

# L’Institut Rousseau

## à Genève

### Épicentre d’une mutation pédagogique mondiale ?

Frédéric Mole (Ed.)



Le Palais Wilson, siège de l’Institut Rousseau de 1937 à 1975 (notrehistoire.ch)

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau

Genève

2021

ISBN : 978-2-8399-3454-1

## Avertissement

*Bien que les contributions qui la composent offrent des connaissances déjà stabilisées, cette publication collective est moins conçue comme le point d'aboutissement d'une recherche que comme une étape d'une exploration internationale collective toujours en cours.*

*Elle a donc vocation à être poursuivie, complétée et enrichie d'autres recherches – qu'elle contribuera peut-être à susciter – au gré des contacts, des échanges et des collaborations qui pourraient naître dans un futur proche ou plus lointain...*

*Pour tout contact : [aijr@unige.ch](mailto:aijr@unige.ch)*



Pour citer cet ouvrage : Frédéric Mole (Ed.), *L’Institut Rousseau à Genève. Épicentre d'une mutation pédagogique mondiale ?*, Genève, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, 2021.

Introduction, par Frédéric Mole .....	5
T1 - Iván Bajomi : Les échos de Hongrie d'activités et de personnes liées à l'Institut Rousseau de Genève .....	11
T2 - Samuel Boussion : Itinéraires de formation dans une Europe à reconstruire : le Cours international de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre. Genève (1944-1951) .....	34
T3 - Bernard Delpal : De Genève à Beauvallon (1929-1945), une école pour l'enfant, un projet pour l'avenir .....	62
T4 - Regina Helena de Freitas Campos : Présence de l'éducation fonctionnelle et de l'école active genevoise dans l'œuvre d'Helena Antipoff au Brésil – l'éducation comme coopération entre égaux pour le bonheur de tous .....	78
T5 - Hans-Ulrich Grunder : L'Institut Jean-Jacques Rousseau et ses rapports avec les représentant·e·s de la pédagogie et des sciences de l'éducation germanophones.....	97
T6 - Marianne Guarino-Huet & Olivier Desvoignes : Genève : une chaire mondiale pour Paulo & Elza Freire.....	121
T7 - Renata Latała : L'Institut Rousseau dans la cartographie pédagogique polonaise : affiliations et sociabilités d'entre-deux-guerres. ....	143
T8 - Clarice Moukachar Batista Loureiro & Raquel Martins Assis : Antônio Carneiro Leão et l'esprit éducatif genevois à Rio de Janeiro.....	172
T9 - Marilene Oliveira Almeida & Maria do Carmo de Freitas Veneroso : Louise Artus-Perrelet dans <i>Le dessin au service de l'éducation. Dialogues entre Paul Klee, Vassily Kandinsky et Jean-Pierre Chabloz</i> .....	186
T10 - Dominique Ottavi : F. W. Foerster, passeur entre les mondes et interlocuteur de Pierre Bovet.....	207
T11 - Nicolas Palluau : Révéler <i>le génie de Baden-Powell</i> : Pierre Bovet, les scouts et l'esprit de Genève .....	217
T12 - Joaquim Pintassilgo & Alda Namora de Andrade : Domingos Evangelista, traducteur de Ferrière : réflexions à propos d'une traduction conservatrice de l'école active .....	234
T13 - Martine Ruchat : Portrait funéraire « Édouard Claparède » en maître .....	244
T14 - Marie Vergnon : Lectures genevoises du Plan Dalton et du projet de Winnetka .....	253

## Introduction, par Frédéric Mole

Université de Genève

On désigne par *épicentre*, au sens propre du terme, la zone géographique où une rupture sismique libère la formidable énergie à l'origine d'un tremblement de terre. En un sens figuré, dans le domaine des activités humaines, par exemple, le terme pourrait désigner tel foyer d'effervescence intellectuelle dont les idées novatrices subvertissent l'ordre établi et propagent des bouleversements à travers le monde. Certes, concernant notre objet – la propagation d'un esprit réformateur en éducation –, le recours métaphorique à un tel terme ne saurait reposer sur une rigoureuse transposition scientifique : car si les ondes sismiques ne reviennent jamais à leur point de départ, les visées réformatrices, elles, reviennent augmentées de leur pérégrination dans les environnements les plus éloignés !... Au moins à titre d'hypothèse, nous envisageons toutefois une possible opportunité de ce terme au regard de sa capacité à illustrer la façon dont la dynamique et la puissance de transformation portées par l'Institut Rousseau furent perçues à travers le monde.

Certes, les fondateurs et fondatrices de cet institut n'ont pas ménagé leurs efforts pour nouer des liens avec des pédagogues agissant dans les pays et les contextes les plus divers, et pour faire valoir les savoirs qu'ils avaient établis et les convictions qui étaient les leurs. Et il est vrai que nombre d'éducateurs et d'éducatrices agissant dans le cadre de traditions très variées ont été marqué·e·s par la rencontre avec les promoteurs et promotrices genevois·e·s de la réforme pédagogique. Les textes réunis ici en témoignent de façon détaillée. On ne saurait cependant comprendre les riches interactions observables à partir d'une lecture des événements qui en réduirait les manifestations au seul rayonnement d'un *astre moteur* diffusant ses lumières sur le monde. Ce serait là une vision trompeuse. Au contraire, ce qui frappe, à la lecture de ces textes, c'est la façon dont les échanges, les dialogues, les coopérations, les désaccords aussi, les rivalités parfois, ont fait bouger les lignes de toutes parts : il n'y a pas, ici, une source première de direction et d'influence qui déterminerait, là-bas, des suiveurs seulement capables d'appropriations serviles. Si les personnalités fondatrices sont honorées – voire glorifiées –, le jeu des influences fonctionne dans la réciprocité. Et l'un des mérites de ces contributions est de faire percevoir comment, à travers la complexité des situations et la variabilité des interprétations, toutes celles et ceux qui sont entré·e·s en lien avec l'Institut et Genève y ont trouvé des raisons d'être libres plutôt que soumis·e·s, et comment l'Institut et le microcosme genevois ont été eux-mêmes enrichis par ces échanges.

Les contributions ici rassemblées sont issues du colloque « Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif » organisé par l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (Érhise) et les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR) à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, les 14 et 15 septembre 2017. Parmi l'ensemble des communications entendues lors de ce colloque, nous avons réuni ici celles qui nous paraissent illustrer la façon dont l'Institut Rousseau a constitué un pôle emblématique en lien avec lequel une inventivité pédagogique s'est déployée. Toutes les communications concernent des acteurs et/ou des institutions qui – à Genève ou en lien avec Genève – ont participé à l'émergence et à la circulation d'idées et de pratiques éducatives nouvelles. Elles s'attachent à rendre compte de la façon la plus concrète de l'expérience genevoise et des interactions qui ont contribué à l'essor de l'esprit réformateur. Elles montrent

l'extrême diversité des formes d'attraction, d'échange et de partage qui ont caractérisé les relations privilégiées entre les acteurs·trices.

Deux autres publications ont déjà fait suite à ce colloque<sup>1</sup>. La présente publication, numérique, s'inscrit tout particulièrement dans la perspective initiée par l'« Itinéraire des pédagogues européens » (Héloïse) actuellement en phase de construction. Cet Itinéraire s'appuie à la fois sur le développement de recherches fondamentales en histoire de l'éducation et sur la diffusion de ces recherches dans le cadre de médiations culturelles aux formes et aux supports variés, offertes à de larges publics. En faisant le choix d'une publication numérique sur le site des AIJJR, notre situons ce projet dans la perspective d'une politique culturelle susceptible de donner une meilleure visibilité publique à l'histoire de l'éducation.

### Enjeux de positionnement : reconnaissance, légitimation, appropriation

Comme le montre cette publication, les réseaux d'acteurs·trices de l'éducation et les inventions pédagogiques se développent à travers différents types de connexions et de ramifications. Si les idées et les pratiques qui circulent émanent souvent des promoteurs·trices de l'Institut Rousseau, certaines sont parfois initiées par des figures restées dans l'ombre des personnalités les plus remarquées de la pensée éducative. Et le regard rétrospectif que nous portons sur ces périodes passées risque d'accentuer la prédominance de certaines figures au détriment d'autres. Il s'agit ici de contribuer à faire mieux connaître des acteurs·trices trop souvent ignoré·e·s. Le travail historique, en rendant compte de la complexité des réseaux réformateurs, contribue à la reconnaissance de forces sociales injustement minorées.

Mettant au jour des phénomènes de mutualisation des savoirs, les contributions nous invitent à nous départir de l'idée selon laquelle celles et ceux qui, au cours du 20<sup>e</sup> siècle, cherchent des ressources auprès de l'Institut Rousseau sont toujours des récepteurs·trices, et les promoteurs·trices genevois·e·s des instructeurs·trices. Car on observe aussi une réversibilité des rôles : le jeu d'influence se fait aussi dans l'autre sens. Par les voyages de ses fondateurs·trices et par l'accueil de multiples conférencier·e·s et d'étudiant·e·s, l'Institut s'imprègne de références composites et redessine les contours de son projet. S'opère un travail d'accommodelement entre des traditions étrangères les unes aux autres. Les idées migrent, sont retravaillées ailleurs, reviennent renouvelées, et rapportent le ferment de possibilités originales. Témoignent, par exemple, de ces phénomènes : la circulation des modèles d'encadrement des homes d'enfant (T2) ; l'élaboration internationale d'une conception du scoutisme par Pierre Bovet (T11) ; l'impact du vivier réformateur polonais sur la dynamique de l'Institut (T7) ; le réexamen des principes de l'école active à partir des modèles de Winnetka et du Plan Dalton (T14) ; l'influence de la pensée de Foerster sur le pacifisme de Bovet (T10) ; la diversité idéologique des pédagogues germanophones invités à l'Institut (T5) ; les modalités brésiliennes mais universalisables de l'éducation internationale selon Carneiro Leão (T8).

---

<sup>1</sup> J. Droux & R. Hofstetter (Éds.), *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19<sup>e</sup> - premier 20<sup>e</sup> siècle)*. Peter Lang ; R. Hofstetter, J. Droux & M. Christian (Éds.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX<sup>e</sup> siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Neuchâtel : Alphil.

L'exemple du Brésil est une illustration emblématique du caractère dialectique du processus d'influence : le modèle de l'École nouvelle influencé par Genève y aura été mobilisé pour soustraire l'institution scolaire à l'emprise d'un modèle traditionnel d'origine européenne et pour restaurer une spécificité scolaire brésilienne. Autre exemple brésilien, la discussion Antipoff/Claparède sur la prise en compte du milieu social dans la mesure de l'intelligence enfantine (T4) : en s'exilant, la pensée pédagogique est mise à l'épreuve de circonstances originales qui constituent autant d'occasions de remaniement. Par son parcours – de St Pétersbourg à Genève, puis retour à St Pétersbourg et enfin installation durable au Brésil –, Helena Antipoff comprend que les tests psychologiques ne sont pas neutres, et que leur efficience n'est pas universelle. Construits sur des critères qui sont ceux d'une intelligence abstraite, ils ne rendent pas compte selon elle de l'intelligence dont les enfants très pauvres témoignent pourtant incontestablement en situation de survie et qui s'avèrent répondre à d'autres paramètres.

Telles qu'elle se donnent à voir dans ces études, les interactions révèlent aussi des enjeux de positionnement et de légitimation. Les phénomènes d'influence réciproque peuvent comporter une dimension stratégique. S'il s'agit toujours d'abord de promouvoir des conceptions et des pratiques éducatives pour leurs valeurs propres et pour les bienfaits qu'elles pourraient apporter aux générations nouvelles des pays qui les développeraient, il est aussi question de conquérir des positions qui renforceront le rayonnement de l'Institut lui-même, ou qui assureront à d'autres acteurs·trices une légitimité vis-à-vis de l'Institut. Le choix d'une personne avec laquelle l'Institut Rousseau engage des échanges ainsi que les conditions et la nature de ces échanges est lié à des enjeux divers. Il peut s'agir d'abord de la compétence propre d'une personne, mais aussi du rôle qui pourrait lui être dévolu dans la stratégie de valorisation des idées réformatrices, ou encore des effets de légitimation qu'elle procure à celles et ceux qui entrent dans son périmètre d'action (T1, T5).

Mais dans l'esprit militant – et on le voit à travers nombre de ces textes – les deux objectifs ne sauraient être dissociés : lorsqu'un collectif est porté par la conviction de détenir des ressources dont la portée paraît universelle pour un renouveau éducatif possible, il est naturel qu'il entreprenne d'en favoriser l'essor au-delà de son espace d'action habituel, et au-delà des frontières.

Il arrive également que les protagonistes genevois soient confrontés à des dispositifs pédagogiques construits en dehors de leur zone initiale d'influence, et face auxquels ils doivent se positionner. Ils reçoivent alors parfois ces modèles externes sous l'angle d'une évaluation comparative en les examinant au regard de leurs propres principes. Mais il est intéressant d'observer que les conditions de réception et les jugements portés évoluent en fonction des échanges qui se nouent ensuite entre tous les acteurs concernés. On le voit, par exemple, à la façon dont Ferrière et Dottrens modulent leurs analyses des doctrines pédagogiques étasuniennes à l'aune des convergences qu'ils y décèlent avec leurs propres conceptions de l'école active (T14).

