôt en raison de l'opportunité de l'UISE et de son souci de se maintenir comme la première organisation dans le champ de la protection de l'enfance que le document fait son entrée dans les sphères intergouvernementales.

2.1. Les droits de l'enfant reconnus par la SDN

Comme le souligne Droux (2012), outre le caractère potentiellement controversé de son titre, la déclaration en tant que telle et ses principes sont largement acceptables. Ancrés dans l'esprit de reconstruction et de coopération internationale, « *servant la cause de l'humanité* »²² et confirmant des orientations prises avant la guerre dans le domaine de la protection de l'enfant, le programme est minimal et moralement recevable. Ce court texte exclut d'ailleurs toutes les questions sensibles, telles que la promotion d'un modèle d'État social ou libéral, la place de la famille ou le statut des enfants migrants, illégitimes ou délinquants. Chargé d'assurer sa diffusion, le comité exécutif entreprend « *des démarches auprès de toutes instances internationales, de tout congrès international susceptibles d'aider à la diffusion de la Déclaration* »²³. En outre, les comités affiliés doivent « *élaborer sur la base de la Déclaration de Genève, une charte plus détaillée adaptée aux conditions spéciales de leurs pays respectifs* »²⁴.

Ces objectifs combinés placent toutefois rapidement les membres de l'UISE dans une situation délicate. D'une part, ils craignent une véritable mise en discussion des principes de la déclaration, notamment lors de sa présentation aux gouvernements :

*« Il est possible que si la Déclaration de Genève était acceptée, elle se heurterait également à de longues discussions. Nous ne voulons pas que la question des enfants soit englobée dans ces discussions qui risquent de s'étendre trop longuement [...] »*²⁵

²¹ AEG, FUIPE, M1.6, Tri/71.1 : *Conférence de J. Brémond* (circa 1969).

²² AEG, FUIPE, M3, Tri/71-1, 2^e chemise : *Remise de la « Déclaration de Genève » au Conseil d'État de Genève pour ses archives* (extrait de la *Revue Internationale de la Croix-Rouge*, année 6, n° 63)

²³ AEG, FUIPE, AP 92.2.2., Tri/65-3, *PV du V^e Conseil Général jeudi et vendredi 28-29.02.1924.*

²⁴ AEG, FUIPE, AP 92.2.2., Tri/65-3, *PV du V^e Conseil Général...*

²⁵ AEG, FUIPE, AP 92.2.2., Tri/65-3, *PV du V^e Conseil Général...*

D'autre part, ils prennent la mesure de la tiédeur des gouvernements face à un document qui n'a ni ancrage national, ni légitimité internationale. Un membre du conseil général de l'Union affirme en février 1924: «*J'ai la conviction qu'en général les gouvernements ratifient plus facilement une convention qui leur est imposée, qu'on leur rappelle, qu'ils ne prennent une mesure spéciale.*»²⁶ C'est à partir de ce moment qu'est explorée l'option de ne plus se centrer sur les gouvernements individuellement, mais de passer par l'instance qui les réunit désormais. À noter qu'en parallèle, le projet de rapatriement des fonctions de l'AIPE à la SDN, rouvrant le débat autour des relations entre la SDN et la protection de l'enfance, est à l'agenda des sessions d'automne²⁷. Il s'agit donc de trouver une manière de rester en course dans le champ.

En septembre 1924 et dans le but «*de faire approuver les principes de la Déclaration de Genève par la S.D.N. en séance plénière*», le comité exécutif de l'Union indique que «*chaque délégué de la V^e Assemblée de la SDN a reçu de l'Union un exemplaire de la Déclaration de Genève traduite en 37 langues et demandant le témoignage de leur adhésion*»²⁸. Il convient ensuite de s'approcher des pays d'Amérique latine – lesquels représentent en 1924 un tiers de l'Assemblée générale – pour s'assurer de leur soutien. L'UISE parvient même à faire en sorte que la proposition d'adhésion à la déclaration émane de l'un des leurs. C'est ainsi qu'après un mois de travaux à la V^e Commission de la SDN, dont l'un des enjeux est la reprise des activités de l'AIPE portée par la délégation belge et son chef De Brouckère, et juste après avoir trouvé un compromis à ce sujet, le vendredi à 15 h 30 avant la levée de la séance, le délégué chilien M. Valdés-Mendeville déclare qu'il a un projet de résolution à soumettre. Celui-ci «*ne constitue qu'une approbation d'ensemble et une invitation aux États de s'inspirer des principes qui régissent la protection de l'enfance*»²⁹, à laquelle indique-t-il, la SDN «*n'est jamais restée étrangère*» en faisant référence à la résolution de 1920 évoquée plus haut. Puisque la V^e Commission est sur le point de se prononcer sur la question de la protection de l'enfance, il propose que la SDN «*approuve la Déclaration des Droits de l'Enfant,*

²⁶ AEG, FUIPE, AP 92.2.2., Tri/65-3, PV du V^e Conseil Général...

²⁷ ASDN, PV de la V^e Commission, Questions humanitaires et générales, 9^e séance (jeudi 18.09.1924, à 10 h 30).

²⁸ AEG, FUIPE, AP 92.1.3, Tri/65-3, PV 127^e séance du Comité exécutif de l'Union, mardi 16 septembre 1924: *Déclaration de Genève et la S.D.N.*

²⁹ ASDN, PV de la V^e Commission, Questions humanitaires et générales, 12^e séance (vendredi 18 [sic, selon toute vraisemblance le 19] septembre 1924, à 15 h 30).

dite Déclaration de Genève, et invite les États membres de la Société à souscrire à cette déclaration et à s'inspirer de ses principes dans l'œuvre de la protection de l'enfance»³⁰.

Plusieurs délégués le soutiennent et De Brouckère, qui doit préciser une clause financière liée à l'AIPE, mélange habilement les deux objets. Le projet de résolution, qui concerne à la fois et sans véritable distinction l'AIPE et la déclaration, est adopté à l'unanimité³¹. Ainsi s'achève la première étape de l'institutionnalisation de la déclaration de Genève à la SDN: par un consensus trouvé en moins d'une séance, un vendredi, en fin de journée. Les porteurs du projet ont su mettre à profit la stratégie empruntée depuis le début par l'UISE, à savoir insister sur le caractère minimal du document de manière à le faire paraître peu menaçant. En l'ajoutant à la dernière minute à la lourde et contraignante démarche de reprise des activités de l'AIPE, la tactique révèle toute son efficacité. Elle est donc reproduite durant la V^e Assemblée, dans laquelle siègent plusieurs membres du comité d'honneur de l'UISE et/ou du SCF. La question de l'AIPE est au cœur des débats et, lorsque le président de l'Assemblée, l'ami de l'UISE Motta, lit les résolutions, il ajoute :

«Je tiens à souligner ce fait que la deuxième résolution contient la Déclaration de Genève, qui constitue, en quelque sorte, comme la charte de l'enfance. Par le fait que l'Assemblée approuve cette déclaration, elle deviendra en quelque sorte la charte de la Société des Nations en ce qui concerne l'enfance. C'est un fait considérable que j'avais le devoir de souligner d'une manière explicite. Il n'y a pas d'opposition ?»³²

Il n'y en a pas et le vendredi 26 septembre 1924, peu avant 18 heures est adoptée à l'unanimité une résolution invitant les cinquante-cinq États membres à souscrire et à s'inspirer des principes de la déclaration de Genève (voir page suivante)³³.

En adhérant à la Déclaration de Genève, la communauté internationale consacre cinq principes devant guider les États dans leurs travaux sur la protection de l'enfance. Ce faisant, elle légitime et normalise une conception traditionnelle du rapport de la société à l'enfance: le produit des évolutions qu'ont connu les domaines de la protection de l'enfance et

³⁰ ASDN, PV de la V^e Commission...

³¹ ASDN, PV de la V^e Commission...

³² ASDN, V^e Assemblée, 21^e séance plénière (vendredi 26.09.1924, à 15 h 30).

³³ ASDN, V^e Assemblée...

de l'action sociale dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Les auteurs ne l'ont d'ailleurs jamais caché :

« [La Déclaration] *ne contient ni n'exige rien de nouveau. Elle ne fait qu'énumérer les devoirs envers les enfants que la conscience humaine admet partout et toujours dès qu'elle porte réellement son attention sur ce sujet [...]. Reste à savoir si le réveil de la conscience mondiale dont témoigne l'adoption d'une Charte universelle de l'Enfant aboutira également à une action puissante des réformes législatives.* »³⁴

Déclaration de Genève

Par la présente Déclaration des droits de l'enfant, dite déclaration de Genève, les hommes et les femmes de toutes les nations reconnaissent que l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur, affirmant leurs devoirs, en dehors de toute considération de race, de nationalité, de croyance.

1. L'Enfant doit être mis en mesure de se développer d'une façon normale, matériellement et spirituellement.
2. L'Enfant qui a faim doit être nourri ; l'enfant malade doit être soigné ; l'enfant arriéré doit être encouragé ; l'enfant dévoyé doit être ramené ; l'enfant orphelin et l'abandonné doivent être recueillis et secourus.
3. L'Enfant doit être le premier à recevoir des secours en cas de détresse.
4. L'Enfant doit être mis en mesure de gagner sa vie et doit être protégé contre toute exploitation.
5. L'Enfant doit être élevé dans le sentiment que ses meilleures qualités devront être mises au service de ses frères.

Texte de la déclaration de Genève tel qu'annexé à la résolution sur la protection de l'enfance, adoptée le 26 septembre 1924 par la V^e Assemblée générale de la Société des Nations.

Si les principes de la déclaration de Genève ne recouvrent rien de révolutionnaire, il en va autrement de son préambule. En effet, en affirmant que l'humanité doit répondre au mieux aux besoins élémentaires de tous

³⁴ ASDN, V^e Assemblée...

les enfants «*en dehors de toute considération de race, de nationalité, de croyance*»³⁵, ses auteurs proposent une définition d'une enfance universelle, dépassant les oppositions ethniques, nationales et culturelles. Sans postuler le principe d'égalité, l'idée que ces différences puissent être gommées par l'international et l'universel est enterinée, et ce jusqu'au cœur de la SDN.

2.2. Les principes de Genève se heurtent aux Nations unies

Par l'adoption de la déclaration de Genève, la Société des Nations consacre les fondements des actions de secours aux enfants et fait sien un «*minimum-type d'assistance à l'enfance dans le monde*»³⁶. Bien que l'instance intergouvernementale insiste sur le fait que la question de la protection de l'enfance doit rester dans les prérogatives des États membres, Droux (2011) montre comment les principes de Genève constituent le cadre de référence pour le programme du Comité de protection de l'enfance nouvellement créé (lequel est le produit de la reprise des activités de l'AIPE). L'UISE y obtient d'ailleurs un siège d'assesseur dès décembre 1924 et s'empresse de nommer Jebb pour l'occuper. Le comité exécutif de l'Union sort largement renforcé de cette succession d'actions de promotion ambitieuses : l'UISE peut non seulement se targuer de rédiger des normes internationalement reconnues, elle participe aussi activement à leur mise en œuvre.

Pourtant, le comité doit se rendre à l'évidence : dans les faits, la déclaration a peu d'impact au sein de la SDN. C'est donc en cavalier solitaire que l'UISE poursuit son travail de promotion avec quelques embûches liées au fait qu'elle n'est plus la seule détentrice du document. Cette double appartenance institutionnelle engendre quelques situations incongrues, voire inconfortables pour l'Union. En novembre 1924, des comités nationaux demandent au comité exécutif comment procéder pour que les États ratifient la déclaration³⁷. Le comité est contraint de reconnaître qu'en dépit du fait que les États membres de la SDN ont reconnu ses principes, il n'est pas possible de «*demander aux gouvernements d'y*

³⁵ ASDN, V^e Assemblée...

³⁶ AEG FUIPE, M3, Tri/71-1, *Diffusion 1924-25*.

³⁷ AEG AUIPE, AP 92.1.3, Tri/65-3, *PV 131^e séance du comité exécutif de l'Union, mardi 25 novembre 1924, Correspondance*.



LA SÉANCE DE CLÔTURE DU PREMIER CONGRÈS GÉNÉRAL DE L'ENFANT. GENÈVE. 28 AOÛT 1925

De gauche à droite : Prof. D'Espine, membre du Comité exécutif de l'Union Internationale de Secours aux enfants; Miss Halford, secrétaire honoraire de la National League for Health, Maternity and Child Welfare, Londres; Prof. D' R. Pirquet, président de la Première section: Hygiène et Médecine, membre du Comité exécutif de l'U. I. S. E.; M^{lle} S. Ferrière, secrétaire général adjoint de l'U. I. S. E.; M. Le Bosquet, interprète; M. E. Couzot, secrétaire général de l'U. I. S. E.; M. André Oltramare, conseiller d'État, président la séance; Marquise Aberdeen and Temair, présidente du Conseil international des Femmes; M. L. B. Golden, secrétaire général du Save the Children Fund, membre du Comité exécutif de l'U. I. S. E.; M. Georges Scelle, professeur de droit international à la Faculté de droit de Dijon, président de la deuxième section: Assistance Publique et Prévoyance sociale; Miss E. Jebb, secrétaire honoraire du Save the Children Fund, Londres, membre du Comité exécutif de l'U. I. S. E.; Baron C. F. de Geer, président de l'U. I. S. E.

Séance de clôture du premier Congrès général de l'enfant organisé par l'UISE en août 1925.

Photographie: *La Patrie Suisse*, n° 834, 1925, p. 228.

adhérer». Il encourage donc plutôt ses branches nationales à « *susciter dans chaque pays une grande manifestation en faveur de cette déclaration* »³⁸ et donne l'exemple au niveau international en organisant le Premier congrès général de l'enfant en août 1925, rassemblant sept cents personnes issues de cinquante pays différents, afin de « *stimuler l'enthousiasme* »³⁹ autour des principes de Genève (voir ci-dessus et ci-contre). En parallèle, il décide de s'adresser directement à la SDN afin qu'elle définisse « *quelle suite elle donne à la résolution prise à la V^e Assemblée* »⁴⁰.

³⁸ AEG AUIPE, AP 92.1.3, Tri/65-3, PV 131^e séance ...

³⁹ AEG AUIPE, M1.3, Tri/71.1, *Texte de présentation de l'UISE extrait du fascicule 23 (1945) du Bulletin de l'Union internationale de secours, Premier Congrès général de l'enfant.*

⁴⁰ AEG AUIPE, AP 92.1.3, Tri/65-3, PV 131^e séance du comité exécutif de l'Union, mardi 25 novembre 1924, *Correspondance.*



Participants au Congrès général de l'enfant, vraisemblablement sur le bateau salon «Général Dufour» (août 1925).

Photographie de Frank Henri Jullien, Bibliothèque de Genève, n° d'inventaire VG N18x24 05607.

Si les injonctions de mise en conformité des législations ou d'application des principes de la déclaration de Genève sont pour ainsi dire inexistantes en 1924, des encouragements plus ou moins explicites peuvent être décelés par la suite. Des demandes d'informations relatives à l'état de la protection de l'enfance sont adressées aux gouvernements durant les années 1930⁴¹. En 1934, une nouvelle résolution adoptée par l'Assemblée

⁴¹ Archives du Secrétariat général des Nations unies (AUNOG S), New York, S-0916-0009-0011-Social Questions-Division of Social Activities-Protection of Youth-child welfare-annual reports: *Interoffice memo de Milhaud à Laugier, Objet: Projet de lettre circulaire à adresser à certains Gouvernements membres, 6 décembre 1946*; AUNOG S, 19485-Child welfare-Declaration on the Rights of the Child-Information from member Governments (part A 1946-1948): *Documentation relating to the "Declaration of Geneva" including declarations and charters concerning children's rights adopted by various bodies subsequent to 1924.*

générale réaffirme son adhésion aux principes de la déclaration et demande aux États membres de la faire connaître⁴². Aux niveaux régional et local, des adhésions spontanées sont aussi à noter. Durant le IV^e Congrès panaméricain de protection de l'enfance qui se tient en 1924 à Santiago du Chili, les délégués de pays américains (Sud et Nord) signent la déclaration⁴³. L'Espagne, qui révisé sa constitution en 1931, y fait figurer un article sur la protection de l'enfance explicitement fondé sur la déclaration de Genève⁴⁴. À l'origine texte idéologique, parfaitement adapté aux premières ambitions de la SDN (Grigorescu, 2005), la déclaration entre peu à peu dans le champ du droit international, pour lequel elle n'a pas été conçue. La solidité du régime de protection de l'enfance qu'elle incarne et l'efficacité des actions de promotion de l'Union – formulaires d'adhésion à la déclaration, vente de calendriers, mise en image ou en vers par des artistes, etc. – la maintiennent toutefois dans une situation de surplomb jusqu'au début de la Seconde Guerre mondiale. C'est à l'issue du conflit et lorsque la communauté internationale entre dans une nouvelle renégociation du champ de la protection de l'enfance que son caractère hybride et sa double appartenance sonnent la fin de son règne.

Dans le cadre de la reprise des activités de la SDN par la nouvelle instance intergouvernementale, l'Organisation des Nations unies (ONU), la pertinence de réaffirmer la déclaration de Genève est examinée. Les conclusions d'un premier rapport rédigé par le délégué britannique Sidney W. Harris, fortement influencé par la branche locale de l'Union, y sont favorables⁴⁵. Pourtant, avec des acteurs de la scène internationale se déplaçant progressivement de l'autre côté de l'Atlantique et avec la mise en route des travaux de rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH)⁴⁶, force est d'admettre que la question des enfants «*est placée en bas de la liste des priorités*»⁴⁷.

⁴² ASDN, PV de la V^e Commission Questions humanitaires et générales, 5^e séance (mercredi 19.09.1934, à 16 h 00), Protection de l'enfance : discussion générale (suite) : *Rapport de la V^e Commission à l'Assemblée, Annexe 2, N^o officiel A.52 1934.IV*.

⁴³ ASDN, PV de la V^e Commission..., Texte préparé pour le X^e anniversaire, p. 24 : *Écrits de Jebb*.

⁴⁴ AUNOG S, 19485-Child welfare-Declaration on the Rights of the Child-Information from member Governments (part A 1946-1948) : *Documentation relating to the "Declaration of Geneva"* ; AEG, FUIPE, M1.2, Tri/71.1, *Historique de l'UISE, memorandum, publications de l'UISE de 1929-1939, Historique*.

⁴⁵ AUNOG S, S-0916-0009-0009-Social Questions-Division of Social Activities-Protection of Youth-notes on work of League of Nations (1933-1934) and tasks of United Nations : *Le problème de la protection de l'enfance devant l'ONU*.

⁴⁶ Archives de la Commission des Droits de l'homme (AUNHRC), Genève, Human Rights Series 1948 to 1957, SO 214 (19) : *International Covenants on Human Rights, 1946-1955*.

⁴⁷ AUNOG S, S-0472-0067-25-Social Affairs-General-Social Commission-Committees- Temporary social welfare Committee (1947), *Interoffice memo from Milhaud to Dumontet, Subject: Temporary social service committee, 07.02.1947*.

D'ailleurs, lorsqu'en 1947, la Division des activités sociales ouvre une consultation afin d'établir les modifications ou les compléments nécessaires à la déclaration de Genève en vue de sa consécration comme Charte des droits de l'enfant des Nations unies⁴⁸, les instances décisionnelles de l'Union sont outrées. Par leur secrétaire général, le Genevois Georges Thélin, elles font savoir que bien que la déclaration ait été approuvée par la SDN, «*elle est la propriété morale de l'Union et c'est l'Union seule qui a le droit de la modifier*»⁴⁹. En dépit de ces protestations et depuis son siège loin de Genève à Lake Success⁵⁰, la Commission sociale opte formellement pour une «*transformation de la Déclaration des Droits de l'enfant en une charte des Nations unies*»⁵¹.

Cette décision conduit l'ONU à adopter, une décennie plus tard, la Déclaration des Nations unies relative aux droits de l'enfant : dix principes parmi lesquels des traces des principes de Genève peuvent être identifiées, mais mises au goût du jour et dans un texte fortement marqué par le contexte des oppositions Est-Ouest caractéristiques de la guerre froide⁵². Les principes de protection de l'enfance rassemblés et marqués par l'esprit de Genève subissent ainsi une transformation considérable au milieu du siècle, soulignant toujours l'importance de subvenir aux besoins élémentaires des enfants, sans discrimination aucune, pour favoriser une coexistence pacifique entre les peuples, mais mettant plus directement ces idées en tension avec celle des Droits de l'homme, nouveau cadre de référence en contact et au travers duquel les droits de l'enfant vont poursuivre leur évolution.

Conclusion

Les droits de l'enfant sont portés au cœur des relations internationales par un réseau d'acteurs multiforme œuvrant en faveur des victimes innocentes de la Première Guerre mondiale dans un esprit de pacifisme et de réforme. La rencontre entre des personnes d'origines, de cultures et de milieux différents,

⁴⁸ AUNOG, UN Yearbooks (AUNOG UNY): *Genève et unyearbook.un.org, Yearbook 1947-1948, ECOSOC* (p. 611-612).

⁴⁹ AEG, FUIPE, AP 92.1.14, Tri/65-3, *PV 4^e session du comité exécutif de l'Union, 31.03-02.04 1948, Chap. V.*

⁵⁰ La ville de Lake Success (USA), située sur l'île de Long Island, abrite le siège des Nations unies de 1945 à 1951.

⁵¹ AEG, FUIPE, N.1.3, Tri/71.3 : lettre de Thélin à Milhaud, 22 juin 1948.

⁵² Sur ces reconfigurations d'après-guerre, voir la contribution de *Michel Christian* dans le présent ouvrage (chapitre 10).

combinée à la nécessité de trouver des solutions pratiques et concrètes pour faire avancer les « causes » défendues, engendre des compromis aussi originaux qu'inattendus. La déclaration de Genève incarne ainsi parfaitement les paradoxes caractéristiques de l'internationalisme tel qu'il se développe durant les premières décennies du xx^e siècle. Comme le souligne Rasmussen (2001), c'est « *au nom d'une morale universelle* » (p. 34) et nourris par « *un besoin impérieux de coordonner, d'unifier, de régler et de lutter contre les excès de la différenciation et des désordres qu'ils entraînent* » (p. 36) que ses auteurs visent à provoquer « *le réveil de la conscience mondiale* »⁵³. Dès lors, le national et l'international peuvent cohabiter sans contradiction apparente, donnant lieu à un espace transnational de dialogue interculturel : faire naître une vision partagée, proposer un langage commun, en impactant les espaces nationaux sans les réguler pour autant.

Si la modestie toute relative de Jebb peut être relevée lorsqu'elle inscrit la déclaration de Genève dans la droite ligne de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789⁵⁴, c'est bien au nom d'une commune humanité que l'enfant devient le réceptacle universel des espoirs des peuples pacifiés. À l'enfant, considéré comme tel avant d'être un citoyen, on attribue un statut de citoyen universel et politiquement neutre (Marshall, 2008), le plaçant au-delà de toutes considérations ethniques, nationales, culturelles ou religieuses. Une telle compréhension a deux implications : tous les enfants ont le droit d'être protégés et, par une éducation appropriée, ils peuvent limiter les éclats de violence futurs. Préciser leurs droits semble donc être un puissant levier d'action, et cette efficacité est reconnue *a posteriori* lorsque la directrice du bureau des Affaires sociales indique que « *l'ONU devrait profiter de la grande valeur de "propagande" de ce texte finement rédigé* »⁵⁵. Les principes de Genève entrent donc aux Nations unies, dans leur plus simple appareil des années 1920, portés par l'histoire institutionnelle de l'UISE, construite autour de la reconnaissance univoque de son expertise en tant qu'ONG et de l'appropriation *bottom-up* de principes qu'elle avait établis. Les relations hiérarchiques instaurées à l'époque entre les Nations unies et les autres organisations (Grigorescu, 2005) auront raison de cet enthousiasme. En 1924, Werner clôturait son discours avec l'espoir que la déclaration de Genève puisse, « *flamme*

⁵³ AEG, FUIPE, M1.2, Tri/71.1 : Historique de l'UISE, mémorandum, publications de l'UISE de 1929 à 1939, Texte préparé pour le X^e anniversaire, *Écrits de E. Jebb*.

⁵⁴ AEG, FUIPE, M1.2, Tri/71.1 : Historique de l'UISE..., p. 27.

⁵⁵ AUNOG S, 18795-NGO-IUCW (part B-1952-1957) : lettre de J. Henderson à G. Thélin, 11 février 1957. (L'italique est nôtre).

rayonnante et pure, atteindre jusqu'aux extrémités du monde!»⁵⁶. La nouvelle organisation intergouvernementale se chargera tantôt de la raviver, tout en se l'appropriant pleinement.

Archives

AEG FUIPE	Archives de l'État de Genève, Fonds de l'Union internationale de protection de l'enfance
ASDN	Archives de la Société des Nations
AUNHRC	Archives de la Commission des droits humains des Nations unies (Human Rights Commission)
AUNOG S	Archives du Secrétariat général des Nations unies

Bibliographie

- CABANES Bruno, (2014), *The Great War and the origins of humanitarism (1918-1924)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DROUX Joëlle, (2011), «L'internationalisation de la protection de l'enfance: acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925)», *Critique internationale*, 52(3), p. 17-33.
- DROUX Joëlle, (2012), «Migrants, apatrides, dénationalisés. Débats et projets transnationaux autour des nouvelles figures de l'enfance déplacée (1890-1940)», *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*, 14, p. 46-63.
- GRIGORESCU Alexandru, (2005), «Mapping the UN-League of Nations analogy: are there still lessons to be learned from the League?», *Global Governance*, 11(1), p. 25-42.
- MAHOOD Linda, (2009), *Feminism and Voluntary Action: Eglantyne Jebb and Save the Children, 1876-1928*, Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- MARSHALL Dominique, (1999), «The construction of children as an object of international relations: The Declaration of Children's Rights and the Child Welfare Committee of League of Nations, 1900-1924», *The International Journal of Children's Rights*, 7, p. 103-147.

⁵⁶ AEG FUIPE, M3, Tri/71-1, 2^e chemise: *Remise de la «Déclaration de Genève» au Conseil d'État de Genève pour ses archives* (extrait de la *Revue internationale de la Croix-Rouge*, année 6, n° 63)

- MARSHALL Dominique, (2008), «Dimensions transnationales et locales de l'histoire des droits des enfants, la Société des Nations et les cultures politiques canadiennes, 1910-1960», *Genèses*, 71(2), p. 47-63.
- MARTEN James, (2012), «Children and War», in FASS Paula S., *The Routledge history of children in the western world*, Londres: Routledge, p. 142-157.
- MOODY Zoe, (2016), *Les droits de l'enfant: genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*, Neuchâtel: Alphil.
- MOODY Zoe, (2015), «La fabrication internationale des droits de l'enfant: genèse et controverses autour de la Déclaration des Nations unies relative aux Droits de l'enfant (1946-1959)», *Relations internationales*, 161(2), p. 65-80.
- MULLEY Clare, (2009), *The Woman Who Saved the Children: A Biography of Eglantyne Jebb founder of Save the children*, Oxford: Oneworld Publications.
- NICOLAS Corine, (2009), «Le CICR au secours des réfugiés russes 1919-1939», *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 95(2), p. 13-24.
- RASMUSSEN Anne, (2001), «Tournant, inflexions, ruptures: le moment internationaliste», *Mille neuf cent: Revue d'histoire intellectuelle*, 1(19), p. 27-41.
- SAUNIER Pierre-Yves, (2004), «Circulations, connexions et espaces transnationaux», *Genèses*, 57(4), p. 110-126.
- VEERMAN Philip E., (1992), *The rights of the child and the changing image of childhood*, Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- ZAHRA Tara, (2006), «“Each nation only cares for its own”: Empire, Nation, and child welfare activism in the Bohemian Lands, 1900-1918», *American Historical Review*, 111, p. 1378-1402.
- ZAHRA Tara, (2013), «Les enfants “perdus”, migrations forcées, entre familles et nations dans l'Europe d'après-guerre», *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, p. 15, 23-74.

Résumé: En 1924, la Société des Nations adhère aux principes de la Déclaration des droits de l'enfant, dite de Genève. Rédigés par une organisation non gouvernementale, ces principes visent à garantir les besoins minimaux des enfants et à favoriser l'émergence d'un esprit de solidarité internationale. Sur la base de sources archivistiques, ce chapitre se focalise sur les contextes de rédaction, d'adoption et de diffusion de cette Déclaration. Portant une attention particulière aux circulations transnationales, il montre comment les droits de l'enfant prennent forme dans les allers-retours d'acteurs et d'idées, ainsi que les concurrences et positionnements stratégiques, au cœur de la Genève internationale.

Mots-clés : Droits de l'enfant, Déclaration des droits de l'enfant, Déclaration de Genève, histoire transnationale, Union internationale de secours aux enfants.

Abstract : In 1924, the League of Nations adhered to the principles of the *Declaration of the Rights of the Child*, the so-called *Geneva Declaration*. Written by a non-governmental organisation, these principles aimed to guarantee children's minimum needs and to promote the emergence of an international solidarity spirit. Based on archival data, this chapter focuses on the Declaration drafting, adoption and dissemination contexts. Paying particular attention to transnational circulations, it shows how the rights of the child took shape through the exchanges of actors and ideas, as well as the competitions and strategic positionings, at the heart of the "international Geneva".

Keywords : Children's rights, Declaration of the rights of the child, Geneva Declaration, transnational History, Save the Children International Union.

Chapitre 9 | Marie-Élise Hunyadi

Au croisement du local et de l'international : l'hospitalité des diplômées genevoises comme pont entre les mouvements féminins et les organisations internationales (1923-1939)

Au sortir de la Grande Guerre, un petit groupe de femmes universitaires britanniques et américaines s'accorde sur la nécessité de rassembler les femmes diplômées du monde entier dans un vaste mouvement associatif destiné à œuvrer au maintien de la paix. Portées par l'élan pacifiste qui fait suite au conflit, elles créent en 1919 la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU) (Hunyadi, 2018; Sandell, 2015; Von Oertzen, 2014), afin de former les membres à la compréhension internationale et à leur rôle de « *citoyennes du monde* » (Goodman, 2011). Convaincues que l'éducation supérieure qu'elles ont reçue constitue un privilège qui accroît leurs responsabilités envers la société, elles entendent utiliser leur regroupement associatif pour promouvoir les intérêts des femmes, notamment éducatifs et professionnels, afin que celles-ci puissent atteindre des postes à responsabilités et s'investir pleinement pour le développement de l'humanité. Dans un contexte d'internationalisation des mouvements féminins (Offen, 2000; Rupp, 1997) et éducatifs (Droux, Hofstetter, 2015; Droux, Hofstetter, 2014), la FIFDU se développe rapidement durant l'entre-deux-guerres; aux associations préexistantes, américaine

(Levine, 1995) et britannique (Dyhouse, 1995; Golby, 1999), viennent se greffer toute une série de nouvelles associations nationales, mises sur pied spécifiquement dans le but d'adhérer à la Fédération. Sous l'influence de l'intense propagande des fondatrices de la FIFDU, qui s'appuient sur leurs divers réseaux, notamment féminins et protestants (Fouché, 2000), de nouveaux groupements s'organisent, principalement en Amérique du Nord, en Europe occidentale, dans les pays nordiques et en Europe de l'Est, mais aussi dans d'autres régions du monde avec l'Inde, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Mexique, le Brésil, l'Argentine, l'Afrique du Sud, la Palestine et l'Égypte.

C'est dans ce cadre qu'est fondée en 1923 l'Association genevoise des femmes universitaires (AGFU) (Citherlet, 2013) par la docteure en médecine Mariette Schaezel. Celle-ci parvient à mobiliser les diplômées d'autres cantons suisses avant de créer un an plus tard l'Association suisse des femmes universitaires (ASFU) (Vincenz, 2011) qui, en tant que fédération de branches cantonales, peut demander son adhésion à la FIFDU lors de son III^e congrès en 1924. Bien que de taille réduite quant au nombre de ses membres – 60 en 1925 et 140 en 1939¹ –, l'association genevoise est loin de jouer un rôle marginal dans la vie de la Fédération internationale². Certaines de ses membres prennent des responsabilités au bureau de la FIFDU, en particulier Nelly Schreiber-Favre, première diplômée en droit de l'Université de Genève et première avocate de Suisse romande (Wenger, 2005), qui occupe le poste de vice-présidente de 1926 à 1932. En 1929, les membres de l'AGFU prennent en charge l'organisation du V^e congrès de la Fédération, qui rassemble plus de huit cents participantes³, et co-organisent un séminaire consacré à la compréhension internationale avec la branche bernoise en 1955⁴.

S'appuyant principalement sur les archives de la FIFDU et de l'AGFU, ce chapitre analyse la manière dont les projets et les recommandations

¹ Pour replacer ces chiffres dans le contexte de la FIFDU, les dirigeantes estiment à 27 000 les diplômées adhérant à la Fédération en 1924, et si les données manquent pour évaluer les adhésions individuelles à la veille du conflit mondial, les membres sont estimés à plus de 130 500 en 1949.

² Cela fait écho à la position des féministes suisses dans les mouvements internationaux féminins puisque, comme le note Karen Offen, elles «*constituaient un groupe peu nombreux mais très actif, au niveau national comme au niveau international*», bien qu'elles n'aient joui du droit de vote et de leur pleine citoyenneté qu'à partir de 1971 (Offen, 2000, p. 451).

³ «*Congrès international des femmes universitaires*», *Journal de Genève*, 16 mars 1929.