Ce dont les textes ici réunis rendent compte, en somme, c'est de la pluralité des connexions et de leur entrelacement en de multiples directions. Entre des régions du monde, des traditions ou des institutions que parfois tout devrait opposer (T6), on observe des mouvements et des échanges portés par des individus qui, à partir de leurs ancrages singuliers, se transportent ailleurs. Des modèles sont transférés et connaissent diverses requalificationnées liées à l'inventivité des individus, en fonction de la spécificité des contextes sociaux où ils procèdent à leur

réinterprétation. Les cadres de référence sont complétés ou remaniés, conservés et/ou dépassés.

Ce n'est donc pas tant que l'Institut Rousseau à lui seul *rayonne*, mais plutôt qu'il constitue une plateforme d'échanges permettant des croisements, des flux de diffusion et des interactions entre de multiples polarités. L'entre-deux-guerres genevois aura ainsi illustré une forme originale de *cosmopolitisme pédagogique* où la construction d'un universel tient à la vitalité d'individus eux-mêmes ancrés dans des territoires, des traditions spécifiques et qui s'engagent dans l'élaboration de projets réformateurs qui transcendent ces appartenances.

## D'une neutralité politique à l'ouverture d'un espace transnational de sociabilité

Il faut prendre en compte la façon dont, sans être apolitiques, les doctrines éducatives genevoises ont été élaborées dans un contexte où le souci de surmonter les « écueils du cantonalisme » – pour reprendre l'expression d'Alexandre Daguet – joue un rôle déterminant. Quand on s'inscrit dans une tradition où l'on cherche à concilier les différences plutôt qu'à les exagérer, à surmonter les clivages plutôt qu'à les exacerber, on s'estime mieux capable d'affronter les obstacles d'une élaboration transnationale de la réforme scolaire et de s'engager à tenir le pari d'une possible conception universaliste de l'émancipation de l'enfance.

En faisant se côtoyer des univers très étrangers les uns aux autres, cette publication illustre la façon dont les avancées pédagogiques portées par l'Institut Rousseau ont donné lieu à une grande variété de traductions politiques. On peut dire que les modalités de *publicisation* des savoirs pédagogiques produits au sein de l'Institut leur confèrent une forme d'adaptabilité qui favorise leur diffusion au sein des contextes culturels et politiques les plus variés, où ces savoirs, réappropriés et réinvestis, contribuent à nourrir des perspectives réformatrices.

Par ailleurs, une certaine neutralité politique des fondateurs a pu être le prétexte d'appropriations parfois diamétralement opposées. Dans le cadre de systèmes politiques autoritaires qui se caractérisent au plan éducatif par le refus des finalités émancipatrices d'une véritable prise en compte de l'enfant, la réception des œuvres pédagogiques réformatrices conduit à des stratégies diverses. Pour éteindre la force critique de l'éducation nouvelle ou pour tenter de dévoyer les idées réformatrices en les mettant au service de nouveaux embriagements, les stratégies s'avèrent très variées. Interdire ? Recycler ? Édulcorer ? En Hongrie, le stalinisme aura préféré interdire la psychologie de l'enfant dans les années 50 (T1). Au Portugal, le salazarisme aura adopté la stratégie du détournement : récupérer les idées novatrices, en occultant méticuleusement – par une traduction confinant à la trahison – certains de ses principaux principes émancipateurs (T12). Quand, pour soumettre les enfants, on se revendique de ressources pédagogiques pourtant construites pour les libérer, on procède à une captation d'héritage. Par ses coopérations – et sans doute porté par la conviction qu'il contribuerait tout de même ainsi à instiller le germe de la réforme – Ferrière aura pu paraître se montrer trop conciliant avec ceux qui entendaient mettre l'école active au service du conservatisme social et du nationalisme (T12).

Remarquons cependant que si la dynamique scientifique portée par l'Institut Rousseau n'était pas *a priori* associée à une perspective de rupture avec un ordre politique conservateur reposant sur des inégalités sociales, – l'ancrage politique de Claparède lui-même en témoigne (Hofstetter, 2010, p. 83) –, les avancées scientifiques que cet institut a contribué à nourrir dans le monde ont permis d'étayer de nombreuses formes de progressisme politique en éducation.

La forme de neutralité politique des modèles pédagogiques genevois – qui aura peut-être été une condition du caractère universalisable de ces modèles – s'accompagne par ailleurs du développement d'une forme originale de sociabilité.

Ce qui aura en effet très souvent marqué celles et ceux qui ont séjourné à l’Institut Rousseau, c'est une ambiance, une manière d'être et de vivre, une manière de coopérer – un style en somme – en rupture avec les usages universitaires les plus traditionnels. Les témoignages concordent : à la différence des maîtres qui cherchent par leur savoir – ou plus simplement par leur position institutionnelle – à conquérir ascendance et pouvoir, Claparède, Bovet, Descoedres ou Ferrière n'auront pas acquis une légitimité en inféodant des disciples. L'autorité de leur message, l'efficacité de leur transmission, la stimulation qu'ils produisaient ne résultaient d'aucune verticalité. Or ce qui transite horizontalement entre les personnes dépasse les préventions psychologiques, traverse les frontières culturelles et se transporte plus aisément entre les régions du monde : c'est ce que cette publication nous donne à voir. S'ils n'étaient aucunement dénués de grandes ambitions – le projet d'édifier un *Bureau international d'éducation* en est l'illustration la plus nette (Hofstetter et Érhise, à paraître) –, ces acteurs·trices ne recherchaient nulle hégémonie. Ils poursuivaient tout simplement toutes les pistes et se saisissaient de toutes les ouvertures qui pourraient s'offrir.

La collégialité qui régnait à l’Institut, dans les relations entre pairs comme dans les relations entre professeurs et étudiants, suscite de vifs témoignages (T7, T13). Unanimement reconnue, cette collégialité ne se résumait pas à l’instauration d'un climat bienveillant. Elle aura aussi été ressentie par ceux qui l'ont vécue comme une égalité libératrice des énergies intellectuelles. Ce n'est d'ailleurs qu'à cette condition que la créativité de l’Institut a pu s'enrichir de ses visiteurs et de ses correspondants. C'est en ce sens qu'on peut parler d'une polarité exercée par l’Institut Rousseau : à la fois *modèle* auquel on reconnaît une exemplarité, mais aussi *modèle* dont on s'inspire pour parfois s'en éloigner, qu'on retraduit et réinterprète ailleurs, librement.

Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, Genève devient donc un lieu de réaffirmation, de réappropriation et de réinterprétation scientifique de l'idéal éducatif esquissé par Rousseau : mieux connaître l'enfant pour l'éduquer en liberté et à la liberté. Porté par une ambition universaliste et pacifiste, l'esprit éducatif genevois transcende le territoire de la cité. Il se déploie à travers des institutions, des connexions et des circulations. Dans ses institutions, ses archives, son espace urbain, Genève conserve un patrimoine qui porte la mémoire et la trace de celles et ceux qui ont contribué au rayonnement des sciences de l'éducation et de l'Éducation nouvelle en Europe et dans le monde, où de similaires initiatives ont vu le jour, suscitant des échanges et déjouant les frontières culturelles, géographiques, disciplinaires. Ancrages et trajectoires de pédagogues, circulations des idées et des pratiques, impacts des diverses interconnexions sur l'évolution des acteurs : tout contribue à interroger l'attraction qu'exerce alors Genève dans sa relation avec d'autres pôles d'invention.

Les textes ici rassemblés illustrent la complexité des influences, des stimulations mutuelles et des jeux d'emprunts réciproques qui ont marqué la vie intellectuelle genevoise et en particulier l’Institut Rousseau dans sa recherche d'une éducation moderne. Ils font ainsi percevoir le kaléidoscope des regards portés sur l'inventivité pédagogique genevoise, qui se déploie autant à travers des travaux scientifiques, des élaborations philosophiques, des visées sociales qu'à travers des pratiques.

Là réside le cosmopolitisme de tous ces acteurs en lien avec l’Institut : dans un foisonnement de relations où chacun·e s’enrichit de ce qu’il·elle donne et où chacun·e prend sans déposséder personne. C’est en ce sens que Genève aura été comme un des *épicentres* – en un sens certes, comme on l’a dit, très métaphorique – de certains des ébranlements majeurs qui se sont propagé à travers le monde et qui ont affecté la pensée et les pratiques éducatives, par-delà la singularité des langues, des cultures, des traditions et des horizons politiques.

À l’image de son objet, cette publication n’est pas close. Elle a vocation à être remaniée et complétée d’autres contributions au fur et à mesure des recherches s’ouvrant à d’autres approches, portant sur d’autres territoires, ou fondées sur l’exploration de nouvelles ressources archivistiques. Les textes sont publiés par ordre alphabétique des noms d’auteurs.

## Bibliographie

Hofstetter, R. (2010). *Genève, creuset des sciences de l’éducation*. Genève : Droz.

Hofstetter & Érhise (2021). *Le Bureau international d’éducation, matrice de l’internationalisme éducatif (premier 20<sup>e</sup> siècle). Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative*. Bern : Peter Lang.

Iván Bajomi :

## Les échos de Hongrie d'activités et de personnes liées à l'Institut Rousseau de Genève

Université ELTE de Budapest

Dans ce texte je présenterai d'abord les débuts des études hongroises portant sur le développement de l'enfant et des institutions s'inscrivant dans cette mouvance. Puis je dresserai que le portrait d'une poignée de boursiers hongrois ayant fait des études à l'Institut Jean-Jacques Rousseau<sup>2</sup>. Certains d'eux ont contribué à la diffusion en Hongrie des idées psychologiques et pédagogiques apparues au sein de l'institution genevoise, tandis qu'une ancienne étudiante de l'institut a mené une recherche empirique puisant dans l'œuvre de Jean Piaget qui est devenue au niveau international une référence quasi obligatoire de tous ceux qui s'intéressent au sujet de la recherche qui a été menée en 1936 à Budapest. En brossant ces portraits, j'aimerais aussi montrer à quel point la vie de ces personnes a été marquée par les tournants successifs – et fort souvent très dramatiques – de l'histoire hongroise du siècle passé.

### Les premiers adeptes hongrois de l'observation de l'enfant et les réactions réticentes de certains professionnels de l'éducation

Au sein du champ pédagogique de la Hongrie, de ce pays qui venait d'accéder à une certaine autonomie en 1867 dans le cadre de l'Empire Austro-hongrois, ont été formulées durant les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle des prises de positions en faveur de l'étude du développement de l'enfant. Ainsi dans son précis de pédagogie de 1880 Lajos Felméri (1840-1894) qui a été nommé en 1872 à la tête de la chaire de pédagogie de l'Université de Kolozsvár a formulé la critique suivante à l'égard de collègues d'un ancien courant pédagogique surtout inspiré des idées du penseur allemand Johann Friedrich Herbart (1776-1841) et de ses disciples : « la majeur partie des auteurs pédagogiques de notre pays [...] s'appliquent avec une ardeur jamais vue à répéter les formules mille fois remémorées de leurs maîtres allemands dans lesquelles en général il est impossible de retrouver la moindre trace de l'observation de la nature des enfants » (Felméri, 1880, p. V). Les historiens hongrois de l'éducation insistent sur l'existence durant les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle d'un profond clivage dans le domaine de la science de l'éducation : « la période était marquée par la lutte entre différents courants. Ágost Lubrich (1825-1900) se prononçait pour la nécessité d'assurer la survie de la pédagogie catholique. C'est en s'opposant à lui que Mór Kármán a développé sa conception, le principal adepte hongrois de Herbart » (Albert, 2011, p. 83). Par rapport à ce constat, la citation extraite du précis de Felméri semble témoigner d'un autre clivage opposant les défenseurs de la pensée herbartienne aux adeptes de l'étude du développement de l'enfant.

---

2 Ayant reçu l'aimable autorisation des responsables de la revue *Relations Internationales*, quelques passages de cet article reprennent certaines parties déjà parues dans un texte que j'ai publié dans un récent dossier du trimestriel intitulé « Organisations internationales et chantiers éducatifs au XXe siècle » (Bajomi, 2020).

Dans son principal ouvrage, Felméri a proposé une description systématique du développement de l'enfant. Celle-ci était surtout basée sur les publications d'une multitude d'œuvres étrangères que Felméri a pu connaître lors de ses séjours effectués dans divers pays européens avant qu'il ne devienne professeur. Il a notamment cité des auteurs du Royaume Uni, de France et d'Allemagne (p. ex. James Sully, Bernard Perez, Victor Egger, Wilhelm Preyer) qui étaient les précurseurs de l'étude des divers aspects du développement de l'enfant (évolution des compétences langagières, cognitives et du sens moral, etc.).