⁴ Archives nationales (France) (AN Fr), 20000004/42, *Report of the Seminar on International Understanding, Berne and Geneva, 11th to 21st August 1955*.

de la Fédération, formulés à une échelle internationale, se traduisent en actes à une échelle locale. Il interroge la spécificité de l'AGFU, prise dans la ferveur de l'internationalisme genevois de l'entre-deux-guerres, qui pousse ses membres à s'engager pour l'éducation à la paix et à jouer un rôle singulier de pivot entre les membres des associations féminines et les organisations internationales genevoises.

1. Femmes et diplômées dans la Genève internationale

1.1. Une association pour promouvoir les opportunités éducatives et professionnelles des femmes

Parmi les nombreuses organisations internationales de femmes établies en ce début du xx^e siècle, la FIFDU se distingue par son recrutement sélectif, puisque ses membres doivent pouvoir justifier de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou de la validation de quatre semestres d'études. De fait, sa composition sociale reste très proche de celle des autres grandes associations internationales féminines puisque ses membres appartiennent principalement aux milieux aisés. En revanche, cette injonction aux diplômes freine son développement dans les pays non occidentaux où les femmes ne peuvent encore accéder à l'Université, ce qui nuance sa diversité culturelle tant affichée et son caractère « international », plus limités que dans d'autres organisations (Sandell, 2015). Ce recrutement sélectif a toutefois des incidences sur les « missions » que se donnent les fondatrices et sur le programme d'actions mis en place, davantage centré sur les questions éducatives et professionnelles des femmes. Outre la connivence qui s'établit au sein d'une communauté de pairs – leurs « études et activités sont à l'origine de liens de sympathie et d'expériences communes, qui leur donnent l'impression d'être d'emblée des alliées »⁵ –, les fondatrices sont convaincues que leur double profil – de femmes et de diplômées – leur confère une responsabilité accrue envers la société. Selon elles, il convient de « donner aux femmes une chance de participer »⁶ pleinement au maintien de la paix et au développement

⁵ IFUW (International Federation of University Women) archives, Atria Institute on gender equality and women's history (Amsterdam), dossier 69, *Report of the 3rd Conference, Christiana, 1924*, p. 20. Dans l'ensemble du chapitre, les citations en anglais ont été traduites par nos soins.

⁶ IFUW archives, Atria, dossier 67: *Report of the 1st Conference, London: Address by Virginia Gildersleeve, 1920*, p. 20.

mondial, ce qui est considéré comme un « *exaltant devoir* »⁷ par celles qui ont bénéficié d'une formation universitaire. Pour permettre aux diplômées d'assumer leur rôle, un groupement spécifique leur semble nécessaire afin de promouvoir leurs propres intérêts⁸ et de « *conquérir leur place* » dans « *un monde d'hommes* »⁹.

Ces objectifs, conçus à l'échelle internationale, sont déclinés à l'échelle locale par les différentes associations adhérant à la FIFDU. C'est le cas de l'association genevoise, qui s'aligne sur le programme de la Fédération et cherche à stimuler le développement des opportunités éducatives et professionnelles des femmes en Suisse et à Genève. À travers diverses actions, les diplômées genevoises œuvrent à la diffusion des informations sur les carrières intellectuelles ouvertes aux femmes à l'issue d'un cursus universitaire, pour changer le regard sur le travail féminin qui reste encore mal perçu (Battagliola, 2008) et dans l'espoir de susciter de nouvelles vocations chez les jeunes filles. En ce sens, elles collaborent avec d'autres associations féminines genevoises à l'organisation de l'Exposition cantonale du travail féminin en 1925 ; « *par solidarité féminine et dans le but de marquer la place du travail intellectuel* »¹⁰, elles exposent leurs travaux scientifiques, des expériences de laboratoire et une vaste documentation, établie pour l'occasion, sur les femmes dans les études universitaires et les carrières libérales. Dans la même perspective, elles participent avec l'ASFU et avec d'autres associations féminines suisses à « *l'immense succès* »¹¹ de l'Exposition suisse du travail des femmes¹² qui se tient à Berne en 1928 (Zürcher, 1999) et qui s'est donné « *pour but de faire tomber [l]es préjugés, de prouver la valeur du travail des femmes et de démontrer aux autorités que les revendications des femmes ont un*

⁷ AN (Fr), 20000004/42, Conseils et congrès de la FIFDU 1920-1956: *La situation des femmes universitaires aux postes de commande* (auteure: Claire Préaux), 1953, p. 11.

⁸ Sous couvert de pacifisme, les dirigeantes de la FIFDU s'inscrivent ainsi résolument dans « l'espace de la cause des femmes » (Bereni, 2012) et, bien qu'elles ne se revendiquent pas ouvertement féministes, participent à la diversité « des » féminismes (Gubin *et al.*, 2004).

⁹ IFUW archives, Atria, dossier 71 : *Report of the 4th Conference, Amsterdam, 1924*, p. 6-8.

¹⁰ Archives de l'État de Genève (AEG), 113.3.1. : ASFU, *Rapport du Comité central et des Sections*, p. 14.

¹¹ Pierre Bovet, « L'éducation à la SAFFA », *L'Éducateur: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, vol. 64, n° 18, 1928, p. 273. La fréquentation de l'exposition est en effet très forte et ses retombées financières importantes, mais S. Woodtli remarque que bien qu'ayant redonné espoir aux féministes, son succès semble être contre-productif dans la lutte pour les droits civils, « *les preuves tangibles des capacités féminines [ayant] manifestement un effet de dissuasion sur les citoyens* ». (Woodtli, 1977, p. 88).

¹² Schweizerische Ausstellung für Frauenarbeit ou SAFFA.

but économique»¹³. Par ailleurs, des séances d'orientation professionnelle sont organisées à l'École secondaire et supérieure de jeunes filles de 1933 à 1944, au cours desquelles certains membres de l'AGFU présentent les professions intellectuelles aux élèves et cherchent à les attirer sur les bancs de l'Université (Citherlet, 2013, p. 40-46).

1.2. « Locale » mais « internationale » : une association particulièrement engagée pour l'éducation à la paix

C'est très certainement dans le domaine de la coopération internationale que l'AGFU s'illustre, par rapport à la plupart des autres branches de la FIFDU. Son ancrage au cœur du « *centre international* »¹⁴ genevois, où la Société des Nations fonctionne comme un « *laboratoire où se crée l'esprit international* »¹⁵ en favorisant la « *rencontre de ceux qui s'intéressent aux problèmes complexes internationaux* »¹⁶, rend ses membres particulièrement sensibles à ces questions. Car si le pacifisme est bien le premier objectif de la FIFDU, les fondatrices font le choix de ne pas l'aborder frontalement mais d'utiliser la Fédération comme une plateforme de collaboration internationale pour que ses membres apprennent à se comprendre, à se respecter et à s'estimer quelle que soit leur nationalité (Hunyadi, 2016). Alors que les séances de la Fédération ne traitent que rarement directement de la paix, ce « *sujet qui peut conduire n'importe quelle rencontre au grand conflit* »¹⁷ selon les mots de sa fondatrice américaine Virginia Gildersleeve, l'association genevoise assume plus nettement son attrait pour l'éducation à la paix.

Les causeries qui sont organisées régulièrement comme des moments de formation et de convivialité pour ses membres (Hunyadi, 2018), sont l'occasion d'entendre des conférences sur ces thèmes ; à côté de l'exposé des travaux de recherche de certaines adhérentes ou de débats autour de questions professionnelles, sont aussi discutés « l'enseignement de la Paix et des buts

¹³ Propos tenus par Nelly Schreiber-Favre lors de la première réunion d'organisation de la SAFFA en 1925, cité in Vincenz, 2011, p. 92.

¹⁴ AEG, 113.3.1. : ASFU. *Assemblée des déléguées 1931. Discours prononcé par la Présidente de la Section genevoise*, p. 2.

¹⁵ AEG, 113.3.1. : ASFU. *Assemblée des déléguées ...*

¹⁶ AEG, 113.3.1. : ASFU. *Assemblée des déléguées ...*

¹⁷ Virginia Gildersleeve, *Many a good crusade. Memoirs of Virginia Crocheron Gildersleeve*, New York, Macmillan company, 1954, p. 138.

de la S.d.N à l'école»¹⁸, «le Pacte de la Société des Nations et le Maintien de la Paix»¹⁹, ou encore une «Introduction au Problème du Désarmement devant la Société des Nations»²⁰. L'intérêt est tel qu'un «groupe de la Paix» est fondé en 1930²¹ et contribue à la fois à la «*collaboration*» avec les organisations internationales et féminines, et à «*l'information*»²² des membres, en particulier *via* ces conférences et la mise en place d'une bibliographie d'ouvrages de référence²³. Les dirigeantes de l'AGFU utilisent leurs réseaux directement impliqués dans les organisations internationales pour présenter aux diplômées leurs buts et leurs méthodes de fonctionnement. Des visites sont prévues à plusieurs reprises au cours des années 1930; entre autres, Marie Butts et Blanche Weber font visiter le Bureau international d'éducation²⁴, Marie Ginsberg fait découvrir la bibliothèque de la Société des Nations, quand Marguerite Thibert se charge de présenter la section du travail des femmes qu'elle dirige au Bureau international du travail²⁵ (Thébaud, 2017).

Certaines des employées de ces organisations internationales sont par ailleurs membres de l'AGFU et fortement impliquées dans sa vie associative. Elles ne sont pas toujours Suisses, et si elles appartiennent souvent à l'association de femmes diplômées de leur propre pays, leur présence à Genève pour des motifs professionnels les pousse à adhérer également à l'AGFU, donnant à l'association une nature fondamentalement internationale. C'est le cas de la fonctionnaire internationale Amni Hallsten-Kallia qui, tout en restant membre de la branche finlandaise de la FIFDU, dont elle a été vice-présidente, adhère en 1928 à l'AGFU²⁶. En plus de son emploi à la section de coopération intellectuelle de la SDN et de ses engagements dans la FIFDU au sein de la commission d'échange des professeurs du secondaire et de la commission de coopération intellectuelle (Goodman, 2010), elle prend une part active au travail du groupe de la Paix de l'association genevoise²⁷. Pareillement, les engagements associatifs

¹⁸ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité 1928*, p. 2.

¹⁹ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité pour l'année 1931-1932*, p. 1.

²⁰ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité ...*

²¹ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité pour l'année 1930-1931*, p. 5.

²² AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité pour l'année 1932-1933*, p. 2.

²³ AEG, 113.2.4. *Bibliographie de l'AGFU, groupe de la Paix*.

²⁴ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité pour l'année 1929-1930*, p. 2.

²⁵ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Résumé des Rapports pour les exercices 1935-1936, 1936-1937 et 1937-1938*, p. 2.

²⁶ AEG, 113.2.6. Correspondance, 1928 : lettre d'Amni Halsten-Kallia à Mariette Schaezel, 6 mars 1928.

²⁷ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité pour l'année 1933-1934*, p. 5

justifient parfois des séjours prolongés à Genève et sont alors l'occasion de multiplier les adhésions : Marie Long-Landry, première femme cheffe de clinique en France, cofondatrice avec sa sœur Lathénie Thuillier-Landry de l'Association française des femmes médecins et membre de l'Association des Françaises diplômées des universités²⁸, se rapproche également de l'AGFU lorsqu'elle se fixe à Genève durant les années 1930 pour s'investir dans l'International Migration Service²⁹.

La composition internationale de l'association genevoise est aussi à rapprocher du profil des premières étudiantes à fréquenter les universités suisses à la fin du XIX^e siècle. S'agissant souvent d'étrangères provenant d'Europe de l'Est (Tikhonov, 2009), certaines de ces étudiantes s'établissent à long terme à Genève et adhèrent à l'AGFU lors de sa création, comme Léonore Gourfein-Welt, médecin issue de l'empire austro-hongrois, qui combine à Genève carrières hospitalière, universitaire et libérale avec des engagements pacifistes et féministes intenses à l'AGFU, à l'Association pour le suffrage féminin et à l'Union mondiale de la femme pour la concorde internationale (Dreifuss et Tikhonov, 2005a). La physiologiste russe Lina Stern, professeure extraordinaire à l'Université de Genève, adhère également à l'AGFU au cours de ces premières années de fonctionnement, avant de rejoindre Moscou en 1925 où l'attend un poste de directrice d'institut de recherche et de professeure d'université (Dreifuss et Tikhonov, 2005b). Avant son départ, l'association genevoise tente d'ailleurs – en vain – d'appuyer sa demande de transformer sa chaire extraordinaire de l'Université en chaire ordinaire, en sollicitant diverses personnalités politiques comme André Oltramare, conseiller d'État chargé du département de l'Instruction publique³⁰.

1.3. Une inscription au cœur des lobbies féministes

La position de l'AGFU au cœur de la Genève internationale se révèle stratégique pour la FIFDU. Comme nombre d'autres associations féminines, la Fédération internationale fonde beaucoup d'espoirs dans

²⁸ C'est également la sœur jumelle de Marguerite Pichon-Landry, très engagée au Conseil national des femmes françaises, dont elle a été présidente (Pomart, 2017).

²⁹ Elle préside le Comité international de l'International Migration Service de 1934 à 1946 (Guerry, 2014, p. 229).

³⁰ AEG, 113.2.6. « Lettre adressée par l'AGFU à André Oltramare, 8 mars 1925 ». À ce sujet, voir Citherlet, 2013, p. 54-56.

l'œuvre de la Société des Nations et des organisations gravitant autour d'elle, tant pour le maintien de la paix que pour la promotion des droits des femmes (Miller, 1992). Réciproquement, les organisations internationales entendent utiliser le «*réel pouvoir de propagande dont disposent les associations féministes*» (Marbeau, 2007, p. 175) pour diffuser largement leurs valeurs et leurs travaux, en profitant des conférences et des publications des associations de femmes (Birebent, 2007). Elles vont ainsi être associées à diverses occasions au travail de la Société des Nations et de l'Organisation internationale du travail (OIT). Elles se regroupent dès 1925 dans un comité de liaison des organisations féminines internationales, et la Française Ghénia Avril de Sainte-Croix est désignée comme représentante des associations féminines à la SDN (Offen, 2015). Notamment, la problématique de la nationalité de la femme mariée (Dubois, 2010) donne lieu à de nombreux échanges entre la SDN et les associations féminines, et débouche en 1931 sur la constitution d'un comité d'expertes représentant ces associations, comité qui, «*certes, [...] n'est que consultatif, [...] ne fait pas partie de l'administration de la SDN et se limite à présenter des rapports au secrétaire général, mais symboliquement, [...] représente une forme de reconnaissance du lobby féministe par la SDN*» (Jacques, 2007, p. 271). La question du désarmement est également fortement investie par les femmes, ainsi que celle de la prostitution sous l'appellation du «*trafic des femmes et des enfants*». À l'OIT, les débats à propos de la protection des travailleuses sont vifs et divisent les associations féminines qui ne parviennent pas à s'accorder sur la nécessité – ou le danger – d'une législation spécifique aux femmes (Thébaud, 2017). À partir de 1935, une grande enquête est menée par la SDN sur «*le statut juridique de la femme dans le monde*», qui fait appel à un comité d'expertes et à la collaboration avec les organisations féminines (Miller, 1994).

Dans ce vaste mouvement, la FIFDU n'est pas en reste et cherche à participer aux différentes commissions et enquêtes ouvertes aux associations. Elle affirme sa position sur les problématiques traitées et s'implique dans les divers groupes de pression qui s'organisent au bord du lac Léman. Pour autant, ses dirigeantes restent prudentes dans leurs relations avec les autres associations féminines, ne souhaitant pas être associées à un féminisme ouvertement militant. Elles entendent plutôt adopter une approche modérée et se démarquer en utilisant les compétences que ses membres ont acquises au cours de leurs études universitaires, s'inscrivant résolument dans un «*féminisme d'expertise*» (Thébaud, 2015).

Pour preuve, le Conseil de la FIFDU soutient par principe la Conférence du désarmement et s'intègre aux regroupements d'associations féminines mis en place pour préparer la conférence de 1932, mais se dit convaincu que « *le rôle de la Fédération des Femmes universitaires devait être surtout un rôle de documentation et d'études, laissant à d'autres Associations féminines l'initiative des pétitions, des manifestations publiques, de la radio-diffusion, etc. et encourageant les Membres de la Fédération à soutenir l'effort de ces Associations dans la mesure de leurs convictions et de leurs moyens* »³¹.

Par facilité et par économie, les diplômées genevoises sont fréquemment sollicitées pour représenter la FIFDU lors de ces événements. En particulier, elles siègent dans différents lobbys féminins comme le Comité des organisations féminines pour le désarmement³² ou le Comité de liaison des associations féminines internationales³³. En plus de cette représentation de la Fédération internationale, l'AGFU s'implique pour ces questions au niveau local, en participant par exemple à la création et à la direction du Comité d'organisations féminines genevoises pour la Conférence du désarmement³⁴. De la même manière, elles représentent régulièrement la FIFDU au Comité d'entente des grandes organisations internationales³⁵ lorsque celui-ci se réunit à Genève et non pas à l'Institut international de coopération intellectuelle de Paris (Reniolet, 1999), s'investissant en particulier dans les enquêtes sur le chômage des intellectuels, et dans la mise en place de cartes de voyage pour étudiants et travailleurs intellectuels (Beaupin, Walz, 1936).

Collaborant avec différentes associations féminines, genevoises, suisses et internationales, l'AGFU s'appuie ainsi sur sa localisation et sa nature internationale pour se démarquer des autres branches de la FIFDU. L'éducation à la paix qu'elle entreprend pour ses membres et ses engagements dans la sphère des organisations internationales se poursuivent à d'autres échelles, puisque les dirigeantes cherchent à diffuser encore davantage « l'esprit de Genève ».

³¹ MONOD Marie O., « Lettre de la Présidente », *Bulletin de l'Association des Françaises Diplômées des Universités*, n° 4, novembre 1931, p. 2.

³² MONOD Marie O., « Lettre de la Présidente »...

³³ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Résumé des Rapports pour les exercices 1935-1936, 1936-1937 et 1937-1938*, p. 3.

³⁴ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité pour l'année 1931-1932*, p. 5.

³⁵ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité ...*

2. L'«hospitalité», levier de développement de l'éducation à la paix ?

2.1. L'amitié entre femmes diplômées comme vecteur de compréhension internationale

Empêcher une nouvelle guerre en apprenant aux peuples du monde à se connaître et à se respecter, voilà bien le défi que souhaitent relever les fondatrices de la FIFDU au moment de la création de l'association. Elles choisissent une approche originale en ciblant leurs actions sur «*l'entente et [...] l'amitié entre les femmes diplômées des universités du monde entier, de façon à favoriser leurs intérêts et à développer entre leurs divers pays des liens d'entraide et de sympathie*»³⁶. Elles considèrent en effet que l'établissement de liens personnels solides et durables entre individus de nationalités différentes permet de lutter contre les stéréotypes nationaux et d'aboutir à plus de tolérance envers les différences culturelles, puisque «*l'amitié [...] rend difficile de suspecter les intentions et les agissements de personnes qu'on aime et admire*»³⁷. Dans ce cadre, l'amitié est vue comme un prélude à la compréhension internationale; en éduquant à l'altérité par la confrontation directe aux membres ressortissant d'autres nationalités, les dirigeantes pensent œuvrer au rapprochement entre les peuples. En pratique, elles entendent proposer aux membres des occasions de se rencontrer et d'échanger afin de stimuler la création de ces liens personnels.

Les événements qui rythment la vie de la FIFDU sont pensés en ce sens, les congrès faisant par exemple une large part aux moments de convivialité ou aux visites des villes organisatrices, à l'instar d'autres organisations féminines (Klejman, 1989). En parallèle de cette découverte des autres dans un milieu international, sont aussi prévus des moments d'immersion personnelle dans d'autres cultures, au cours de voyages personnels ou professionnels. Dans cette perspective, les dirigeantes de la Fédération bâtissent un programme international de bourses d'études et de recherches qui bien qu'ayant été étudié surtout pour ses dimensions de développement des carrières académiques féminines (Cabanel, 2018), est intrinsèquement

³⁶ Archives départementales du Tarn, fonds Marie-Louise Puech, 189J60, prospectus de présentation de la FIFDU : *But de la Fédération*, février 1933.

³⁷ IFUW archives, Atria, dossier 68, W. Cullis : *The organization of interchange, Report of the 2nd Conference, Paris, 1922*, p. 58.



Les déléguées au V^e congrès de la FIFDU, devant les marches de l'Université de Genève en 1929.
Photographie d'Edmond Besson : Archives de la FIFDU, Atria, Amsterdam.

conçu comme une manière de confronter les points de vue nationaux. En effet, il est attendu des boursières qu'elles se comportent dans le pays hôte comme « *des interprètes de la vie et de l'esprit de leur propre nation* »³⁸ et, réciproquement, qu'elles cherchent à comprendre les modes de penser des locaux. Des échanges de professeures (Goodman, 2007), de médecins et d'autres professionnelles (en particulier archivistes et bibliothécaires) sont aussi organisés, avec moins de succès toutefois.

Dans le même esprit, les dirigeantes espèrent fonder dans les grandes villes universitaires des « clubs internationaux », pour loger étudiantes et

³⁸ IFUW archives, Atria, dossier 69: *Foundation for International Fellowships, Report of the 3rd Conference, Christiania, 1924*, p. 99.

diplômées en voyage à l'étranger et pour favoriser leurs contacts avec des habitants du pays visité et avec d'autres étrangères y séjournant. Elles espèrent ainsi lutter contre un tourisme impersonnel et focalisé uniquement sur la découverte du patrimoine local, au détriment des aspects humains :

«Les méthodes modernes de voyage et les habitudes des voyageurs semblent avoir évolué dans le but précis d'empêcher les individus des différentes nations d'apprendre à se connaître. Il est très intéressant de voyager dans différents pays, de découvrir l'architecture et les paysages de ces pays, mais [...] il est infiniment plus intéressant d'apprendre à connaître les êtres humains qui les habitent. [...] L'établissement d'un certain nombre de clubs sociaux de ce type dans toutes les régions du monde [...], qui conduiront à l'accueil personnalisé de l'étranger, fera plus pour la création de l'esprit de la Société des Nations et pour la compréhension internationale que bien d'autres projets beaucoup plus élaborés.»³⁹

Plusieurs clubs sont ainsi mis en fonctionnement comme résidences et centres éducatifs⁴⁰, en particulier le foyer parisien Reid Hall, et Crosby Hall à Londres (Spencer, 2017). Cependant, alors que ces clubs semblent constituer l'un des champs d'action prioritaires de la FIFDU dans les discours de l'entre-deux-guerres, peu seront effectivement mis en place devant les difficultés financières. Pour pallier ce manque, les dirigeantes de la Fédération misent sur l'engagement personnel de ses membres, et demandent en 1929 à ses branches nationales et locales d'organiser des commissions d'accueil (Hospitality Committees) afin d'aider les membres étrangers de la Fédération en voyage dans leur pays⁴¹. Ces commissions sont chargées de fournir des listes de membres ou de familles qui accepteraient de recevoir des hôtes, de jouer les guides en faisant visiter les lieux touristiques et stimulants sur les plans scientifique et professionnel, et de mettre en relation les voyageuses avec diverses personnalités locales ayant des intérêts communs et pouvant se révéler professionnellement intéressantes. Afin d'augmenter le spectre d'action du programme de bourses, il est également suggéré que ces commissions d'accueil fassent le nécessaire pour favoriser la venue et l'entretien des bonnes candidates

³⁹ IFUW archives, Atria, dossier 67: *Report of the 1st Conference, London, 1920, Address by Caroline Spurgeon*, p. 12-13.

⁴⁰ À plus petite échelle, ces clubs font écho aux principales caractéristiques de la Cité internationale universitaire de Paris, décrite par *Mathieu Gillibert* dans le présent ouvrage (chapitre 12).

⁴¹ IFUW archives, Atria, dossier 74: *Report of the 5th Conference, Geneva, 1929*, p. 111.

n'ayant pas obtenu de bourses, mais désirant conduire des recherches à l'étranger, en les aidant par exemple à se loger gratuitement ou contre une somme restreinte, ou encore en recherchant pour elles des arrangements financiers pour leurs inscriptions à l'université⁴².

2.2. Une position clé pour former à « l'esprit international »

Les dirigeantes de l'association genevoise prennent ce rôle d'hôtesse très à cœur, et leur « hospitalité » dépasse le cadre de la Fédération internationale. En effet, les nombreux événements qui ont lieu à la SDN et dans les autres organisations internationales, en particulier lors du « *mouvement international* » qui s'établit chaque année au mois de septembre⁴³, attirent de nombreuses femmes diplômées à Genève.

En premier lieu, certaines cherchent à s'y faire embaucher de manière permanente, le pacte de la SDN montrant l'exemple en inscrivant « l'égal accès » des hommes et des femmes à toutes les fonctions. Néanmoins, si certaines accèdent effectivement à des postes rémunérés, les travaux réalisés sur leur position au sein de la SDN (Marbeau, 2007) et de l'OIT (Thébaud, 2018) montrent que leurs positions répondent à une logique de double ségrégation. Ségrégation verticale, car elles sont très peu nombreuses à accéder aux plus hauts échelons et sont concentrées surtout dans les services administratifs, en lien avec la généralisation de la figure de l'employée de bureau durant l'entre-deux-guerres (Gardey, 2001). Ségrégation horizontale également, puisqu'elles sont généralement limitées aux services relatifs aux questions sociales et n'entrent pas dans les sections les plus prestigieuses, politiques ou économiques. En second lieu, des femmes font aussi partie des délégations nationales assistant aux assemblées et aux commissions des institutions internationales. Le Comité de liaison des associations internationales féminines joue un rôle important sur ces deux plans, en faisant pression sur les institutions et sur les gouvernements pour que ces derniers nomment des femmes à ces différents postes, en recommandant certaines de leurs membres les plus « qualifiées ». En troisième lieu, il se met en place autour des grands événements des organisations internationales un phénomène culturel et mondain qui voit la multiplication à Genève des spectacles, des concerts, des réceptions et des expositions, attirant

⁴² IFUW archives, Atria, dossier 77 : *Report of the 6th Conference, Edinburgh, 1932*, p. 117.

⁴³ AEG, 113.2.1 : *AGFU. Rapport du comité pour l'année 1929-1930*, p. 2.

de l'étranger les femmes des milieux bourgeois en quête de stimulations intellectuelles: «*le phénomène des "Précieuses de Genève"*⁴⁴, [...] *bien que mis en avant par des antiféministes, [...] atteste une prise de conscience, un intérêt et un engagement croissant des femmes dans la vie politique, économique et social de leur temps*» (Marbeau, 2005, p. 167).

L'AGFU se situe à l'intersection de ces différents champs, comptant parmi ses membres des employées des institutions internationales et des déléguées des différentes commissions⁴⁵, et entretenant des liens étroits avec des déléguées d'autres pays, notamment les membres de la FIFDU⁴⁶ et d'autres associations féminines. Les membres de l'AGFU s'investissent pour loger les diplômées présentes à Genève au moment des grands rassemblements des organisations internationales, mais aussi lors des congrès des associations féminines, comme le congrès du Conseil international des femmes en 1927⁴⁷ ou celui de la FIFDU en 1929. Les aspects mondains ne sont pas délaissés, car les événements des organisations internationales sont souvent l'occasion pour l'AGFU de convier à des dîners et à des réceptions «*en l'honneur*»⁴⁸ des déléguées de passage, pour leur «*donner des renseignements spéciaux, des introductions, des cartes pour les séances de l'Assemblée; [...] arranger [...] quelques visites d'institutions*»⁴⁹. Ces moments conviviaux, qui témoignent à nouveau d'un positionnement de classe et d'une inscription dans un féminisme bourgeois, sont considérés comme bénéfiques aux deux parties: d'une part, ils permettent aux femmes impliquées dans les commissions des organisations internationales de découvrir la culture locale et l'internationalisme genevois et, d'autre part, ils contribuent au rayonnement de l'AGFU et à l'enrichissement de ses membres qui entrent en contact avec des femmes ayant souvent atteint des positions professionnelles ou associatives importantes et qui sont parfois invitées à leur présenter une

⁴⁴ Du nom de la comédie de F. de Croisset et R. de Fels, *Les Précieuses de Genève*, Éditions des Portiques, 1929.

⁴⁵ Outre les représentantes de la FIFDU au sein des différents comités, certaines Genevoises font partie des délégations suisses, comme Schreiber-Favre qui participe à la commission nationale suisse de coopération intellectuelle de 1924 à 1940 (Wenger, 2005, p. 149).

⁴⁶ Par exemple, Kristine Bonnevie, fondatrice et première présidente de l'association norvégienne des femmes universitaires, est déléguée aux cinq premières assemblées générales de la SDN (1920-1924) (Grossi, 2005, p. 164). Elle est la seule femme membre de la Commission internationale de coopération internationale avec Marie Curie. L'avocate Clara Campoamor, membre de l'association de femmes diplômées espagnole, fait partie de la délégation espagnole à l'Assemblée de la SDN en 1931 (Offen, 2000, p. 453).

⁴⁷ AEG, 113.2.1: *AGFU. Rapport du comité 1927*, p. 4.

⁴⁸ AEG, 113.2.1: *AGFU. Rapport pour l'année 1925-1926*, p. 2.

⁴⁹ AEG, 113.2.1: *AGFU. Rapport du comité pour l'année 1931-1932*, p. 2.

conférence sur un sujet de leur expertise. Dans tous les cas, s'alignant sur le programme de la FIFDU, ces rencontres participent à leur éducation à la compréhension internationale en favorisant les contacts et les échanges entre femmes de différentes cultures.

Les dirigeantes de l'AGFU s'appuient sur cette fonction « d'hospitalité » pour augmenter la portée de leurs actions d'éducation à la paix. Comme souvent durant l'entre-deux-guerres, cela tend à se confondre avec « l'enseignement des principes de la SDN et de l'idée de la coopération internationale » (Hermon, 1997, p. 79). S'estimant particulièrement concernées du fait de leur proximité avec les organisations internationales, les membres de l'AGFU profitent des séjours de diplômées d'autres associations nationales pour leur faire découvrir ces institutions, en organisant des visites ou en faisant jouer leurs relations pour que les voyageuses puissent obtenir des entrées aux séances publiques.

Ce rôle d'éducation atteint son apogée par la création de « bourses d'hospitalité » et d'allocations de voyage, en 1936 et en 1938. Financées intégralement par les Genevoises, dont certaines acceptent aussi de loger gracieusement les lauréates, ces bourses sont mises au concours au sein de la FIFDU, pour faire venir à Genève plusieurs diplômées d'autres pays au cours du mois de septembre, et pour « travailler pratiquement à la formation de l'esprit international »⁵⁰ en leur permettant d'étudier le fonctionnement des organisations internationales au moment des assemblées. La sélection des boursières est fondée sur le classement des travaux des candidates qui doivent rédiger un essai sur un sujet au choix parmi trois thématiques relatives à la coopération internationale⁵¹. Le jury est composé de cinq femmes membres de l'AGFU et de l'ASFU et de trois hommes, universitaires genevois impliqués dans les questions éducatives et internationales, dont le professeur Rappard de l'Institut des hautes études internationales et Pierre Bovet, directeur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et cofondateur du Bureau international d'éducation⁵². L'examen des rapports du jury révèle qu'il est attendu des

⁵⁰ AEG, 113.2.1 : AGFU. *Rapport du comité pour l'année 1934-1935*, p. 6.

⁵¹ En particulier: « Les répercussions des travaux de la SDN dans votre pays », « Comment utiliser l'enseignement scolaire (une ou plusieurs de ses branches) pour propager les idées de collaboration internationale ? », ou « La distribution des matières premières dans le monde : évolution pacifique ». AEG, 113.5.3 : *Bourse d'hospitalité et allocation de voyage offerte par la section genevoise de l'ASFU*, p. 1.

⁵² Sur ces institutions, voir la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss, dans le présent ouvrage (chapitre 7). Quant à la contribution de Bérengère Kolly (chapitre 5), elle met en relief la figure de Bovet.

candidates qu'elles fassent preuve de savoirs solides sur les questions de coopération internationale tout en se démarquant par une approche personnelle. Une attention particulière est aussi portée à leurs motivations et à leurs possibilités de diffuser les connaissances acquises à la suite de leur séjour, le jury «*pren[ant] en considération la possibilité de rayonnement de ces personnes dans leurs pays*»⁵³. En 1936, la première lauréate intervient d'ailleurs dans la formation d'enseignants et est regardée comme pouvant «*par conséquent avoir de l'influence*»⁵⁴. Le rapport de Mlle Lahaye, boursière française en 1938, rend compte de l'intensité de l'engagement des membres de l'AGFU pour faire découvrir la vie internationale genevoise : réceptions, rencontres avec des déléguées de la SDN – «*quelques pionniers du féminisme*»⁵⁵ –, discussions de ses travaux avec certains professeurs, visites des différentes sections des organisations internationales et entretiens avec les chefs de ces sections. L'objectif «*propagandiste*» semble atteint, tant la boursière repart enchantée de son séjour et convaincue de l'utilité et des bienfaits de la SDN, dont le déclin s'amorce pourtant à la veille de la Seconde Guerre mondiale :

*«Vous jugez peut-être aride une telle documentation, et panoramique cette vue des activités de la SDN et de l'OIT. Et sans doute, si nos guides avaient été eux-mêmes moins convaincus et si nous avions senti qu'ils étaient seulement les rouages d'une grande administration, nous serions-nous lassées de cette initiation technique. Mais, à leur valeur intellectuelle de leurs propos s'ajoutait la conviction passionnée que leur cause est une des rares causes que l'on puisse encore servir sans risque d'erreur. J'ai été pénétrée d'étonnement devant la puissance de la pensée qui a conçu la SDN et la force des énergies qui l'animent.»*⁵⁶

Conclusion

Ainsi, l'étude du programme de l'AGFU permet d'éclairer un pan de l'histoire des femmes dans les relations internationales. S'il a été montré qu'au cours de l'entre-deux-guerres «*non seulement les questions féminines [ont]*

⁵³ AEG, 113.5.3 : *Séance du Jury pour l'obtention d'une Bourse de Voyage (15 juin 1936)*, p. 3.

⁵⁴ AEG, 113.5.3 : *Séance du Jury...*

⁵⁵ Mlle Lahaye, «*Rapport de Mlle Lahaye, boursière française de l'Association Suisse, sur son séjour à Genève*», *Bulletin de l'Association des Françaises Diplômées des Universités*, n° 25, mars 1939, p. 32.

⁵⁶ Mlle Lahaye, «*Rapport de Mlle Lahaye...*», p. 34.

acquis une certaine visibilité, mais [que] les féministes [se sont] également assuré la collaboration et la publicité efficace de la SDN dans certaines de leurs entreprises» (Offen, 2000, p. 461), l'engagement des diplômées genevoises prouve que réciproquement, les associations féminines ont fortement agi pour la propagande «SDNiste». En parallèle de leurs interventions pour le développement des opportunités éducatives et professionnelles des femmes, les dirigeantes de l'AGFU mobilisent le caractère intrinsèquement international de leur association locale pour mettre en place toute une série d'initiatives pour éduquer ses membres et les femmes d'autres organisations aux principes et au fonctionnement de la SDN et de ses organisations satellites. En s'appuyant sur des registres d'actions genrés et socialement marqués, comme «l'hospitalité» promue par la FIFDU, les dirigeantes de l'AGFU parviennent à traduire en actes les idéaux pacifistes de la Fédération et participent à l'élaboration d'une éducation à la paix au féminin. Bien que de taille réduite, l'association bénéficie d'une situation particulière au cœur de la «Genève internationale», qui lui permet d'aller plus loin que la plupart des branches locales de la FIFDU dans l'application pratique de ses principes et objectifs, en s'investissant singulièrement pour l'éducation à la paix grâce à l'exploitation réfléchie de toutes les ressources de la cité. Sans se revendiquer comme ouvertement militantes – au contraire d'autres associations féminines –, les dirigeantes utilisent les rapports étroits établis avec les organisations internationales genevoises pour encourager les femmes à peser dans la vie publique, contribuant à une redéfinition des normes de genre.

Souces imprimées

BEAUPIN Eugène, WALZ André (1936), Comité d'entente des grandes associations internationales, *Le Comité d'entente des grandes associations internationales, dix ans d'activité*, Paris.

Bibliographie

- BATTAGLIOLA Françoise, (2008), *Histoire du travail des femmes*, Paris: La Découverte, collection Repères.
- BERENI Laure, (2012), «Penser la transversalité des mobilisations féministes: l'espace de la cause des femmes», in BARD Christine (éd.), *Les féministes de la deuxième vague*, Rennes: PUR, p. 27-41.

- BIREBENT Christian, (2007), « Militantes pro-SDN en France et au Royaume-Uni dans les années 1920: quelle influence? », in DELAUNAY Jean-Marc, DÉNÉCHÈRE Yves (éd.), *Femmes et relations internationales au xx^e siècle*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 255-265.
- CABANEL Anna, (2018), « “How excellent... for a woman”? The fellowship program of the International Federation of University Women in the interwar period », *Persona Studies*, 4(1) [en ligne], <https://ojs.deakin.edu.au/index.php/ps/article/view/687/686>.
- CITHERLET Diane, (2013), *Les activités de l'Association genevoise des femmes universitaires à Genève (1923-1953): intérêt pour des sujets régionaux et internationaux*, Genève: Université de Genève, Mémoire de maîtrise en histoire économique.
- DUBOIS Ellen Carol, (2010), « Internationalizing married women's nationality: The Hague campaign of 1930 », in OFFEN Karen (éd.), *Globalizing Feminisms 1789-1945*, Londres: Routledge, p. 204-216.
- DREIFUSS Jean-Jacques, TIKHONOV Natalia, (2005a), « Léonore Gourfein-Welt », in DEUBER ZIEGLER Erica, TIKHONOV Natalia (éd.), *Les femmes dans la mémoire de Genève, du xv^e au xx^e siècle*, Genève: État de Genève & Éditions Suzanne Hurter, p. 137-139.
- DREIFUSS Jean-Jacques, TIKHONOV Natalia, (2005b), « Lina Stern », in DEUBER ZIEGLER Erica, TIKHONOV Natalia (éd.), *Les femmes dans la mémoire de Genève, du xv^e au xx^e siècle*, Genève: État de Genève et Éditions Suzanne Hurter, p. 144-146.
- DROUX Joëlle, HOFSTETTER Rita (éd.), (2015), *Globalisation des mondes de l'éducation*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- DROUX Joëlle, HOFSTETTER Rita (éd.), (2014), « Internationalization in Education (18th-20th Centuries) », *Paedagogica Historica*, 50(1-2).
- DYHOUSE Carol, (1995), « The British Federation of university women and the status of women in universities, 1907-1939 », *Women's History Review*, 4(4), p. 465-485.
- FOUCHÉ Nicole, (2000), « Des Américaines protestantes à l'origine des “University Women” françaises, 1919-1964 », *Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français*, 146, p. 133-152.
- GARDEY Delphine, (2001), *La dactylographe et l'expéditionnaire. Histoire des employés de bureau (1890-1930)*, Paris: Belin.
- GOLBY Alison, (1999), *A socio-historical study of the British Federation of University Women, 1930-1957*, thèse de doctorat de l'Université de Portsmouth.
- GOODMAN Joyce, (2007), « Social Change and Secondary Schooling for Girls in the “Long 1920s”: European Engagements », *History of Education*, 36(4-5), p. 497-513.

- GOODMAN Joyce, (2010) «Cosmopolitan women educators, 1920-1939: Inside/outside activism and abjection», *Paedagogica Historica*, 46(1-2), p. 69-83.
- GOODMAN Joyce, (2011), «International citizenship and the International Federation of University Women before 1939», *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 40(6), p. 701-721.
- GROSSI Verdiana, (2005), «Les femmes dans la Genève internationale», in DEUBER ZIEGLER Erica, TIKHONOV Natalia (éd.), *Les femmes dans la mémoire de Genève, du xv^e au xx^e siècle*, Genève: État de Genève & Éditions Suzanne Hurter, p. 164-165.
- GUBIN Éliane, JACQUES Catherine, ROCHEFORT Florence, STUDER Brigitte, THÉBAUD Françoise, ZANCARINI-FOURNEL Michelle (éd.), (2004), *Le siècle des féminismes*, Paris: Les Éditions de l'Atelier & Éditions ouvrières.
- GUERRY Linda, (2014), «Mobilisations transnationales. Le cas de l'International Migration Service, 1921-1939», *Monde(s)*, 5(1), p. 219-236.
- HERMON Elly, (1997), «De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale», *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), p. 77-90.
- HUNYADI Marie-Élise, (2018), «Caroline Spurgeon, Virginia Gildersleeve, et la promotion des carrières intellectuelles féminines», in LAOT Fraçoise, SOLAR Claudie, *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, Paris: L'Harmattan, Histoire et mémoire de la formation.
- HUNYADI Marie-Élise, (2016), «L'éducation des filles comme vecteur de coopération internationale: un défi relevé par la Fédération internationale des femmes diplômées des Universités», in DELALOYE Magali, MATTER Sonja, LUDI Regula, «Les féminismes transnationaux», *Revue Traverse*, 2, p. 63-74.
- JACQUES Catherine, (2007), «Des lobbies féministes à la SDN: l'exemple des débats sur la nationalité de la femme mariée», in DELAUNAY Jean-Marc, DÉNÉCHÈRE Yves (éd.), *Femmes et relations internationales au xx^e siècle*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 267-277.
- KLEJMAN Laurence, (1989), «Les Congrès féministes internationaux», *Cahiers Georges Sorel*, 7, p. 71-86.
- LEVINE Susan, (1995), *Degrees of Equality: The American Association of University Women and the Challenge of Twentieth-Century Feminism*, Philadelphie: Temple University Press.
- MARBEAU Michel, (2007), «Les femmes et la Société des Nations (1919-1945): Genève, la clé de l'égalité?», in DELAUNAY Jean-Marc, DÉNÉCHÈRE Yves, *Femmes et relations internationales au xx^e siècle*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 163-175.
- MARBEAU Michel, (2005), «Les "Précieuses de Genève"», in DEUBER ZIEGLER Erica, TIKHONOV Natalia (éd.), *Les femmes dans la mémoire*

- de Genève, du xv^e au xx^e siècle*, Genève: État de Genève & Éditions Suzanne Hurter, p. 166-167.
- MILLER Carol, (1992), *Lobbying the League: Women's International Organizations and the League of Nations*, thèse de doctorat de l'Université d'Oxford, Oxford.
- MILLER Carol, (1994), «“Geneva – the Key to Equality” : inter-war feminists and the League of Nations», *Women's History Review*, 3(2), p. 219-245.
- OFFEN Karen, (2015), «« La plus grande féministe de France' : pourquoi a-t-on oublié l'inoubliable féministe internationale française Ghénia Avril de Sainte-Croix ? », in BARD Christine (éd.), *Les féministes de la première vague*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 181-194.
- OFFEN Karen, (2000), *European Feminism, 1700-1950: A Political History*, Stanford: Stanford University Press.
- POMART Julien, (2017), «Marguerite Pichon-Landry», in BARD Christine, CHAPERON Sylvie (éd.), *Dictionnaire des féministes. France xviii^e-xxi^e siècle*, Paris : Presses universitaires de France.
- RENOLIET Jean-Jacques, (1999), *L'UNESCO oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- RUPP Leila, (1997), *Worlds of women: the making of an international women's movement*, Princeton: Princeton University Press.
- SANDELL Marie, (2015), *The rise of women's transnational activism: Identity and Sisterhood Between the World Wars*, Londres : Tauris.
- SPENCER Stephanie, (2017), «Cosmopolitan Sociability in the British and International Federations of University Women, 1945-1960», *Women's History Review*, 26(1), p. 93-109.
- THÉBAUD Françoise, (2015), «Marguerite Thibert ou la promotion d'un féminisme d'expertise», in BARD Christine (éd.), *Les féministes de la première vague*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 155-165.
- THÉBAUD Françoise, (2017), *Une traversée du siècle. Marguerite Thibert, femme engagée et fonctionnaire internationale*, Paris : Belin, coll. Histoire.
- THÉBAUD Françoise, (2018), «Le genre de l'OIT. Place des femmes dans les organes représentatifs, hiérarchie sexuée des emplois et politiques genrées de justice sociale», *Le Mouvement Social*, 263(2), p. 93-108.
- TIKHONOV Natalia, (2009), «Étrangères dans leur propre pays. Le difficile accès des femmes suisses au savoir académique», in Association suisse pour les droits de la femme, *Le combat pour les droits égaux*, Bâle : Schwabe, p. 42-56.
- VINCENZ Bettina, (2011), *Biederfrauen oder Vorkämpferinnen? Der Schweizerische Verband der Akademikerinnen (SVA) in der Zwischenkriegszeit*, Baden : Hier + Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte.

- VON OERTZEN Christine, (2014), *Science, Gender and Internationalism: Women's Academic Networks, 1917-1955*, New York, Londres: Palgrave MacMillan.
- WENGER Josette, (2005), «Nelly Schreiber-Favre», in DEUBER ZIEGLER Erica, TIKHONOV Natalia (éd.), *Les femmes dans la mémoire de Genève, du xv^e au xx^e siècle*, Genève: État de Genève & Éditions Suzanne Hurter, p. 147-149.
- WOODTLI Susanna, (1977), *Du féminisme à l'égalité politique. Un siècle de luttes en Suisse, 1868-1971*, Lausanne: Payot.
- ZÜRCHER Regula, (1999), *70 ans de solidarité féminine. SAFFA 1928–Saffa 1958. Cinq institutions de solidarité du Mouvement féministe suisse*, Lucerne: Fondation pour la formation civique.

Résumé: Ce chapitre s'intéresse aux tentatives de transcription pratique des idéaux pacifistes et féministes de la Fédération internationale des femmes diplômées des Universités (FIFDU) par l'une de ses branches locales, l'Association genevoise des femmes universitaires (AGFU). Sa situation spécifique au cœur de la «Genève internationale» pousse ses membres à s'investir particulièrement dans le mouvement de l'éducation à la paix, notamment à travers l'enseignement des buts et du fonctionnement de la Société des Nations. En utilisant des modalités d'actions promues par la FIFDU, comme «l'hospitalité» des diplômées étrangères, l'AGFU participe à la mise en réseau des associations féminines et des organisations internationales genevoises.

Mots-clés: Femmes diplômées, éducation à la paix, hospitalité, mouvements internationaux féminins, organisations internationales genevoises.

Abstract: This chapter focuses on the transcription of the pacifist and feminist ideals of the International Federation of University Women (IFUW) into actual practices by its Geneva local branch (AGFU). Its specific situation in Geneva leads its members to commit deeply to the cause of peace education, particularly through the teaching of the purposes and work of the League of Nations. By using the modalities of actions promoted by the IFUW as the “hospitality” of foreign graduates, the AGFU participates in the networking of women's associations and international organisations.

Keywords: Graduate Women, peace education, hospitality, global women's movement, Geneva international organisations.

Chapitre 10 | Michel Christian

Genève et l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP): initiatives locales, nationales et transnationales (années 1950-années 1980)

L'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) est une organisation non gouvernementale fondée en 1948 pour promouvoir l'éducation des enfants âgés de huit ans ou moins, en particulier dans sa forme collective et institutionnalisée. L'organisation existe toujours: elle a fêté ses septante ans en juin 2018 lors d'une conférence mondiale tenue cette année-là à Prague; elle revendique à ce jour cinquante-trois comités nationaux dans le monde¹. Ces comités constituent la base de l'organisation, puisque l'adhésion à l'OMEP s'effectue *via* la création d'un comité national qui délègue un ou une représentante au Conseil mondial, l'Assemblée mondiale de l'OMEP étant, jusque dans les années 1990, ouverte à tous les membres individuels. L'activité de l'organisation est conduite par un «Comité exécutif» au sein duquel un-e «président-e mondial-e» joue le rôle principal.

Fondée par une poignée de personnalités majoritairement féminines, l'OMEP connaît des débuts modestes: initialement ouest-européenne,

¹ http://worldomep.org/index.php?hCode=INTRO_01_04_01

elle s'ouvre progressivement aux pays d'Amérique latine et aux pays d'Europe de l'Est durant les années 1960, puis aux pays d'Afrique et d'Asie pendant les années 1980. Eu égard à sa longue tradition dans le domaine de la pédagogie, la Suisse se distingue au sein de l'OMEP par une entrée relativement tardive : alors que la plupart des pays d'Europe de l'Ouest sont déjà membres de l'OMEP durant les années 1960, il faut attendre 1965 pour assister à la création d'un comité national suisse. Ce comité aura en outre une activité irrégulière : sa vie sera atone au cours des années 1970, puis très dynamique durant les années 1980, avec l'organisation de l'Assemblée mondiale de l'OMEP à Genève en 1983. Nous nous proposons ici d'expliquer la genèse et la vie du Comité national suisse en nous concentrant en particulier sur le rôle joué – ou non – par Genève en tant que canton suisse et en tant que ville internationale, la focale genevoise permettant de décrire l'articulation et l'enchâssement des échelons genevois, suisse et international.

1. La lente mise sur pied d'un Comité national suisse de l'OMEP

Au printemps 1946, Marjory Allen de Hurtwood, alors présidente de la Nursery School Association of Great Britain, fait la connaissance à Stockholm d'Alva Myrdal, directrice d'un établissement de formation de personnel enseignant et déjà connue comme militante de l'État social et de la cause des femmes dans les rangs du parti social-démocrate suédois où elle milite avec son mari, l'économiste Gunnar Myrdal (Mišurcová, 1988, p. 4). De cette rencontre naît l'idée de l'OMEP. Les deux femmes réunissent d'autres personnalités à Londres en juin 1946, puis à Paris en novembre 1946, où se joignent à elles notamment la Tchèque Marie Bartušková et la Française Suzanne Herbinière-Lebert, inspectrice générale de l'Éducation nationale qui avait déjà organisé à Paris, en 1931, un grand « Congrès international de l'enfance » (Actes du congrès international de l'enfance, 1931). C'est à Paris qu'est constitué un comité préparatoire censé conduire à la fondation d'un « Conseil international de l'éducation du jeune enfant » fonctionnant comme « une organisation autonome et bénévole en coopération avec l'UNESCO » (Mišurcová, 1988, p. 6). L'OMEP, officiellement fondée à l'issue d'une première conférence mondiale à Prague en août 1948, est en effet pensée comme un complément de l'UNESCO (Organisation des Nations unies

pour l'éducation, les sciences et la culture): pour les fondatrices de l'OMEP, l'UNESCO, en se concentrant sur l'éducation des enfants et des jeunes d'âge scolaire, néglige toute une population, les jeunes enfants d'âge préscolaire, qui constitue un enjeu de première importance pour l'avenir au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Avec l'extension des prérogatives de l'UNESCO à la petite enfance à l'initiative de l'OMEP en 1950, celle-ci se considère informellement comme responsable de cette branche du programme de l'UNESCO. Comme cet organisme – et dans le droit fil du Bureau international d'éducation (BIE) de l'entre-deux-guerres² –, l'OMEP se donne également pour but d'éduquer les enfants à la paix dès leur plus jeune âge, un thème qui, bien que de manière discontinue, restera présent tout au long de l'histoire de l'OMEP. Cet objectif fait écho, à une génération d'intervalle, à l'enthousiasme des années 1920 et aux efforts entrepris alors pour conjuguer éducation, science et pacifisme.

À peine créée, l'OMEP subit toutefois le contrecoup de la guerre froide et perd tous ses contacts dans ce qui devient le nouveau bloc soviétique. Au début des années 1950, mis à part la Yougoslavie et l'Autriche, l'OMEP se réduit alors au groupe restreint des pays d'Europe de l'Ouest où l'éducation préscolaire a déjà un certain poids: Norvège, Suède, Danemark, France et Grande-Bretagne. Un comité national tarde à se créer aux États-Unis, car l'OMEP, dans le contexte de guerre froide, passe pour une organisation politisée³. Des comités nationaux se créent progressivement dans d'autres pays d'Europe de l'Ouest (en Allemagne de l'Ouest, en Italie, en Belgique, en Irlande et en Espagne) au cours des années 1950 et, à partir du milieu des années 1960, également dans certains pays du bloc soviétique (en Hongrie, en Tchécoslovaquie, en Pologne), dans les pays anglo-saxons du Commonwealth (en Australie, en Afrique du Sud, au Canada et en Nouvelle-Zélande), ainsi qu'en Amérique latine (Brésil, Uruguay, Chili, Argentine, Venezuela, Mexique).

En Suisse, où il existe une longue tradition, notamment genevoise, dans le domaine de l'éducation préscolaire comme dans celui du pacifisme éducatif, la création d'un comité national est pourtant tardive. L'intérêt qui s'exprime pour l'OMEP ne semble même pas venir initialement de Genève. Certes, Bartušková, Myrdal et un «groupe d'inspectrices

² Voir la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss dans le présent ouvrage (chapitre 7).

³ OMEP Archives (Archives de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire, Prague), Carton 42, 25 let OMEPu: *Exposé de Mme S. Herbinière-Lebert, présidente fondatrice de l'OMEP*, non daté (probablement 1973), p. 10.

françaises» visitent la Maison des petits en 1946⁴, où elles sont accueillies par Germaine Duparc qui vient d'en être nommée directrice. Mais ce sont des Suisses alémaniques qui expriment un intérêt précoce pour l'OMEP : Nelly Gassmann, directrice de l'École normale des jardinières d'enfants de la Ville de Berne, et Susanne Römer, membre active de l'Association suisse pour les jardins d'enfants (Schweizerischer Kindergartenverein) participent ainsi en tant qu'observatrices à la deuxième conférence de l'OMEP en 1949⁵. On retrouve Römer à l'Assemblée mondiale de l'OMEP à Vienne en 1950, accompagnée de Cornelia Moser et Rena Hubacher, également actives à l'Association suisse pour les jardins d'enfants. Elles rédigent à leur retour un compte rendu à destination de leur association – dont une copie parviendra à Duparc – dans lequel elles envisagent sa transformation pure et simple en comité national de l'OMEP⁶. Cette dernière semble avoir également suscité l'intérêt de Pia Calgari, inspectrice des écoles maternelles dans le Tessin et future directrice de l'Office cantonal d'éducation préscolaire de ce canton. Celle-ci affirmera s'être «*occupée de l'OMEP dès 1955*» et «*avoir évolué dans les milieux intéressés*»⁷. Elle affirme même que l'idée de faire adhérer le Tessin à l'OMEP avait à l'époque été évoquée⁸. L'intérêt de l'OMEP pour la Suisse est cependant lui aussi très important. Herbinière-Lebert rappellera ainsi qu'elle a «*fait de 1950 à 1954 [au cours de son mandat de présidente mondiale] tant de démarches en Suisse, à Berne, auprès d'amis et même auprès des autorités de Pro Juventute pour essayer de créer un Comité suisse*»⁹. Organisation philanthropique consacrée à la jeunesse dès la petite enfance, Pro Juventute est en effet la seule organisation de niveau fédéral dans le domaine de la petite enfance, aussi bien sur le plan sanitaire qu'éducatif, raison pour laquelle elle se retrouve progressivement chargée de véritables missions de service public¹⁰. Durant les années 1960, Pro Juventute, en phase de ce point de vue avec les tendances européennes, manifeste un intérêt marqué pour l'éducation préscolaire et invite les spécialistes de toutes les régions

⁴ OMEP Archives, carton 51 : *Historique du Comité suisse de l'OMEP*, non daté (mars 1989).

⁵ OMEP Archives...

⁶ Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, (AIJRR), Maison des petits (MdP), F/212 : *Bericht über den dritten Weltkongress für Kleinkinderpädagogik (Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire)*, p. 6.

⁷ AIJRR, MdP, F/212 : lettre de Calgari au Conseil central de l'association des jardins d'enfants, 12 octobre 1963.

⁸ AIJRR, MdP, F/212 : lettre de Calgari...

⁹ AIJRR, MdP, F/211 : lettre d'Herbinière-Lebert à Duparc, 20 novembre 1963.

¹⁰ Pour une introduction à Pro Juventute, voir Droux, 2001.

suisses à contribuer à ses bulletins annuels, où l'on trouve des articles signés de Gassmann¹¹, de Duparc¹² et de Calgari¹³.

Au vu des difficultés à créer un comité véritablement national, et non pas alémanique ou tessinois, il n'est peut-être pas surprenant que l'initiative en soit finalement revenue à la Française Herbinière-Lebert, étrangère à la Suisse. Chargée d'organiser les travaux de la «vingt-quatrième conférence internationale de l'instruction du Bureau international d'éducation» à Genève en 1961, Herbinière-Lebert y rencontre Römer. Elle invite la Genevoise et la Bernoise à intervenir l'année suivante lors des «journées internationales» organisées par le comité français de l'OMEP en juillet à Nice¹⁴, journées auxquelles participe également Calgari. C'est à Nice qu'Herbinière-Lebert parvient à convaincre celles qu'elle appelle ses «trois Suisses» – habile référence au folklore historique helvétique – de se coordonner pour créer un comité national suisse de l'OMEP. Ce «nouveau chemin tracé par M^{me} Herbinière-Lebert»¹⁵, pour reprendre les mots de Duparc elle-même, va en réalité se révéler fort long.

Pressée par un courrier de la Norvégienne Ase Gruda Skard, présidente mondiale de l'OMEP, d'envoyer une délégation au conseil mondial, Römer l'assure, dans une réponse de février 1963, que leur «intérêt pour l'OMEP n'est pas entré en hibernation», mais «que la préparation d'un comité national en Suisse doit encore être approfondie avant qu'une délégation suisse ne soit légitimement envoyée»¹⁶. Tant que «notre propre comité n'est pas fondé», affirme-t-elle, «nous [...] nous considérons comme un lien, pour ainsi dire, entre l'OMEP et notre cher petit pays»¹⁷. En octobre 1963, Römer participe à une conférence organisée à Fribourg en Brisgau, qui s'adresse à elle en l'appelant par anticipation «Madame la présidente»¹⁸. Elle y donne une présentation du système d'éducation préscolaire en Suisse, en se concentrant cependant sur la

¹¹ «Die Ausbildung der Kindergärtnerin», *Pro Juventute Schweizerische Monatsschrift für Jugendhilfe*, n° 48/1-3, janvier-mars 1967, p. 32-34.

¹² «Les tendances de l'éducation préscolaire à Genève», *Pro Juventute Schweizerische...*, p. 50-54.

¹³ «Alcune notizie sulla scuola materna ticina», *Pro Juventute Schweizerische...*, p. 63-67.

¹⁴ AIJRR, MdP, F/211 : *Congrès national et international de Nice du 3 au 6 juillet 1962*, 18 juin 1962.

¹⁵ AIJRR, MdP, F/212 : fiche cartonnée manuscrite intitulée «La Suisse et l'OMEP» (écriture de Duparc).

¹⁶ AIJRR, MdP, F/212 : lettre de Römer à Skard, 8 février 1963.

¹⁷ AIJRR, MdP, F/212 : lettre de Römer...

¹⁸ AIJRR, MdP, F/211 : *Deutsches Nationalkomitee für Erziehung im frühen Kindesalter an das Schweizerische Nationalkomitee der OMEP Frau Präsidentin Susanne Roemer*, non daté (1963).

Suisse alémanique¹⁹. En novembre, Römer, Duparc et Calgari participent comme observatrices au conseil mondial de l'OMEP qui se tient à Paris. Herbinière-Lebert se réjouit de cette participation en écrivant à Duparc : «*Nous vous avons espérées si longtemps [...] et voici que les Trois Suisses ensemble sont parvenues à nous rejoindre. C'est merveilleux.*»²⁰ Cette dernière reconnaît de son côté le rôle joué par la Française : «*Nous sentons combien votre intervention a sa part dans l'élaboration de notre Comité national. Aux démarches officielles vous avez préféré nous atteindre par le chemin de l'amitié où nous avons eu le grand plaisir de vous rencontrer.*»²¹

Duparc rédige une première version des statuts qu'elle présente à Berne le 6 avril 1964 en présence de la présidente mondiale de l'OMEP qui se déplace en personne pour une «*séance d'information*»²², au cours de laquelle elle rencontre «*les représentants de 15 ou 16 cantons*»²³. Malgré ces efforts, le comité national suisse n'est pas formé à temps pour pouvoir être validé à l'assemblée mondiale de 1964, qui se tient en août à Stockholm. La proposition de Duparc de former un comité national suisse «*provisoire*» reste sans suite, bien qu'elle ait souligné que cette nomination serait «*sans aucun engagement ultérieur pour la personne qui accepterait de nous représenter à Stockholm*»²⁴. À la place d'une délégation, une «*poupée en costume national et un livre pour enfants*» sont envoyés à Stockholm²⁵. Une assemblée constituante, prévue à Olten en novembre 1964, est finalement repoussée à janvier 1965²⁶, puis à nouveau annulée²⁷. Ces retards successifs semblent être dus au peu de disponibilités de Duparc, qui doit s'occuper de son père gravement malade. D'après Römer, qui s'en explique à la présidente mondiale en janvier 1965, «*une assemblée générale suisse sans l'enthousiasme persuasif de M^{lle} Duparc et sans un discours d'elle aurait été une bien mauvaise tentative*»²⁸. C'est donc à la Maison des petits, à Genève, que se tient l'assemblée constituante

¹⁹ AIJJR, MdP, F/211 : *Antworten zu den Länderberichten anlässlich der Europa-Fachtagung vom 14.-19.10.1963 in Freiburg in Breisgau*, non daté (octobre 1963).

²⁰ AIJJR, MdP, F/211 : lettre d'Herbinière-Lebert à Duparc, 20 novembre 1963.

²¹ AIJJR, MdP, F/211 : lettre de Duparc à Suzanne H. Lebert, 27 novembre 1963.

²² AIJJR, MdP, F/212 : *Avant projet de Statuts pour un Comité Suisse de l'OMEP*, non daté (printemps 1964); voir également AIJJR, MdP, F/211 : sans titre, 13 mars 1964.

²³ OMEP Archives, carton 40, 1964 : *Minutes of OMEP's Council meeting*, 18 août 1964, p. 3-4.

²⁴ AIJJR, MdP, F/212 : *Proposition individuelle de Germaine Duparc*, 13 juin 1964.

²⁵ AIJJR, MdP, F/212 : lettre de Römer à Skard, 7 janvier 1965.

²⁶ AIJJR, MdP, F/212 : lettre de la secrétaire du Comité central de l'Association suisse des jardins d'enfants à ses membres, octobre 1964.

²⁷ AIJJR, MdP, F/212 : lettre de Weyl et Duparc, décembre 1964.

²⁸ AIJJR, MdP, F/212 : lettre de Römer à Skard, 7 janvier 1965.



Carton fabriqué à l'occasion de la réunion fondatrice du comité suisse de l'OMEP en mars 1965 à la Maison des petits à Genève.

Photographie: AIJR, MdP, F/212.

du comité national suisse de l'OMEP en mars 1965. L'existence de ce «comité préparatoire» est validée par l'OMEP lors de son conseil mondial en octobre 1965²⁹. Le comité national de plein droit est quant à lui reconnu une année plus tard, au cours de l'assemblée mondiale de Paris en juillet 1966³⁰.

Alors que les marques d'intérêt initiales pour l'OMEP étaient d'abord venues des cantons alémaniques, en particulier par le biais de l'Association des jardinières d'enfants, le centre de gravité de l'entreprise semble se déplacer vers des acteurs genevois au moment de la mise en place proprement dite du comité national suisse. C'est Duparc qui rédige les statuts et va les présenter à Berne à ses collègues alémaniques³¹ et c'est elle également qui adresse en français une demande officielle de reconnaissance du comité suisse à la présidente mondiale de l'OMEP³². De même, c'est

²⁹ OMEP Archives, carton 45A: *Minutes for OMEP's Council Meeting, October 8.-9. 1965*, non daté (automne 1965), p. 18.

³⁰ OMEP Archives, carton 38, Zápís 1966: *Minutes for OMEP's General business Assembly, Paris, July 22. 1966*, p. 7.

³¹ AIJR, MdP, F/212: *Avant projet de Statuts pour un Comité Suisse de l'OMEP*, non daté (printemps 1964).

³² AIJR, MdP, F/211: lettre de Duparc à la Présidente mondiale de l'OMEP, non daté (1965).

finalement à la Maison des petits à Genève et non à Olten que se tient la séance constitutive du comité national de l'OMEP en mars 1965³³.

Ce renversement ne tient pas seulement à l'énergie et à la personnalité de Duparc, mais aussi au regard porté de l'étranger sur la Suisse, dans lequel Genève prend une place essentielle. À cause de son rayonnement international, il semble aller de soi pour les dirigeantes de l'OMEP que le comité suisse doit se construire à partir de Genève. C'est ainsi à Duparc qu'Herbinière-Lebert adresse les statuts du comité national français de l'OMEP, pour servir de modèle à ceux du futur comité national suisse³⁴. Par ailleurs, le rayonnement international de la Maison des petits, déjà important avant la création d'un comité national suisse, peut expliquer que l'intérêt initial pour l'OMEP soit plutôt apparu en Suisse alémanique, où l'Association suisse des jardinières d'enfants était en quête d'ouverture internationale, et non à Genève, où cette dernière existait déjà.

2. L'échec du premier comité suisse de l'OMEP

Les statuts de 1965 du comité national suisse de l'OMEP, largement inspirés de ceux du comité national français, s'en distinguent pour tenir compte des spécificités suisses: ils donnent une place importante aux «commissions» ou «groupes régionaux de travail», correspondant aux quatre régions linguistiques romande, alémanique, italophone et rhéto-romane, tandis qu'une «assemblée générale», élisant un «comité central» doit travailler à la dimension helvétique du comité. La présidence du comité est tournante, censée se renouveler tous les deux ans au profit d'une personnalité issue d'une région linguistique différente³⁵. En mars 1965, les participants à l'assemblée constitutive du comité national suisse de l'OMEP choisissent comme présidente Calgari, tandis que Duparc et Gassmann sont élues respectivement vice-présidente et trésorière³⁶. On aurait attendu Duparc à la présidence du nouveau comité: celle-ci semble s'y refuser et le paradoxe ira s'approfondissant au cours des années qui suivront.

³³ AIJJR, MdP, F/212: *Procès-verbal de la séance du 15 mars 1965*, juin 1965.

³⁴ AIJJR, MdP, F/211: lettre de Herbinière-Lebert à Duparc, 20 novembre 1963.

³⁵ AIJJR, MdP, F/212: *Avant projet remanié de Statuts pour un Comité Suisse de l'OMEP*, non daté (mars 1965).

³⁶ AIJJR, MdP, F/212: *Procès-verbal de la séance du 15 mars 1965*, juin 1965, p. 3.

Comme pour les autres comités nationaux, l'activité du comité national suisse de l'OMEP devait comporter deux dimensions, l'une internationale, avec la participation aux réunions de l'OMEP et la collaboration avec d'autres comités nationaux, l'autre nationale, avec l'animation de la vie interne du comité. Celle-ci peine toutefois à se développer. Comme l'écrira son président presque deux décennies plus tard :

«La démarche de propagande interne aurait dû être étayée par la mise sur pied d'une séance d'information devant regrouper toutes les organisations du pays susceptibles de s'intéresser à l'OMEP, soit en devenant membres collectifs du Comité national, soit en lui fournissant bon nombre de membres individuels. Pour diverses raisons, cette convocation tardera et le Comité suisse de l'OMEP vivra une période de transition jusqu'en 1980, année de sa restructuration.»