Si en dehors de Felméri plusieurs autres scientifiques ont contribué à la diffusion en Hongrie des approches basées sur l'étude de l'enfant, l'institutionnalisation de ces orientations a surtout été impulsée par László Nagy (1857-1931) connu autrefois en Occident sous le nom de Ladislas Nagy. Ayant d'abord enseigné les sciences naturelles dans une école normale, Nagy s'est reconvertis à l'enseignement de la psychologie et de la pédagogie sans avoir été formé dans ces domaines. Il a été l'initiateur d'un grand rassemblement du champ pédagogique appelé « Second congrès hongrois de l'ensemble de l'éducation nationale » et il a inscrit à l'ordre du jour de cette manifestation de 1896 le thème de la psychologie de l'enfance. Lors de ce rassemblement deux personnalités inspirées par Herbart ont émis des réserves au sujet de l'étude de l'enfant. Ainsi János Waldapfel, un enseignant d'un lycée d'application, a affirmé dans le sillage de la conférence tenue précédemment par Mór Kármán, son maître universitaire, que « le but de la pédagogie n'est pas faire l'inventaire de ce que recèle l'âme de l'enfant âgé entre trois et six ans, mais de sauvegarder et de transmettre tout ce que la culture humaine a pu accumuler grâce au travail d'une longue série générations » (Waldapfel, 1896, p. 65).

### Orientations internationalistes des adeptes hongrois de l'étude de l'enfant

En 1900 László Nagy se rendra avec des collègues Allemagne à un cours d'été organisé non loin de l'éna pour des professionnels intéressés par l'étude de l'enfant [enseignants, médecins, prêtres, etc.]. Les conférences ont eu lieu au Sophienhöhe, un institut novateur spécialisé dans l'accueil d'enfants ayant des difficultés psychologiques. Les participants hongrois ayant pris connaissance des efforts déployés par les organisateurs en vue de créer une Ligue pour l'étude de l'enfant ont tenté d'influencer ce processus en émettant l'idée que celle-ci devrait accueillir non seulement des Allemands mais aussi d'autres professionnels européens. Comme l'a noté János Pethes, l'enseignant d'une école normale de Hongrie : « Ceux de l'éna étaient réticents à l'idée de l'internationalisation. [...] Moi-même et László Nagy, nous avons expliqué que tout comme les psychologues d'enfants d'Amérique et d'Angleterre avaient fondé des associations, il était important que les amis de la psychologie de l'enfant du continent s'unissent aussi. » Finalement les Hongrois ont obtenu gain de cause ; leur hôte allemand, Johannes Trüper qui dirigeait le Sophienhöhe, « a e point de vue, mais il pensait aussi qu'il était important que les amis de la cause de l'éducation adhèrent le plus nombreux possible à l'association et créent entre eux leur propre succursale » (Pethes, 1900 p. 490). László Nagy et plusieurs autres personnes fonderont finalement en 1903 un comité dont émergera en 1906 la Société hongroise pour l'étude de l'enfant.



Fig. 1. Portrait de László Nagy figurant dans le numéro spécial de 1932 de la revue *A gyermek* (L'enfant) consacré à Nagy. Source : ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár (Egyetemi Könyvtár, P195)

Les conférences publiques de celle-ci jouiront d'une grande popularité : avant la Grande Guerre l'organisation qui avait des succursales dans diverses villes de Hongrie comptait 4000 adhérents. Outre les conférences et cours organisés sous son égide, paraîtront des cahiers et des livres ainsi que la revue *L'enfant* (*A gyermek*) que dirigera Nagy jusqu'à sa mort survenue en 1931. L'importance accordée aux liens internationaux au sein de la société apparaît dans les colonnes de la revue à travers les nombreux comptes rendus portant sur des ouvrages étrangers, ainsi qu'à travers le fait que chaque numéro offrait en allemand et en français d'amples résumés des articles. Notons aussi que dans les années 1910, la société a organisé deux congrès dont l'un a aussi donné lieu à une exposition sur les créations spontanées des enfants.



Fig. 2. Couverture d'un numéro de 1909 de la revue *A gyermek* (L'enfant), Source : ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár (Egyetemi Könyvtár, P195)

En 1914 et 1915, deux écoles privées s'inscrivant dans le sillage des courants pédagogiques novateurs ont été créées à Budapest. Emma Domokos (1885-1966), inspirée par des institutions visitées en Occident et par les idées pédagogiques de László Nagy a fondé dans un quartier huppé un établissement scolaire appelé *École nouvelle (Új iskola)*, puis Mme Müller, née Márta Nemes (1883-1964) a créé *L'école familiale (Családi iskola)* située sur une colline. Les classes de cette école fonctionnaient à l'instar des familles. Durant la première année les enfants étaient initiés aux réalités urbaines puis l'année suivante ils devaient imaginer que leur famille a dû s'installer à la campagne, ce qui a permis de parler lors des cours des animaux de la ferme ou de s'initier à certaines activités pratiquées à la campagne, etc.

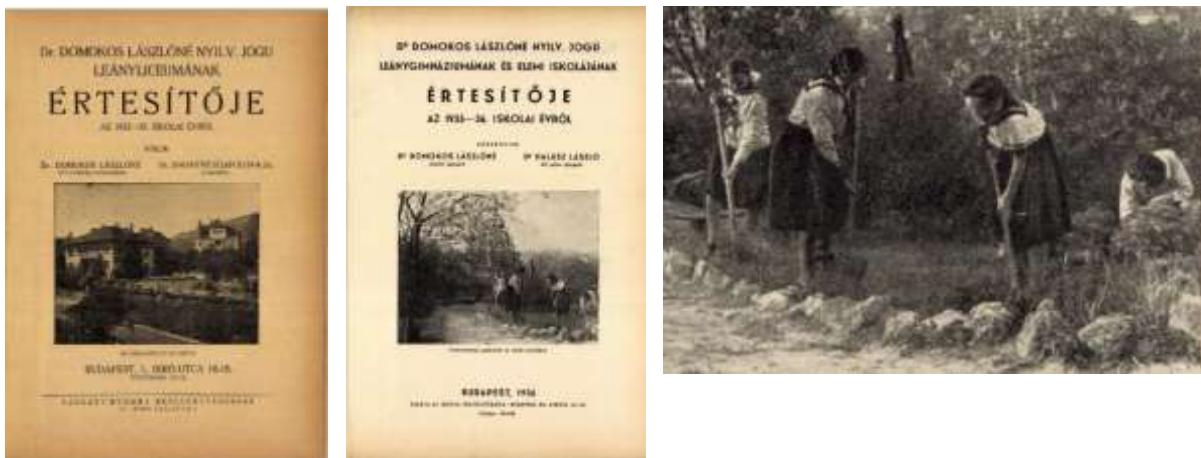


Fig. 3. Les almanachs de 1932/1933 et de 1935/1936 de l'École Nouvelle de Budapest de Mme. Domokos. Les photos représentent le bâtiment scolaire et son jardin ainsi que les travaux pratiques des élèves organisés dans le cadre des cours d'histoire naturelle.

Source : Arcanum Digitális Adattár



Fig. 4. Deux photos prises lors d'une fête organisée en 1938 dans la cour de l'École Nouvelle de Budapest. Source : Fortepan No 83947 et No 83949, <https://fortepan.hu/hu/photos/?id=83947>



[https://fortepan.hu/hu/photos/?id=83949.](https://fortepan.hu/hu/photos/?id=83949)

## Deux publications précoces concernant l'institut Rousseau de Genève

L'étendu du réseau relationnel de la Société Hongroise pour l'Étude de l'Enfant apparaît notamment à travers une courte note de la revue *L'enfant* parue en 1912. Celle-ci a non seulement informé les lecteurs des principaux enseignements offerts au sein de l'Institut Rousseau fondée il y a peu de temps, mais devait aussi contribuer au recrutement de la nouvelle institution genevoise en indiquant que les futurs étudiants « doivent verser 285 francs de frais de scolarité pour toute la durée de l'année scolaire » (Neveléstudományok, 1912, p. 417).

Deux années plus tard dans les colonnes de la revue de la Société hongroise de pédagogie paraît sous la plume d'un professeur de physique et de mathématiques d'un prestigieux lycée de Budapest un texte beaucoup plus long sur l'institut, que l'auteur a eu l'occasion de visiter. Szilárd Lázár a formulé maintes remarques critiques, à commencer par la description des locaux : « Quelques salles de classe assez petites, une bibliothèque, [...], un cabinet d'expérimentation dotée d'instruments forts rudimentaires [un tachitoscope, un chronographe au 1/5<sup>e</sup> de seconde, un métronome, etc.] et quelques textes sommaires correspondants au lieu, c'est tout ce que j'ai pu voir. » Puis l'auteur énumère les vingt-cinq matières du plan d'étude de l'institut et formule ce constat : « la direction veut présenter cette immense somme de connaissances en l'espace de quatre semestres. » Ensuite Lázár confie qu'il ne peut s'empêcher de formuler des critiques : « le nombre des cours envisagés est à la fois très élevé et injustifiable. Trois cours distincts s'occupent par exemple de la psychologie expérimentale, de la psychologie de l'enfant et de la psychologie fonctionnelle [...] cela est tout à fait inutile puisque le cours de psychologie fonctionnelle s'étend également à la présentation des résultats de la psychologie expérimentale. » Puis l'auteur déplore l'inscription au programme de maintes disciplines (énergétique, psychologie énergétique, graphologie, eugénisme, psychologie de l'enfant et psychologie expérimentale) « dont il faut bien reconnaître que tous [les] résultats ne peuvent pas être considérés comme entièrement fiables ». L'auteur note aussi qu'il était « particulièrement nuisible que la psychanalyse soit enseignée dans le cadre de l'éducation morale. En effet, même les adeptes les plus fanatiques de Freud reconnaissent que la psychanalyse est une méthode à laquelle ne peuvent recourir que des psychiatres très expérimentés ayant une routine suffisante. En aucun cas il ne serait conseillé de mettre entre

les mains de jeunes pédagogues un instrument dont la valeur est fort discutable du point de vue scientifique ». La note de Lázár se termine ainsi :

« nous devons aussi également signaler certaines lacunes. Par exemple la présentation de la théorie des valeurs et des principaux systèmes philosophiques ne figure pas au programme, bien qu'il est évident que certaines questions de la pédagogie ne peuvent être résolues que sur la base de la théorie des valeurs. Compte tenu de tout cela on ne peut pas entretenir de grands espoirs à l'égard de l'institut » (Lázár, 1914).

Sur la base des dernières phrases, on serait tenté de formuler l'hypothèse que les constats forts critiques peuvent être attribués au fait que Lázár aurait sympathisé avec les milieux pédagogiques à la fois attachés aux idées formulées cent ans plus tôt par Herbart et méfiant à l'égard de la pédologie. Toutefois plusieurs informations relatives à Lázár semblent infirmer cette hypothèse. Certes, l'auteur a publié avant la parution de son texte sur l'Institut Rousseau plusieurs comptes rendus consacrés à des ouvrages allemands portant sur la pensée de Herbart. (p. ex. Lázár, 1910). Mais cela ne l'a pas empêché de réaliser auprès de ses élèves des recherches empiriques relatives à la mémorisation des fonctions mathématiques dont les résultats seront publiés dans le bimensuel *L'enfant*, la revue de la Société hongroise pour l'étude de l'enfance (Lázár, 1915b). Par ailleurs, il a aussi publié un compte rendu consacré à la traduction hongroise de l'ouvrage de Claparède intitulé *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Si à un endroit de sa recension l'auteur a critiqué le fondateur de l'Institut Rousseau, il a surtout insisté sur les mérites du psychologue en déclarant notamment que dans ce livre « Le point de vue psychologique est parfaitement uni avec le point de vue pédagogique. » (Lázár, 1915a). Ces dernières informations semblent infirmer l'hypothèse selon laquelle le texte de Szilárd Lázár aurait été motivé par une sympathie pour les milieux pédagogiques hongrois qui ne voyaient pas d'un bon œil le développement de la pédologie.

Tandis que l'article de Lázár sur l'Institut Rousseau a paru en 1914, l'année de l'éclatement de la première guerre mondiale, il faudra attendre plus de 10 ans pour que soient publiés en Hongrie des textes qui donneront une image positive de l'institution genevoise.

Entre-temps la vie de la Hongrie a été marquée par de profondes et souvent douloureuses transformations. Au terme de la Grande Guerre, le pays, après avoir fait partie pendant des siècles de l'Empire des Habsbourg, a retrouvé son indépendance. D'un bouillonnement révolutionnaire naîtra en novembre 1918 une république démocratique à laquelle succèdera un régime bolchévique le 21 mars 1919. Après la chute de ce dernier en août 1919, un régime autoritaire de droite dirigé par un gouverneur, l'amiral Horthy s'installera en Hongrie et désigné par ses dirigeants par les adjectifs « chrétien » et « national », qui véhiculaient une signification antisémite à peine voilée. En 1920, dans le cadre de traités de paix de Paris, le pays a perdu les deux tiers de ses territoires, et d'importantes populations hongroises se sont retrouvées en situation minoritaire. Cette tragédie favorisera le développement d'une stratégie gouvernementale révisionniste visant à remettre en cause le Traité de Paix de Trianon.

## Cinq stagiaires hongrois de l'Institut Rousseau

À partir de mes recherches bibliographiques et mes investigations sur internet j'ai pu identifier cinq boursiers hongrois ayant étudié à l'Institut Rousseau. Parmi ceux-ci, trois ont été boursiers de l'État hongrois. À ce sujet il faut signaler qu'à partir partir de 1922, pendant presqu'une décennie, la politique éducative et culturelle du pays était conduite par le ministre

Kuno Klebelsberg qui a développé une doctrine néo-nationaliste. Selon celle-ci, afin de remédier aux torts subis par la Hongrie au terme de la Grande Guerre, il fallait affirmer l'hégémonie culturelle de la nation hongroise par rapport aux peuples voisins dont les États ont pu se s'agrandir grâce au Traité de Trianon. Suivant ces orientations, des instituts culturels et scientifiques ont été créés à Vienne, à Berlin et à Rome où pouvaient être logés des stagiaires hongrois et l'État a accordé maintes bourses permettant à de jeunes scientifiques de séjourner dans d'autres villes universitaires.