En tant que projet suisse, le comité national de l'OMEP se révèle donc un échec. Il semble n'avoir même jamais réuni de véritable assemblée générale. Lors d'une réunion du bureau du comité, on évoque pour octobre 1968 *«une séance constitutive avec les organisations suisses qui pourraient s'intéresser à l'OMEP»*³⁷, laquelle ne se tiendra pas. Le procès-verbal de cette réunion qualifie encore d'ailleurs le comité national suisse de *«préparatoire»*³⁸, alors qu'il a pourtant été validé par les instances de l'OMEP.

Quatre ans plus tard, dans une lettre adressée par Gassmann à Calgari, celle-ci lui propose un *«plan d'action»* sous la forme d'une journée commune dont le but serait *«d'apprendre à se connaître»*, par une série de courtes présentations *«caractéristiques de sa région ou d'un sujet d'intérêt spécial en ce moment»*, complétées par *«quelques chants d'enfants de sa région»*. Cette proposition, qui ne sera pas non plus mise en œuvre, rappelle en réalité les pratiques observables entre comités nationaux de l'OMEP de différents pays et en dit long sur le faible degré de connaissance mutuelle des actrices de l'éducation préscolaire en Suisse. En l'absence d'initiatives du comité suisse au niveau national, ce sont les réunions de l'OMEP mondiale qui permettent aux Suisses de se rencontrer : Gassmann note ainsi qu'il y avait *«plus de cinquante Suisses»* à l'assemblée mondiale de l'OMEP à Bonn, en août 1971, et regrette qu'une *«soirée suisse»* n'y

³⁷ AIJIR, MdP, F/212: *Procès-verbal de la séance du comité préparatoire Suisse de l'OMEP du lundi 15 juillet 1968 à 14 h 30 à la Maison des petits, rue des Pâquis*, p. 4.

³⁸ AIJIR, MdP, F/212: *Procès-verbal...*, p. 2.

ait pas été organisée³⁹. Calgari le reconnaît mais affirme avoir « *cherché à contacter toute personne venant de Suisse* » pendant son séjour à Bonn⁴⁰.

Le fonctionnement même du Comité n'est pas conforme aux statuts : de 1965 à 1976, date à laquelle il sera finalement mis en sommeil, c'est Calgari qui reste présidente, non par volonté de conserver son poste, mais par défaut de candidatures pour la remplacer. Jusqu'en 1973, elle semble en outre avoir payé ses déplacements aux réunions internationales de l'OMEP – et même la cotisation du comité ! – sur ses propres deniers, soit un total de 848 francs suisses en 1973⁴¹. Cela s'explique parce que le comité, en 1970 encore, ne dispose pas de compte en banque, malgré les efforts de la trésorière Gassmann pour obtenir les signatures de la présidente et de la vice-présidente⁴², mais aussi parce que le comité suisse ne parvient pas à obtenir de subvention et « *n'a pas le sou* »⁴³. De même, le comité ne dispose pas de liste à jour de ses membres et la présidente doit en 1971 redemander à la trésorière « *la liste des membres collectifs et individuels de [l'] OMEP Suisse* »⁴⁴. Dans une autre lettre, Calgari constate avec dépit qu'« *on ne peut pas avoir présidente, vice-présidente, caissière et secrétaire aux quatre coins de la Suisse et prétendre de faire marcher les choses de bon train* »⁴⁵.

La principale activité du comité national suisse consiste en réalité à garantir sa représentation dans les réunions internationales de l'OMEP. C'est la présidente Calgari qui participe la plupart du temps à ces réunions, parfois accompagnée ou remplacée par Gassmann. Calgari est conduite à représenter la Suisse à l'OMEP, au cours de réunions qu'elle qualifie elle-même de « *barbeuses séances administratives* »⁴⁶ et donc à agir sans mandat, puisque l'OMEP n'a pas véritablement de structure interne. Le problème est souligné par Gassmann qui, au retour de l'assemblée mondiale de Bonn, fait le constat suivant :

« *Cela ne suffit pas d'assister en masse à des conférences si nous ne collaborons pas mieux dans notre propre pays. Chère Pia, gardez à l'esprit qu'une présidente doit absolument tenir informés ses collaborateurs*

³⁹ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Gassmann à Calgari, 24 août 1971.

⁴⁰ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassman, 8 octobre 1971.

⁴¹ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassmann, 23 septembre 1973.

⁴² AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Gassmann à Duparc, 10 mars 1971.

⁴³ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassmann, 23 septembre 1973.

⁴⁴ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassman, 8 octobre 1971.

⁴⁵ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassman, 23 novembre 1973.

⁴⁶ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Duparc, 12 décembre 1973.

de toute la Suisse. [...] Nous devrions pouvoir participer aux décisions, comme dans une démocratie. »

Calgari, pour qui les obligations liées à l'OMEP s'ajoutent à ses responsabilités d'inspectrice et de directrice de l'Office d'éducation préscolaire du Tessin, lui rappelle cependant que *«le travail de début d'année a été une corvée écrasante»* et qu'elle *«ne perd pas de vue la méthode démocratique»*, mais que cette *«méfiance à [son] égard l'agace»*⁴⁷. Mais Duparc, une année plus tard, s'adresse à elle dans l'un de ses rares courriers :

*«Les jours passent et les semaines et les années. Le Comité Suisse de l'OMEP né en mars 1965 continue de vivre, mais est-ce bien vivre que d'exister sur le plan international sans qu'aucune assemblée annuelle ne vienne enfin et définitivement donner un corps à l'OMEP helvétique ?»*⁴⁸

Avec le silence de Calgari pendant près d'un an en 1972, l'organisation du comité suisse, qui reposait sur le travail international de sa présidente, montre sa vulnérabilité. Surmenée, frappée d'une maladie des yeux, au moment même où son fils est traité pour une maladie du cœur et que son travail au service de l'éducation préscolaire est *«continuellement attaqué»* par des *«groupes de l'extrême gauche, liée aux groupes anarchiques [sic] milanais»*⁴⁹, Calgari traverse un épisode dépressif et ne répond plus aux courriers. La trésorière Gassmann vit de plus en plus mal cette situation et s'en ouvre à Duparc : *«Comme nous ne sommes même pas sortis de cette organisation, nous avons besoin d'argent et je relance donc les membres de l'année passée avec une brochure de l'OMEP, en espérant recevoir un peu d'argent»*⁵⁰ ; *«J'ai honte et n'ose plus quémander d'argent pour cette affaire»*⁵¹.

Lorsque Calgari sort de son silence à la fin de l'année 1972, à la suite d'un courrier de Duparc, il se passe encore une année avant qu'une réunion se tienne pour déterminer le sort du comité national suisse. Ce délai achève de brouiller Calgari avec Gassmann⁵². Tous les yeux sont alors tournés vers Duparc. Dans une lettre personnelle, Gassmann lui avait déjà écrit

⁴⁷ AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassman, 8 octobre 1971.

⁴⁸ AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Duparc à Calgari, 13 novembre 1972.

⁴⁹ AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Duparc, 29 novembre 1972.

⁵⁰ AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Gassmann à Duparc, 10 mai 1972.

⁵¹ AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Gassmann à Duparc, 5 mai 1972.

⁵² AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassman, 23 novembre 1973.

qu'elle souhaitait la voir prendre la présidence, car «*sans l'initiative et l'implication entière d'une présidente, le travail pour l'OMEP ne se développer[ait] jamais*»⁵³. Dans un courrier collectif, les membres du bureau lui demandent également de prendre la présidence : «*Vous me demandez à l'unanimité de dénouer la crise de l'OMEP en assurant la présidence. J'étais loin de m'attendre à votre démarche bien que je partage avec vous le souci d'une situation qui ne peut plus durer*»⁵⁴, s'étonne-t-elle ingénument dans sa réponse. Elle accepte «*cette déclaration de confiance*» mais souhaite respecter les formes en convoquant un bureau qui décidera «*du renouvellement de la présidence et de l'avenir de l'OMEP*». Calgari accepte, dans une lettre du 19 novembre 1973, cette rencontre fixée au 1^{er} décembre à Berne. Contactée par courrier, un membre du bureau exprime sa «*surprise*» et annonce qu'elle ne pourra pas se libérer en ajoutant qu'elle «*avait un peu oublié l'existence du Comité national suisse de l'OMEP*»⁵⁵. Dans le dossier OMEP de Duparc, il n'est fait aucune référence à cette réunion, dont on peut se demander si elle s'est jamais tenue. Le dernier document est une lettre de Calgari faisant connaître sa «*volonté de démission*» dont elle avait «*déjà parlé à Berne en 1970, à Bonn en 1971, à Paris en 1973*»⁵⁶. Le Comité n'est plus représenté aux réunions internationales de l'OMEP – il est notamment absent à l'assemblée mondiale de Caracas en 1974 – et a donc probablement cessé de fonctionner à cette date.

On peut s'interroger sur les causes de cet échec. Il peut s'expliquer par la personnalité des protagonistes. Les tensions entre Calgari et Gassmann ont ainsi pu jouer un rôle, de même que la décision toute personnelle de Duparc de ne pas s'impliquer dans la vie du comité national suisse de l'OMEP après avoir pourtant contribué de manière décisive à sa mise sur pied. En agissant de la sorte, elle a privé le comité du rayonnement international et des ressources genevoises. Indépendamment des personnalités des protagonistes, il y a cependant aussi des enjeux structurels. Un espace de dialogue suisse sur l'éducation préscolaire se révèle difficile à créer parce que les différences régionales sont profondes et que les enjeux sont très compartimentés. À partir des années 1960, chaque région vit un essor et une mutation de l'éducation préscolaire, mais sans lien avec les régions voisines : Calgari est par exemple une

⁵³ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Gassmann à Duparc, 25 mars 1972.

⁵⁴ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Duparc au bureau du Comité national suisse, 3 octobre 1973.

⁵⁵ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Geiser à Duparc et Calgari, 26 novembre 1973.

⁵⁶ AIJJR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Duparc, 12 décembre 1973.

actrice centrale dans l'expansion des écoles maternelles au Tessin⁵⁷, Duparc fait en 1972 la promotion d'un programme pour l'école enfantine qui, affirme-t-elle, doit «*définir des objectifs communs et dépasser notre fédéralisme*»... mais se limite à la Suisse romande⁵⁸. Quant à la Suisse alémanique, l'enjeu de ces années semble être la diffusion du jardin d'enfants aux communes rurales.

Ce sont ces difficultés qui expliquent sans doute que la direction du comité national suisse de l'OMEP, demeuré inactif, soit finalement confiée par son bureau à l'organisation Pro Juventute. Déjà mentionnée par Herbinière-Lebert pendant les années 1950⁵⁹ ou par Calgari durant les années 1970⁶⁰, Pro Juventute, dont les représentants rencontrent le bureau du comité national suisse en décembre 1976⁶¹, accepte finalement de «*repandre ses missions dans un cadre plus modeste*»⁶². Les représentantes de l'OMEP acceptent quant à elles de «*déléguer complètement leurs compétences au secrétariat [de Pro Juventute] et nomment comme secrétaire Candide Berz*»⁶³, directeur de la division Mère-Enfant de Pro Juventute. C'est lui qui représentera désormais la Suisse dans les réunions internationales de l'OMEP⁶⁴. Ce qui fait la force de Pro Juventute aux yeux des représentantes de l'OMEP est justement ce qui a manqué à leur comité et que rappelle un représentant de Pro Juventute : l'organisation «*se voit confier des missions à l'échelle de toute la Suisse (gesamtschweizerisch), qui dans d'autres pays relèvent du ministère de l'éducation ou de la santé*»⁶⁵. L'intérêt pour l'OMEP ne disparaît pas pour autant : Calgari participe par exemple à l'assemblée mondiale de 1977 à Varsovie ; mais elle le fait avec un groupe d'institutrices tessinoises et sans volonté de représenter le comité national suisse⁶⁶.

⁵⁷ Elle affirme en 1973 que le nombre d'écoles maternelles a doublé sous sa direction, passant de 150 à 300 depuis 1960. Voir AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassman, 23 novembre 1973, p. 2.

⁵⁸ AIJRR, MdP, F/213 : *Rapport concernant l'Éducation préscolaire en Suisse romande*, 16 février 1973.

⁵⁹ AIJRR, MdP, F/211 : lettre de Herbinière-Lebert à Duparc, 20 novembre 1963.

⁶⁰ AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Calgari à Gassman, 8 octobre 1971.

⁶¹ AIJRR, MdP, F/213 : lettre de Duparc au bureau de l'OMEP, 17 novembre 1976.

⁶² AIJRR, MdP, F/213 : *Protokoll der Arbeitssitzung vom 20.4.1977 Schweizerhof Bern*, 25 avril 1977, p. 3.

⁶³ AIJRR, MdP, F/213 : *Protokoll...*

⁶⁴ OMEP Archives, carton 37, Národní komitety OMEP, mezinárodní vztahy 1975-1976: *Minutes General Assembly November 8, 1979, Vienna, Austria*, novembre 1979.

⁶⁵ AIJRR, MdP, F/213 : *Protokoll der Arbeitssitzung vom 20.4.1977 Schweizerhof Bern*, 25 avril 1977.

⁶⁶ OMEP Archives, carton 55, 1977 Varšava: xv^e Congrès mondial de l'OMEP – *Compte rendu des débats*, p. 53-54.

3. OMEP Suisse ou OMEP Genève ?

Le retrait dans lequel est restée Duparc constitue l'une des raisons pour lesquelles la tentative de mettre sur pied un comité national suisse de l'OMEP a échoué. Ce retrait n'est pas une fermeture sur l'étranger : le rayonnement international de la Maison des petits remonte à sa naissance même en 1912⁶⁷, et Duparc l'amplifie dans des proportions inégalées. Entre 1945 et 1959, la Maison des petits reçoit ainsi plus de 2 500 visites de l'étranger (Perregau, 2012, p. 128). Des liens durables sont notamment établis avec le Portugal, la Grèce, l'Iran et le Japon. C'est sur le modèle de la Maison des petits que l'Irannienne Bersabé Hosvsepian Senekdjian va développer l'éducation préscolaire durant les années 1960 et 1970 en Iran, et la Japonaise Yoshiho Shiga, amie intime de Duparc, deviendra la fondatrice du comité national japonais de l'OMEP⁶⁸. La Maison des petits collabore également avec le BIE sur plusieurs projets, en particulier dans le domaine de l'éducation à la paix. Duparc travaillera dans cet esprit avec la Française Madeleine Goutard, membre du comité français et future présidente mondiale de l'OMEP au cours des années 1980. Elle sera également proche de l'Indien Dada Shebak, militant non violent fondateur de l'association Balkan-Ji-Bari vouée au développement de l'éducation préscolaire en Inde et proche de l'OMEP⁶⁹. Étant donné la densité de ces relations internationales, il est probable que les acteurs genevois de la petite enfance, à l'instar de Duparc, n'ont pas ressenti le besoin, comme ailleurs en Suisse, d'une plus grande ouverture sur l'étranger et n'ont vu dans la mise en place d'un comité national suisse de l'OMEP qu'une charge de travail supplémentaire, celle notamment de nouer des contacts avec les autres acteurs suisses qui n'étaient pas leurs interlocuteurs naturels.

Au début des années 1980, le comité national suisse va pourtant connaître une renaissance, dont Genève sera cette fois le foyer. Deux personnalités vont jouer un rôle essentiel dans cette relance. La première est Armand Christe : déjà présent lors de la fondation du comité national de l'OMEP à la Maison des petits en mars 1965, c'est lui qui fait le lien entre l'ancien et le nouveau comité. Devenu directeur de l'Enseignement primaire du canton de Genève durant les années 1970, il parvient

⁶⁷ Voir la contribution de *Joan Soler-Mata* dans le présent ouvrage (chapitre 11).

⁶⁸ OMEP Archives, carton 55, 1977 Varšava : *xv^e Congrès mondial de l'OMEP – Compte rendu des débats*, p. 128-133.

⁶⁹ OMEP Archives, carton 55, 1977 Varšava : *xv^e Congrès...*, p. 138.



Illustration de la première page des statuts de l'OMEP en 1980.

Photographie : Classeur Armand Christe.

notamment à obtenir une subvention de 20 000 francs suisses, qui s'ajoute à 20 000 autres francs que Pro Juventute est prête à fournir⁷⁰. C'est lui également qui écrit les nouveaux statuts du comité national suisse adoptés en mars 1980, sur une base fédérale, respectant les spécificités de chaque région, comme suggéré en tête des statuts par une illustration représentant trois cubes empilés : il s'agit bien d'une coalition, pas d'une fusion⁷¹.

La seconde personnalité centrale dans la relance du comité national suisse de l'OMEP est Josette Feyler. Ancienne institutrice devenue inspectrice puis directrice adjointe de l'Enseignement primaire et, à ce titre, responsable de l'enseignement préscolaire, elle connaît bien Duparc pour avoir suivi ses cours pendant ses années de licence à l'Université de Genève, mais aussi pour avoir siégé avec elle à la direction de la Maison des petits, qui joue le rôle d'une école d'application pour les futures enseignantes. C'est sur la suggestion de Duparc que Feyler forme le projet de relancer l'OMEP en Suisse et en parle à son supérieur Christe tout acquis à cette idée⁷². En juillet 1980, elle représente le comité suisse à l'assemblée mondiale de l'OMEP à Québec, dont elle rend compte dans un rapport enthousiaste⁷³.

Après avoir été longtemps inexistant, le comité national suisse, sous l'impulsion de Feyler, va subitement jouer un rôle central dans la vie de l'OMEP, en organisant à Genève, coup sur coup, un congrès international à destination des comités européens de l'OMEP sur le thème de «l'enfant différent sur les plans physique, mental et socioculturel» en 1981, puis l'assemblée mondiale de l'OMEP sur le thème de «l'identité de l'enfant dans des sociétés et des cultures en changement» en 1983. Des deux profils socioprofessionnels habituellement engagés au sein de l'OMEP, celui de l'universitaire et celui de l'inspectrice des écoles, Feyler est l'incarnation du second : directrice adjointe de l'éducation à Genève, elle se consacre tout entière à son engagement pour l'OMEP, sous le regard bienveillant de son supérieur, Christe, qui assouplit son service et la laisse utiliser les moyens techniques et humains du Département de l'instruction publique genevois⁷⁴. Dans le même temps, elle parvient toutefois également à

⁷⁰ Entretien avec Feyler, 8 septembre 2017.

⁷¹ Mentionné dans Classeur Armand Christe, 11. Bulletins d'information : *OMEP Information* N° 9, avril 1986, p. 8.

⁷² Entretien avec Feyler, 8 septembre 2017.

⁷³ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Rapport sur le xv^e Congrès mondial de l'OMEP, Québec, du 27 juillet au 2 août 1980*, 1^{er} septembre 1980.

⁷⁴ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Rapport sur le xv^e Congrès...*

impliquer le monde universitaire genevois, essentiellement parmi les professeurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, comme Laurence Rieben, qui fera ainsi partie de la « commission thématique » pendant la préparation de l'assemblée mondiale de 1983⁷⁵, ou Daniel Hameline et Samuel Roller, qui donneront des conférences pendant le congrès européen de 1981⁷⁶. En outre, Feyler recherche et obtient le soutien des autorités genevoises : le congrès européen de l'OMEP en 1981, ouvert par un discours du président du Conseil d'État, André Chavanne, se trouve ainsi « *placé sous le patronage du Conseil d'État de la République et Canton de Genève, du Conseil administratif de la Ville de Genève et de la Commission suisse pour l'UNESCO* »⁷⁷. Ce soutien n'est pas seulement symbolique : il permet au comité suisse d'avoir à disposition le Centre de conférence international de Genève et de profiter gratuitement de services de traduction dans les quatre langues de travail de l'OMEP. Ces conférences sont complétées par des visites dans plusieurs établissements, comme la Maison des petits, mais aussi le jardin d'enfants spécialisé des Eaux et la crèche des Astars, ce qui permet de mettre en valeur la tradition pédagogique genevoise dans le domaine de la petite enfance, mais aussi des expériences plus récentes⁷⁸.

À partir de sa position institutionnelle de départ, Feyler est donc parvenue à utiliser des ressources locales déjà existantes mais que personne avant elle n'avait eu l'énergie de mobiliser et de coordonner : ressources institutionnelles liées à sa fonction au Département de l'instruction publique de Genève, ressources intellectuelles issues de l'université, ressources politiques fournies par les autorités genevoises et ressources matérielles et humaines liées à la présence des organisations internationales déjà existantes à Genève. L'idée de la « Genève internationale » joue un rôle important dans la stratégie de légitimation du comité national suisse⁷⁹. Elle concourt non seulement au prestige de la ville aux yeux des autorités

⁷⁵ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Minutes of the Meeting of the Executive Committee Freiburg 29-31 January 1982*, non daté (1982).

⁷⁶ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Rapport de Madame Josette Feyler, présidente du Comité suisse de l'OMEP et du premier Congrès européen*, non daté (printemps 1981), p. 3 et 6.

⁷⁷ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Rapport de Madame Josette Feyler...*, p. 1-2.

⁷⁸ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Rapport de Madame Josette Feyler...*, p. 10.

⁷⁹ Un phénomène identique s'observe à la FIFDU ; voir la contribution de Marie-Élise Hunyadi dans le présent ouvrage (chapitre 9).

locales et du Département de l'instruction publique, mais elle correspond aussi à une attente des instances internationales de l'OMEP vis-à-vis de son comité national suisse. Dans son rapport, Feyler souligne à plusieurs reprises «*la situation privilégiée qu'occupe la Suisse sur le plan de l'éducation, sur le plan des moyens, sur le plan international aussi*». De ce fait, «*notre participation à de nombreuses activités est souvent demandée. Le Comité suisse se doit d'y répondre favorablement, d'autant plus que cette ouverture, ces contacts vers l'extérieur ne peuvent être qu'extraordinairement enrichissants et motivants pour lui.*»⁸⁰ Au début des années 1980, l'OMEP envisage par exemple la création d'un centre de documentation international qu'elle alimenterait «*en profitant de l'infrastructure du BIE*». Des contacts sont pris avec ce dernier en ce sens, lors d'une «*rencontre organisée par la présidente du comité suisse de l'OMEP*»⁸¹. Cette combinaison entre échelon local et échelon international, propre aux villes internationales, s'observe de manière similaire pour d'autres organisations⁸².

Cette activité accompagne et favorise la création d'un comité national suisse de l'OMEP désormais fonctionnel. D'une centaine de membres en 1980⁸³, ses effectifs passent à 223 en 1986⁸⁴, probablement sous l'effet des conférences qui ont fait connaître l'OMEP. Ses statuts prévoient la formation de plusieurs groupes régionaux, qui prendront finalement la forme d'un groupe pour la Suisse romande et le Tessin, et d'un autre pour la Suisse alémanique et rhéto-romane. Pendant les années 1980, chaque groupe régional a sa propre assemblée et son propre président et se trouve représenté par des «*délégués régionaux*» à l'échelon fédéral. Cette «*assemblée des délégués régionaux*» annuelle, habituellement tenue à Berne, élit le président et le «*conseil central*» du comité national⁸⁵. La présidence est effectivement tournante: exercée par Feyler de 1980 à 1985, elle est alémanique entre 1985 et 1988, puis romande entre 1989 et 1992. Le comité national diffuse en outre un bulletin d'information à ses membres, en français et en allemand, l'une ou l'autre de ces deux langues dominant selon que la présidence est germanophone ou francophone⁸⁶.

⁸⁰ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Rapport de Madame Josette Feyler...*

⁸¹ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Rapport Josette Feyler...*

⁸² Voir la contribution de *Marie-Élise Hunyadi* dans le présent ouvrage.

⁸³ OMEP Archives, carton 36, Classeur Madeleine Goutard : *Comité Suisse OMEP Information*, non daté (1980).

⁸⁴ Classeur Armand Christe, 11. Bulletins d'information : *OMEP Information* N° 9, avril 1986.

⁸⁵ Voir dans Classeur Armand Christe, 3. Assemblées des délégués régionaux.

⁸⁶ Voir dans Classeur Armand Christe, 11. Bulletins d'information.

Le comité national suisse est régulièrement représenté aux réunions internationales de l'OMEP et la présidence mondiale est régulièrement informée des activités du comité suisse⁸⁷, voire reçoit de sa part des projets de collaboration internationale ou des demandes de subvention⁸⁸. Feyler, puis Christe représentent par ailleurs l'OMEP auprès du BIE⁸⁹, et Christe adresse à la vice-présidente mondiale un « Historique de l'OMEP suisse » en 1989, pour les cinquante ans de l'OMEP⁹⁰.

Cette activité peut donner l'impression d'un véritable espace de dialogue à l'échelle de la Suisse. À partir de 1982, plusieurs « groupes de travail interrégionaux » semblent effectivement avoir été mis sur pied, sur des thèmes comme l'« intégration des enfants migrants », l'« intégration des enfants handicapés », la « préservation de l'identité culturelle de chaque enfant », « le passage de l'école enfantine à l'école primaire » ou la « formation des professionnels appelés à s'occuper des jeunes enfants »⁹¹. Mais dès 1984, ces groupes sont abandonnés au profit de groupes de travail régionaux⁹². Les échanges interrégionaux se limitent alors à une poignée de membres, le plus souvent élus au conseil central, qui organisent quelques rencontres comme celle qui se tient à Gwat en 1986, où Feyler introduit, au nom du comité romand, le thème de « l'éducation pour la paix », qu'elle associe étroitement aux « droits de l'enfant », continuant ainsi la tradition genevoise née avec la SDN⁹³. La présidence tournante freine en outre l'institutionnalisation du comité national : il n'y a par exemple pas de continuité des archives, qui restent détenues par les responsables successifs. Pour qui veut faire l'histoire de ce comité, il faut donc recourir aux archives personnelles des acteurs. À titre de comparaison, toutes les archives du comité national français de l'OMEP depuis ses origines en 1946 sont conservées dans un même local. Enfin, un certain déséquilibre s'observe au sein du comité national, non seulement au profit de la Suisse romande, mais aussi au profit de Genève. Les adresses des membres de

⁸⁷ OMEP Archives, carton 6, NC-37 : lettre de Christian Sulser à Eva Balke, 12 septembre 1987 ; OMEP Archives, carton 24, NC-47 : lettre de Christe à Balke, septembre 1989 ; OMEP, carton 24, NC-47 : lettre de Christe à Balke, 11 juin 1990.

⁸⁸ OMEP Archives, carton 6, NC-37 : lettre de Sulser à Balke, 12 septembre 1987 ; OMEP Archives, carton 24, NC-47 : lettre de Christe à Balke, 4 janvier 1990.

⁸⁹ OMEP Archives, carton 2, RV-7 : lettre de Feyler à Balke, 3 octobre 1986 ; OMEP Archives, carton 24, NC-47 : lettre de Christe à Balke, 19 octobre 1990.

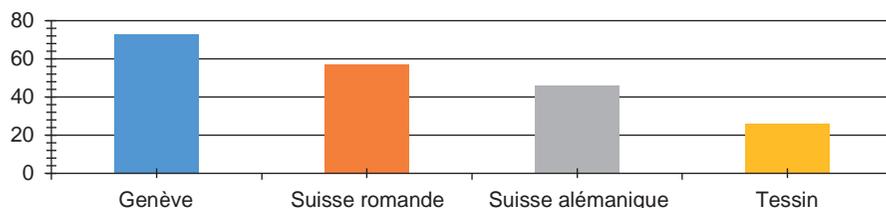
⁹⁰ OMEP Archives, carton 51 : *Historique du Comité suisse de l'OMEP*, non daté (mars 1989).

⁹¹ Classeur Armand Christe, 11. Bulletins d'information : *OMEP Information No 3*, septembre 1981.

⁹² Classeur Armand Christe, 3. Assemblées des délégués régionaux : *PV no 5 Comité suisse de l'OMEP*, 3 décembre 1984, p. 3.

⁹³ Classeur Armand Christe, 11. Bulletins d'information : *OMEP Information No 9*, avril 1986, p. 6-7.

Diagramme: ville ou région de résidence des 202 membres du Comité national suisse de l'OMEP à la fin des années 1980⁹⁴



l'OMEP à la fin des années 1980 montrent qu'ils sont avant tout romands, avec une majorité de Genevoises et de Genevois. L'implantation de l'OMEP se fait donc selon un gradient fortement décroissant au fur et à mesure que l'on s'éloigne de Genève. Cela met en évidence que le comité suisse des années 1980 est une initiative pensée à Genève, qui, encore une fois, rencontre un important écho auprès de ses partenaires internationaux, mais mobilise peu à l'échelle suisse. À partir des années 1990, le groupe régional alémanique semble d'ailleurs cesser de fonctionner⁹⁵ et à la fin des années 1990, c'est l'ensemble du comité national suisse qui entre à nouveau en sommeil. Malgré une tentative de relance au début des années 2000⁹⁶, il ne s'est pas reformé et ses compétences ont été reprises par le Réseau d'accueil extrafamilial (RAE), une association créée en 2004, avec le soutien de la Commission suisse pour l'UNESCO, hébergée par le Département des affaires étrangères de la Confédération helvétique⁹⁷.

Conclusion

Les relations entre Genève comme plateforme internationale de l'éducation et l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire

⁹⁴ Voir dans Classeur Armand Christophe, 6. Membres, liste datée de 1993 (reflétant les adhésions à la fin des années 1980).

⁹⁵ Il n'y a plus d'Assemblée de délégués pour la région alémanique à partir de 1996: voir Classeur Armand Christophe, 11. Bulletins d'information: *OMEP Information No 26*, août 1996.

⁹⁶ Classeur Armand Christophe, Correspondance: lettre adressée aux membres de l'OMEP par Ulla Grob-Menges, 3 mars 2003.

⁹⁷ <https://www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/fr/reseau/omep-suisse>

sont donc paradoxales. D'un côté, les institutions genevoises, comme l'Université de Genève et la Maison des petits, jouissent d'un intérêt continu de la part de l'OMEP, dont les instances pousseront à plusieurs reprises à la création d'un comité national suisse. D'un autre côté, la structure même de l'OMEP, pensée sur la base de comités nationaux, constitue un obstacle à son implantation en Suisse où les différences régionales et cantonales ont le plus souvent travaillé contre la création ou la persistance d'un comité « suisse ». Ce n'est que grâce au rôle moteur de Genève, une fois ses différentes ressources effectivement mobilisées par des acteurs énergiques, que le comité national suisse parvient à se mettre sur pied et à fonctionner à partir des années 1980. L'histoire de ce comité de l'OMEP, qui peut sembler anecdotique pour ceux et celles qui n'en ont pas été les acteurs, constitue en même temps un bon exemple de la manière dont la plateforme internationale de l'éducation genevoise favorise l'enchâssement des échelons locaux, nationaux et internationaux.

Sources imprimées

Actes du Congrès international de l'enfance, Paris, 1931.

MÍŠURCOVÁ Věra, (1988), «First World Conference of Early Childhood Education Prague 1948», in *OMEP-40 Years of Contribution to Early Childhood Education Review and Future Prospects*, Prague: Charles University, p. 4-30.

Bibliographie

DROUX Joëlle, (2001), « Pédiatres et pédiatrie à Genève. L'enfance de l'art (1880-1950) », in SUTER Susanne (éd.), *Âges et visages de la pédiatrie*, Genève: Georg, p. 43-60.

PERREGAUX Christiane, (2012), *Une Genevoise aux passions discrètes: Duparc, scientifique et pédagogue*, Genève: Éditions Suzanne Hurter.

Résumé: Attachée à l'éducation des enfants et proche de l'UNESCO depuis sa création en 1948, l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), a toujours poussé à la création d'un comité national suisse de l'OMEP. Mais les différences régionales et cantonales ont le plus souvent travaillé contre la persistance de ce comité malgré une

tentative en 1965. Ce n'est que grâce au rôle moteur de Genève, une fois ses différentes ressources (intellectuelles, institutionnelles et matérielles) effectivement mobilisées par des acteurs énergiques, que le comité national suisse est parvenu à se mettre sur pied et à fonctionner durant les années 1980. L'histoire de ce comité national fournit un bon exemple de la manière dont la plateforme internationale de l'éducation genevoise favorise l'enchâssement des échelons locaux, nationaux et internationaux.

Mots-clés: Éducation préscolaire, Genève, OMEP, internationalisme éducatif, fédéralisme suisse.

Abstract: OMEP (Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire) was created in 1948 in connection with UNESCO and was aimed at promoting early childhood education. It always pushed to the establishment of Swiss national OMEP Committee. However, regional differences as well as differences between cantons most often worked against that committee despite an attempts to establish it in 1965. Geneva eventually played the decisive role in the establishment of an OMEP national committee in the 1980s, once dynamic actors proved to be able to harness intellectual, institutional and material local resources. The history of the Swiss national OMEP Committee gives an example of how Geneva worked as a hub for educational ideas and how it intertwined local, national and international levels.

Keywords : Preschool education, Geneva, World Organization for Preschool Education (OMEP), education internationalism, swiss federalism.

Chapitre 11 | Joan Soler-Mata

Du lac Léman à la Méditerranée : relations personnelles et influences pédagogiques (1908-1936) Enseignants et pédagogues catalans à Genève – pédagogues genevois en Catalogne¹

«L'Institut Rousseau a exercé une influence considérable [...] et directe sur ceux qui ont décidé de suivre ses cours à Genève; la Catalogne particulièrement, et peut-être du fait de sa proximité mais aussi parce qu'elle a vécu plus tournée vers l'Europe, a produit un courant tenu mais suivi d'élèves de tout type, parfois même insuffisamment préparés pour pouvoir assimiler les nouveautés observées.» (Revista de Psicologia i Pedagogia, 1935)²

Cette citation résume les principales questions que nous aborderons dans ce chapitre, dans le prolongement des recherches que nous avons déjà menées dans les Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de

¹ Nous adressons notre reconnaissance aux coordinateurs de ce volume et aux répondants des Archives Institut J.-J. Rousseau pour leur précieuse collaboration et leurs relectures soutenues de ce chapitre.