**Elemér Kenyeres:** « Cet institut ne se contente pas de préconiser le principe de l'école active mais elle le réalise aussi ».

Parmi les boursiers hongrois je mentionnerai en premier Elemér Kenyeres (1891-1933) qui a beaucoup œuvré pour faire connaître en Hongrie les nouveaux courants pédagogiques occidentaux. Travaillant déjà en tant que professeur à une école normale chargée de former des institutrices d'écoles maternelles, en 1926/27, Kenyeres, grâce à une bourse portant le nom du gouverneur Horthy, il a pu passer une année avec sa famille à Genève.



Fig. 5. Carte de visite genevoise de Kenyeres. Source : document reproduit avec l'autorisation des descendants de Elemér Kenyeres  
<http://goliat.eik.bme.hu/~szlukacs/kenyeres.htm>

Ce séjour a été l'occasion de nombreuses publications dont l'une a présenté les particularités du système scolaire du canton de Genève (Kenyeres, 1927a).



Fig. 6. Portrait de Elemér Kenyeres, Source : document reproduit avec l'autorisation des descendants de Elemér Kenyeres,  
<http://goliat.eik.bme.hu/~szlukacs/kenyeres.htm>

Dans un autre article il a présenté de façon détaillée les idées pédagogiques et psychologiques des chefs de file (Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Albert Malche et Jean

Piaget) de l’Institut Rousseau en insistant notamment sur l’atmosphère démocratique qui y régnait : « Tous les après-midi les professeurs et les étudiants prennent ensemble le thé et leur goûter et font souvent des excursions » (Kenyeres, 1928, p. 16). Kenyeres a aussi apprécié les aspects novateurs du travail des enseignants :

« ils sont convaincus que la façon de pérorer qui prédomine dans les universités [...] est déjà dépassée. [Ce nouveau] mode de tenir des cours s’est développé au sein de la faculté de médecine et de la faculté des sciences qui ont donné l’exemple avec le travail mené au sein des cliniques et des laboratoires. Les cours ne peuvent impressionner les étudiants et être efficaces que s’ils se transforment en discussions communes entre l’enseignant et ses disciples. Ces derniers temps on essaye d’adopter ce type de cours au sein de la faculté des lettres aussi. [...] Même lors [...] [des cours magistraux], Bovet et Claparède se sont efforcés de présenter une expérience ou d’en faire faire une [par les étudiants]. Au sein de l’Institut Rousseau il n’y a pratiquement que des séminaires ou des travaux pratiques. Les cours magistraux [...] ne doivent occuper au maximum qu’une heure par semaine et par matière. Cet institut ne se contente pas de préconiser le principe de l’école active mais elle le réalise aussi » (Kenyeres, 1928, p. 17).

L’exemple personnel de l’auteur illustre bien ce mode d’enseignement, puisque dans le cadre d’un cours de Pierre Bovet sur l’enseignement des langues, le boursier hongrois a pu présenter une étude sur ses propres travaux basés sur les observations faites au sujet de sa propre fille, puis le texte a été publié par Claparède dans la revue genevoise *Archives de Psychologie* (Kenyeres, 1927b).





Fig. 7. Photo représentant les enseignants de l’Institut Rousseau ainsi que les étudiants de la promotion de 1928. Au premier rang à gauche on voit Pierre Bovet, une étudiante, Helena Antipoff et Edouard Claparède, Source : Archives de l’Université de Genève, <https://www.unige.ch/archives/aijrr/archives/institut/>

Notons aussi qu’au sujet de Claparède Kenyeres a formulé la remarque suivante : « Il s’efforce à développer chez les étudiants le sens critique et un mode de pensée permettant de saisir les problèmes et aussi une approche objective des choses qui consiste à s’en tenir strictement à la réalité » (Kenyeres, 1928, p. 23).

Kenyeres a également évoqué dans ce texte les opinions exprimées en Suisse au sujet de son pays. Ainsi il a longuement cité et commenté l’article de l’historien et journaliste William Martin, paru dans le principal quotidien conservateur de Genève, qui a choqué Kenyeres, parce qu’il soutenait visiblement le régime contre-révolutionnaire de l’amiral Horthy. Martin avait constaté : « Le régime de la Hongrie actuelle ne prétend pas à l’épithète de démocratique. [...] Certes les méthodes électorales de la Hongrie, en particulier le vote public dans les circonscriptions rurales, ne sauraient être approuvées par des esprits accoutumés à la liberté ». Pour Kenyeres, « l’auteur de cet article qui s’efforce à être impartial exprime l’opinion de beaucoup de gens. La Hongrie est en général présentée dans les journaux comme une île féodale et antidémocratique située au milieu d’une mer démocratique. Nos ennemis essayent de diffuser cette vision et nous ne faisons pas assez pour changer cela » (Kenyeres, 1928, p. 14).

Une fois revenu en Hongrie Kenyeres déployera de nombreuses activités visant à faire connaître les pédagogies innovantes développées en Occident. À partir de 1931 il devient le secrétaire général de la Société hongroise de psychologie et de l’étude de l’enfant et, sous sa direction, des ateliers conçus selon les principes de Maria Montessori seront organisés dans son institut de formation. Il aura à peine 41 ans quand une maladie du cœur l’emportera.

### Ferenc Hepp, un directeur licencié pour avoir longuement vécu en Occident

Parmi les Hongrois ayant pu suivre les cours assurées au sein de l’Institut Rousseau, mentionnons aussi Ferenc Hepp (1909-1980) qui en 1934 fut boursier de cette institution avant de poursuivre ses études aux USA. Devenu professeur d’éducation physique, il sera entre 1947 et 1951 le directeur de l’école supérieure d’éducation physique de Budapest avant d’être licencié sous le régime stalinien de Rákosi, à l’instar de maintes autres personnes ayant longuement séjourné dans des pays occidentaux.

Évoquons maintenant deux femmes hongroises qui avaient fait des études à l’Institut Rousseau de Genève et qui, d’une façon ou d’une autre, ont contribué à la diffusion en Hongrie ou au niveau international des approches développées par Piaget.

### Mária Nagy, l'auteure de *L'enfant et la mort*

Tout en assurant des cours de catéchisme, Mária Nagy a fait des études à l’Université Péter Pázmány de Budapest en faisant partie du cercle d’étudiants formé autour du titulaire de la chaire de psychologie de l’université de Budapest, Pál Harkai. Ce dernier a attiré l’attention de ses étudiants sur les travaux de Piaget. De l’intérêt suscité par Harkai a résulté une enquête empirique réalisée par Mária Nagy auprès de 387 enfants de Budapest et de ses environs concernant des représentations que se sont fait les enfants de la mort. Les informations recueillies ont été présentées dans thèse intitulée *L'enfant et la mort*, qui paraîtra dans une série universitaire (Nagy, 1936). Cette publication s’inscrit clairement dans le sillage des œuvres de Piaget aussi bien en ce qui concerne les références que le mode de présentation des réponses données par les enfants. Cependant en réalisant son enquête Nagy n’a pas eu recours uniquement à la méthode clinique développée par Piaget, mais elle a opté pour une méthodologie combinée. Dans le cas des enfants âgés d’environ dix ans, l’interrogation individuelle des élèves était précédée par la confection de dessins relatifs au thème de la mort et de l’écriture en classe de rédactions portant sur le même sujet.

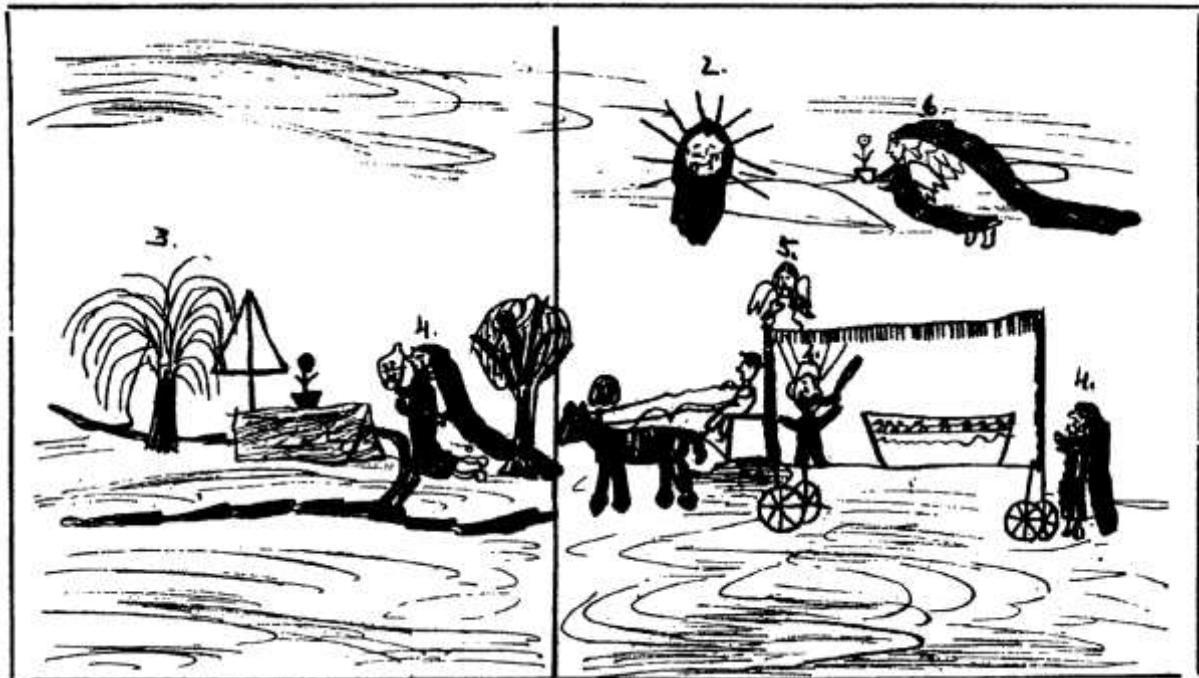


Fig. 8. Le premier décès, celui d’Adam. Dessin de Marika Sz., fille âgée de 7 ans et ¾. Extraits des commentaires de la fillette : № 1, l’Homme de la mort. « Il fume sa pipe parce qu’il est content d’avoir du travail », № 2, Le Soleil – il est entouré de noir « parce qu’il subit également un deuil profond » (...) Source : Réédition de 2015 du livre intitulé *A gyermek és a halál* (*L'enfant et la mort*) de Mária Ilona Nagy. Pont, Budapest 2015. Reproduction insérée avec l’accord des Éditions Pont.

Dans son ouvrage Mária Nagy a souvent cité le livre de Jean Piaget et de ses collaborateurs intitulé *La représentation du monde chez l'enfant* (Piaget, 1926). Si l’étudiante hongroise a joué un rôle pionnier dans l’étude empirique des représentations enfantines de la mort, il est permis

de penser que l'émergence de cette idée originale a été beaucoup favorisée par la lecture de l'ouvrage susmentionné, dont tout le chapitre 6 – « Le concept de la 'vie' » - porte sur les représentations que se font les enfants de la vie et des êtres vivants dont les notions s'opposent à celle de la mort. (Notons par ailleurs que ce dernier concept est explicitement évoqué à deux reprises dans les réponses données par un enfant de huit ans).

En 1938 Mária Nagy a publié dans le second volume de la série éditée par la chaire de psychologie de l'université de Budapest une variante abrégée de sa dissertation qui est plus structurée que la publication initiale. Dans cette article l'auteure insiste sur le fait que les réponses données par les enfants sont non seulement très variées mais qu'il s'agit de différences liées aux étapes successives du développement de l'enfant :

« À la question : 'Qu'est-ce que c'est la mort ?', j'ai obtenu trois types de réponses qui sont les suivantes : 1. réponses animistes ; 2. réponses personnifiantes ; 3. réponses réalistes. Le premier type est dominant chez les enfants âgés entre 3 et 5 ans, le second chez le 5-9 ans et le troisième après l'âge de 9 ans. Cela montre que dans ce cas nous n'avons pas seulement affaire à des types différents, mais aussi à des étapes du développement de l'enfant » (Nagy, 1938, p. 153).

Comme il ressort d'informations parues dans des journaux officiels, Mária Nagy a pu passer entre 1937 et 1939 deux années à l'Institut Jean-Jacques Rousseau grâce aux bourses que lui avait accordé l'État hongrois puis, une fois revenue en Hongrie, elle tiendra une 1940 une conférence qui portait sur l'institution genevoise où elle a fait son stage. Durant la guerre, puis entre 1945 et 1948, elle travaillera à la chaire de psychologie de l'université de Budapest.

Deux ans après la fin de la guerre Nagy enverra un article présentant certains résultats de son enquête susmentionnée à la revue américaine *The Journal of Genetic Psychology*, le premier périodique scientifique consacré au développement psychologique des enfants. Cet article publié en anglais en 1948 constitue jusqu'à nos jours une référence quasi obligatoire pour tous ceux qui étudient le sujet en question (Nagy, 1948). Maints textes scientifiques pourraient confirmer cette dernière affirmation, mais faute de place nous nous contenterons de signaler que l'auteure d'une thèse récemment défendue à l'Université de Genève (l'institution à laquelle sera intégré l'Institut Rousseau) évoque de façon détaillée les trois stades des représentations enfantines de la mort qu'avait identifiées Nagy, l'ancienne élève hongroise de l'Institut Rousseau : « Les résultats de sa recherche lui ont permis de dégager trois stades distincts, ce qui lui a fait conclure que la compréhension de la mort progressait par étapes et suivait les stades du développement mis en lumière par Piaget » (Caputo, 2019, p. 38).

En 1947 elle rédigera un compte rendu qui portera sur une publication de Jean Piaget et de Bärbel Inhelder (Nagy 1947). Cette recension paraîtra dans le dernier volume de la *Revue Hongroise de Psychologie* qui cessera d'être publiée entre 1947 et 1960 en raison du fait que la psychologie deviendra alors en Hongrie, tout comme dans les autres pays communistes, une science presque entièrement interdite.

À la fin des années 1940, au moment de l'avènement du régime communiste, Maria Nagy s'établira aux USA, tout comme Pál Harkai, qui dirigeait la chaire où elle avait travaillé. Peu de temps après son installation elle travaillera au Radcliffe College qui sera intégré à l'Université Harvard.



Fig. 9. Portrait de Mária Nagy faisant partie de la collection représentant les anciens collaborateurs du Lynchburg College (État de Massachusetts – USA). Source : Lynchburg College Archives

Au début des années 1950 Maria Nagy publiera, plusieurs articles portant sur les représentations enfantines concernant les microbes, les maladies, les débuts de la vie, etc. Son premier article en anglais sera réédité dans un recueil de texte paru en 1959 ; et d'un numéro de la revue *Time* publié en 1960 au sujet de ce livre on apprend qu'à ce moment elle travaillait déjà dans un centre de soin de New York (Medicine, 1960). Malheureusement nous manquons d'informations sûres concernant son sort ultérieur.

### Ágnes Binét et Ferenc Mérei: les co-auteurs d'une Psychologie de l'enfant, un bestseller de la période du communisme du goulash

La biographie de Ágnes Binét (1920-1991), l'autre étudiante hongroise de l'Institut Rousseau est également lacunaire. Toutefois un entretien radiophonique réalisé avec elle contient maintes informations précieuses relatives à ses études : « C'est à l'Université de Genève que j'ai commencé mes études de psychologie, mais la guerre m'a obligé de rentrer » (Binét, 1986, p. 1). Contrairement aux cas de Elemér Kenyeres et Mária Nagy déjà présentés et de celui de Tihamér Kiss, ce psychologue qui était aussi théologien et dont il sera question plus loin, rien ne prouve que Ágnes Binét aurait bénéficié d'une bourse d'étude accordée par l'État hongrois.

À ce point de l'étude il convient de faire appel à une théorie élaborée par Ferenc Erdei (1910-1971), un sociologue et homme politique hongrois qui dans une étude écrite en 1943-1944 mettait en avant la duplicité de la structure sociale de la Hongrie de l'entre-deux-guerres caractérisée par la coexistence de deux sphères relativement distinctes, dont l'une, fortement imprégnée de traits féodaux s'articulait autour des propriétés foncières semi-féodales, les Églises chrétiennes ainsi que les instances centrales et locales de l'administration publique, tandis que la seconde sphère régie essentiellement par des logiques capitalistes gravitait autour des entreprises industrielles et commerciales employant dans des proportions importantes des personnes relativement récemment installées Hongrie (par exemple des entrepreneurs et ouvriers allemands, autrichiens ou juifs) (Erdei, 1988).

Dans le cas des trois boursiers de l’État hongrois précédemment mentionnés, même si nous ne disposons pas de données biographiques concernant Elemér Kenyeres et Mária Nagy, on peut constater chez eux la présence de traits ou d’indices témoignant d’une certaine proximité avec les instances fondamentales du régime politique en place qui se revendiquait chrétien et national (loyauté politique à l’égard de celui-ci exprimée dans l’un des textes précédemment cités de Elemér Kenyeres, diplôme de théologie et cours de religion protestante assurés dans des écoles secondaires dans le cas de Mária Nagy et de Tihamér Kiss)<sup>3</sup>. Ces traits pouvaient favoriser l’obtention d’une bourse d’État permettant de financer un long séjour d’études en Suisse. Par contre, chez Ágnes Binét on ne peut déceler aucun signe qui témoignerait d’une proximité avec les institutions faisant partie de la structure sociale décrite par Ferenc Erdei comme une sphère imprégnée de traits féodaux.

En effet, cette ancienne étudiante de l’Université de Genève était la fille de Béla Binét, un important commerçant de textile de Budapest qui a joué un rôle actif au sein de différentes organisations professionnelles du secteur du commerce<sup>4</sup> et faisait aussi partie du conseil présidentiel de l’organisation caritative juive OMZSA (Országos Magyar Zsidó Segítő Akció – Action Nationale et Hongroise d’Aide Juive) dont la mise en place résultait de l’adoption en 1938 d’une loi anti-juive, la première d’une série de trois lois adoptées entre 1938 et 1941. Il est à noter que les auteurs d’articles parus en 1938 et 1939 dans des journaux des Croix Fléchées, le parti d’extrême droite similaire au parti nazi d’Allemagne a reproché à Béla Binét ainsi qu’à maints autres représentants des élites économiques et intellectuelles juives des activités maçonniques clandestines alors que le fonctionnement des loges avait été frappée d’interdiction Hongrie à partir de 1920. Mentionnons aussi le fait qu’à la fin des années 1930, les deux sœurs de la mère de Ágnes Binét, constatant le renforcement des mesures frappant les Juifs, ont émigré aux États-Unis d’Amérique.

Même si nous n’avons pas de preuves directes confirmant nos hypothèses suivantes, on ne peut pas exclure qu’en dehors de la renommée internationale de l’Institut Rousseau la décision de Ágnes Binét de s’inscrire aux cours de ce centre des pédagogies nouvelles rattaché à l’Université de Genève pouvait être influencée par plusieurs autres facteurs. D’une part, on peut supposer qu’au terme des années 1930 les parents de Ágnes Binét, compte tenu de leur bonne situation financière<sup>5</sup>, pouvaient encore envisager de contribuer aux frais des études de leur fille en Suisse. Le choix d’un institut de formation implanté dans un canton suisse francophone pouvait également être favorisé par le fait qu’au lycée Ágnes Binét a appris le latin et l’allemand, mais aussi le français en obtenant les meilleures notes. Entreprendre des études à l’étranger pouvait d’autant plus sembler être une bonne idée que les origines juives de la future psychologue auraient pu éventuellement entraver son admission au sein de l’Université des Sciences Péter Pázmány de Budapest, où théoriquement elle aurait également pu faire des études de psychologie. En effet, la loi appelée « Numerus Clausus » censée limiter le

---

3 Sur la base d’un article contemporain paru dans un journal juif, un auteur signale que les personnes non-juives avaient beaucoup plus de chance d’obtenir une bourse d’État : « Apparemment l’effet du climat de numerus clausus s’est également fait sentir dans le domaine de l’attribution des [...] bourses d’État. Durant les années scolaires 1923-1924, 1924-1925 et 1925-1926, au total 198 bourses ont été attribuées aux différentes universités, parmi celles-ci aucune n’a été accordée à des étudiants d’origine juive. » (Miller, 2012, p. 214)

4 Certaines informations concernant la famille de Ágnes Binét proviennent de György Varga, le fils de celle-ci, tandis que d’autres ont été trouvées dans diverses publications contemporaines consultées par les biais de la base de données Arcanum Digitális Tudástár.

5 Celle-ci a dû se détériorer avec l’adoption des mesures anti-juives successives.

pourcentage des Juifs parmi les étudiants était toujours en vigueur à la fin des années 1930 (Kovács, 2012 et Nagy, 2012). Il est à noter que cette loi a eu pour effet que durant l'entre-deux-guerres maints étudiants hongrois d'origine juive ont dû opter pour des études à l'étranger. Certes, nous ne disposons pas de statistiques concernant leur nombre exact, mais Victor Karády, l'éminent sociologue hongrois qui a surtout travaillé sur l'histoire sociale des Juifs d'Europe centrale, a écrit cela il y a trois décennies sur la base de ses propres recherches : « nous pouvons aisément formuler l'estimation selon laquelle durant la période étudiée 90 % des étudiants hongrois inscrits dans des institutions d'enseignement supérieur étaient d'origine juive. » (Karády, 1992, p. 26) Notons enfin que les mesures antisémites successivement adoptées en Hongrie à la fin des années 1930, et en particulier les attaques des Croix fléchées hongroises qui parmi les membres des élites juives visaient nommément le père de la future psychologue, auraient également pu favoriser la décision d'entreprendre des études à l'étranger. Quant au retour au pays de Ágnes Binét, celui-ci pouvait résulter non seulement de l'éclatement de la guerre mondiale mais aussi par les difficultés financières auxquelles sa famille a certainement été confrontée à la suite des trois lois anti-juives adoptées entre 1938 et 1941 en vue d'exclure les Juifs des positions économiques ou sociales importantes.

De l'entretien radiodiffusée de Ágnes Binét précédemment cité, on apprend également qu'une fois revenue en Hongrie elle a demandé à ses amis, de jeunes intellectuels « communistes déguisés en socio-démocrates », comment elle pourrait poursuivre ses études. L'un d'eux, Gyula Ortutay, lui répond qu'elle devrait contacter Ferenc Mérei « qui a fait ses études à Paris et qui travaille avec Léopold Szondi », en ajoutant à cela que « Mérei connaissait beaucoup de choses, et qu'il s'occupait entre autres de psychotechnique ». Dans son entretien Ágnes Binét a formulé cette remarque au sujet de cette discipline : « la psychotechnique était une matière obligatoire enseignée à l'Institut Rousseau de Genève, c'était un cours particulièrement ennuyeux et aride ». Binét a évoqué en outre la personnalité de Mérei, avec qui elle écrira plusieurs décennies plus tard un ouvrage qui connaît un très grand succès : « Il avait des attitudes de maître d'école, ou plutôt, à cette époque je le voyais comme professeur d'université, tandis qu'à Genève, même les plus grands, Piaget ou Claparède n'auraient pas eu l'idée de chausser le cothurne » (Binét, 1986, p. 1). Notons que cette phrase confirme la citation ci-dessus reproduite dans laquelle Kenyeres parlait de l'attitude collégiale qu'entretenaient les professeurs de l'Institut Rousseau avec les étudiants.

Après avoir contacté Ferenc Mérei, Binét est devenue, tout comme celui-ci, une collaboratrice bénévole du laboratoire de psychologie dirigé par Léopold Szondi au sein de l'École supérieure de pédagogie thérapeutique de Budapest<sup>6</sup>. Szondi était un médecin et psychiatre hongrois bien connu dans les milieux des psychanalystes du monde pour le test qui porte son nom et pour sa théorie nommée « analyse de la destinée ». Ne pouvant poursuivre ses études supérieure, Ágnes Binét a fréquenté avec d'autres étudiants juifs un séminaire de psychologie dirigé par Ferenc Mérei. D'une liste du Centre de l'Holocauste de Budapest on apprend que durant la seconde guerre mondiale Ágnes Binét et Léopold Szondi ont été cachés pendant un temps par Zsigmond Stolcz, le commissaire de police d'un arrondissement de la capitale hongroise et sa famille.

---

6 Pendant la guerre elle a aussi travaillé comme institutrice dans une école maternelle.



Fig. 10. Photo des étudiants ayant fréquenté pendant la guerre le séminaire de psychologie organisé au domicile de Ferenc Mérei. Selon une participante des séminaires, Ágnes Binét serait en 3<sup>e</sup> position en partant de la droite, tandis que le fils de la psychologue pense que c'est plutôt la première femme à gauche qui serait sa mère.

Source : Centropa, une base de données interactive de la mémoire juive.

[https://www.centropa.org/sites/default/files/styles/max\\_quality/public/photo/orig/huspa020.jpg?itok=YqkQGwv\\_](https://www.centropa.org/sites/default/files/styles/max_quality/public/photo/orig/huspa020.jpg?itok=YqkQGwv_)

À cause des persécutions frappant les Juifs ce n'est qu'après la guerre que Binét a pu continuer et terminer ses études universitaires. Pendant la guerre Ferenc Mérei sera embrigadé dans un régiment de travail forcé composé de Juifs et affecté au front russe. Ayant réussi à s'évader, il reviendra à Budapest en tant qu'officier de l'Armée Rouge et après la Libération il sera nommé à la tête d'un institut psychopédagogique et effectuera des recherches remarquables. Vers la fin des années 1940, proche des dirigeants du Parti communiste, il jouera un rôle important dans la définition de la politique éducative du pays. Pendant une courte période il dirigera l'Institut National des Sciences Éducatives, tandis que Ágnes Binét travaillera entre 1948 et 1950 au sein de cet institut. Sous le régime stalinien, Mérei tombera en disgrâce, entre autres pour avoir œuvré en faveur de la pédologie, que le PC soviétique en 1936, puis plus de vingt ans plus tard les idéologues du PC hongrois ont qualifié de pseudo-science néfaste aux intérêts de la classe ouvrière. Il a participé au grand débat pédagogique qui a précédé la révolte de 1956 et restera actif après l'invasion du pays par l'URSS. Pour ces faits et gestes qualifiés de contre-révolutionnaires il sera en prison entre 1958 et 1963 et restera sous surveillance policière durant toute sa vie.