² Il s'agit d'une traduction en français d'un fragment du résumé de l'édition espagnole du livre que Bovet publie pour l'anniversaire des vingt ans de l'Institut Rousseau (Bovet, 1932, 1934). Ce résumé a été publié dans la *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. III, n° 10, mai 1935, p. 197-199.

l'Université de Genève (Soler-Mata, 2008, 2009a-c). Nous nous proposons de mener une étude générale de la présence de la pédagogie genevoise en Catalogne et des influences réciproques entre ces deux contrées. Les noms de Pau Vila – premier étudiant inscrit à l'Institut Rousseau en 1912 –, de Pedro Rosselló – personnage clé du Bureau international d'éducation (BIE) – ou encore de Narcís Masó – collaborateur de Piaget – ne sont que trois exemples parmi d'autres de cette relation d'échange pédagogique. Leur trajectoire et celle d'autres pédagogues et enseignants suscitent une série de questions : que cherchaient les maîtres et les pédagogues catalans à Genève et qu'y ont-ils trouvé ? Quelle vision ont-ils eue de la pédagogie genevoise ? Quel type de relations et d'influences ont-ils établi ? Sur quels concepts et quels sujets ces relations pédagogiques se sont-elles fondées ? Quels furent les points forts et les points faibles de ces relations et de ces influences ?

C'est en 1908 que se nouent les premiers contacts entre Barcelone et Genève, avec la participation de Joan Llongueres au cours d'été qu'Émile Jaques-Dalcroze organise à Genève³. C'est en 1908 également que la mairie de Barcelone adopte un budget extraordinaire pour la culture, qui ébauche pour la ville un projet de politique éducative rénovée, ce qui fait de cette année une date marquante dans le domaine politique et pédagogique. Dès 1910, Joan Bardina, directeur de la *Revista de Educació*, entame sa correspondance avec Édouard Claparède, puis à partir de 1912 avec Eladi Homs. Cette correspondance témoigne d'un intérêt mutuel fort qui va durer et s'intensifier avec l'ouverture de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912⁴. À l'autre extrémité de la période, 1936 est l'année du coup d'État du général Franco contre le gouvernement démocratique de la République, qui marquera le début de la guerre civile et entravera désormais considérablement les voyages à but pédagogique.

Nous nous proposons ici de décrire les liens établis entre une partie des enseignants et pédagogues catalans et genevois, d'identifier les institutions dans lesquelles ces liens prennent forme, de présenter les concepts pédagogiques sur lesquels ces relations personnelles et institutionnelles se construisent et de montrer les points forts et les points faibles de ces relations réciproques.

³ À propos de Jaques-Dalcroze, voir la contribution de *Sylvain Wagon* dans le présent ouvrage (chapitre 1).

⁴ Pour plus d'informations sur l'Institut Rousseau et ses principaux représentants, voir la contribution de *Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss* dans le présent volume (chapitre 7).

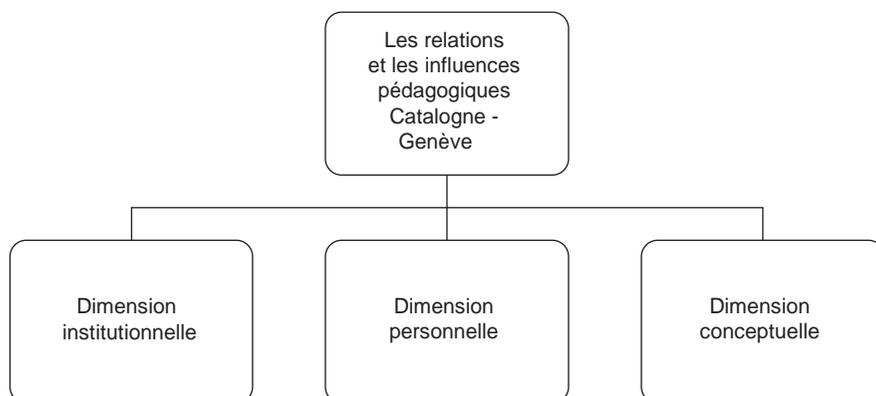
Après avoir rappelé le contexte historique catalan et formulé nos choix méthodologiques (1), nous traiterons des relations institutionnelles (2), puis des relations personnelles entre Catalans et Genevois (3), pour nous concentrer finalement sur quelques figures du mouvement de rénovation pédagogique catalan et sur leurs relations avec Genève (4).

1. Contexte historique et choix méthodologique

Au cours du premier tiers du xx^e siècle, diverses institutions et personnalités catalanes ont entretenu et encouragé un important intérêt pour les expériences pédagogiques réalisées à l'étranger. C'est ainsi que, parallèlement à Genève ou à Lausanne, des villes comme Bruxelles, Vienne, Berlin, Rome, Paris, Londres, Chicago et New York sont devenues des destinations de voyages à but pédagogique. Organisé par la mairie de Barcelone, un premier voyage d'étude de quatorze enseignants catalans a lieu en juillet 1911. Ces derniers parcourent plusieurs villes de France, de Suisse et d'Allemagne et s'arrêtent une journée seulement à Genève, pendant laquelle ils visitent divers centres éducatifs, surtout des établissements d'enseignement secondaire et professionnel. Dans ce groupe, coordonné par Celestina Vigneaux, se trouvent Rosa Sensat et Llorenç Jou qui retourneront plus tard à Genève et garderont avec l'Institut Rousseau des liens inégalement nourris (Ajuntament de Barcelona, 1912).

L'appréciation positive qui ressort des comptes rendus de ces voyages confirme l'intérêt que les enseignants et les institutions catalanes entretiennent pour les avancées pédagogiques européennes. Pour comprendre cet intérêt, le contexte politique catalan en Espagne joue un rôle important : la période est marquée par de multiples revendications d'autonomie qui aboutissent à la création de nouvelles institutions, dans une période de discontinuité entre démocratie et dictature. La création de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923) et le statut d'autonomie de 1932 sous la Seconde République espagnole (1931-1939) sont des moments politiques essentiels, qui ont aussi des effets sur les politiques éducatives au moment où on entreprend de bâtir un nouveau pays par l'éducation.

Dans cette perspective, le modèle de l'éducation nouvelle se présente comme une voie de transformation et de progrès. L'intérêt pour Genève

Schéma 1. Dimensions de l'analyse

Source : personnelle.

vient en particulier de deux préoccupations du côté des Catalans, celle de la défense de la langue et d'un modèle basé sur la diversité linguistique d'une part, et celle de la défense d'un modèle démocratique lié à la reconnaissance de l'identité nationale d'autre part. À l'issue d'un voyage d'étude pédagogique en 1913, les participants catalans soulignent par exemple la tolérance avec laquelle est traitée la diversité linguistique et religieuse dans les écoles suisses (Ajuntament de Barcelona, 1914). En ce sens, Genève serait un modèle pédagogique mais aussi un modèle politique duquel s'inspirer. Loin d'être un processus uniforme, le mouvement de rénovation pédagogique en Catalogne est toutefois caractérisé par sa diversité et son hétérogénéité, avec des confluences et des divergences face au contexte extérieur (hors de l'école), au contexte institutionnel et au programme pédagogique (Soler-Mata et Vilanou, 2013).

Pour analyser systématiquement les relations et les influences pédagogiques, nous suivons une méthodologie herméneutique et conceptuelle (Oncina, 2003 ; Vilanou, 2006) et nous nous fonderons sur un schéma organisé selon trois dimensions institutionnelle, personnelle et conceptuelle (voir schéma 1 ci-dessous). Nous traiterons successivement de la dimension institutionnelle, puis de la dimension personnelle de ces relations, la dimension conceptuelle – présente de manière transversale – faisant l'objet d'une synthèse en conclusion.

2. Les relations institutionnelles

«*Le Congrès d'éducation morale de 1922, auquel nous avons adjoint une importante exposition de livres, grossit nos collections d'ouvrages se rapportant à l'éducation morale et civique et notre série de manuels d'histoire. La Mancomunitat de Catalogne nous fit don en même temps que de ses livres de deux charmantes bibliothèques sculptées en bois des Baléares*» (Bovet, 1932, p. 186).

Les relations entre Genève et la Catalogne ont impliqué une série d'institutions différentes. Rappelons toutefois que ces contacts, qu'ils aient été établis par le biais d'une correspondance ou par des visites dans l'une ou l'autre ville, ont toujours été le fait d'individus et que, de ce fait, ils ont conservé un caractère personnel et ont dépendu des intérêts et des attentes des protagonistes. Le tableau 1 ci-dessous montre que la majorité des institutions avaient un caractère plus pédagogique que politique. Parmi leurs activités, il y avait d'abord des actions de formation dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie, qui prenaient la forme de cours d'été ou d'hiver, de visites individuelles ou collectives et de conférences à Barcelone ou à Genève. Il y avait ensuite celles liées à la recherche scientifique, qui passaient par des collaborations mutuelles, par des échanges de revues scientifiques de psychologie et de pédagogie, par la participation d'étudiants catalans aux recherches de l'Institut Rousseau et par la présentation de communications et de rapports lors de congrès, voire par la participation à leur organisation. Il y avait enfin des activités complémentaires, mais non moins importantes, comme l'organisation de voyages collectifs, l'attribution par les administrations publiques d'aides et de bourses d'étude à l'étranger, les traductions, la commercialisation de matériel scolaire, le commerce des maisons d'édition, etc.

Deux exemples illustrent particulièrement bien la typologie et le contenu de ces relations institutionnelles pendant le premier tiers du xx^e siècle. Le premier est le Congrès international d'éducation morale (CIEM) qui se tient à Genève du 28 juillet au 1^{er} août 1922 et qui pour sa troisième édition se distingue par une importante participation espagnole. Au sein d'une délégation de vingt-trois participants, signalons ainsi les noms des Catalans Alexandre Galí (secrétaire du Consell de Pedagogia), Joan Garriga (président de la Societat Econòmica d'Amics del País de

Tableau 1. Institutions participant aux relations Catalogne – Genève

Genève	Catalogne (Barcelone)
Institut J.-J. Rousseau Maison des petits Amicale Institut J.-J. Rousseau	Mairie de Barcelone - Patronat Escolar de Barcelona
	Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya Escola Normal de la Generalitat
Bureau international d'éducation Ligue internationale de l'éducation nouvelle	Escola d'Estiu (École d'été) Groupe de Barcelone de la LIEN (Fraternitat Internacional de l'Educació)
Université de Genève	Séminaire de pédagogie (Universitat de Barcelona)
Écoles de Genève: École du Mail, École internationale (Écolint), École de Malagnou,...	Cours techniques de pédagogie Écoles municipales de Barcelone: Escola de Mar, Escola de Bosc, Grup escolar Baixeras, École des aveugles, des sourds-muets et des handicapés psychiques de Vilajoana, etc. Autres écoles: Escola Damon, Blanquerna.
Institut Jaques-Dalcroze	Institut de Rítmica i Plàstica (Joan Llongueres) Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) Institut d'Orientació Professional de Barcelona

Source: personnelle.

Barcelona), Fèlix Martí Alpera (directeur d'une école municipale), Nicolau d'Olwer (conseiller municipal à la mairie de Barcelone), Assumpció Portas Dotras (enseignante à Barcelone), Pedro Rosselló et

Pau Vila⁵. Le congrès porte sur l'esprit international et l'enseignement de l'histoire ainsi que sur les liens entre solidarité et éducation. Pau Vila y présente un rapport dans lequel il analyse les droits et les problématiques des nations sans État et présente une ébauche de programme d'histoire pour une nation opprimée, pour tenter de dépasser l'opposition entre nationalisme et internationalisme (Vila, 1922). Cette participation éminente révèle l'intérêt suscité par une pédagogie catalane bien en vue dans les principaux forums scientifiques de l'époque; elle permet aussi de construire, avec les groupes rénovateurs européens les plus importants de l'époque un riche réseau de relations et d'échange d'idées.

Le second exemple est celui de la Maison des petits⁶, une institution genevoise très présente dans les relations pédagogiques entre les deux territoires, qui devient un modèle de pédagogie active pour les écoles maternelles catalanes. L'opinion de Hameline (1996) sur cette école est le parfait reflet de ce que nous pouvons vérifier en feuilletant les *Livres d'Or des visiteurs* de l'Institut Rousseau et de la Maison des petits et en lisant les rapports et articles écrits par les étudiants qui se sont arrêtés à Genève: une union étroite et un intérêt réciproque entre ces deux institutions. Conçue dès sa création pour mettre en pratique et expérimenter les idées de l'Institut Rousseau (Canes, 2005; Miaja, 1927), l'école devint un exemple et un modèle de la pédagogie genevoise. Concepción Sainz-Amor, enseignante et directrice, à partir de 1931, de l'école municipale Ramon de Penyafort à Barcelone, y assiste en 1926 à un cours d'été. Dans le rapport qu'elle élabore et envoie à la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) pour justifier la bourse qui lui a été attribuée, elle fait une mention particulière de sa visite à la Maison des petits, la décrivant comme l'exemple type d'une application pratique de principes théoriques solides telle qu'elle a pu la trouver à Genève⁷. La Maison des petits se caractérise en particulier par un certain éclectisme dans lequel on peut retrouver Fröbel, Montessori, Decroly, Dewey, Foerster et, bien sûr, Claparède (Audemars et Lafendel, 1923). Ce refus volontaire de s'affilier à une école et de fixer une ligne est pour beaucoup dans l'intérêt que la Maison des petits suscite auprès des pédagogues et des enseignants catalans, lesquels y voient une alternative à l'omniprésence de la méthode et du matériel Montessori. De fait, la diffusion

⁵ Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève (AIJR), Fonds général, FG/4: *III^e Congrès international d'éducation morale*, 1922.

⁶ La contribution de *Michel Christian* dans le présent ouvrage (chapitre 10) montre le rayonnement international de la Maison des petits et de ses directrices.

⁷ Archives de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), 130-44: *Concepción Sainz-Amor y Alonso de Celada*.

du matériel didactique élaboré par Audemars et Lafendel figure dès 1917 dans le n° 4 de la revue *Quaderns d'estudi*.

Au cours de la période républicaine (1931-1936) et avec la sympathie grandissante qu'elle manifeste pour la méthode Decroly, la Maison des petits se retrouve au centre de plusieurs activités de l'Escola d'Estiu de Barcelone. En 1932, une exposition de matériel didactique de la Maison des petits y sera organisée, rééditée et enrichie l'année suivante. En 1935, dans un cours consacré à Decroly, dispensé dans les murs de l'Escola d'Estiu, Alice Descoedres, collaboratrice de la Maison des petits, consacrera plusieurs séances aux « tests de calcul Decroly » et au « matériel de l'école Decroly ». Elle accompagnera son discours d'une exposition de travaux d'élèves normaux et d'élèves présentant un retard scolaire. Jaume Bertran, ancien élève de l'Institut Rousseau où il a séjourné plusieurs fois entre 1929 et 1935, remplit en Catalogne les fonctions de représentant commercial du matériel scolaire de la Maison des petits, et il gardera avec Genève une étroite relation, même après la guerre civile, durant laquelle, exilé, il poursuivra sa relation épistolaire avec Bovet.

L'intérêt que les institutions catalanes, tant politiques que sociales, culturelles et pédagogiques, entretiennent pour les avancées de la pédagogie européenne et mondiale ne se réduit pas cependant à l'importation de nouvelles idées ou expériences à appliquer en Catalogne ; il s'agit aussi d'explorer les diverses possibilités de diffusion, hors frontières, de certaines expériences catalanes. Celles-ci viennent en particulier de deux écoles expérimentales en plein air de la mairie de Barcelone qui font l'objet d'un grand nombre de rapports présentés dans les congrès et traduits en anglais et en français ainsi que de visites programmées à l'occasion de la venue de personnalités étrangères dans la ville (Ajuntament de Barcelona, 1931).

3. Les relations personnelles

Plus encore que les relations entre institutions, ce sont les relations personnelles qui se sont révélées déterminantes pour les échanges entre la Catalogne et Genève dans le domaine éducatif. Cela tient à la valeur humaine des différents protagonistes, mais aussi à la spécificité de l'Institut Rousseau au sein duquel les colloques, conversations, promenades, rencontres d'anciens élèves, etc. formaient le mode habituel de travail.

Narcís Masó

Nationalité: Catalane
Date de naissance: 27-mai-1890
Domicile: Barcelone
Origine: Genève
Religion: catholique
Date d'entrée: août 1926
Date de sortie: septembre 1928.



Mes études sont finies;
 Adieu, ville de Genève,
 Adieu, lac toujours si bleu,
 Adieu, Lava et Salève.
 Adieu, mon cher Institut
 plein de travail et de fièvre
 Ces années se sont passées
 aussi rapides qu'un rêve.

Mais quelque chose éternelle
 reste au fond de notre esprit.
 Un trésor de connaissances.
 Un tas de très bons amis
 Un essaim de beaux visages
 de la Maison des Petits
 Souvenirs de belles courses
 et... un carnet de samedi!

Adieu, s. v. p!

Poème de Narcís Maso rédigé à son départ de Genève en 1928.

Source: AIJRR, Livre d'or de l'Institut Rousseau.

Le recensement des noms et des dates de présence des étudiants catalans à Genève fait ressortir quatre étapes (Soler-Mata, 2009c, 2012). La première, de 1908 à 1921, est marquée par les pionniers Pau Vila et Joan Llongueres, qui influenceront Llorenç Jou, Pedro Rosselló et Josep Mallart qui établissent, pour leur part, une relation privilégiée avec Claparède, dans le cadre de ses conférences internationales de psychotechnique. L'année 1922 constitue à elle seule une deuxième étape, avec la célébration du dixième anniversaire de l'Institut Rousseau, la reprise des cours d'été à Genève, le III^e Congrès international d'éducation morale et le développement de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle après le congrès fondateur de Calais en 1921 : autant d'événements qui voient les pédagogues catalans faire leurs premiers pas sur la scène pédagogique internationale. Une troisième étape, de 1923 à 1930, est caractérisée non seulement par l'assistance au cours d'été et les visites de groupes à l'Institut Rousseau, mais aussi par le long séjour de Narcís Masó et même par une installation définitive à Genève, celle de Rosselló, qui va contribuer à la création du BIE. Une quatrième et dernière étape, enfin, marquée entre autres par le vingtième anniversaire de l'Institut Rousseau en 1932, verra certes le nombre d'élèves catalans réguliers diminuer à l'Institut entre 1930 et 1936 mais aussi la notoriété de la Maison des petits atteindre son apogée à l'Escola d'estiu de Barcelone, alors que Rosselló poursuit son ascension au sein du BIE, dont il devient vice-président.

Les relations avec Genève se construisent d'abord autour de Claparède et de Bovet, puis de plus en plus autour de Piaget. Sur celles-ci se greffent une série de liens personnels qui aboutiront à de nombreuses collaborations scientifiques (Hofstetter, Ratcliff et Schneuwly, 2012; Rosselló, 1923). Mentionnons notamment celles qui associent Galí à Claparède, à Bovet et plus tard à Piaget, mais aussi Mira à Claparède et Masó à Piaget, sans oublier le rapport étroit, à la fois amical et scientifique, entre Rosselló et Piaget. Hors du cadre de l'Institut Rousseau, signalons les connivences personnelles et connexions scientifiques entre Jaques-Dalcroze et le musicien et pédagogue musical catalan Joan Llongueres, dont nous parlerons plus loin.

La correspondance échangée par ces personnalités couvre un très large domaine, qui va de la demande d'information sur des cours et des activités aux relations avec les maisons d'édition, en passant par les publications et les traductions, les informations concernant les étudiants en déplacement à Genève, les échanges d'information sur des activités réalisées ou sur

la situation politique. Cette correspondance contient en outre des notes personnelles de bon souvenir et d'amitié (généralement sur cartes de visite ou cartes postales) et même des demandes d'aide en cas de difficultés économiques et sociales, signe que la collaboration scientifique allait parfois de pair avec une amitié personnelle.

Au cours du premier tiers du xx^e siècle, Claparède et l'Institut Rousseau deviennent une référence incontournable en Catalogne. Si nous en croyons la notice élogieuse de la revue *Quaderns d'Estudi*, la création des *Archives de Psychologie*, la fondation de l'Institut et ses apports à la psychologie ont fait de Claparède «*une figure admirable dans le monde moderne où les hommes se séparent subtilement en hommes d'idées et hommes d'action, [en créant] une harmonieuse fusion de ces deux tendances dans laquelle la pensée n'exclut pas l'action et l'action ne fait rien d'autre que coopérer à l'œuvre de la pensée*» (Crexells, 1918, p. 2). Après avoir pénétré les milieux pédagogiques catalans par le biais des revues scientifiques et par celui des cours que les étudiants les plus avancés et les mieux formés à l'Institut Rousseau donnent à l'Escola d'estiu de Barcelone, Claparède se rend en personne, en 1920, dans cette ville qui finit par éveiller l'intérêt des pédagogues de Genève.

Claparède fournit lui-même la description de son voyage et de son séjour dans une intéressante chronique personnelle publiée dans *L'Intermédiaire des Éducateurs*. Il y décrit son voyage en train en la compagnie imprévue de Joan Llongueres qui revient juste de Genève où il avait suivi un cours à l'Institut Jaques-Dalcroze. Sa chronique témoigne par ailleurs d'une parfaite compréhension du fait catalan et des aspirations autonomistes face au centralisme espagnol. Il y passe en revue les institutions éducatives et culturelles barcelonaises qu'il a visitées et y nomme les plus illustres des maîtres et pédagogues catalans dont il a fait la connaissance et qu'il a fréquentés : Rosa Sensat, Ruiz Castellà, Mira, Galí – «l'âme de tout le mouvement pédagogique de Barcelone» –, Campalans, Homs, Piñol, Dwelshauvers, etc. Il n'oublie pas de mentionner ses retrouvailles avec quatre anciens élèves de l'Institut Rousseau (Vila, Jou, Mallart et Rosselló), et il donne son cours à l'Escola d'Estiu, qui est suivi par une excursion au Cadí sous la houlette de Pau Vila. Pour finir, il profite du voyage de retour pour visiter Gérone, à l'invitation de Rosselló : il raconte y avoir été reçu à la gare par Cassià Costal et le corps enseignant de l'École normale et des maîtres qui l'accompagnent dans la visite d'une série d'écoles, mais aussi de la cathédrale, des remparts et de la vieille ville. Le tout produit sur

Claparède un impact tellement positif qu'il note finalement que «*grâce à ces hommes d'avant-garde, il est à prévoir que l'enseignement public va faire de réels progrès en Catalogne*» (Claparède, 1920, p. 83).

Cette visite à Barcelone avait pour motif, on l'a vu, un cours de quatre séances à dispenser à l'Escola d'Estiu de 1920 sur la «Psychologie de l'intelligence». Les comptes rendus qui en seront publiés permettent de revoir les axes principaux de la psychologie scientifique et expérimentale de Claparède, qui mise directement sur l'application pédagogique (adaptation, apprentissage, mesure des aptitudes et orientation professionnelle) (Triginer, 1921). Durant le même séjour, Claparède donne également deux autres conférences, moins connues mais tout aussi importantes, qu'il prononce sur «L'orientation professionnelle», organisée par l'Institut d'Orientació Professional et la mairie de Barcelone et sur «L'école et l'éducation sociale», dans le cadre d'un cours d'Humanités organisé par l'Escola del Treball. Dans ces interventions, il insiste sur l'importance de lier formation professionnelle et éducation sociale – le travail utile et la vie – et manifeste une nette unité de ton avec les positions de Dewey et de Kerschensteiner.

Outre son impact général et les réponses qu'il apporte aux inquiétudes des rénovateurs pédagogiques, ce voyage a aussi servi à établir et à renforcer deux relations qui se révéleront très importantes par la suite: la première avec Galí, la seconde avec Mira et Ruiz Castellà, au travail desquelles Galí donne à Claparède un accès direct à l'Institut d'Orientació Professional de Barcelone. C'est précisément de ce contact que va naître la collaboration qui sera engagée à travers les conférences internationales de psychotechnique. Claparède aura d'ailleurs par la suite l'occasion de revenir à Barcelone pour assister à la deuxième et à la sixième de ces conférences, respectivement en 1921 et en 1930.

En cette même année 1930, au mois de mars, Jean Piaget visite lui aussi Barcelone. Il s'agit de la dernière visite des Genevois en Catalogne dont les sources fassent état. Galí, qui avait, dès 1922 dans les pages des *Quaderns d'Estudi*, lancé l'idée de l'inviter à Barcelone, se charge d'organiser cette visite au cours de laquelle Piaget intervient dans les Cursos Tècnics de Pedagogia en donnant quatre leçons sur «Le jugement moral de l'enfant», ainsi que d'autres conférences dont la presse se fait l'écho (Sanz, 1930a) et qui sont délivrées à la Faculté de droit de l'Université de Barcelone ainsi que dans la salle de conférences



Pierre Bovet avec Narcís Masó et Jesús Sanz. École d'été de Barcelone (1931).
Fonds Famille Sanz-Ausàs.

de l'hôtel Ritz, respectivement sur «La causalité de l'enfant» et sur la «Psychologie et [la] théorie de la connaissance». Cette dernière, organisée par le Conferentia Club, a un retentissement particulier dans la presse et va faire connaître le nom de Piaget au-delà des cercles strictement psychologiques et pédagogiques par lesquels son œuvre écrite a été diffusée dès 1929 grâce à des comptes rendus ou des articles des revues et à quelques traductions de Domingo Barnés (Piaget, 1929a-b). Cette notoriété contribuera à plus long terme non seulement à l'influence de sa pensée, mais aussi à celle de l'école de psychologie genevoise en Catalogne, dont se réclameront notamment Genoveva Sastre et

Montserrat Moreno. Piaget sera ainsi fait docteur honoris causa de l'Université de Barcelone en 1971, ce qui facilitera sans doute la création en 1975, à l'initiative de la mairie de Barcelone, de l'Institut municipal de recherche en psychologie appliquée à l'éducation (Institut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació (Coll et Gillieron, 1981 ; Siguan, 1971, 1981).

À côté de Claparède et de Piaget, d'autres figures genevoises sont plus brièvement passées par Barcelone. En 1930, Ferrière y fait deux passages, à l'aller et au retour d'un long voyage en Amérique du Sud (Soler-Mata, 2008). Pierre Bovet, ami et bras droit de Claparède à la tête de l'Institut Rousseau, fait lui aussi une halte à Barcelone en 1928 lors de son voyage vers Madrid. Bien qu'il soit celui avec qui les élèves en séjour long à Genève ont eu le plus de contacts, sa visite est brève – il ne reste qu'une journée – et ne lui permet que de saluer des connaissances et amis catalans et de visiter l'école municipale de Baixeras, l'Escola del Mar, celle de Blanquerna, ainsi que l'Institut de Cultura et le chantier du futur groupe scolaire Milà i Fontanals de la rue del Carme. Il revient cependant à Barcelone au cours de l'été 1931, peu après la proclamation de la République, pour dispenser un cours à la Semaine finale de l'Escola d'Estiu. Il s'agit d'un cycle de trois conférences sur «Le sentiment filial et ses crises». Les idées qu'il présente lors de ces interventions proviennent directement de ses travaux de 1927, publiés dans *Les Instincts de l'enfant* et dans *Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, idées qui s'inscrivaient dans la continuité de la psychologie de l'éducation et de l'éducation morale et religieuse qu'il avait défendues dans *L'Instinct combatif* (1917) et dans *La Psychanalyse et l'Éducation* (1920).

4. La diversité des échanges et des relations : quelques cas d'étude

Les relations et les personnalités qui fondent cette contribution sont multiples. On pourrait citer Pau Vila, premier élève inscrit, on l'a vu, à l'Institut Rousseau en 1912 (Bovet, 1932), alors qu'il est directeur de l'école Horaciana à Barcelone. Mais on pourrait aussi mentionner Rosa Sensat qui séjourne à Genève et à Lausanne, poussée par l'intérêt pour l'enseignement des sciences naturelles, Concepción Sainz-Amor,

PROFESSEURS ET ÉLÈVES



EN 1913 : A LA FIN DE LA PREMIÈRE ANNÉE.

Pau Villa (au premier rang à gauche) parmi les professeurs et les élèves de la première promotion de l'Institut Rousseau, 1913.

Photographie tirée de Bovet (1932).

qui se lie avec Adolphe Ferrière lors des divers congrès de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle, Maria Solà, théosophe elle aussi liée à Ferrière et unique représentante espagnole au congrès de Calais de 1921 (Soler-Mata, 2015) ou encore Llorenç Jou, Fèlix Martí Alpera, Leonor Serrano, Joan Roura-Parella, Elisa Úriz, Joaquim Xirau : tous et toutes ont joué un rôle décisif dans la pédagogie catalane ; tous et toutes ont fait un séjour ou un passage à Genève et ont eu un contact avec les pédagogues et psychologues genevois, à Genève ou en Catalogne. Au sein de ce groupe multiple, nous souhaiterions nous concentrer plus particulièrement sur trois cas : celui du groupe dit de Gérone, celui d'Alexandre Galí et celui de Joan Llongueres.



Élèves de l'école Horaciana de Barcelona, dont Pau Vila est directeur en 1912, lors d'une promenade à Collserola.

Photographie: Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya, Ref. 47462, disponible à l'adresse: <http://cartotecadigital.icgc.cat/cdm/singleitem/collection/pauvila/id/594/rec/89>

4.1. Le groupe de Gérone : Narcís Masó, Pedro Rosselló, Josep Mallart et Jesús Sanz

Malgré la distance temporelle qui les sépare et bien qu'ils se soient liés chacun de manière différente aux personnalités genevoises, Masó, Rosselló, Mallart et Sanz partagent un même itinéraire de formation pédagogique qui commence à l'École normale de Gérone, sous la direction et l'influence de Cassià Costal, et se poursuit à l'Escuela de Estudios Superiores de Magisterio de Madrid sous l'influence du modèle



Jean Piaget et Pedro Rosselló, à Treumal en Catalogne chez les Rosselló, été 1935.

Photographie: Archives Jean Piaget.

pédagogique de l'Institución Libre de Enseñanza, puis à Genève, dans les cours de l'Institut Rousseau. Seul Mallart étudie à Genève avant d'aller à Madrid. Il est évident que, dotés d'une formation préalable solide et complète, tous les membres de ce groupe tirent le meilleur parti de leur relation avec Genève où ils laisseront aussi une empreinte profonde.

Dans le cas de Pedro Rosselló, cette relation se consolide à travers sa collaboration et son amitié avec Piaget que l'on peut suivre au cours des visites du psychologue suisse en Catalogne, puis lorsque Rosselló devient professeur à l'Institut Rousseau et, plus tard, directeur adjoint du Bureau international d'éducation où il joue un rôle clé.

Le lien est tout aussi remarquable entre Narcís Masó et Piaget. Le Catalan collabore notamment à la rédaction et à la recherche du deuxième chapitre du *Jugement moral chez l'enfant*, «La contrainte adulte et le réalisme moral» (Piaget, 1932). À Genève, où il arrive après avoir quitté l'Espagne de Primo de Rivera, Masó se montre à la fois très actif et très réceptif. Il participe notamment au Congrès du Rythme de 1926, avec une contribution intitulée «La Rythmique dans l'enseignement primaire» (Pfrimmer, 1929, p. 152-161). De retour en Catalogne, il fonde l'école expérimentale de S'Agaró (1935-1936),



Groupe d'étudiants et de professeurs de l'Institut Rousseau en 1928 avec Narcís Masó (deuxième rang, septième en partant de la gauche, juste derrière Claparède) et Jesús Sanz (deuxième en partant de la droite).

Fonds général AIJJR (cote AIJJR/FG.J.10/4).

une école nouvelle inspirée, entre autres modèles, de celui d'écoles suisses comme l'École internationale (Écolint), La Châtaigneraie et l'Institut Monnier (Marquès, 1990).

Josep Mallart, le premier du groupe à étudier à Genève au cours des années 1915 et 1916, consolide la fructueuse relation qu'il a nouée avec Claparède par l'intermédiaire de Rosselló et d'Emili Mira dans le cadre des conférences internationales de psychotechnique (Mallart, 1981). Ses intérêts pédagogiques s'orientent vers l'«école du travail», l'organisation du travail, la psychologie appliquée et la psychologie industrielle, autant de sujets dont il fera le thème de quelques-unes de ses œuvres les plus

connues, comme *La educación activa* (1925), *La escuela del trabajo* (1928), *La escuela productiva* (1928).

L'influence de la formation reçue à Genève est tout aussi marquante sur l'action éducative et l'œuvre écrite postérieure de Jesús Sanz qui intègre le concept de Claparède «d'école sur mesure» dans l'élaboration du concept d'école unique qui à cette époque fait l'objet d'un intense débat en Catalogne (Soler-Mata, 2009a-b). Sanz séjourne à Genève en même temps que Narcís Masó. La contribution qu'il présente à la sixième conférence internationale de psychotechnique de Barcelone en 1930, intitulée «Le travail et les aptitudes des interprètes parlementaires» (Sanz, 1930b), est considérée comme pionnière en Europe dans le domaine des travaux empiriques sur l'interprétation des conférences (Pöchhacker, 2004, p. 32). Au cours de son séjour à Genève, Jesús Sanz prend connaissance, grâce à Ferrière, de l'entreprise éducative de Freinet⁸ et de la Coopérative de l'enseignement laïque (CEL). Les techniques novatrices de Freinet éveillent en lui un immense intérêt de sorte que, de retour en Catalogne, il les partage avec l'inspecteur Herminio Almendros ainsi qu'avec plusieurs enseignants du groupe Batec de Lleida tels que José de Tapia et Patricio Redondo, qui deviendront des pionniers de l'introduction de l'imprimerie à l'école en Catalogne.