Fig. 11. Trois photos de Ferenc Mérei. La première a été prise pendant la guerre lorsqu'il a été contraint à effectuer des travaux forcés, la seconde lorsqu'il était emprisonné et la troisième dans les années 1980.  
Photos reproduites avec l'autorisation des membres de la famille Mérei.

Tout en étant encore étudiante à l'Université de Budapest, Ágnes Binét a publié en 1947 un compte-rendu sur un ouvrage d'une étudiante de Jean Piaget qui avait participé aux expériences dont résultera l'ouvrage intitulé *Le jugement moral chez l'enfant* (Binét, 1947). Tout comme le compte-rendu mentionné de Mária Nagy, la recension de Ágnes Binét a également vu le jour dans le volume de 1947 de la *Revue Hongroise de Psychologie* qui après cette date ne pourra plus paraître pendant plus d'une décennie.

C'est en 1970 que naîtra de la collaboration de Mérei et de Binét un important ouvrage de vulgarisation intitulé *Psychologie de l'enfant* qui synthétise les résultats de maintes recherches relatives au développement de l'enfant. Parmi les chercheurs cités dans ce livre le nom de Piaget devancera de loin tous les autres. Publié sept ans après la sortie de prison de Mérei, durant une période relativement libérale du régime en place, appelé « communisme du goulash », cet ouvrage maintes fois réédité jouira d'une grande popularité.



Fig. 12. Couverture de la 16<sup>ème</sup> édition du livre de Ferenc Mérei et de Ágnes Binét intitulé « Psychologie de l'enfant », Source : Reproduction insérée avec l'autorisation des Éditions Libri

De la préface de dernière édition signée par Tamás Vekerdy, un psychologue de l'enfance récemment disparu, on apprend pourquoi la première version dactylographiée du livre a tellement marqué l'esprit des participants de deux séminaires de psychologie. Les animateurs de ceux-ci étaient des personnes qui s'étaient familiarisées avec la psychologie et la psychiatrie avant ou pendant la guerre et qui tentaient de présenter dans le cadre des séminaires les acquis d'éminents psychologues ou psychiatres hongrois et étrangers dont les travaux sont devenus inaccessibles après l'avènement du communisme :

« Parmi les participants nombreux étaient ceux qui avaient pour la première fois eu l'occasion d'entendre parler ou de lire quelque chose de Sigmund Freud, d'Anna Freud, de Imre Hermann, de John Bowlby, de Karl et de Charlotte Brühler, de Jean Piaget, de Henri Wallon, de Hermann Rorschach, de Renée Spitz, de Harry Harlow ou de Kurt Lewin. [...] Il me revient toujours à l'esprit, malgré les quarante-cinq années écoulées, l'excitation ressentie à la lecture des passages consacrés [...] aux expériences de Kurt Lewin et de ses collaborateurs. Celles-ci avaient bien montré les différences fondamentales entre un climat pédagogique imputable à un mode de direction autoritaire et un climat résultant d'un style de direction démocratique. » [Vekerdy, 2016, p. 11-12]

Notons par ailleurs que Binét ainsi que son co-auteur Mérei joueront un rôle important dans la diffusion en Hongrie de l'œuvre de Piaget, et ceci non seulement par leur livre mentionné, mais aussi par des travaux destinés au monde de la recherche. Dès son retour en Hongrie en 1935, Mérei se référait souvent à Piaget. Bien qu'il ait fréquenté à Paris le séminaire de Henri Wallon et qu'il ait pu travailler auprès du célèbre psychologue Léopold Szondi, dans ses travaux parus entre 1935-1945 « la plupart du temps il se réfère à Piaget, et les références à Wallon sont plus rares, tandis qu'aucun travail de Szondi n'est cité » (Horváth, 2011, p. 360). Par ailleurs Mérei a traduit et préfacé l'œuvre de Piaget intitulé « La formation du symbole chez l'enfant », tandis qu'Ágnes Binét a assuré la révision du texte (Piaget, 1978).



Fig. 13. Ágnes Binét, photo datant des années 1970,  
Source : photo insérée avec l'autorisation de György  
Varga, fils de Ágnes Binét

Quatre ans après la disparition de Jean Piaget paraîtra un livre consacré à la mémoire de Piaget dont eux études sont rédigées par Mérei et Binét.

### Tihamér Kiss, l'assistant hongrois de Piaget

Parmi les auteurs du volume dernièrement cité figure aussi Tihamér László Kiss (1905-2005), qui grâce à un bourse de l'État hongrois a pu passer un an à Genève en 1940/1941. Kiss était un docteur en psychologie et en théologie protestante qui était stagiaire à la fin des années 1920 à l'Université de Strasbourg et à la Sorbonne, puis en 1933 à Vienne et en 1937 à Berlin puis en 1940/41 à Genève. Lors d'une fête organisée en 2001 pour célébrer son 95<sup>e</sup> anniversaire, son stage genevois a été évoqué ainsi : « Derrière ce séjour se cache le fait qu'en 1940 le comte Pál Teleki<sup>7</sup> lui a confié la mission de faire passer des messages secrets aux puissances antifascistes. Notamment en raison de sa bonne connaissance de la langue française, Piaget l'a immédiatement invité à se joindre 'à ses recherches sur la perception de l'espace chez les enfants âgés entre 4 et 8 ans' » (Deák, 1995, p. 164). Kiss signera plusieurs publications portant sur ses recherches menées d'abord sous la direction de Jean Piaget, puis seul. Pendant la seconde guerre mondiale, Kiss sera le directeur-adjoint d'une école normale située en Transylvanie, cette région qui a été attribué dans le cadre du Traité de Trianon à la Roumanie et qui, avec l'aide de l'Allemagne nazie et l'Italie fasciste, fera de nouveau partie de la Hongrie jusqu'à la fin de la guerre. Dans un texte autobiographique il évoque son travail mené durant cette période : « j'ai pu élaborer un système d'autogouvernement des étudiants en vue de développer des personnalités autonomes et inspirées par les idées de 'l'école active' *[en français dans le texte]* et j'ai aussi développé une méthodologie d'éducation et d'enseignement visant à rendre actifs les apprenants (Kiss, 1998). L'almanach de l'école normale énumère maintes activités qui ont pu réellement être inspirées par les « idées de l'école active » : « La coopérative scolaire [...] a été fondée par le docteur Tihamér Kiss. [...] ils se sont efforcés de satisfaire les besoins des élèves en fournitures scolaires. En s'initiant à la comptabilité, aux opérations de caisse et à la gestion des unités commerciales, les élèves ont acquis des connaissances utiles. [...] Les équipes formées d'élèves ont également réalisé [...] des travaux agricoles dans le jardin de l'institut » (A sepsiszentgyörgyi, 1943, p. 15).

Comme en témoigne la citation ci-dessous reproduite, les réflexions pédagogiques de Piaget sont généralement considérées comme une pensée basée sur des idéaux humanistes et profondément démocratiques : « ses écrits concernant l'éducation témoignent [...] de sa foi profonde en l'éducation comme vecteur essentiel d'avènement de la démocratie, de la solidarité, du dialogue et de la paix dans le monde. Il considère l'éducation comme le meilleur rempart contre le rejet de l'autre sous toutes ses formes, l'embigadement des masses et

---

<sup>7</sup> En 1920 Teleki occupait la fonction de premier ministre et c'est sous son mandat qu'a été adopté la première loi anti-juive du XXe siècle. En 1938 Teleki devient ministre de l'Instruction puis de nouveau premier ministre de 1939 jusqu'à son suicide survenu en 1941. Durant ses deux derniers mandats politiques deux lois anti-juives ont été adoptées en Hongrie. La mort de Teleki était lié au fait qu'en avril 1941 les puissances de l'Axe ont démembré la Yougoslavie. Ayant pris conscience des dangers que présentait pour la Hongrie les liens étroits qu'avaient développé le pays avec l'Italie et l'Allemagne afin d'obtenir la révision du Traité de Trianon, Teleki a tenté vers la fin de sa vie de nouer des liens secrets avec les Alliés.

finalement le totalitarisme » (Bourgeois, 2013, p. 103). Par rapport à ces idéaux, il est frappant de constater que certains écrits publiés par Kiss à la fin des années 1930 et au début des années 1940 témoignent de pensées diamétralement opposées à celle de Piaget. Ainsi en 1937 il s'est montré comme un admirateur zélé du service de travail obligatoire des femmes introduit en Allemagne en vue de former de ferventes fidèles du régime nazi des jeunes femmes éloignées de leur milieu (Kiss, 1937), tandis qu'un article écrit six ans plus tard témoigne du fait qu'au moment où il était le directeur-adjoint d'une école normale il adhérait pleinement à l'idéologie néo-nationaliste du régime autoritaire hongrois. Ainsi on y lit notamment : « tandis qu'à l'époque la vision du monde démocratique et libérale de la théorie de l'éducation était axée sur l'individu [...], à l'époque des tendances nationalistes les plus récentes et du développement d'une vision du monde nationaliste, collectiviste et communautaire, la pensée éducative s'est également orientée vers la communauté de la race et de la nation » (Kiss, 1943, p. 137). Kiss a souligné l'importance des activités d'animation culturelle du point de vue de la réalisation des objectifs des élites hongroises au pouvoir :

« nous ne disposons pas d'un assez grand nombre de travailleurs intellectuels et manuels professionnellement formés pour [...] pouvoir réaliser la relève de la garde et pour pouvoir inclure dans la vie hongroise de façon saine les territoires nouvellement rattachés. [...]. N'oublions pas que nous nous rapprochons des frontières du royaume de Saint-Étienne mais nous n'y sommes pas encore parvenus » (Kiss, 143, p. 149).

Pour faciliter la compréhension de la citation, signalons que dans le jargon politique hongrois le terme de « relève de la garde » était employé dans les milieux antisémites pour exprimer l'objectif visant à écarter les Juifs des positions occupées au sein de la société hongroise et d'en faire bénéficier les non-Juifs. Pour ce qui est des territoires évoqués, il s'agit des régions qui avaient été rattachées à la Hongrie avec le soutien de l'Allemagne et l'Italie dans le cadre des Arbitrages de Vienne dont a résulté le démantèlement de la Tchécoslovaquie et une importante diminution territoriale de la Roumanie, sans que par ces décisions la Grande Hongrie remontant à Saint-Étienne, au premier roi de Hongrie, ait pu être entièrement rétablie.

À la fin de l'année 1945 Kiss a failli être nommé à la tête d'une chaire de psychologie à Kolozsvár, cette ville qui après la guerre, tout comme l'ensemble de la Transylvanie, est de nouveau passée sous le contrôle de la Roumanie, mais comme les autorités roumaines ont posé comme condition à cela de renoncer à la nationalité hongroise et de prendre la nationalité roumaine, Kiss a préféré quitter le pays et s'installer à Debrecen, cette ville qui est le foyer du protestantisme hongrois. Pendant trois ans il sera l'enseignant puis le titulaire de la chaire de psychologie et de pédagogie de l'école normale du Collège réformé de Debrecen et il dirigera aussi au sein de son institution le premier laboratoire de psychologie fonctionnant dans une ville de province. Puis celui-ci deviendra prochainement une institution d'État avant qu'il ne soit dissout. Au moment de la nationalisation des écoles confessionnelles Kiss devra quitter ses fonctions occupées au sein du Collège réformé. En 1948 le ministre de l'Éducation, Gyula Ortutay<sup>8</sup>, le chargera d'organiser et de diriger la toute nouvelle école normale d'État de Debrecen, mais le secrétaire municipal du parti communiste le contraindra à démissionner en

---

8 Il s'agit de la même personne qui a conseillé à Ágnes Binét de contacter Ferenc Mérei.

raison de son refus de prendre sa carte au Parti communiste et d'écrire un article sur la nécessité de nationaliser les écoles confessionnelles. Il subira maints autres déboires, mais faute de place nous ne présentons qu'une partie de ceux-ci :

« En 1950 lorsque est devenu connue dans notre pays la décision de parti prise en 1936 en Union Soviétique qui avait stipulé 'la liquidation' de la pédologie [...], les idéologues du Parti Communiste Hongrois ont lancé une attaque contre 'ceux qui avaient étudié les enfants' en adaptant la théorie des psychologues occidentaux. La première cible [...] a été Ferenc Merei. [...] Je me suis également trouvé au cœur des attaques [...]. On m'a reproché [...] d'avoir dirigé un laboratoire de pédologie [...]. Lorsque l'on m'a proposé un poste important au sein de l'université d'État de Debrecen, un fonctionnaire local du parti communiste s'y est opposé sous prétexte que j'avais autrefois enseigné le catéchisme dans des écoles protestantes » (Kiss, 1998, pp. 140-141).