4.2. Alexandre Galí et la « conscience technique » dans la formation des enseignants

Il n'y a aucun doute sur le fait que, pendant la période que nous analysons, Galí est, en Catalogne le pédagogue le plus notable parmi ceux qui entretiennent une relation avec Genève. Il ne faut cependant pas oublier qu'entre autres activités, il est également responsable du secrétariat du Conseil de pédagogie de la Mancomunitat de Catalogne, organisme clé de la rénovation pédagogique catalane. Galí est soucieux d'améliorer la «conscience technique» – c'est-à-dire les bases théoriques – dans la formation des enseignants pour les pousser à aller au-delà de ce qu'il appelle l'excessive «conscience pratique» qui empêche l'éducation de progresser (Galí, 1984).

⁸ Voir la contribution de *Henri Louis Go* dans le présent ouvrage (chapitre 3).

Alexandre Galí expliquera que, en tant que secrétaire du Conseil de pédagogie, il n'avait fait qu'un seul voyage à l'étranger, à Genève pendant l'été 1922. Il participe alors au cours d'été de l'Institut Rousseau à Thonon et au troisième congrès d'éducation morale à Genève, abordé plus haut dans cette contribution. Mais il connaît déjà Claparède, qu'il a rencontré deux ans plus tôt lors de la visite de ce dernier à Barcelone, et il suit l'activité de l'Institut Rousseau à travers les élèves catalans qui y ont séjourné et les revues qui parviennent à la bibliothèque du Conseil de pédagogie. La conséquence la plus visible de cette collaboration et de ces influences mutuelles est la création à Barcelone, en 1925, sous la direction de Galí, des *Cursos Tècnics de Pedagogia*, conçus pour devenir des cours «de formation et de recherche» sur le modèle de l'Institut Rousseau (Galí, 1978, p. 201-203).

Les travaux d'étude et de recherche conduits par cette institution portent la marque de Claparède et, de fait, c'est ce dernier et Bovet qui en font l'éloge dans *L'Éducateur*, à l'occasion d'un compte rendu des *Annals dels Cursos Tècnics de Pedagogia* pour l'année 1928-1929 (Bovet, 1930). Dans cet article, Bovet, qui témoigne d'une parfaite connaissance de *La mesura objectiva del treball escolar* (1928), établit le profil intellectuel de Galí et apprécie ses capacités d'observation, d'analyse et de recherche constante au service de l'amélioration des résultats scolaires. L'usage de mesures objectives fait en particulier l'objet de commentaires dans lesquels Bovet explique que, au cours de l'année 1929, sous la direction d'Hélène Antipoff, les mesures proposées par Galí ont été vérifiées et appliquées à l'Institut Rousseau pour les élèves de langue française⁹. De son côté, Galí a commenté *L'Éducation fonctionnelle* de Claparède dans les pages de la revue *Butlletí dels Mestres* (Galí, 1931, 1932). Parmi les relations de Galí, il faut rappeler qu'il est le premier, en 1922, à diffuser, dans la revue *Quaderns d'Estudi* (n° 52), les travaux de Jean Piaget et ce, à une époque où le jeune psychologue est encore bien peu connu¹⁰. Plus tard, en 1930, Piaget sera l'un des conférenciers des *Cursos Tècnics de Pedagogia*.

⁹ L'année même de la publication de l'œuvre de Galí, *La mesura objectiva del treball escolar*, Pierre Bovet en a fait un compte rendu. Voir Bovet Pierre, *L'Éducateur*, p. 47, année LXIV, n° 3-4, février 1928, p. 47.

¹⁰ Voir la contribution de *Marc Ratcliff*, dans le présent ouvrage (chapitre 2).

4.3. Joan Llongueres et la rythmique de Jaques-Dalcroze

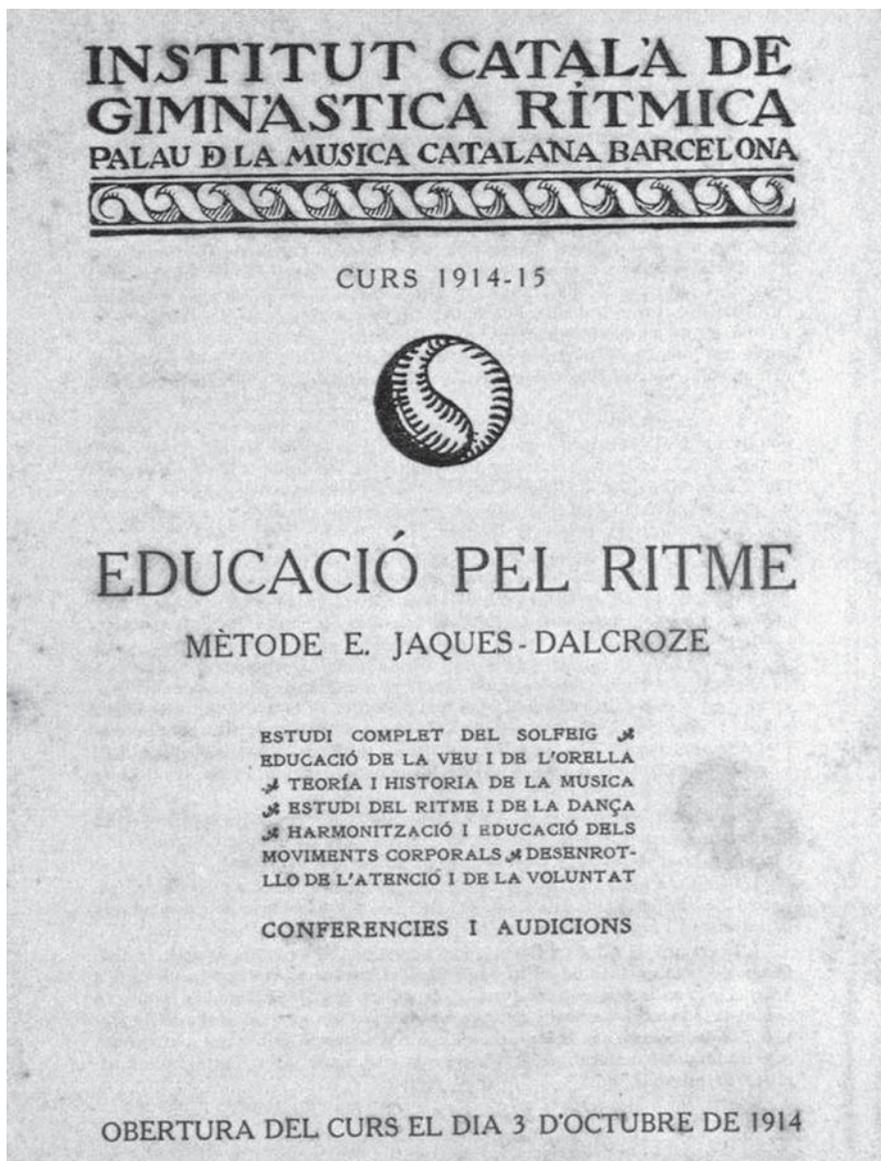
Hors du cadre de l'Institut Rousseau, la relation la plus importante et la plus productive reste celle qui lie Joan Llongueres et Jaques-Dalcroze à travers la rythmique. Chronologiquement, c'est aussi la plus ancienne puisqu'elle débute en 1907 lorsque Llongueres, alors jeune musicien, assiste au cours d'été que Jaques-Dalcroze dispense à Genève (Llongueres, 1920). D'autres professeurs catalans tels que Narcís Masó et Elisa Úriz étudient aussi la rythmique à Genève avec Jaques-Dalcroze.

Joan Llongueres Badia (Barcelone, 1880-1953) est le pédagogue musical le plus important de la première moitié du xx^e siècle en Catalogne, où il a exercé une influence notable sur la postérité en tant que pionnier de la rénovation de l'enseignement musical et directeur de l'Institut de *Rítmica i Plàstica de Barcelona* qu'il fonde dès 1912 sous l'influence de Jaques-Dalcroze, trois ans avant que le maître n'ouvre le sien à Genève en 1915 (Martin *et al.*, 1965).

Que l'on considère les résultats des productions musicales et des publications ou qu'on lise la correspondance qui s'établit entre Barcelone et Genève, la relation entre Llongueres et Jaques-Dalcroze est longue et intense¹¹. Elle se fonde sur l'amitié et le respect, sur la collaboration académique et pédagogique, et même sur l'aide mutuelle qui sera particulièrement importante pendant la guerre civile espagnole au cours de laquelle les gestes de solidarité de Jaques-Dalcroze envers son ami catalan furent nombreux.

Joan Llongueres suit les cours d'été de Jaques-Dalcroze à l'école de Malagnou à Genève en 1907 et y retourne en octobre 1908. Pendant le séjour du musicien et pédagogue genevois à Hellerau près de Dresde à partir de 1910, Llongueres y suit en 1911 le cursus complet lui permettant d'enseigner la méthode Jaques-Dalcroze. Les visites que l'un et l'autre se rendent mutuellement à Barcelone et à Genève pour dispenser cours et conférences et pour visiter des écoles manifestent l'intensité de leur relation. En 1926 à Genève, le Congrès du Rythme, déjà évoqué plus haut, est l'occasion d'officialiser la contribution de Llongueres à l'application de la rythmique dans l'enseignement des enfants aveugles tel qu'il était pratiqué à l'école de Vilajoana près de

¹¹ Archives de la Ville de Genève (AVG), Département des manuscrits (Ms), Musique (mus), Fonds Émile Jaques-Dalcroze, Correspondance entre Jaques-Dalcroze et Llongueres, cote 680, f. 244-259; Biblioteca de Catalunya (Barcelone), Fonds Joan Llongueres, cote M-6028, M-6030, M-6031.



Présentation du cours d'éducation par le rythme donné à Barcelone par Longueres en 1914 et 1915.

Photographie: Centre de Documentació de l'Orfeó Català de Barcelone.

Barcelone. Cela sera à plusieurs reprises souligné par Jaques-Dalcroze qui, ayant eu connaissance de cette expérience au cours d'une visite à Barcelone en 1922, signalera l'apport de Llongueres comme l'un des plus importants parmi d'autres tentatives alors en cours en Europe, comme celle de Marguerite Meredyll à Londres, de Charlotte Pfeffer en Allemagne et de Claire-Lise Dutoit à Genève (Jaques-Dalcroze, 1942; Martin *et al.*, 1965). La communication de Llongueres sur « La Rythmique appliquée à la première éducation des aveugles » trouve son origine dans une conférence donnée à Genève en 1921 sur le même thème (Pfrimmer, 1926, p. 169-178). Dès 1918, Llongueres occupe une place de professeur de musique dans les écoles municipales de Barcelone. Sa conception de l'application de la rythmique à l'enseignement des enfants aveugles se fondait donc sur sa propre expérience, acquise en appliquant les principes de *L'Éducation par et pour le rythme* de Jaques-Dalcroze.

Épilogue

Nous nous sommes concentrés sur quelques cas concrets de relations entre personnes et institutions catalanes et genevoises entre 1908 et 1936. Au travers des articles de revues pédagogiques, des publications, des traductions – qui sont une occasion non négligeable de tisser des relations entre pédagogues (Soler-Mata, 2009c, 2012) –, mais aussi durant les conférences, les cours, dans les communications présentées lors de congrès et les commentaires rédigés à la suite de visites mutuelles, on voit émerger un ample univers de concepts psychologiques et pédagogiques qui articulent et nourrissent le réseau de ces relations. Ces contenus et ces concepts peuvent être regroupés dans une série de domaines conceptuels, dont certains revêtent un caractère disciplinaire dans le champ des sciences de l'éducation (Hofstetter et Schneuwly, 2006, 2007) (voir tableau ci-dessous). Ces domaines peuvent à leur tour être regroupés en trois axes, qui constituent autant de pistes de recherche à venir : le premier autour de la « conscience technique », c'est-à-dire, pour Galí, les bases théoriques dans des domaines comme la psychologie ou la pédagogie ; le deuxième autour de la construction d'un projet politico-pédagogique auquel contribuent propositions et points de vue d'orientations diverses ; le troisième enfin, autour de la mise en pratique à l'école, orientée vers la rénovation pédagogique.

Axe	Domaines conceptuels
Bases psychologiques et pédagogiques	Psychotechnique (aptitudes, techniques de mesure, etc.) Orientation professionnelle Psychologie de l'intelligence École active Éducation morale Éducation démocratique
Projet politico-pédagogique	Internationalisme Pacifisme (éducation à la paix) Bilinguisme (la langue à l'école) École sur mesure École unique Politique éducative École laïque Liberté de l'élève
Rénovation pédagogique : la pratique éducative	Formation des enseignants Nouvelle Éducation Rythmique Éducation spécialisée Techniques didactiques Matériel didactique

Cette systématisation conceptuelle fait aussi apparaître des éléments de continuité dans les relations entre Catalans et Genevois, comme l'intérêt commun pour une amélioration de la formation des enseignants, la nécessité d'établir les bases de l'éducation, la transformation de l'école ou le rôle clé de l'éducation dans la construction d'une société libre, juste et démocratique. On observe cependant – surtout du côté catalan – une certaine prééminence des pratiques éducatives sur les pédagogies ou, pour le dire autrement, l'absence ou la faiblesse de bases théoriques, dans lesquelles Galí voyait le caractère pratique de la pédagogie catalane. Il se peut d'ailleurs que ce caractère pratique ait été, parfois, l'explication de cette évolution de la pédagogie active vers un simple activisme pédagogique. La circulation des idées pédagogiques a en effet reposé sur un petit nombre d'acteurs. Sans réduire l'importance et le poids spécifique de l'Institut Rousseau, certains noms catalans ont aussi laissé une trace importante à Genève (Rosselló, 1932). Mais il faut aussi tenir compte des acteurs anonymes qui ont influencé ces circulations sans se déplacer physiquement.

Pour comprendre les relations et les échanges pédagogiques entre la Catalogne et Genève, on peut utiliser une structure en cercles concentriques : dans le cercle central se trouverait Genève, en tant que siège d'institutions pédagogiques influentes comme l'Institut Rousseau, le BIE et l'Institut Jaques-Dalcroze, mais aussi en tant que ville où s'organisent cours, congrès, etc. ; dans le second cercle se trouverait Barcelone, la capitale catalane, capable d'être à la fois productrice et réceptrice de pédagogie ; le troisième cercle, enfin, engloberait l'ensemble du territoire catalan qui, par le biais des publications, des revues pédagogiques, des cours d'été, etc., recevrait les avancées de la pédagogie européenne au sein de ses noyaux rénovateurs les plus actifs. L'énergie de ce modèle lui viendrait de ce que nous pourrions appeler les intérêts communs. Si le modèle institutionnel et pédagogique de l'Institut Rousseau¹² et le modèle politique de Genève ont attiré et concentré l'intérêt des enseignants et des pédagogues catalans, c'est en effet aussi parce que les deux territoires partagent un certain nombre de caractéristiques : le fait d'être un territoire frontière, le plurilinguisme, le fait migratoire, l'ouverture à l'extérieur, ainsi que l'inclination internationaliste et pacifiste.

Mais la force de ces relations est aussi vulnérable au changement et à l'instabilité politique, du côté genevois et surtout du côté catalan. Il est évident que la guerre civile espagnole et son issue, qui entraînera un douloureux exil et une cruelle épuration des enseignants catalans, constituent un élément de rupture brutale dans ces relations. De son exil en France, nous avons le témoignage, en 1939, de Félix Carrasquer qui, lors d'une brève visite à Genève et à l'Institut Rousseau, relate dans ses mémoires l'accueil d'Alice Descoedres et ses rencontres avec Bovet, Claparède et Piaget (Carrasquer, 2017, p. 215-218). Une analyse plus approfondie des correspondances nous donnerait les clés pour comprendre les relations nées en exil dans les pays d'Amérique du Sud. Dans la plupart des cas, il y eut cependant interruption brève ou définitive des relations. La seule relation personnelle qui se maintiendra de manière continue est celle de Rosselló et de certains psychologues catalans avec Piaget au BIE, d'abord à Genève, puis ultérieurement en Catalogne. Cette rupture offre sans nul doute des pistes de recherche pour continuer l'étude de ces relations au-delà du premier tiers du xx^e siècle.

¹² À ce propos, se référer à la contribution de *Hofstetter, Schneuwly* et *Boss*, dans le présent volume.

Sources imprimées

- AJUNTAMENT DE BARCELONA, (1912), *Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en el año 1911: memoria presentada al Excmo. Ayuntamiento de Barcelona por varios maestros públicos de dicha ciudad*, Barcelone: J. Horta, Impresor.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA, (1914), *Viaje pedagógico a Francia, Suiza, Alemania y Bélgica en el año 1913: memoria presentada al Excmo. Ayuntamiento de Barcelona por varios maestros de las escuelas nacionales de dicha ciudad*, Barcelone: Imprenta Elzeviriana de Borrás, Mestres y C^a.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA, (1931), *Institutions scolaires en plein air*, Barcelone: Tip. Emporium.
- AUDEMARS Mina, LAFENDEL Louise, (1923), *La Maison des petits de l'Institut Rousseau*, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- BOVET Pierre, (1930), «Études expérimentales en vue de l'enseignement de la composition», *L'Éducateur*, 66, p. 33-40.
- BOVET Pierre, (1932), *Vingt ans de vie: L'Institut Jean-Jacques Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- BOVET PIERRE, (1934), *La obra del Instituto Rousseau: 20 años de vida*, Madrid: Espasa-Calpe.
- CLAPARÈDE Édouard, (1920), «À Barcelone», *L'intermédiaire des Éducateurs*, VIII^e année, n° 80bis, octobre-décembre, p. 80-84.
- CREXELLS Joan, (1918), «Édouard Claparède», *Quaderns d'Estudi*, IV^e année, vol. I, n° 1, octobre, p. 1-11.
- GALÍ Alexandre, (1931), «Problemes d'educació funcional», *Butlletí dels Mestres*, n° 54, 15 octobre, p. 146-148.
- GALÍ Alexandre, (1932), «Problemes d'educació funcional: vida directa i vida científica», *Butlletí dels Mestres*, n° 62, 15 février, p. 50-51.
- JAQUES-DALCROZE Émile, (1942), *Souvenirs. Notes et critiques*, Neuchâtel & Paris: Éditions Victor Attinger.
- LLONGUERES Joan, (1920), *Informe sobre el curs de vacances a l'Institut Jaques-Dalcroze de Ginebra*, document manuscrit, dossier M-5700, Fonds Joan Llongueras – Biblioteca de Catalunya, Barcelone.
- MIAJA Pablo, (1927), «Una visita a la Maison des petits de Ginebra», *Revista de Pedagogía*, vol. VI, p. 176-183.
- PIAGET Jean, (1929a), *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Madrid: La Lectura.
- PIAGET Jean, (1929b), *El juicio y el razonamiento en el niño*, Madrid: La Lectura.

- PIAGET Jean, (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : Librairie Félix Alcan.
- PFRIMMER Albert (éd.), (1926), *Compte rendu du 1^{er} Congrès du rythme : tenu à Genève du 16 au 18 août 1926*, Genève : Institut Jaques-Dalcroze.
- ROSSELLÓ Pedro, (1923), *El Instituto J. J. Rousseau. Sus hombres, su obra. Sugestiones que para nuestro país pueden derivarse de su funcionamiento*, Madrid, J. Cosano (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n° 758, p. 139-145 ; n° 759, p. 169-174).
- ROSSELLÓ Pedro, (1932), «Rapport sur une enquête auprès des anciens élèves de l'Institut», *L'Éducateur*, 16, p. 253-255 ; *L'Éducateur*, 19, p. 300-301.
- SANZ Jesús, (1930a), «Huéspedes ilustres. El profesor Jean Piaget», *La Vanguardia*, samedi 29 mars, p. 21.
- SANZ Jesús, (1930b), «Le travail et les aptitudes des interprètes parlementaires», *Annals d'orientació professional-Sisena Conferència Internacional de Psicotècnia, Barcelona 1930*, n° 4, Barcelona, Escola del Treball, p. 303-318.
- TRIGINER Gil, (1921), «Psicologia de la intel·ligència», *Quaderns d'Estudi*, n° 48, vol. XIII, juillet-septembre, p. 232-240.
- VILA Pau, (1922), «L'internationalisme et le nationalisme dans l'enseignement de l'histoire», *Troisième Congrès International d'Éducation Morale. Rapports et Mémoires*, Genève : Secrétariat du Congrès - IJJR, 1922, p. 159-168.

Bibliographie

- CANES Francisco, (2005), «La difusión de la *Maison des petits de Ginebra en España a través de la traducción de libros de profesores del Instituto J. J. Rousseau (1923-1937)*», in DÁVILA Paulí, NAYA Luis María, *La infancia en la historia: espacios i representaciones*, vol. II, Donostia: EREIN, p. 383-394.
- CARRASQUER Félix, (2017), *Lo que aprendí de los otros*, Zaragoza-Teruel : Prensas de la Universidad de Zaragoza/ Gobierno de Aragón/ Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- COLL César, GILLIÈRON Christiane, (1981), «Jean Piaget y la escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales», *Infancia y Aprendizaje*, monographie 2 : Piaget.
- GALÍ Alexandre, (1978), *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari (1^a part)*, Barcelone : Fundació A.G.
- GALÍ Alexandre, (1984), *La mesura objectiva del treball escolar*, Vic : Eumo.

- HAMELINE Daniel, (1996), «Aux origines de la Maison des petits», in PERREGAUX Christiane, RIEBEN Laurence, MAGNIN Charles (éd.), *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font. La Maison des petits, hier et aujourd'hui*, Lausanne: Éditions des Sentiers/LEP, p. 17-62.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard (éd.), (2006), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences - Éducation nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th - middle 20th century; fin 19^e- milieu 20^e siècle)*, Berne: Peter Lang.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard, (2007), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e - première moitié du 20^e siècle)*, Berne: Peter Lang.
- HOFSTETTER Rita, RATCLIFF Marc, SCHNEUWLY Bernard, (2012), *Cent ans de vie 1912-2012. La faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*, Genève: Georg.
- MALLART José, (1981), «Memorias de un aspirante a psicólogo», *Revista de Historia de la Psicología*, 2, p. 91-124.
- MARQUÈS Salomó, (1990), *Narcís Masó, pedagog de l'escola activa*, Gérone: Diputació de Girona.
- MARTIN Frank, DENES Tibor, BERCHTOLD Alfred, GAGNEBIN Henri, REICHEL Bernard, DUTOIT Claire-Lise, STADLER Edmond, (1965), *Émile Jaques-Dalcroze. L'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*, Neuchâtel: La Baconnière.
- ONCINA Faustino, (2003), «Historia conceptual y hermenéutica», *Azafea. Revista de Filosofía*, 5, p. 161-190.
- PÖCHHACKER Franz, (2004), *Introducing Interpreting Studies*, Londres & New York: Routledge.
- SIGUAN Miquel, (1971), «Homenaje al profesor Jean Piaget con motivo de su investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Barcelona», *Anuario de Psicología*, n° 4, p. 5-10.
- SIGUAN Miquel, (1981), «Piaget en Catalunya», *Anuario de Psicología*, n° 25, p. 7-16.
- SOLER-MATA Joan, (2008), «Entre Europa i Amèrica Llatina: Adolphe Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona», *Temps d'Educació*, 35, p. 229-248.
- SOLER-MATA Joan, (2009a), «L'itinerari formatiu i professional de Jesús Sanz Poch (1897-1936). Renovació pedagògica i compromís polític a Catalunya durant el primer terç del segle XX», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 13, p. 9-47.
- SOLER-MATA Joan, (2009b), «La escuela a la medida en el pensamiento educativo de Jesús Sanz Poch (1897-1936)», in BERRUEZO Reyes, CONEJERO Susana

(éd.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. Vol. I*, Pampelune: Universidad Pública de Navarra, p. 685-695.

SOLER-MATA Joan, (2009c), «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX», *Temps d'Educació*, 37, p. 11-38. Traduction en anglais: SOLER-MATA Joan (2012), «The Rousseau Institute of Geneva's influence on and presence in Catalan pedagogy in the first third of the 20th century», *Catalan Social Sciences Review*, 1, p. 58-87.

SOLER-MATA Joan, (2016), «Théosophie et éducation en Espagne (1891-1939): espaces de sociabilité et réseaux éducatifs», in GARNIER Bruno *et al.* (éd.), *Éduquer hors de l'école? Lieux et milieux de formation XVII^e-XX^e siècles*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 87-102.

SOLER-MATA Joan, VILANOU Conrad, (2013), «La historia de la Educación en Cataluña: Tradición Liberal e Historia Conceptual», *Historia Social y de la Educación*, 2(3), p. 261-295.

VILANOU Conrad, (2006), «Historia conceptual e Historia de la educación», *Historia de la Educación*, 25, p. 35-70.

Résumé: Ce chapitre examine les relations entre les enseignants et pédagogues catalans et les pédagogues et psychologues genevois dans le cadre de l'Institut J.-J. Rousseau, du Bureau international d'éducation et de l'Institut de rythmique d'Émile Jaques-Dalcroze, ainsi qu'au sein du mouvement de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, à travers ses congrès, ses conférences et ses activités de formation. Nous y étudions de manière systématique la présence de la pédagogie genevoise dans la pédagogie catalane et les influences mutuelles qui se sont exercées, en cartographiant l'intensité et l'orientation de ces relations et en établissant un schéma des concepts qui présidèrent à ces échanges.

Mots-clés: École active, rénovation pédagogique, sciences de l'éducation, Éducation nouvelle, psychologie expérimentale, internationalisme, échange pédagogique.

Abstract: This chapter deals with the relationships between Catalan teachers and pedagogists and Geneva pedagogists and psychologists within the framework of the J.-J. Rousseau Institute, the International Bureau for Education, Émile Jaques-Dalcroze's Institute of Rhythmic as well as New

Education Fellowship, focusing in their involvement in conferences and training activities. The main goal is to establish a systematic presence of Geneva pedagogy in Catalan pedagogy, as well as their mutual influences as agreed upon in a relationship roadmap at different degrees of intensity and orientation together with a concept map governing this pedagogic exchange.

Keywords: Active school, pedagogic renewal, education sciences, New School, experimental psychology, internationalism, pedagogic exchange.

Chapitre 12 | Matthieu Gillibert

Où est passé l'esprit de Genève ? Usages et reformulations de l'idéal internationaliste à la Cité internationale universitaire de Paris (1921-1950)

Invoker l'«esprit de Genève» durant l'entre-deux-guerres, est-ce suffisant pour se rapprocher de l'internationalisme tel qu'il se développe alors dans la Cité de Calvin au lendemain du conflit mondial ? De leur côté, les milieux éducatifs genevois participent à l'internationalisation du savoir tout en profitant de l'internationalisation de leur cité par la mise en place progressive d'une constellation d'organisations en lien plus ou moins étroit avec les questions de l'éducation et de la formation académique. Au même moment, la Cité universitaire de Paris est créée dans la capitale française. Derrière le projet, les motivations sont d'abord d'ordre logistique et urbanistique, puis deviennent aussi, non sans un certain opportunisme, internationalistes et pacifistes. Comme nous le verrons, les racines philosophiques et idéologiques derrière le projet de construire la Cité internationale ne sont pas directement ramifiées à Genève, mais les promoteurs invoquent cet «esprit» à plusieurs reprises : *«Dès maintenant, je puis affirmer que c'est à Paris que se formera ce qu'on est convenu d'appeler l'esprit de Genève.»*¹

¹ Archives nationales (France) (AN Fr), 20090013/1117 : lettre d'André Honnorat à l'ambassadeur de France à Bruxelles, 11 février 1927.

Robert de Traz avait vu que cet esprit devenait un symbole au moins autant qu'une réalité qui, par ailleurs, se révèle être polysémique (Traz, 1929). Les réseaux, les discours et les valeurs qui circulent n'obéissent pas à un cadre rigide. Aussi, lorsqu'André Honnorat, l'un des promoteurs de la Cité universitaire de Paris, parle de l'esprit de Genève, il s'agit surtout d'exprimer un symbole parlant de cet internationalisme libéral qu'il aimerait voir s'appliquer à une cité d'étudiants.

Outre l'aspect symbolique, les conceptions de l'éducation telles qu'elles se développent pendant cette phase d'internationalisation de Genève se retrouvent au moins partiellement dans le projet de cité parisienne. En particulier, les pratiques d'ouverture à l'international, la structuration de réseaux d'élites européennes et américaines et le développement d'organisations internationales touchent les milieux étudiants tant à Genève qu'à la Cité. On remarque que durant l'entre-deux-guerres, nombre d'organisations internationales d'étudiants ou destinées à les aider² ont leur siège à Genève: l'Entraide universitaire (International Student Service), la Fédération universelle des associations chrétiennes d'étudiants – la plus ancienne organisation internationale d'étudiants, fondée en 1895 – et plusieurs lieux d'accueil temporaire pour des étudiants, comme le foyer de la British Universities League of Nations Society qui accueille des étudiants durant les mois d'été à Genève, et l'International Student Hostel (IICI, 1928).

Bien qu'à la limite du champ éducatif, les étudiants ont donc bénéficié d'une attention particulière dans le contexte de cet internationalisme éducatif de l'entre-deux-guerres. Le projet de la Cité internationale de Paris suit une même logique, d'améliorer les conditions de vie des étudiants, de renforcer le prestige des universités alentour et de favoriser la paix par la rencontre des élites. La Cité est une institution tentaculaire, avec une administration complexe, reliée à plusieurs ministères et à plusieurs ambassades étrangères. Écrire son histoire est une entreprise périlleuse et nécessite une multiplication des points d'observation. Jehnie Reis, historienne de Virginie, a déjà montré que le projet parisien de cité étudiante s'insère dans l'internationalisme éducatif. Elle rappelle surtout que celui-ci se caractérise d'abord par sa compétitivité entre modèles nationaux puis, quand une seconde vague apparaît après 1918,

² Voir à ce propos également la contribution de *Marie-Élise Hunyadi* dans le présent ouvrage (chapitre 9) qui rend compte des travaux de l'Association genevoise des femmes universitaires qui soutient, elle, les étudiantes.

par l'ambition de développer la collaboration pour anéantir le patriotisme belliqueux (Reis, 2010). L'ouvrage collectif, *La Babel étudiante*, constitue la première tentative de faire l'histoire sociale de cette institution en croisant plusieurs échelles d'analyse (Kévonian et Tronchet, 2013). Pour notre propos, retenons que la Cité a d'abord été conçue pour améliorer le confort des étudiants parisiens, puis s'est internationalisée progressivement en adoptant des valeurs internationalistes, tant dans le discours que dans la conceptualisation de la vie quotidienne à la cité.

À partir de ces travaux sur les débuts de la Cité universitaire, le présent chapitre vise d'abord à montrer comment le discours sur l'internationalisme pacifique, répété à l'envi par les responsables de la Cité internationale, se rapproche – en partie du moins – des expériences genevoises en matière d'internationalisme éducatif. Alors que les historiens ont surtout mis en lumière l'influence américaine, indéniable, des « *international houses* » et analysé, sous l'angle de l'urbanisme et de l'hygiène, le développement d'une cité qui devait être plus salubre et vertueuse que le Quartier latin, le volet éducatif de cette cité a finalement été peu étudié. Or, au-delà de la fonction de logement des étudiants, il y a bien un idéal d'éducation des jeunes gens à l'international : non seulement dans les discours sur la formation d'élites capables de gérer un monde sans guerre, mais véritablement dans les dispositifs d'expérimentation de l'internationalisme au quotidien. C'est en tout cas ainsi que les promoteurs se représentent leur projet. Durant les années 1960, Auguste Desclos, collaborateur d'Honorat et vice-président de l'Organisation nationale des universités et écoles françaises, rappelle en effet que la Cité est « à la fois un logement et une école » (Desclos, 1962). En partant de l'internationalisme éducatif, il est donc possible de relire, à l'aide de sources institutionnelles, l'histoire de la Cité en s'arrêtant sur la pédagogie de ce projet et les dispositifs pour l'appliquer sur ce terrain.

Ce discours a évidemment ses limites et ses contradictions. Nous nous intéresserons donc aux difficultés, pendant l'entre-deux-guerres, de réaliser les idéaux internationalistes. Prise dans la géopolitique internationale et les intérêts du Quai d'Orsay, située en marge de la capitale étudiante, la Cité reste au stade de laboratoire.

Enfin, en contrepoint, nous montrerons comment cet internationalisme dans le discours des autorités de la Cité est finalement reformulé après la guerre par les résidents. On peut observer une sorte de découplage entre un internationalisme relativement figé dans son discours malgré l'expérience

de la guerre et de nouvelles formes d'internationalisme développées par des résidents dont l'origine et le profil sociologique ont profondément changé. Dans quelle mesure ce discours internationaliste très normatif engendre-t-il des pratiques et des modes de vie divergents qui renforcent l'internationalisme, mais sous d'autres formes ?

Avant d'aborder ces deux objectifs, dressons un portrait rapide de cette Cité internationale.

1. La double origine de la Cité internationale

La Cité internationale universitaire de Paris, qui s'appelle pendant l'entre-deux-guerres encore la «Cité universitaire», est un vaste campus d'une trentaine d'hectares situé au sud de Paris, au bord de l'actuel périphérique, à la lisière de Paris *intra-muros*. Le projet démarre officiellement en 1921, et les premières «maisons» voient le jour en 1925 ; dix-neuf d'entre elles sont construites avant la Seconde Guerre mondiale. Unique en son genre en France, la Cité s'inscrit dans le mouvement urbanistique des cités-jardins et prend pour modèle les campus américains. Cet espace où résident des étudiants, des artistes et des chercheurs doit être considéré comme un espace social, fait d'enjeux de pouvoir, de rencontres interculturelles, de tensions politiques, d'expression culturelle, de questions sanitaires et d'hygiène. Il a une double origine.

Dans un premier temps, la Cité est une œuvre philanthropique pour le soutien aux étudiants. Depuis le début du xx^e siècle, plusieurs projets de construction de résidences d'étudiants sont en discussion à Paris. Avec la fin de la Première Guerre mondiale, les autorités universitaires comptent sur un afflux d'étudiants étrangers tout en constatant la faiblesse de l'infrastructure d'accueil (Blanc, 2017, p. 26). Le député André Honnorat, qui n'a pas obtenu le baccalauréat, parvient en 1919 à obtenir de la Chambre des députés un crédit pour créer une résidence universitaire. Le crédit octroyé est insuffisant et, avec le recteur Paul Appell, Honnorat se met en quête de mécènes. Les premiers à répondre à l'appel sont l'industriel philanthrope lorrain Émile Deutsch de la Meurthe (1847-1924) qui tire sa richesse du commerce pétrolier, et le banquier David David-Weill, collectionneur d'art et banquier chez Lazard.

Deutsch de la Meurthe entretient déjà des liens privilégiés avec des milieux américains de bienfaisance, avec lesquels il collabore, notamment

dans le cadre du programme «The Fatherless Children of France³» (Chevallier, 2007). En dehors du cercle des fondateurs, d'autres acteurs de l'essor de la Cité se retrouvent dans des œuvres philanthropiques à destination des enfants pendant l'entre-deux-guerres. L'américaniste Charles Cestre souligne l'engagement de Mabel et Homer Gage dans l'édification de la Maison des États-Unis à la Cité. Mabel Gage est alors vice-présidente de la Société américaine pour les blessés français et fondatrice de l'hôpital américain pour les enfants à Reims⁴.

Adeptes de l'hygiénisme comme Honnorat, Deutsch de la Meurthe s'implique dans la construction des premiers bâtiments avec le souci récurrent d'offrir des logements sains et aérés aux étudiants. Outre l'organisation matérielle des lieux, ces promoteurs fixent dès le début des objectifs pédagogiques.

D'une part, l'activité d'étude passe par un retrait du monde et la tranquillité : Deutsch de la Meurthe envisage la résidence comme un «hameau» – ici, l'inauguration en 1925 des premiers bâtiments de la Fondation Émile Deutsch de la Meurthe – et surtout, éloignée du Quartier latin et des lieux de débauche, nombreux dans la capitale (Mouton, 2010) ! Au moment où des représentants de la Fondation Rockefeller s'interrogent sur l'opportunité de construire une maison pour les étudiants états-uniens, le professeur Jeremiah D. M. Ford assure que la Cité exerce sur les étudiants un «*strict moral control*»⁵. Cet éloignement suscitera un mécontentement récurrent de la part des étudiants. Robert Brasillach, certes peu adepte de ce genre de projets modernisateurs, livre un témoignage dans ce sens :

«*Aussi ne faut-il pas s'étonner si la majorité de ceux qui y demeurent [à la Cité] se contentent d'y coucher, la quittent le matin, la retrouvent à la nuit, et, au bout d'un an, l'abandonnent sans beaucoup plus d'amour que l'amour qu'on a pu avoir pour une chambre d'hôtel*» (Brasillach, 1968, p. 101-102).

D'autre part, la pédagogie passe par le soin et l'entretien du corps. L'influence de l'hygiénisme sur cette institution et la volonté d'en faire une vitrine extérieure de la vie étudiante parisienne favorisent le

³ Programme américain né en 1916.

⁴ Charles Cestre, «La Maison américaine de la Cité universitaire», *Annales de l'Université de Paris*, tome 5, p. 398-413, 1930.

⁵ Rockefeller Archive Center (RAC), RG 6, SG 1 (FA395), box 40, folder 494 : extrait du journal d'Alan Gregg, directeur de la Division des sciences médicales à la Fondation Rockefeller, 12 juillet 1926.

développement précoce de la médecine universitaire à la Cité, en particulier son volet préventif. La Fondation nationale, l'organe directeur, parvient à imposer des examens de dépistage de la tuberculose et un contrôle médical des résidents à leur entrée. Un hôpital universitaire ouvre ses portes à la rentrée 1935 (Blanc, 2017, p. 76-77). Par ailleurs, les autorités développent une infrastructure sportive inédite pour l'époque – plusieurs courts de tennis, trois stades, une piscine couverte –, dans le sillage des campus américains. Cette influence passe notamment par Desclos, agrégé d'anglais et promoteur de plusieurs accords d'échanges d'étudiants avec la Grande-Bretagne et l'Allemagne⁶. Il entreprend plusieurs voyages, dont un avec Honnorat en 1928, dans les universités et les cités étudiantes en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Ces périples sont financés par la Fondation Rockefeller qui devient un important bailleur de fonds de la Cité durant les années 1930. Ses représentants reconnaissent que le campus parisien est le seul à posséder une telle offre en matière sportive, et contribuent à développer progressivement un discours articulant hygiénisme par le sport et compréhension mutuelle d'une élite saine⁷. La Cité s'affirme également en tant qu'actrice institutionnelle de cet internationalisme anglo-saxon axé sur l'hygiène, en accueillant le Second International Settlement Congress en 1926. En retour, cette association profite de cet événement pour se rapprocher de la Fondation Rockefeller⁸.

Dans un second temps, la Cité se met au service de la diplomatie culturelle française, dans un jeu entre instrumentalisation par le ministère des Affaires étrangères de cette résidence et opportunité pour celle-ci d'augmenter ses effectifs : elle devient ainsi une organisation non gouvernementale active dans le champ des relations internationales. Le but du partenariat est de créer un cadre agréable pour les étudiants étrangers afin qu'ils admirent le niveau de l'enseignement en France et qu'ils en côtoient les traditions : les promoteurs évoquent souvent une filiation entre la Cité et le collège des Quatre-Nations de l'ancienne Sorbonne. L'objectif est évidemment de renforcer la francophilie au sein de cette future élite de retour chez elle. D'ailleurs, les pays francophones – Canada, Belgique et Suisse – figurent parmi les premiers représentés dans le campus. La

⁶ RAC, RG 6, SG 1 (FA395), box 40, folder 495 : extrait du journal de Gregg, 2 mai 1928.

⁷ RAC, RG 6, SG 1 (FA395), box 40, folder 494 : *Memorandum du professeur Krans pour la Fondation Rockefeller*, 1926.

⁸ RAC, RG 6, SG 1 (FA395), box 40, folder 494 : lettre d'Ellen Coolidge, secrétaire de la National Federation of Settlements, au bureau parisien de la Fondation Rockefeller à Paris, 20 juin 1926. Voir également Dessertine 2004, 98.

Cité internationale, considérée comme une petite SDN, s'inscrit aussi dans la politique active de la France dans les organisations culturelles internationales (Laqua, 2011), en particulier dans le champ intellectuel (Renoliet, 1999). Le recteur Sébastien Charléty, étroitement associé au projet dès 1927, se situe précisément dans cette perspective de rayonnement national par l'université (Petit-Dutaillis, 1945).

À partir de 1931, le Quai d'Orsay effectue des versements réguliers en faveur de la Cité pour qu'elle accueille des étudiants d'Europe centrale, plaçant ainsi cette institution au service des intérêts stratégiques de la France en Europe. Et en 1935, la Cité obtient du Quai d'Orsay de pouvoir héberger tous les boursiers du gouvernement français (Kévonian et Tronchet, 2013, p. 74-78). De plus en plus internationale par l'origine des résidents et active dans le jeu diplomatique, la Cité n'est pas forcément internationaliste. Toutefois, cet univers de pensée devient rapidement un élément essentiel du discours de ses promoteurs afin d'accélérer son essor. Mais de quel internationalisme s'agit-il exactement ?

2. L'éducation à l'internationalisme

Le discours produit par les premiers promoteurs de la Cité s'inscrit progressivement dans une idéologie de l'internationalisme libéral et pacifique de l'entre-deux-guerres. Au centre, il y a l'espoir de former, en amont de la guerre, une élite internationale capable de compréhension mutuelle. Ce qu'il faut d'emblée souligner, comme le rappelle Robert Frank, c'est que la Cité n'est pas internationale, elle le devient (Kévonian et Tronchet, 2013, p. 8). Dans un premier temps, la proportion d'étudiants étrangers est plus faible. Il y a donc un glissement dans les objectifs assignés à ce projet, passant de l'aide aux étudiants à la diplomatie culturelle pour enfin devenir un projet internationaliste. Comment s'opère ce glissement ?

Il y a d'abord une demande, spontanée ou induite. Au moment de débiter les travaux pour la construction des premières maisons, plusieurs mécènes et diplomates étrangers – Canada, États-Unis, Grande-Bretagne, pays scandinaves – avaient déjà approché l'université parisienne pour pouvoir y construire des résidences pour leurs ressortissants. Dès le début, l'Université de Paris, propriétaire du terrain, offre gratuitement les terrains pour la construction de maisons d'étudiants. Cette mise à disposition suscite l'intérêt d'autres acteurs et d'autres pays.

Ensuite, les principaux promoteurs sont fortement liés à des réseaux internationalistes. C'est le cas du mécène Deutsch de la Meurthe et, plus encore du recteur de l'université Paul Appell, pacifiste convaincu. Avec Léon Bourgeois, il fonde puis préside l'Association française en faveur de la SDN⁹ et rejoint le bureau parisien de la Dotation Carnegie pour la paix : grâce à son entremise, le président Honnorat se rapproche également de ce milieu (Kévonian et Tronchet, 2013, p. 67-69; Tronchet, 2019). Plus précisément, Appell soutient et encourage dès 1920 la création d'un bureau international pour les relations intellectuelles et l'éducation (Grandjean, 2018, p. 141). Par ailleurs, Honnorat préside la Société d'histoire de la guerre qui est à la tête de l'Office de documentation internationale contemporaine, l'ancêtre de la bibliothèque *La contemporaine*. Il y développe, selon son propre aveu, un « *Centre unique de travail et de vulgarisation sur les questions actuelles de la vie internationale* »¹⁰. Mais l'internationalisme d'Honorat se situe surtout dans une perspective de rayonnement national : l'enceinte internationale, comme l'Institut international de la coopération intellectuelle, est vue en surplomb. Autrement dit, l'internationalisme est ici surtout le prolongement du rayonnement français.

Cet internationalisme universitaire est un argument pour agréger des soutiens financiers, que ce soit auprès de la diplomatie française, particulièrement active au sein de l'Institut international de coopération intellectuelle, organisation qui entend stimuler la mobilité académique, ou auprès de mécènes américains. Selon le professeur de la Sorbonne Charles Cestre, Honnorat a utilisé l'argument de l'« interpénétration des nationalités » auprès des dirigeants de la Fondation Rockefeller pour obtenir un don de trois millions de dollars¹¹. Cet internationalisme éducatif est donc aussi un internationalisme financier où sont actifs des mécènes, comme c'est le cas dans d'autres œuvres de l'internationalisme éducatif. Presque toutes les maisons étrangères de la Cité construites pendant l'entre-deux-guerres – le Pavillon suisse est une exception ! – sont bâties grâce à un donateur privé.

À quel système de valeurs cet internationalisme fait-il référence ? Les discours prononcés lors des poses de première pierre et des inaugurations des maisons constituent des sources éloquentes. Honnorat et le recteur de

⁹ Pour la nécrologie d'Appel, voir *Annales de l'Université de Paris*, tome 5, 1930, p. 385-386.

¹⁰ RAC, RG 6, SG 1 (FA395), box 40, folder 494. Voir également : (Poulain, 1996, 450-451) : lettre de Honnorat à Alan Gregg, 17 août 1926.

¹¹ Charles Cestre, « La Maison américaine de la Cité universitaire », *Annales de l'Université de Paris*, tome 5, 1930, p. 398-413.

l'université de Paris – Paul Appell, puis Sébastien Charléty – y assistent presque systématiquement. Le pacifisme y occupe une place centrale, marqué par l'expérience de la Première Guerre mondiale et tourné vers un futur meilleur grâce à une compréhension mutuelle. Honnorat, dans une lettre adressée aux étudiants de Zurich qui collectent de l'argent pour construire la maison suisse, leur écrit que la Cité s'élaborera grâce à « l'«esprit international» générateur de paix et de concorde»¹². Cette articulation entre éducation, internationalisme et pacifisme rejoint celle qui est une marque de fabrique de l'Éducation nouvelle telle que développée à Genève et vue de l'extérieur (Haenggeli-Jenni et Hofstetter, 2011)¹³.

Derrière le terme de «Cité», c'est donc une communauté internationale plus large, «imaginée» autour de valeurs communes. Cette ville dans la ville correspond à un monde occidental en miniature, ce que l'on retrouve aussi dans la conception américaine des campus. Le passage par la Cité est considéré comme une expérience momentanée pour les étudiants de mobilité, un retrait du monde et une vie dans une communauté préservée, pour ensuite retourner dans le monde et y apporter un idéal de vie commune.

Ce projet, comme d'ailleurs celui de l'internationalisme éducatif, est volontariste pour changer le monde et Honnorat précise qu'il ne vise rien de moins qu'un «*renouveau de vie morale*»¹⁴. D'une part, le passage à la Cité adoucit les caractères nationaux que les promoteurs assignent selon des stéréotypes courants. Ainsi, le recteur Charléty est convaincu qu'un passage par la Cité modifiera l'identité des étudiants britanniques : «*Nous savons votre célèbre insularité prête à s'assouplir pour l'existence journalière, le loisir et la mutuelle intelligence dans la fraternité juvénile de la Cité universitaire.*»¹⁵

D'autre part, si le cadre reste très élitaire dans les pratiques et dans les normes, on y observe une volonté d'élargir ce climat de compréhension mutuel à des cercles plus larges : le prix des chambres est relativement modeste. En dépit de quelques variations en fonction des maisons, le

¹² AN Fr, 20090013/1193 : lettre de Honnorat à Walter Scholl, sans date.

¹³ Voir à ce propos également la contribution de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss dans le présent ouvrage (chapitre 7).

¹⁴ Pour le discours d'Honorat lors de l'inauguration de la Maison des États-Unis, le 28 avril 1930, voir *Annales de l'Université de Paris*, tome 5, 1930, p. 264-280.

¹⁵ Pour le discours de Sébastien Charléty, recteur de l'Académie de Paris, lors de la pose de la première pierre du Collège britannique, voir *Annales de l'Université de Paris*, 1927, p. 460-465.

loyer mensuel de la chambre en 1935 est autour de 250 francs¹⁶, ce qui correspond, selon le convertisseur de l'INSEE, à 196 euros en 2018. De plus, la Cité apparaît comme une pionnière dans le développement de certains services sociaux, comme le dispensaire pour étudiants ou le restaurant. La Cité préfigure en quelque sorte la société de demain, projection dans le futur que l'on retrouve dans les théories de l'Éducation nouvelle (Vidal, 1997).

Cet internationalisme se concrétise dans l'espace. Comme la Cité n'est finalement qu'une résidence et non un établissement d'enseignement, on y développe des « tiers-lieux » – retrait entre le lieu d'étude et la chambre à coucher – où peut se vivre cet internationalisme. Ainsi, comme l'Éducation nouvelle invite à sortir des positions statiques d'apprentissage, la Cité invite à sortir des livres pour s'adonner au sport et à des rencontres, lors de bals très ritualisés. L'infrastructure sportive sert autant de promotion pour attirer des résidents que d'un programme visant à fortifier l'élite de demain et à canaliser les rivalités nationales. Un règlement d'éducation physique est édicté par la Fondation nationale et son deuxième article stipule : « *Pour rester fidèle à l'esprit de la Cité, l'organisation des jeux et matches ne devra exciter ni rivalités, ni oppositions entre les diverses fondations, ou les nations qu'elles représentent.* »¹⁷ Les valeurs de l'internationalisme passent donc par la pratique, et non par les salles de cours.

Plus spécifiquement, des espaces sont aménagés pour permettre aux étudiants de côtoyer des camarades d'autres pays. Des règlements sont également instaurés afin de permettre à des étudiants français d'habiter dans les maisons étrangères, en échange d'un accueil d'étudiants étrangers dans les maisons françaises. En somme, dans la mise en pratique de cet internationalisme, on peut parler d'un dispositif « *top-down* » où la rencontre est planifiée et gérée par la Fondation nationale et où les initiatives étudiantes à l'intérieur de la Cité sont rares, ou en tout cas laissent peu de traces. Tout au plus perçoit-on dans les archives la présence d'un ciné-club étudiant, comme celui de la Fondation des États-Unis en 1933, encouragé par Jean Cocteau et Charles Vanel¹⁸, et d'un Comité international des étudiants : preuves toutefois que ce volontarisme institutionnel trouve des relais dans le monde étudiant.

¹⁶ *Annales de l'Université de Paris*, tome 10, 1935, p. 191-192.

¹⁷ Cité par Blanc, 2017, p. 78.

¹⁸ Arradon, « Impressions d'un Ancien de 32-34 », *La Cité*, n° 4, novembre 1955, p. 9.

Cette évolution connaît son apogée en 1936, avec l'inauguration de la Maison internationale, financée par John D. Rockefeller. Avec l'apparence d'une petite réplique du château de Fontainebleau, l'idée de cette infrastructure est née lors du voyage d'Honorat et de Desclos en 1928. D'une part, du côté de la Fondation Rockefeller, on souhaite diffuser le modèle américain dans un lieu qui connaît un dynamisme particulier. Au moment où tant de nations souhaitent construire une maison sur le campus, il faut accompagner ce mouvement en renforçant les contacts internationaux¹⁹. D'autre part, Desclos et Honorat souhaitent construire une « Union », à savoir un lieu de rencontre pour promouvoir l'internationalisme, en s'inspirant des « *international houses* » américaines et de la Hart House de l'Université de Toronto²⁰. Abrisant les services administratifs de la Cité, elle devient également un centre culturel international avec notamment des théâtres et des cinémas.

En revanche, l'ensemble des dispositifs pour favoriser l'internationalisme éducatif rencontre dès le départ des limites importantes, inhérentes à la plupart des projets internationalistes de l'entre-deux-guerres. Quels sont les principaux écueils ?

3. Les limites de l'internationalisme à la Cité universitaire

Si les fondateurs envisagent aussi la Cité comme un projet éducatif, trois facteurs limitent cette ambition. Premièrement, la Cité est conçue progressivement comme une sorte d'exposition universelle permanente, où chaque État-nation se projette à travers son élite intellectuelle et une architecture distincte. Ce dernier point semble même se renforcer dès les années 1930. Durant la première décennie, le projet architectural se concentre sur la création d'un village où les maisons seraient semblables. C'est ce qui sort de l'appel lancé en Suisse pour la construction d'un pavillon à la Cité : on promet que celle-ci formera une unité architecturale inspirée d'une ville de la Flandre²¹. Au contraire, les différents pavillons deviennent des vitrines de leur pays de rattachement à Paris, voire dans

¹⁹ RAC, RG 6, SG 1 (FA395), box 40, folder 495 : lettre de Gregg à Raymond B. Fosdick, 27 février 1928.

²⁰ RAC, RG 6, SG 1 (FA395), box 40, folder 495 : lettre de Desclos à Gregg, 18 février 1928.

²¹ Archives fédérales suisses, E80, 1000/1126/9 : *Aufruf zur Gründung eines Schweizerhauses in der Pariser « Cité Universitaire »*, 19 septembre 1925.

certains cas, des centres culturels. Le premier projet de maison italienne, qui ne s'est finalement pas réalisé, visait à devenir un « noyau de la pensée fasciste » à Paris (Kévonian et Tronchet, 2013, p. 127-142 ; Sereni, 1992).

Une deuxième limite à cet internationalisme est la structure institutionnelle qui draine un grand nombre d'acteurs – mécènes, directeurs, architectes – aux intérêts souvent divergents. Ainsi, les valeurs internationalistes sont interprétées de plusieurs manières, et leur importance est relativisée par rapport à d'autres objectifs. Firmin Roz, le premier directeur de la Maison des étudiants canadiens, voit dans la Cité universitaire une « *auxiliaire de la Société des Nations* »²². Mais l'architecture des maisons, ornées pour la plupart avec des motifs traditionnels, montre que ce type d'internationalisme ne prévoit aucunement de transcender les composantes nationales. D'autres constructions, comme le pavillon suisse du Corbusier, démontrent cette hétérogénéité des interprétations de ce projet : l'architecture avant-gardiste est très critiquée en Suisse, alors que l'objectif assigné au pavillon était essentiellement de pouvoir loger des étudiants helvétiques. Le discours des promoteurs ne parvient donc pas à s'imposer.

Troisièmement, cet internationalisme s'inscrit clairement dans l'idéal libéral de l'« *international mind* », développé avant la Première Guerre mondiale par Nicholas Butler (Butler, 1912). Les réseaux proches de la Fondation Carnegie et les références récurrentes en témoignent. Ainsi, le pacifisme doit naître dans les consciences des élites pour éviter la guerre : « [...] *pour faire régner la paix entre les peuples, il faut commencer par la faire régner dans les consciences.* »²³

La guerre n'est en aucun cas perçue comme une réaction à des dominations économiques, mais peut être évitée en étant mise hors-la-loi comme le promeut le pacte Briand-Kellogg signé deux ans plus tôt.

Enfin, cet internationalisme reste largement masculin (Reis, 2010, p. 157). Plusieurs maisons n'accueillent pas de jeunes filles. Lorsqu'il est question de construire la maison pour les étudiants américains, l'American University Union propose de construire une résidence avec des entrées séparées²⁴. À cette séparation que l'on retrouve dans toutes les maisons qui accueillent des

²² « La Maison canadienne sera inaugurée le 30 octobre prochain », *Le Matin*, 25 août 1926, p. 1-2.

²³ RAC, RG 2, SG (FA316), box 133, folder 1029 : *Discours d'Honorat à l'inauguration de la Fondation américaine*, 28 avril 1930.

²⁴ RAC, RG 6, SG 1 (FA395), box 40, folder 494 : *Rapport de l'American University Union in Europe à la Fondation*, 8 juillet 1926.

jeunes filles s'ajoute une répartition bien définie des rôles. Pour Honnorat, lors de l'inauguration de la Maison internationale, les étudiants doivent vivre en harmonie alors que ces «mesdemoiselles» sont là pour rappeler aux étudiants la douceur de la demeure familiale²⁵. Plus largement, le cadre imposé aux étudiants est très normatif, que ce soit dans les relations entre les sexes, les heures de rentrée ou le cadre hiérarchique dans lequel les directeurs de maison exercent un pouvoir quasi discrétionnaire.

On ne peut donc parler ni d'un internationalisme de façade ni d'un internationalisme militant, mais plutôt de circonstance : ce discours porté par les promoteurs est mobilisé dans un contexte favorable à cet internationalisme éducatif ; il leur offre des opportunités de soutien financier et de monopole sur le logement officiel des étudiants étrangers, tout en laissant la Cité largement ouverte aux étudiants français.

4. Les reformulations de l'internationalisme (1945-1960)

Comment évolue ce discours au lendemain de la Seconde Guerre mondiale jusqu'au tournant des années 1960 ? Alors que la Cité est réquisitionnée par la Wehrmacht pendant l'Occupation, une poignée de promoteurs, dont Honnorat et Desclos, maintiennent la flamme de l'institution en venant en aide à des étudiants étrangers restés à Paris, en envoyant des livres à d'anciens résidents prisonniers dans les camps, en entretenant un dispensaire médical et en enrichissant la bibliothèque de la Maison des Provinces de France²⁶ (Kévonian et Tronchet, 2013, p. 143-162). Malgré les réquisitions, Honnorat continue d'imaginer le futur de l'institution en jetant les bases de nouvelles maisons qui seront construites après la guerre, comme la Fondation de la France d'outre-mer²⁷. L'insertion institutionnelle – au ministère des Affaires étrangères et à l'Université de Paris – lui assure un soutien relativement solide, de même que la non-compromission des dirigeants sous l'Occupation leur permet de rapidement se remettre à l'ouvrage. Dès la Libération, la Cité accueille dans ses différentes maisons d'abord des militaires américains et canadiens, puis des étudiants réguliers dès la rentrée 1946.

²⁵ Discours d'Honorat, *Annales de l'Université de Paris*, 1937, p. 76-77.

²⁶ AN Fr, AJ/16/7030: *Rapport moral 1940-1941 et 1942*.

²⁷ Voir le dossier de correspondance pour la construction de la Résidence Lucien Paye : AN, 20090013/1082.

Cependant, le conflit représente bien une rupture pour la Cité et un bouleversement tant sur le plan des valeurs que sur la géographie de l'institution ou encore sur l'origine sociale des étudiants. De manière générale, l'internationalisme culturel ne disparaît pas après le conflit, mais les défis auxquels il doit faire face – en particulier les tensions idéologiques des débuts de la guerre froide et l'activisme anticolonial – ont changé. Ainsi, l'internationalisme culturel survit à la guerre, mais il doit se réinventer (Iriye, 1997, p. 131-176).

À la Cité, cette réinvention connaît un double mouvement. Schématiquement, on peut opposer le discours dominant, celui qui est principalement véhiculé par la direction – et les différents directeurs – de la Cité, bien que ce groupe ne soit pas homogène, à une minorité de résidents particulièrement active qui investit la Cité comme un espace où vivre. Ces derniers s'approprient cet internationalisme tout en le remettant en question.

Du côté de la direction, le discours est maintenu malgré la guerre, voire renforcé, mais il évolue peu : la paix est liée à une compréhension mutuelle internationale qui se concrétise entre les murs de la Cité. À l'inauguration de la Maison des étudiants italiens en janvier 1954, le président de la Fondation nationale, l'ancien ambassadeur André François-Poncet proclame un peu pompeusement : « *L'idéalisme international a survécu, il survit. Il a, en Europe, un foyer toujours ardent. Il est toujours vivace à la Cité universitaire.* »²⁸ Celle-ci devient comme un lieu préservé de la mémoire de cet internationalisme éducatif.

La constance du discours tend à renforcer le cadre normatif. La direction multiplie les espaces contrôlés où les résidents peuvent vivre cet internationalisme. Ce volontarisme renforcé révèle la crise des valeurs héritée de la guerre. L'internationalisme n'est plus une valeur si évidente qu'il suffisait de rapprocher des élites du monde entier dans un même périmètre. Par exemple, après 1945 est instaurée la politique dite du « brassage » où chaque maison accueille un tiers d'étudiants qui ne sont pas des ressortissants du pays en charge de cette maison. D'après le directeur de la Fondation de la France d'outre-mer, cette politique est le fait même d'Honorat qui souhaite stimuler les échanges entre nationalités²⁹. Même si l'on parvient rarement au tiers d'étudiants non ressortissants et que l'on fait des exceptions – par exemple les étudiants coloniaux qui restent

²⁸ « À la Cité universitaire, une nouvelle maison est née », *La Cité*, 1954, p. 47.

²⁹ AN Fr, 20090013/1082 : *Note au recteur de la Cité*, 29 novembre 1948.

confinés dans la Fondation de la France d'outre-mer –, ce dispositif montre que l'internationalisme est toujours au centre des valeurs prônées à la Cité. D'autres voies sont explorées, comme la formation de couple d'étudiants français, pour animer les conversations au restaurant universitaire, afin d'éviter de voir « *tous les jours des étudiants attablés face à face et ne s'adressant pas la parole* »³⁰.

De nouvelles organisations sont créées par la Fondation nationale qui gère la Cité : l'Association internationale des résidents de la Cité universitaire ou AIRCUP, l'Association sportive de la Cité universitaire de Paris ou ASCUP, l'Alliance des anciens et ses *garden-parties* du mois de juin³¹. Ces organisations dont la responsabilité est déléguée à des résidents favorisent certes les mondanités, mais développent aussi une activité culturelle autonome à l'intérieur de la Cité. En 1958, l'AIRCUP organise des discussions sur la cogestion alors que les autorités n'y sont pas acquises³².

Du côté des étudiants, les archives sont plus rares. Lors de son admission, le résident doit coucher par écrit les titres personnels qu'il se reconnaît et exposer par quels aspects de sa personnalité il entend contribuer à l'« œuvre commune » avec ses camarades. La lecture de ces réponses uniformes qui se calquent sur les attentes des autorités de la Cité ne permet pas de connaître précisément l'attitude des étudiants face à ces normes. On peut distinguer néanmoins deux traits caractéristiques de l'internationalisme comme il peut être compris au lendemain de la guerre³³. D'une part, on peut constater un apolitisme dans les réponses ; les candidats veulent renforcer les échanges par la culture – en particulier le théâtre – et par le sport, pratiques qui se placent au-dessus des religions, des races et des langues. On fonde d'ailleurs ces valeurs surtout sur les mouvements de jeunesse comme le scoutisme, et peu sur des idéologies politiques. D'autre part, l'internationalisme est perçu moins comme une réunion d'élites issues d'un milieu social similaire que comme l'opportunité de mieux connaître l'Autre. Enfin, les étudiants

³⁰ AN Fr, 307AP/282, Note de Delpuch, 24 avril 1948.

³¹ L'Alliance, qui devient un organe consultatif auprès de l'UNESCO, se présente comme une association permettant de maintenir les amitiés forgées lors du séjour à la CIUP et de développer « *dans ou en dehors du cadre professionnel, ces relations internationales si nécessaires à notre temps* », *La Cité*, juin 1957, p. 13.

³² AN Fr, 20090013/464 : tract de l'AIRCUP, 1958.

³³ Synthèse du dépouillement de 269 dossiers d'admission pour les années 1945-1960, voir AN Fr, 20090013/540-550.

des colonies africaines forment un nouveau groupe en pleine croissance, avec de nouvelles conceptions de l'internationalisme, dans le contexte du processus de décolonisation. Leur séjour peut leur offrir la possibilité d'améliorer le niveau de l'«élite africaine» et de donner du sens à l'«Union française». La Cité internationale devient progressivement une caisse de résonance des revendications indépendantistes dans la capitale française (Blum, 2017).

Les références à la guerre et à la mise à mal de l'idéal sont totalement absentes. Certains étudiants font cependant entendre leur voix critique. Un des membres actifs de l'AIRCUP, l'étudiant en droit René Bocca, s'interroge en 1948 dans *Les Cahiers du droit*: «*La Cité universitaire de Paris est-elle un échec ?*»³⁴ Après le conflit, dans un contexte où les étudiants sont souvent dans une situation précaire, il les appelle à prendre eux-mêmes en charge cet internationalisme.

Cette appropriation de la Cité par les étudiants passe en même temps par une opposition au cadre établi. On peut l'observer sur trois niveaux. À partir des années 1950, on voit émerger, comme dans d'autres cités universitaires, des exigences de cogestion et de mixité. Des comités exigent de pouvoir participer à la programmation culturelle des maisons, et la mixité est revendiquée comme un droit, alors que les contacts entre résidentes et résidents sont jusque-là très fréquents, mais clandestins. Il suffit pour s'en convaincre de lire «géolibertinage» de l'écrivain haïtien René Depestre (Depestre, 1998).

De nouvelles tensions apparaissent également avec de nouvelles pratiques politiques militantes, notamment dans le cadre de la décolonisation. C'est ainsi qu'il faut comprendre ce constat dressé par le directeur de la maison d'Allemagne, Hans Steffen, sur «*l'éclosion de certaines tendances discutables dont les résultats semblent être un internationalisme apatride, des influences de partis, des revendications anonymes, bref, un abaissement du niveau général*»³⁵. Cet ébranlement du discours se retrouve par exemple dans le règlement disciplinaire à propos du changement de dénomination pour les résidents. Ils ne sont plus les «jeunes élites», mais de simples «étudiants».

Contre cet apitoiement, certains étudiants appellent à casser ce cadre normatif, à ne plus répondre aux attentes et à imaginer de nouvelles formes

³⁴ *Cahiers du droit*, p. 17, mai-juin 1948.

³⁵ Hans Steffen, «Cette maison jeune et moderne déploie une intense activité culturelle», *La Cité*, 1954, p. 45-47.

d'organisation à l'intérieur de cet espace. C'est le sens du titre de l'article de Lucien Nizard, membre de l'AIRCUP : « *Un mort qu'il faut qu'on tue : le parfait résident.* »³⁶ Si l'écart entre le discours des autorités et les résidents semble encore se creuser durant les années 1960 (Gillibert, 2018), ce type d'article montre aussi que la Cité reste un espace de contestation que certains résidents souhaitent voir évoluer.

Conclusion

Une forme d'internationalisme éducatif à destination des étudiants est donc présente à la Cité universitaire de Paris. Elle est marquée, comme l'internationalisme éducatif pour les plus jeunes, par un volontarisme et la conviction que l'individu et le monde peuvent s'améliorer par l'éducation. Celle-ci ne passe pas par un apprentissage scolaire, mais par l'expérience de vie.

En revanche, contrairement à l'Éducation nouvelle, on ne rencontre pas ici de cadre théorique très élaboré, mais plutôt des déclamations particulièrement appuyées lors des inaugurations. Les discours empruntent alors soit à quelques valeurs placées sous l'appellation « esprit de Genève », soit à l'« *international mind* » de Butler. De plus, la Cité internationale est étroitement liée à des intérêts de politique universitaire, voire de diplomatie culturelle française.

Malgré tout, cet espace social, presque indépendamment des idées qui ont conduit à le créer, est générateur de formes d'internationalismes, de vivre ensemble à l'international. Les normes et les rituels tentent de rapprocher des étudiants d'origines diverses – certes de pays souvent en bonnes relations avec la France – par des activités quotidiennes communes. Puis, après 1945, il y a la volonté de créer une continuité avec la création de l'Alliance des anciens et la perpétuation d'un discours internationaliste typique de l'entre-deux-guerres. Parallèlement, on observe que la Cité internationale est également créatrice de nouvelles formes d'internationalismes. Ce projet paraît échapper aux fondateurs qui, semble-t-il, n'avaient pas prévu que les rencontres interculturelles puissent se vivre de multiples manières.