Après la période stalinienne, la carrière de Tihamér Kiss sera moins jalonnée d'embuches. Il écrira notamment un livre sur la psychologie des âges (Kiss, 1966). Toutefois, dans son texte autobiographique on peut lire cela au sujet de celui-ci : « le rédacteur de la maison d'édition m'a reproché de citer souvent Piaget et a voulu qu'afin d'éviter une éventuelle attaque au même moment que je le cite je le critique également (ce que je n'ai pas fait parce que je ne pouvais pas le faire » (Kiss, 1998, p. 150).

Durant les dernières décennies de sa particulièrement longue carrière Kiss a déployé maintes activités visant à faire connaître l'œuvre de Piaget en lui consacrant deux livres, maints articles et en traduisant plusieurs de ses livres.

Après le changement de régime il entrera en contact avec des personnalités genevoises travaillant dans le sillage de Piaget soit à l'université de la ville, soit à l'École Active de Malagnou. Quand, au début des années 1990, a été fondée à Budapest une école maternelle portant le nom de Piaget, Kiss a été chargé d'animer un cercle de formation continue pour les collaboratrices de l'institution et d'autres écoles maternelles. Les participants ont non seulement étudié les écrits du psychologue genevois mais avaient aussi discuté des applications possibles de ses idées.

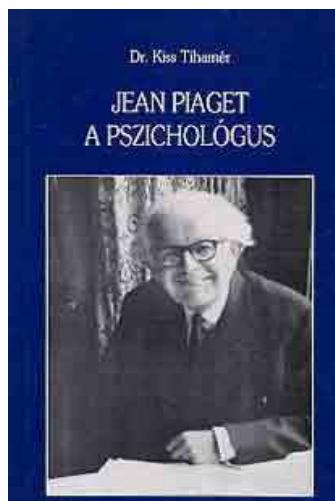
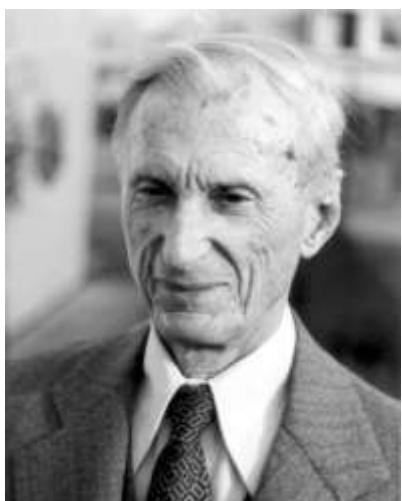


Fig 14. Portrait de Tihamér Kiss et couverture de son livre intitulé Jean Piaget, le psychologue paru en 1992 à Budapest aux Éditions Alex-Typo. Source du portrait de Kiss : Pedagógusok arcképcsarnoka. 2006, Debrecen, Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, p. 91. Photo reproduite avec l'autorisation de l'association qui a publié le livre.

Comme il ressort de ce texte, sur les cinq anciens étudiants hongrois de l’Institut Rousseau, quatre ont largement contribué à la diffusion, soit en Hongrie soit au niveau international, des résultats scientifiques et des approches des collaborateurs de l’Institut et surtout de Jean Piaget, ainsi qu’à la diffusion des innovation pédagogiques mises en œuvre au sein de l’institution. Des biographies brièvement présentées, il ressort aussi à quel point les régimes dictatoriaux de la Hongrie du XX<sup>e</sup> siècle ont pu marquer la carrière et la vie de ces Hongrois et Hongroises.

## Bibliographie :

- A sepsiszentgyörgyi (1943). *A sepsiszentgyörgyi református tanítóképző intézet és líceum évkönyve az 1941-1942. és az 1942-1943. iskolai évekről*, [Almanach de l’école normale et du lycée réformés de Sepsiszentgyörgy des années scolaires 1941-1942 et 1942-1943.] Sepsiszentgyörgy, Kiadta az iskola igazgatósága, 1943.
- Albert, B. Gábor (2011). *A nevelés történeti és elméleti alapjai* [Fondements historiques et théoriques de l’histoire de l’éducation.] Kaposvár, Kaposvári Egyetem.
- Bajomi, Iván (2020). Les relations d’un État autoritaire, la Hongrie, avec l’Institut Rousseau et le Bureau international d’éducation [1922-1943], *Relations Internationales*, 183, 41-57.
- Binét Ágnes (1947). Rambert Madelaine La vie affective et morale de l’enfant (Douze ans de pratique psychanalytique), *Magyar Pszichológiai Szemle*, N° 3-4, pp. 155-157.
- Binét, Ágnes (1986). *Entretien avec Ágnes Binét*. Entretien diffusé le 29 mars 1986 sur les ondes de Kossuth Rádió dans le cadre d’une émission consacrée à Ferenc Mérei et intitulée « *Nem feladni,, nem abbahagyni, hanem csinálni...* » [« Ne pas abandonner, ne pas laisser tomber mais continuer à faire... ».] Tapiscrit de 8 pages dont Zsolt K. Horváth possède la copie.
- Bourgeois, Étienne (2018). Le développement de l’enfant : la contribution de Piaget au champ de l’éducation, *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 79 (décembre), 99-108.
- Deák, Gábor (2001). A 95 éves Kiss Tihamér László köszöntése [Célébration des 95 années de Tihamér László Kiss.]. *Új pedagógiai szemle*, 3, 163-166.
- Erdei, Ferenc (1988). *Hungarian Society Between the Two World Wars* [La société hongroise de l’entre-deux-guerres.] In: Tibor Huszár (coord.) *Erdei Ferenc : Selected Writings*, Budapest, Akadémiai, pp 7-95.
- Felméri, Lajos (1890). *A neveléstudomány kézikönyve*. [Précis de la science de l’éducation.] Kolozsvár (2<sup>e</sup> édition).
- Horváth, K. Zsolt (2011). Kívül - Peremhelyzet és a habitus formálódása Mérei Ferenc élettörténetében [À l’extérieur – Situation marginale et formation de l’habitus dans la vie de Ferenc Mérei.] Thèse de doctorat, Budapest, Université ELTE, Faculté des Lettres.
- Karády Viktor (1992). Egyetemi antiszemizmus és érvényesülési kényszerpályák: magyar-zsidó diákság a nyugat-európai főiskolákon a numerus clausus alatt [Antisémitisme universitaire et trajectoires universitaires de substitution : étudiants hongrois d’origine juive au sein des institutions d’enseignement supérieur de l’Europe occidentale sous le Numerus clausus.] *Levéltári Szemle*, 3, 21-40.

- Kenyeres, Elemér (1927). Tanítóképzés a genfi kantonban. [Formation des instituteurs dans le canton de Genève.] *Magyar Tanítóképző*, 1/3, 6-12, et 4/5, 49-53.
- Kenyeres, E. (1927). Les premiers mots de l'enfant et l'apparition des espèces de mots dans son langage. *Archives de Psychologie*, 20, 191-218.
- Kenyeres, Elemér (1928). Genfi pedagógusok, pedagógiai törekvések és intézmények. [Enseignants, orientatitons et istitutions pédagogiques de Genève.] *Magyar Tanítóképző*, 1, 12-30.
- Kiss, Tihámér László (1937). *A németországi női munkaszolgálat : Arbeitsdienst : nemzetnevelési szempontból értékelve*. [Le service de travail féminin d'Allemagne : Arbeitsdienst : Évaluation de l'Arbeitdienst du point de vue de l'éducation nationale.] Szeged, édition de l'auteur. 14 p.
- Kiss Tihámér László (1943). Nemzetnevelés – népművelés [Éducation nationale – animation culturelle.] *Magyar Lélek*, 4, 147-149.
- Kiss Thamér László (1998). *Pedagógiai pályafutásomról* [De ma carrière de psychologue.] In: Bodor, Péter – Lányi, Gusztáv – Pléh, Csaba (1998) : Önarckép háttérrel - Magyar pszichológusok önéletrajzi írásai [Autoportrait avec arrière-plan – écrits auto-biographiques de psychologues hongrois.] Budapest, Pólya. pp. 134-151.
- Kiss, Tihámér László (1966). *Életkorok pszichológiája*. [Pszichologie des âges.], Budapest.
- Kovács, Mária (2012). *The Hungarian numerus clausus: ideology, apology and history, 1919-1945* [Le numerus clausus hongrois : idéologie, apologie et histoire, 1919-1945]. In Victor Karady & Péter Tibor Nagy (Coord.), *The numerus clausus in Hungary*. Budapest : Central European University, pp. 27-55.
- Lázár, Szilárd (1910). Paul Dietering: Die Herbart'sche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. *Magyar paedagogia*, 19, 635-638.
- Lázár, Szilárd (1914). A genfi Rousseau-intézet. [L'Institut Rousseau de Genève.] *Magyar Pædagogia*, 287-289.
- Lázár, Szilárd (1915a). Claparède Ede: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia [Ede Claparède : Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.] *Magyar paedagogia*, 24, 623-625.
- Lázár, Szilárd (1915b). Adalékok a tanulás pszichologiájához. [Éléments relatifs à la psychologie de l'apprentissage.] *A gyermek*, 3-4. 65-87 et 9-10, 355-371.
- Medicine, (1960). Medicine: The Meaning of Death. [Médecine : Le sens de la mort.] *Time*, 11 janvier.
- Mérei et al. (1985). *Piaget emlékkötet* [Volume commémoratif en l'honneur de Jean Piaget.]. Budapest : Akadémiai. 134 p.
- Mihancsik Zsófia (1981). Aki kikérdezte a gyerekeket, Emlékezés Jean Piaget-ra. [Celui qui a interrogé les enfants - souvenirs relatifs à Jean Piaget.] *Jelkép*, 1, 66-72.
- Miller, Michael L. (2012). *Numerus clausus Exiles: Hungarian Jewish Students in Inter-War Berlin*. [Les exilés du Numerus clausus : les étudiants hongrois d'origine juive dans le Berlin

- de l'entre-deux-guerres.] In : Karady, Victor; Nagy, Péter Tibor (coord.), *The numerus clausus in Hungary*. Budapest: Central European University, 206-218.
- Nagy Mária Ilona (1936). *A gyermek és a halál*. [L'enfant et la mort.] Budapest : Bethlen ny.
- Nagy, Mária (1938). *A gyermek és a halál*. [L'enfant et la mort.] Lélektani tanulmányok II., Budapest, Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete, pp. 152-158.
- Nagy, Mária (1947). Le développement des quantités chez l'enfant / Piaget-Inhelder, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 16(1-2), 54-56.
- Nagy, Maria (1948). The child's theories concerning death. *The Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27.
- Nagy, Maria (1959). *The Child's View of Death*. In : Herman Feifel (coord). *The Meaning of Death*. New. York, McGraw-Hill Book Co., 1959, pp. 79-98.
- Nagy, Péter Tibor (2012). *The first anti-Jewish law in inter-war Europe*. [La première loi anti-juive de l'Europe de l'entre-deux-guerres.] In : Karady, Victor; Nagy, Péter Tibor (coord.), *The numerus clausus in Hungary*. Budapest: Central European University, 56-68.
- Neveléstudományok (1912). Neveléstudományok iskolája Genfben. [École des sciences de l'éducation à Genève.] *A gyermek*, 4, 217.
- Pethes, János (1900). A gyermekpsychologusok gyűlése Jénában [Réunion des psychologues d'enfants à léna]. *Magyar pædagogia*, 9, 479-490.
- Piaget, Jean (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Alcan.
- Piaget, Jean (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. [La formation du symbole chez l'enfant.], Budapest : Gondolat.
- Vekerdy, Tamás (2016). A démonikus ember és a boszorkány. [L'homme démonique et la sorcière.] Préface à la 16<sup>e</sup> édition du livre de Ferenc Mérei et de Ágnes V. Binét : Gyermeklélektan. [Psychologie de l'enfant.]. Budapest : Libri.
- Waldapfel, János (1896). *A gyermeki lélek megfigyelése* [L'observation de l'âme de l'enfant.] In: János Waldapfel, *Közműveltség és nevelés*, Budapest, 1938, Studium Rt. pp. 59-67.

Samuel Boussion :

## Itinéraires de formation dans une Europe à reconstruire : le Cours international de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre. Genève (1944-1951)

Université Paris 8

« S'il est une tâche qui ne souffre pas d'être livrée à l'improvisation, c'est bien celle consistant à former des éducateurs. (...) Certes, nous ne savons pas quand se terminera la guerre. Nous ignorons quand on aura besoin de nous pour contribuer à sauver les millions d'enfants en danger, ces enfants malades nerveusement qui abondent dans l'Europe en guerre.

Raison de plus pour être prêts à n'importe quel moment. En s'y prenant tout de suite, en sachant clairement ce que l'on veut, on peut établir un plan qui parte de l'« urgence » pour s'élever peu à peu jusqu'à l'« excellence ». Dès lors, le moment de l'échéance ne se pose plus. L'essentiel sera acquis en deux ou trois mois (principes de physiologie et de diététique, principes de psychologie génétique et de psychothérapie infantiles) ; et si les événements nous réservent une marge plus longue, chacun de ces sujets pourra être approfondi, non plus en théorie, mais en pratique : d'abord dans des camps temporaires réservés à la formation des responsables, puis dans les homes pour enfants de réfugiés qu'il y a lieu de multiplier dans la mesure des ressources dont on disposera. Cours, camps, pratique : voilà les trois étapes. »<sup>9</sup>

En pédagogue averti et attentif aux expériences en cours, Adolphe Ferrière se projette dans l'après-guerre dès le début de l'année 1944 en appelant à la formation d'éducateurs prêts à répondre aux exigences nouvelles posées par les enfants victimes de la guerre. Au moment où il fait paraître ces lignes, plusieurs initiatives en ce sens sont en gestation en Suisse. Parmi elles, le « Cours international de moniteurs de homes d'enfants victimes de la guerre », qui a existé à Genève de 1944 à 1951.