³⁶ *La Cité*, juin 1957, p. 4.

Archives

Rockefeller Archive Center
Archives fédérales suisses
Archives nationales de France

Sources publiées

INSTITUT INTERNATIONAL DE COOPÉRATION INTELLECTUELLE (IICI), (1928), *Les échanges universitaires en Europe: répertoire des institutions existantes et des mesures prises dans tous les pays d'Europe pour favoriser les échanges universitaires internationaux*, Paris : IICI.

Bibliographie

- BLANC Brigitte, (2017), *La Cité internationale universitaire de Paris, de la cité-jardin à la cité-monde*, Lyon: Lieux-Dits.
- BLUM Françoise, (2017), «Trajectoires militantes et reconversions», *Genèses*, 107, p. 106-130.
- BRASILLACH Robert, (1968), *Une génération dans l'orage; Mémoires: Notre avant-guerre; Journal d'un homme occupé*, Paris: Plon.
- BUTLER Nicholas Murray, (1912), *The international mind*, New York: Ch. Scribner.
- CHEVALLIER Fabienne, (2007), «Sortie de guerre et enjeux urbains: histoire de deux projets parisiens (1919-1939)», *Histoire@Politique*, 3.
- DE TRAZ Robert, (1929), *L'esprit de Genève*, Paris: Grasset.
- DEPESTRE René, (1998), *Alléluia pour une femme-jardin*, Paris: Gallimard.
- DESCLOS Auguste, (1962), *Fonctions de la Cité universitaire*, Paris: Nouvelle bibliothèque universitaire.
- DESSERTINE Dominique, (2004), *Les Centres sociaux 1880-1980: une résolution locale de la question sociale ?*, Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires Septentrion.
- GILLABERT Matthieu, (2018), «“Cité en lutte”! Transferts culturels et réappropriations des révoltes à la Cité internationale», *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 127-128(1), p. 36-45.
- GRANDJEAN Michel, (2018), «Les réseaux de la coopération intellectuelle. La Société des Nations comme actrice des échanges scientifiques et culturels dans l'entre-deux-guerres», thèse de doctorat, Université de Lausanne.

- HAENGGELI-JENNI Béatrice, HOFSTETTER Rita, (2011), «Pour l'ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une "internationale de l'éducation"», *Carrefours de l'éducation*, 31(1), p. 137-159.
- IRIYE Akira, (1997), *Cultural Internationalism and World Order*, Baltimore & Londres : The Johns Hopkins University Press.
- KÉVONIAN DZOVINAR, TRONCHET Guillaume, (2013), *La Babel étudiante : la Cité internationale universitaire de Paris (1920-1950)*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAQUA Daniel, (2011), «Internationalisme ou affirmation de la nation ? La coopération intellectuelle transnationale dans l'entre-deux-guerres», *Critique internationale*, 52(3), p. 51-67.
- MOUTON Sophie, (2010), «De l'aviation à la Cité universitaire. Philanthropie et patriotisme chez les Deutsch de la Meurthe», *Archives juives*, 42(1), p. 105-117.
- PETIT-DUTAILLIS Charles, (1945), «Sébastien Charléty (1867-1945)», *Revue Historique*, 195(1), p. 1-9.
- POULAIN Martine, (1996), «Philanthropy, Benefaction, and Libraries in France, 1916-1929», *Libraries & Culture*, 31(2), p. 447-465.
- REIS Jehnie I., (2010), «Cultural internationalism at the Cité Universitaire : international education between the First and Second World Wars», *History of Education*, 39(2), p. 155-173.
- RENOLIET Jean-Jacques, (1999), *L'UNESCO oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- SERENI Frank, (1992), «La Cité internationale universitaire de Paris 1925-1950. De la Société des Nations à la construction de l'Europe», *Relations internationales*, 72, p. 399-407.
- TRONCHET Guillaume, (2019), *André Honnorat. Un visionnaire en politique*, Paris : Maisonneuve & Larose.
- VIDAL Fernando, (1997), «L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie politico-pédagogique des années 1920», *Équinoxe*, 17, p. 81-98.

Résumé : Cet article s'inspire de la proximité idéologique et personnelle entre l'internationalisme éducatif tel qu'il est développé à Genève à l'ombre de la SDN, et l'internationalisme de la Cité internationale universitaire de Paris. Cette perspective permet de relire l'histoire de cette dernière en insistant sur l'aspect éducatif de son programme, tout en soulignant les limites, avant et après la Seconde Guerre mondiale. Malgré son insertion dans la diplomatie scientifique de la France, un discours, des

lieux et des organisations sont développés pour éduquer les jeunes gens à l'internationalisme. L'après-guerre montre que ceux-ci, tout en contestant le discours des fondateurs, s'approprient davantage les lieux et cultivent des contacts interculturels.

Mots-clés: internationalisme, pacifisme, élites, étudiants, université, échanges académiques.

Abstract: This article aims to analyze the ideological and personal proximity between educational internationalism as it was developed in Geneva in the shadow of the League of Nations and internationalism of the Cité internationale universitaire de Paris. This perspective allows to reconsider the history of the Cité by emphasizing the educational aspect of its program, while highlighting the limits, before and after the Second World War. Despite its insertion in the scientific diplomacy of France, discourse, places and organizations were developed to educate young people to internationalism. The post-war period shows that residents, while challenging the founders' discourse, were more appropriating the places and cultivating intercultural contacts.

Keywords: internationalism, pacifism, elites, students, university, academic exchanges.

Biographies des auteurs

Cécile Boss mène actuellement un projet de thèse sur l'histoire du Bureau international d'éducation (BIE), rattaché à l'équipe ERHISE et au projet FNS (N° 100011_169747). L'objet de la thèse porte sur l'analyse du processus de construction du BIE comme centre mondial d'éducation comparée entre 1925 et 1952 depuis une perspective en histoire sociale.

Michel Christian est chercheur associé au LARHRA à Lyon. Spécialiste de l'histoire du communisme et des organisations internationales, il travaille sur l'histoire de la petite enfance en Europe, en se demandant comment les représentations et les pratiques entourant cet âge de la vie se sont construites en parallèle dans l'espace transnational des organisations internationales et dans une diversité de contextes et de pratiques locales et nationales. Il a publié en 2019 «Un printemps des crèches à l'Est ? Le cas de la RDA », dans les *Annales de démographie historique*.

Joëlle Droux codirige l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE) de l'Université de Genève ; ses recherches portent sur l'histoire des politiques de protection de l'enfance et de la jeunesse au xx^e siècle en Suisse et sur l'évolution contemporaine des réseaux et organisations internationales dans ce domaine.

Matthieu Gillibert est enseignant chercheur à l'Université de Fribourg, spécialiste des relations culturelles à l'époque de la guerre froide, des mobilités académiques et de l'histoire de la Pologne. De 2014 à 2017, il a

mené une recherche sur les sociabilités étudiantes à la Cité internationale, qui a donné lieu à différents articles. Il a publié également plusieurs ouvrages sur la propagande nazie, la diplomatie culturelle ainsi que sur l'histoire de Varsovie.

Henri Louis Go est maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine (Nancy), membre de l'équipe «Normes & Valeurs» du LISEC (EA 2310). Ses travaux philosophiques portent sur la normativité éducative, et il étudie en didacticien un modèle de reconstruction de la forme scolaire d'éducation ancré dans l'analyse historique et empirique de l'École Freinet (Vence, France).

Rita Hofstetter est historienne de l'éducation et professeure à l'Université de Genève. Elle est présidente des Archives Institut J.-J. Rousseau et codirige l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE). Ses chantiers de recherche (XIX^e-XX^e siècles) : déploiements des sciences de l'éducation, construction de l'État enseignant et des savoirs de référence des formations enseignantes, sociogenèses des internationalismes éducatifs (dont l'histoire du Bureau international d'éducation).

Marie-Élise Hunyadi est assistante temporaire d'enseignement et de recherche à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'académie de Paris. Elle termine actuellement une thèse de doctorat en histoire de l'éducation, préparée en cotutelle entre l'Université de Genève (ERHISE) et l'Université Paris 5 (CERLIS), qui traite de l'engagement de la Fédération internationale des femmes diplômées des Universités pour la promotion de l'accès des femmes aux études et aux titres universitaires.

Bérengère Kolly est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil. Elle est membre du laboratoire Lettres, Idées, Savoirs (EA 4395) et associée au LISEC (équipe «Normes & Valeurs»). Ses travaux portent actuellement sur la pensée des femmes pédagogues, la pédagogie Montessori et sa réception.

Carmen Letz est docteure en sciences de l'éducation et en études germaniques. Elle est membre associée de l'équipe «Normes & Valeurs» du LISEC (EA 2310) de l'Université de Lorraine et chargée de cours à l'Université de Limoges. Ses travaux portent sur l'histoire des mouvements de l'Éducation nouvelle en Europe depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours et, plus particulièrement, sur la notion de la formation de l'homme dans les discours théoriques et dans la pratique pédagogique de Paul Geheeb, de Kurt Hahn et d'Edmond Demolins.

Zoe Moody est professeure à la Haute École pédagogique du Valais (HEP-VS) et collaboratrice scientifique à l'Unité Inter et transdisciplinarité du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève. Ses activités de recherche et d'enseignement se situent à l'intersection entre les sciences de l'éducation et le domaine des droits de l'enfant, mobilisant des perspectives interdisciplinaires (sciences de l'éducation, histoire, sociologie, psychologie). Parmi ses thématiques de recherche et d'enseignement: les droits de l'enfant à et autour de l'école, le climat scolaire et les violences entre élèves (*school bullying*), l'éducation aux droits de l'enfant, les approches interculturelles, l'interdisciplinarité, la créativité.

Marc Ratcliff est psychologue de formation, épistémologue et historien des sciences. Ses domaines d'enseignement et de recherche portent notamment sur l'épistémologie, sur l'histoire des sciences et de la psychologie, ainsi que sur Jean Piaget et l'École de Genève. Il est collaborateur scientifique aux Archives Piaget de l'Université de Genève et président de la Fondation Jean Piaget pour recherches psychologiques et épistémologiques.

Bernard Schneuwly est professeur honoraire de didactique des langues de l'Université de Genève. Il travaille sur les méthodes d'enseignement de l'expression orale et écrite, la construction des objets d'enseignement dans les classes de français, l'histoire de l'enseignement de la langue première, le rapport entre enseignement et apprentissage dans une perspective historico-culturelle et l'histoire de la didactique et des sciences de l'éducation.

Joan Soler-Mata est professeur de pédagogie et d'histoire de l'éducation à la Faculté d'éducation, traduction et sciences humaines de l'Université de Vic (Catalogne, Espagne). Il est président de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Ses recherches portent notamment sur les caractéristiques de l'histoire de l'éducation et la rénovation pédagogique en Catalogne. Il a publié plusieurs articles dans des revues scientifiques telles que *Temps d'Educació*, *Ausa*, *Educació i Història* et *Historia y Memoria de la Educación*.

Marie Vergnon est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Caen Normandie, membre du laboratoire CIRNEF (EA 7454). Ses travaux de recherche portent, notamment, sur l'histoire des idées pédagogiques, les grands pédagogues et penseurs de l'éducation, la circulation européenne et transatlantique des conceptions et pratiques éducatives, de la fin du XVIII^e siècle aux années 1940.

Sylvain Wagnon est professeur en sciences de l'éducation à la faculté d'éducation de l'Université de Montpellier, et responsable du Cedrhe (Centre d'histoire de l'éducation de Montpellier). Ses recherches mettent l'accent sur l'histoire des pédagogies d'éducation nouvelle et libertaire, l'histoire des pratiques et des outils scolaires et l'actualité des pédagogies alternatives.

Abréviations

AGFU	Association genevoise des femmes universitaires
AIJR	Archives Institut Jean-Jacques Rousseau
AIPE	Association internationale de protection de l'enfance
AIRCUP	Association internationale des résidents de la Cité universitaire
ASFU	Association suisse des femmes universitaires
BEO	<i>Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient</i>
BIE	Bureau international d'éducation
BIEN	Bureau international des écoles nouvelles
CIEM	Congrès international d'éducation morale
CICR	Comité international de la Croix-Rouge
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'homme
FIFDU	Fédération internationale des femmes diplômées des universités
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
ITE	Internationale des travailleurs de l'enseignement
LIEN	Ligue internationale pour l'éducation nouvelle
OIT	Organisation internationale du travail
OMEP	Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations unies

PEN	<i>Pour l'ère nouvelle</i>
SCF	Save the Children Fund
SDN	Société des Nations
UISE	Union internationale de secours aux enfants
UIPE	Union internationale de protection de l'enfance
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
WFEA	World Federation of Education Associations

Index des noms

A

Almendros, Herminio 295
Alziary, Honoré 85
Antipoff, Hélène 296
Appell, Paul 310, 314, 315
Appia, Adolphe 46
Audemars, Mina 135, 283

B

Badley, John Haden 108
Bardina, Joan 278
Barnés, Domingo 289
Barrier 58
Baucomont, Jean 67
Baudouin, Charles 16, 80
Beaupin, Eugène 241
Becker, Carl Heinrich 93
Benjamin, Walter 83
Bergson, Henri 79
Bertran, Jaume 284
Berz, Candide 267
Besant, Annie 48
Binet, Jean 13, 22, 52, 53, 57, 69

Blondel, Charles 64
Bocca, René 322
Bonjean, François 79
Bonnevie, Kristine 246
Bontempi, Teresa 22
Bontempi, Teresina 125, 126, 129,
131, 134, 135, 136, 137, 139
Bouchet, Henri 156
Bourgeois, Léon 181, 314
Bovet, Pierre 12, 14, 15, 24, 37, 58,
70, 80, 86, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 117,
118, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,
147, 148, 150, 163, 164, 168, 171, 178,
189, 195, 196, 197, 198, 200, 204, 236,
247, 277, 281, 284, 286, 289, 290, 291,
296, 301
Brasillach, Robert 311
Brémond, Jean 219
Bugnion, Isabelle 155
Butler, Nicholas Murray 318, 323
Butts, Marie 12, 18, 150, 163, 164,
166, 167, 171, 178, 197, 238
Buyse, Raymond 158

C

Calgari, Pia 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267
 Campalans, Rafael 287
 Campoamor, Clara 246
 Carrasquer, Félix 301
 Carroi, Marie-Anne 86
 Carswell, Marion 159, 160, 161, 162
 Carton de Wiart, Henry 215
 Cestre, Charles 311, 314
 Charléty, Sébastien 313, 315
 Christe, Armand 268, 269, 270, 272, 273, 274
 Claparède, Édouard 11, 12, 13, 14, 21, 22, 24, 40, 42, 45, 52, 58, 59, 60, 67, 80, 81, 95, 96, 97, 99, 118, 178, 192, 197, 198, 200, 204, 278, 283, 286, 287, 288, 290, 294, 295, 296, 301
 Claparède, Jean-Louis 197
 Cocteau, Jean 316
 Coolidge, Ellen W. 312
 Costal, Cassià 287, 292
 Coué, Émile 80
 Cousinet, Roger 14, 16, 22, 36, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 80, 85, 87, 150, 202
 Cullis, Winifred 242
 Curie, Marie 246

D

da Cruz, Filipe José 26
 Daniel, René 80
 David-Weill, David 310
 De Brouckère, Louis, délégué belge 220, 221
 Decroly, Ovide 12, 22, 40, 45, 51, 52, 78, 85, 87, 95, 117, 152, 283, 284
 Depestre, René 322
 Desclos, Auguste 309, 312, 317, 319

Descoeudres, Alice 18, 22, 52, 58, 178, 190, 191, 200, 204, 284, 301
 de Traz, Robert 179, 308
 Deutsch de la Meurthe, Émile 310, 311, 314
 Dewey, John 21, 67, 86, 89, 152, 160, 202, 283, 288
 Dohrn, Wolf 25, 46
 D'Olwer, Nicolau 282
 Dottrens, Robert 12, 21, 24, 150, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 167, 171, 204
 Dumontet 226
 Duparc, Germaine 14, 17, 18, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 270
 Dupuy, Paul 186, 187
 Dutoit, Claire-Lise 299
 Dwelshauvers, Georges 287

E

Eckstein, Sergine 52
 Einstein, Albert 189
 Emerson, Ralph Waldo 86
 Ensor, Beatrice 95
 Ensor, Béatrice 25, 51

F

Faber, Adolphine 96
 Fake, Florence L. 159, 160, 161
 Ferrière, Adolphe 11, 12, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 36, 40, 42, 51, 67, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 126, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 171, 178, 181, 183, 186, 187, 189, 195, 196, 198, 202, 203, 204, 290, 291, 295

Ferrière-Bugnion, Isabelle 15, 94
 Ferrière, Charles 16, 64, 99, 101, 311, 314, 316
 Ferrière, Claude 93, 95, 96, 97, 106, 108, 109, 111
 Ferrière, Frédéric (frère de Ferrière, Adolphe) 99
 Ferrière, Frédéric (père de Ferrière, Adolphe) 16, 94
 Ferrière, Isabelle 15, 94
 Ferrière, Suzanne 16
 Fillion, Marthe 102
 Flournoy, Théodore 43
 Foerster, Friedrich W. 283
 Ford, Jeremiah Denis Matthias 311
 François-Poncet, André 320
 Frank, Robert 313
 Freinet, Célestin 13, 14, 15, 26, 36, 37, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 156, 295
 Freinet, Élise 77, 79, 80, 86, 88
 Frick-Cramer, Margareth 213
 Fröbel, Friedrich 283

G

Gage, Homer 311
 Gage, Mabel 311
 Galí, Alexandre 281, 286, 287, 288, 291, 295, 296, 299, 300
 Garriga, Joan 281
 Gassmann, Nelly 258, 262, 263, 264, 265, 266
 Geheeb-Cassirer, Edith 15, 93, 95, 96, 98, 102, 111, 112, 117, 118, 121, 122
 Geheeb, Paul 12, 14, 15, 16, 19, 36, 37, 83, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122
 Gentile, Giovanni 26, 86

Gildersleeve, Virginia 235, 237
 Ginsberg, Marie 238
 Goethe von, Johann Wolfgang 103, 105, 106
 Gourfein-Welt, Léonore 239
 Goutard, Madeleine 268, 270, 271, 272
 Gregg, Alan 311, 312, 314, 317
 Guisen, Antoinette 151
 Gunning, Willem 113, 115, 116, 117
 Guyau, Jean-Marie 79

H

Hallsten-Kallia, Amni 238
 Hamaïde, Amélie 18, 52
 Harris, Sidney W., délégué britannique 226
 Helmchen, Jürgen 96
 Henderson, Julia 228
 Herbinière-Lebert, Suzanne 256, 258, 259, 260, 262, 267
 Hitler, Adolf 118, 140
 Hofer, Anni 99
 Homs, Eladi 278, 287
 Honnorat, André 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 317, 318, 319, 320
 Hosvsepian Senekdjian, Bersabé 268
 Hubacher, Rena 258
 Hubert, Henri 71
 Huguenin, Élisabeth 109, 116
 Huguenin, Marcelle 119

J

James, William 21
 Jaques-Dalcroze, Émile 10, 12, 13, 14, 15, 18, 25, 28, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 278, 286, 297, 305
 Jebb, Eglantyne 17, 18, 213, 214, 216, 223, 226, 228, 229, 230

Jöde, Fritz 79
 Josette Feyler, Josette 270, 271, 272, 273
 Jou, Llorenç 279, 286, 287, 291
 Jung, Carl Gustav 80

K

Kant, Emmanuel 79, 103, 105, 113
 Kant, Immanuel 79, 103, 105, 113
 Keller von, Alwine 102
 Kerschensteiner, Georg 106, 288
 Key, Ellen 105, 117
 Kreps, Joseph 52
 Krishnamurti, Jiddu 47, 48

L

Laban, Rudolf von 46
 Lafendel, Louise 135, 283
 La Fontaine, Henri 22, 52, 181
 Lagier-Bruno, Élise 85
 Lahaye, Mlle 248
 Lalande, André 64
 Laufer, Paul 101
 Laugier, Henri 225
 Le Corbusier 18
 Lietz, Hermann 12, 24, 98, 99, 104, 108
 Llongueres, Joan 278, 286, 287, 291, 297
 Lochner, Lilli 102
 Lombardo-Radice, Giuseppe 86
 Long-Landry, Marie 239
 Lounatcharski, Anatoli Vassilievitch 25

M

Malche, Albert 28
 Mallart, Josep 286, 287, 292, 294
 Mann, Erika 102
 Mann, Klaus 102

Mann, Thomas 102
 Martí-Alpera, Fèlix 282, 291
 Masó, Narcís 278, 286, 289, 292, 293, 294, 295, 297
 Mauss, Marcel 71
 Mc Cure, Samuel S. 124
 Meredyll, Margueritte 299
 Meyerson, Ignace 58, 61, 62
 Meyhoffer, Paul 150, 159
 Milhaud, Maurice 225, 226, 227
 Millerand, Alexandre 78
 Mira, Emili 286, 287, 288, 294
 Montessori, Maria 10, 12, 14, 15, 17, 18, 22, 26, 37, 45, 49, 53, 80, 85, 86, 87, 88, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 164, 283
 Montessori, Mario 126, 142
 Moreno, Montserrat 290
 Moser, Cornelia 258
 Motta, Guiseppe 113, 214
 Mussolini, Benito 86, 139, 140, 141, 143, 144

N

Nietzsche, Friedrich 79, 106
 Nizard, Lucien 323
 Nussbaum, Anna 117
 Nyssens, Ernest 51

O

Oestreich, Paul 24
 Oltramare, André 239
 Osimo, Augustus 134
 Otlet, Paul 181
 Otto, Berthold 83
 Oulianov, Vladimir Ilitch, dit Lénine 79, 89

P

Parkhurst, Helen 18, 21, 37, 123, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 160, 163, 168, 171
 Pestalozzi, Johann Heinrich 105
 Petersen, Pierre 80
 Pettavel, Paul 101
 Pfeffer, Charlotte 299
 Piaget, Jean 12, 14, 16, 22, 36, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 81, 85, 96, 99, 100, 113, 150, 166, 167, 171, 178, 189, 197, 200, 201, 202, 204, 205, 278, 286, 288, 290, 293, 296, 301
 Pichon-Landry, Marguerite 239
 Pindare 105
 Piñol, Josep 287
 Portas, Assumpció 282
 Préaux, Claire 236

Q

Quinones de Leon, délégué espagnol 215

R

Radice, Lombardo 26
 Rappard, William 27, 247
 Reddie, Cecil 12, 98
 Redondo, Patricio 295
 Reis, Jehnie 308
 Reverdin, Henri 194
 Rilke, Rainer Maria 102
 Rissler, Jean 52
 Robert de Traz 9, 14, 78, 204, 308
 Robin, Paul 78, 80
 Rochat, Henri 101
 Rockefeller, John Davison 317
 Roggen, Berte 52
 Rolland, Romain 106, 117

Römer, Suzanne 258, 259, 260
 Rosselló, Pedro 22, 178, 189, 198, 278, 282, 286, 287, 292, 293, 294, 300, 301
 Rosselló, Pedro 22, 178, 278, 282, 286, 292, 293
 Rotten, Elisabeth 17, 24, 181, 189
 Roura-Parella, Joan 291
 Rousseau, Jean-Jacques 79, 89, 100, 122, 148, 297
 Roz, Firmin 318
 Ruiz Castellà, Josep 287, 288

S

Sainte-Croix, Ghénia Avril de 240
 Sainz-Amor, Concepción 283, 290
 Salzmann, Alexander von 46
 Sanderson, Frederick William 202
 Sanz, Jesús 288, 289, 292, 294, 295
 Sastre, Genoveva 289
 Scala, Beatrice 119
 Schaetzel, Mariette 17, 18, 234, 238
 Schohaus, Willy 112, 117
 Schreiber-Favre, Nelly 17, 18, 234, 237, 246
 Sensat, Rosa 279, 287, 290
 Serrano, Leonor 291
 Shakespeare, William 106
 Shebak, Dada 268
 Shiga, Yoshiho 268
 Skard, Ase Gruda 259, 260
 Solà, Maria 291
 Spurgeon, Caroline 244
 Steffen, Hans 322
 Steiner, Rudolf 18, 47
 Steinitz, Erich 111
 Stern, Lina 239
 Suhrkamp, Peter 103
 Sutro-Katzenstein, Netti 117

T

Talamo, Edoardo 128
 Tapia, José de 295
 Taufstein, Antonia 52
 Teilhard de Chardin, Pierre 79
 Thélin, Georges 12, 227, 228
 Thibert, Marguerite 238
 Thierry, Albert 78
 Thuillier-Landry, Lasthénie 239
 Tolstoï, Léon 106

U

Úriz, Elisa 291, 297

V

Valli, Maria 126, 134

Vanel, Charles 316

Vigneaux, Celestina 279

Vila, Pau 278, 283, 286, 287, 290, 292

W

Walz, André 241

Washburne, Carleton W. 21, 37

Washburne, Carleton Wosley 150,
 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159,
 160, 161, 162, 163, 166, 168, 171

Weber, Blanche 238

Weber, C. O. 71

Wedekind, Frank 102

Werner, Georges 228

X

Xirau, Joaquim 291

Table des matières

INTRODUCTION. ÉLANS ÉDUCATIFS INTERNATIONALISTES. RELAIS ET ROUAGES DE L'ESPRIT DE GENÈVE	7
Michel Christian, Joëlle Droux et Rita Hofstetter	
1. L'esprit de Genève et ses usages	9
2. Des acteurs et des actrices en relations.....	14
3. Genève et le monde.....	20

PARTIE 1

INDIVIDUS ET RÉSEAUX, INDIVIDUS EN RÉSEAUX

CHAPITRE 1. ÉMILE JAQUES-DALCROZE, THÉOSOPHE ET PÉDAGOGUE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE : QUELQUES ÉLÉMENTS DE DIFFUSION INTERNATIONALE D'UNE MÉTHODE PÉDAGOGIQUE	39
Sylvain Wagnon	
1. Jaques-Dalcroze et l'Éducation nouvelle : un cas singulier?	41
2. Jaques-Dalcroze et la théosophie : un facteur d'essor de sa méthode pédagogique?.....	45
3. Jaques-Dalcroze et la Belgique : un terrain de diffusion favorable?.....	49

CHAPITRE 2. PIAGET ET COUSINET OU L'ART DU JUMELAGE INTELLECTUEL	57
Marc Ratcliff	
1. De la rencontre de Thonon au jumelage intellectuel	58
2. Jumelage et influences réciproques	64
Conclusion.....	69
CHAPITRE 3. CÉLESTIN FREINET (1896-1966). UN PÉDAGOGUE RÉVOLUTIONNAIRE EN MARGE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE.....	77
Henri Louis Go	
1. Émergence d'un pédagogue révolutionnaire	78
2. La distance à l'Éducation nouvelle.....	83
3. Une certaine proximité dans la distance ?.....	86
Conclusion.....	89
CHAPITRE 4. AMITIÉ ET MILITANTISME: ADOLPHE FERRIÈRE ET PAUL GEHEEB	93
Carmen Letz	
1. L'évolution d'une amitié sous le signe du militantisme.....	97
2. L'amitié et les réseaux de l'Éducation nouvelle à l'épreuve: la scolarité de Claude Ferrière, le chemin de l'exil et l'installation de l'École d'Humanité.....	106
Conclusion.....	118
CHAPITRE 5. L'INTERNATIONALISATION MONTESSORIENNE SELON LA STRATÉGIE DU DOUBLE GAIN: DIFFRACTION ET PROBLÉMATIQUES DE DIFFUSION.....	123
Bérengère Kolly	
1. Introduction: internationaliser une pédagogie, problèmes et enjeux	123
2. Le différend de 1913 entre Maria Montessori et Pierre Bovet.....	127
3. La diffraction: enjeux pédagogiques et politiques	133
Conclusion.....	143
CHAPITRE 6. LE RÔLE DES PÉDAGOGUES GENEVOIS DANS LA RÉCEPTION CONTRASTÉE EN EUROPE FRANCOPHONE DU PLAN DALTON ET DE LA PÉDAGOGIE DE WINNETKA.....	149
Marie Vergnon	
1. Des « bienfaits problématiques du Plan de Dalton ».....	150
2. La technique de travail individuel « la plus complète ».....	153
3. Une pionnière et un « pédagogue génial ».....	155

4. Adaptations genevoises de la pédagogie de Winnetka.....	159
5. Restauration du Plan Dalton	163
6. Cristallisation des lectures sous la plume de Piaget	166
Conclusion.....	167

PARTIE 2

GENÈVE, UNE PLATEFORME DE L'INTERNATIONALISME ÉDUCATIF ?

CHAPITRE 7. L'INSTITUT ROUSSEAU ET SON BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION: « CŒUR PÉDAGOGIQUE DE L'UNIVERS CIVILISÉ, OÙ LE SANG AFFLUE ET REFLUE SANS CESSER ».....	177
Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, avec la collaboration de Cécile Boss	
1. L'Institut Rousseau, matrice des « station[s] d'essais pédagogiques » de l'« esprit de Genève »	179
2. La traduction pratique et conceptuelle de l'école active en éducation internationale.....	190
Conclusion.....	204
CHAPITRE 8. LA DÉCLARATION DE GENÈVE: DES DROITS UNIVERSELS ET SANS DISCRIMINATION POUR LES ENFANTS	211
Zoe Moody	
Introduction	211
1. L'enfance portée sur la scène internationale	212
2. Les droits de l'enfant dans les sphères intergouvernementales.....	218
Conclusion.....	227
CHAPITRE 9. AU CROISEMENT DU LOCAL ET DE L'INTERNATIONAL : L'HOSPITALITÉ DES DIPLÔMÉES GENEVOISES COMME PONT ENTRE LES MOUVEMENTS FÉMININS ET LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES (1923-1939).....	233
Marie-Élise Hunyadi	
1. Femmes et diplômées dans la Genève internationale.....	235
2. L'« hospitalité », levier de développement de l'éducation à la paix ?....	242
Conclusion.....	248

CHAPITRE 10. GENÈVE ET L'ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE (OMEP) : INITIATIVES LOCALES, NATIONALES ET TRANSNATIONALES (ANNÉES 1950-ANNÉES 1980).....	255
Michel Christian	
1. La lente mise sur pied d'un Comité national suisse de l'OMEP	256
2. L'échec du premier comité suisse de l'OMEP	262
3. OMEP Suisse ou OMEP Genève ?	268
Conclusion.....	274
CHAPITRE 11. DU LAC LÉMAN À LA MÉDITERRANÉE : RELATIONS PERSONNELLES ET INFLUENCES PÉDAGOGIQUES (1908-1936). ENSEIGNANTS ET PÉDAGOGUES CATALANS À GENÈVE – PÉDAGOGUES GENEVOIS EN CATALOGNE	277
Joan Soler-Mata	
1. Contexte historique et choix méthodologique	279
2. Les relations institutionnelles	281
3. Les relations personnelles	284
4. La diversité des échanges et des relations : quelques cas d'étude.....	290
Épilogue	299
CHAPITRE 12. OÙ EST PASSÉ L'ESPRIT DE GENÈVE ? USAGES ET REFORMULATIONS DE L'IDÉAL INTERNATIONALISTE À LA CITÉ INTERNATIONALE UNIVERSITAIRE DE PARIS (1921-1950)	307
Matthieu Gillibert	
1. La double origine de la Cité internationale	310
2. L'éducation à l'internationalisme	313
3. Les limites de l'internationalisme à la Cité universitaire	317
4. Les reformulations de l'internationalisme (1945-1960)	319
Conclusion.....	323
BIOGRAPHIES DES AUTEURS.....	327
ABRÉVIATIONS.....	331
INDEX DES NOMS.....	333

Achevé d'imprimer
en février 2020
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production: Sandra Lena

Le 2 juin 1913 s'ouvre à Paris le x^e Congrès international des femmes qui débouche sur un souhait : « Que les femmes s'initient au pacifisme, suprême affirmation du droit humain, et qu'elles s'en inspirent dans l'éducation des enfants. » On ne saurait mieux dire le lien étroit qui unit déjà combat pacifiste et enjeux éducatifs à la veille de la Première Guerre mondiale.

Cet ouvrage met précisément en lumière la façon dont les terrains éducatifs ont été traversés au fil du xx^e siècle par une diversité de causes transnationales portées par la conviction que la paix se construit par l'éducation. À l'épicentre de ces réseaux, un lieu qui est bien plus qu'une ville : Genève, modeste cité lémanique qui se transforme à partir de 1919 en une véritable ruche internationaliste avec l'arrivée des premières grandes organisations internationales chargées de bâtir un nouvel ordre mondial.

L'ouvrage montre le rôle conféré à l'éducation afin de favoriser cette solidarité universelle et de faire circuler en Europe et dans le monde ces valeurs pacifistes qui nourrissent l'« esprit de Genève ». Les contributions dévoilent la diversité des acteurs individuels (pédagogues, psychologues, médecins, politiciens) et collectifs (réseaux scientifiques, mouvements associatifs et militants) engagés dans cette dynamique réformatrice, et cela bien au-delà de l'entre-deux-guerres. Elles donnent à voir la richesse des initiatives alimentant cet élan pacifiste auprès des jeunes, entre les mains desquels se jouerait le devenir de la démocratie et de l'humanité. Les auteurs examinent aussi les controverses, les tensions et les concurrences qui entourent ces élans internationalistes. En mettant au jour les tribulations et les transformations de ces projets réformatrices dans le temps et l'espace, l'ouvrage propose de nouveaux éclairages sur la genèse transnationale des politiques éducatives contemporaines.

ISBN 978-2-88930-323-6



9 782889 303236