La découverte de cette brève expérience pédagogique qui était peu connue s'est faite par petites touches. Évoquée par Claude Pahud (Heller, Pahud et al., 2004), elle est devenue une piste plus concrète dans la compréhension de l'histoire de l'éducation spécialisée à l'occasion de la rencontre par Martine Ruchat de Roland Assathiany, haut-fonctionnaire français du ministère de la Santé publique et de la Population à partir de 1943, qui estimait alors que les établissements souffraient selon lui d'un « gros problème », à savoir l'absence de centres de formation pour le personnel des maisons d'éducation : « Je me rappelle avoir envoyé vers 1945-1946, grâce à des bourses, des jeunes candidats éducateurs français à des séminaires, à Genève, qui les formaient, des sessions de quelques semaines qui valaient mieux que rien, chez Monsieur Ryser » (Ruchat et Vilbrod, 2011). Celui-ci, professeur au Collège de Genève, sera à partir de 1947 la cheville ouvrière de cette formation originale. Des recherches sur les premières générations d'éducateurs spécialisés en France ont confirmé par la suite cette piste genevoise et montré que certains réseaux d'établissements ont envoyé leurs éducateurs se former au « Cours international de moniteurs de homes d'enfants victimes de la guerre », à

---

9 Ferrière, A. (1944, 4 février). Préparer des éducateurs pour les enfants de l'Europe, *L'Essor*.

Genève, comme complément aux écoles d'éducateurs qui commencent à se mettre en place (Boussion, 2013). Enfin, en travaillant depuis quelque temps sur l'histoire des villages et républiques d'enfants de l'immédiat après-guerre en Europe, institutions pédagogiques reposant sur le *self-government* des enfants, le Cours de moniteurs est apparu comme un maillon central d'un réseau international en construction (Ruchat, 2010 ; Boussion, Gardet et Ruchat, 2019). Malgré tous ces croisements, le Cours est resté longtemps un angle mort de la recherche alors qu'il est pourtant très emblématique de Genève en tant que capitale éducative internationale.

Il montre la mobilisation des milieux pédagogiques et humanitaires devant la question des enfants réfugiés en Suisse d'abord, puis des enfants victimes de la guerre en Europe. Leur prise en charge sur le sol suisse, notamment dans des *homes*, oblige le temps que la guerre s'achève, à penser leur éducation, pour un retour au pays mais aussi afin de préserver leur identité nationale et le plus souvent aussi juive. Se révèle alors le déficit d'éducateurs et de travailleurs sociaux capables de faire face. La guerre a provoqué une situation si inédite qu'une main d'œuvre pédagogique de premier plan s'avère nécessaire, pouvant comprendre les enfants atteints par la guerre, tout en s'appuyant sur des méthodes à partir desquelles former de nouveaux citoyens dans un esprit pacifique, démocratique et international. La reconstruction sera affaire d'éducateurs aptes à prendre en charge des enfants touchés dans leur chair et leur psychisme mais aussi capables d'édifier un monde nouveau. Dans ce contexte, l'éducation doit plus que jamais être éclairée par les sciences du psychisme, les méthodes pédagogiques doivent s'émanciper de leurs carcans disciplinaires et laisser une place plus grande à la responsabilité et à l'autonomie des enfants. Les premières formations sont de fait internationales, par leur public et leurs formateurs. Sur le terrain, progressivement, les villages et républiques d'enfants qui naissent à divers endroits en Europe constituent des traductions concrètes de cette pédagogie en action.

Derrière l'histoire des enfants réfugiés s'en cache donc une autre : celle de leurs moniteurs. Les archives témoignent de cet entrelacement d'acteurs et d'itinéraires et révèlent le rôle central de Genève dans la fabrication d'une éducation spécialisée internationale, sur fond de secours aux enfants réfugiés puis de nécessaire reconversion au fur et à mesure que la guerre s'éloigne : fonds d'organisations internationales, telles que l'UNESCO, le BIE (Bureau international d'éducation), d'associations humanitaires comme l'OSE (Œuvre de secours aux enfants), l'OSEO (Œuvre suisse d'entr'aide ouvrière) ou l'UISE (Union internationale de secours aux enfants), toutes parties prenantes de ce moment de formation, ainsi que les archives fédérales, la Confédération suivant d'un œil attentif le développement du Cours. Enfin, les archives sont aussi celles, plus intimes, de personnalités du cours comme Guy Ryser ou Raymond Uldry.

### Former des moniteurs : des plans pour l'après-guerre

Les acteurs suisses de l'humanitaire doivent résoudre une nouvelle équation : d'un côté, l'urgence du secours aux enfants, d'autant plus impérieuse que de nombreux enfants sont arrivés dans le pays depuis la fin 1942 ; de l'autre, l'affaiblissement progressif du Reich autorise à penser la reconstruction. Dans une Suisse préservée des combats, l'heure est aux projets pour l'après-guerre et la question de l'éducation des enfants victimes de la guerre devient centrale. À Genève et Zurich, des organisations telles que l'OSEO, le Comité suisse d'aide aux enfants

d'émigrés, l'OSE, l'UISE, les Quakers tentent de se coordonner et de réfléchir à l'après-guerre. Et puisque la question est aussi d'ordre éducatif et non seulement d'ordre sanitaire ou matériel, le savoir-faire pédagogique du pays se mobilise, particulièrement à travers l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) de Genève et le BIE. De nouvelles organisations internationales sont même créées pour penser des méthodes médico-pédagogiques pour les enfants victimes de la guerre ; c'est le cas des SEPEG (Semaines internationales d'étude pour l'enfance victime de la guerre), fondées à Zurich fin 1944 (Boussion, 2015).

Dès octobre 1943, les premiers projets de formation sont posés sur le papier afin de répondre au défi de l'heure : « éduquer les éducateurs ». L'idée première est de former des « moniteurs » pour les homes d'enfants réfugiés en Suisse. Le nombre d'enfants a crû depuis la fin 1942 et en 1943 on dénombre trois homes à Genève et ses alentours, placés sous les auspices du Comité suisse d'aide aux enfants d'émigrés : « Les Murailles », à Vésenaz, dans lequel on met l'accent sur les études ; le home de l'Aliyah de la Jeunesse, à Versoix, dans lequel les enfants sont préparés à une vie de pionnier en Palestine ; enfin le home « La Forêt », à Genève même, géré par l'OSE.



Home d'enfants, rapport d'activités de la section genevoise du Comité suisse d'aide aux enfants d'émigrés  
1943-1945  
E2001D#1968/74#359\* Archives fédérales

Une conférence autour des plans pour l'après-guerre se tient en octobre 1943 au Centre quaker international à Genève ; c'est la trace la plus ancienne d'un projet de formation de moniteurs<sup>10</sup>. Anna Siemsen, enseignante allemande, socialiste, réfugiée en Suisse depuis 1933 et qui a déjà une expérience du secours aux enfants depuis la guerre civile en Espagne (Schmidlin, 1999), y propose de convoquer une conférence de toutes les organisations suisses et internationales intéressées par l'éducation afin d'établir un plan commun de « camps internationaux pour les enfants abandonnés de la guerre ». Elle puise son inspiration dans des références socialistes, citant les « Républiques d'enfants » de l'entre-deux-guerres, en Union

---

10 Projet d'école de cadres (Centres de formation de moniteurs), boîte 85, archives du BIE.

soviétique – pensant sans doute à Makarenko – et aux premiers villages d'enfants de Palestine, décrits notamment par Joseph Kessel à travers celui de Kfar-Yeladim, en 1926 (Fedi et Wolfman, 2007).

Parmi les protagonistes, Pierre Bovet certes, mais aussi Juliette Pary. Celle-ci, de son vrai nom Juliette Gourfinkel, est journaliste et traductrice, réfugiée en Suisse depuis fin 1942. Elle et son mari Isaac Pougatch (Boussion, 2017, 2018), avec qui elle a passé clandestinement la frontière, ont dirigé entre 1940 et 1942 un camp de jeunesse rural en France, sous l'égide des Éclaireurs israélites et de l'OSE, sur les hauts coteaux de Moissac, dans le Tarn-et-Garonne. Au sein d'une ferme-école aux allures de *kibbutz*, le couple y a contribué au développement d'un idéal pionnier, basé sur les travaux manuels et agricoles, ainsi que d'un sionisme religieux, culturel et politique pour une quinzaine de jeunes exilés juifs (Pougatch, 1944).



Livret de réfugiés, 1943-1944, dossier Juliette Pougatch : E4264#1985/196#10837\* Archives fédérales

Juliette Pary et Isaac Pougatch sont alors bien connus des milieux pédagogiques genevois depuis leurs écrits d'avant-guerre (Pary, 1938) et leurs expériences du début de la guerre, ce qui leur vaut d'être libérés rapidement des camps d'internement. Tous deux travaillent dans les homes du Comité suisse d'aide aux enfants d'émigrés à Genève, notamment au Home de la Forêt. Lors de cette conférence de 1943, recrutement et formation des moniteurs sont à l'ordre du jour et Pary propose qu'ils soient recrutés parmi les Suisses volontaires et parmi les étrangers, libres ou internés, comme eux en somme. Pendant un temps, le sort des enfants réfugiés est donc lié à celui des pédagogues réfugiés.



Home de la Forêt, cours d'histoire juive, 1944.  
Archives Simon Blass (CHRISTEN, 2013).

Dans les discussions de 1943 se dessine progressivement le modèle du moniteur de homes d'enfants, proche du « rééducateur » édifié au même moment en France, dans lequel se confondent vie communautaire, sens du concret et idéal partagé :

Ces entraîneurs d'enfants seront aussi indispensables que les instituteurs scolaires. Quelques centaines de jeunes gens énergiques, enthousiastes, pourvus d'un minimum de connaissances théoriques et pratiques, et animés d'un esprit de paix, feront des miracles parmi les orphelins de guerre. La préparation du plus grand nombre possible de ces éducateurs serait la meilleure contribution que la Suisse puisse fournir au monde nouveau.

Modèle français certes, mais c'est aussi toute une tradition éducative suisse qui est convoquée, en plus d'un idéal de réparation propre à ce pays resté épargné par la guerre. Celle des camps de chefs scouts, des centres de culture populaire d'*Armée et Foyer*, chargée de diffuser l'esprit de la Défense spirituelle à coup de manifestations sportives, conférences, projections et émissions radiophoniques, des cours fédéraux d'instruction préparatoire ou encore des camps religieux pour la jeunesse et les éducateurs, du type de celui de Vaumarcus, sur les hauteurs de Neuchâtel. Et même si le compte rendu ne le mentionne pas, difficile de ne pas y retrouver l'esprit international de l'IJJR.

En écho direct à ce premier projet, l'OSE souhaite en janvier 1944 organiser un cours pour les moniteurs des homes de la région genevoise afin de « rafraîchir [leurs] connaissances [...] dans le domaine de la pédagogie et de la psychologie générale en leur donnant en même temps un aperçu sommaire des problèmes particuliers que pose l'enfant réfugié », selon Jacques Bloch, ancien professeur de littérature en Russie, directeur d'une maison d'enfants de l'OSE en France, qui a trouvé refuge en Suisse en 1943. Et puis, preuve de la connexion des initiatives pendant la guerre, c'est dans les archives de l'Uise et dans celles de l'OSEO que nous avons retrouvé le programme et la liste des inscrits de cette formation. Elle se tient du 21 février au 30 mars 1944 sous l'intitulé : « Aide aux enfants après la guerre - Cours de préparation ».

Jenf

AIDE AUX ENFANTS APRÈS LA GUERRE  
COURS DE PRÉPARATION

Programme

Lundi 21 févr.	16.45	Hôtel de la Fédération	Séance d'ouverture
	16.00		<u>M. la Dr. Weil: Hygiène générale alimentation, activités, repos</u>
Mardi 22	17.00	Institut J.J. Rousseau	<u>Dr. Weil: Puberté et croissance.</u>
Jeudi 24	14.00	Institut J.J. Rousseau	<u>Dr. Weil: Influence de la guerre sur les adolescents.</u>
	15.00		<u>M. Rosselle: Le B.I.E.</u>
	16.30	" "	<u>M. Rosselle: L'exposition pédagogique internationale</u>
	18.00	28, rue Prévost-Martin	<u>Dr. Weizmann: Hygiène scolaire (malformations)</u>
Lundi 28	17.00	Institut Rousseau	<u>Visite de la clinique infantile</u>
	18.00	" "	<u>Prof. Bovet: Principe de l'école active.</u>
Mardi 29	17.00	" "	<u>Prof. Rey: Consultations médico-pédagogiques.</u>
	18.00	" "	<u>M. Inhelder: Les étapes du développement psychique.</u>
Jeudi 2 mars	14-16.00	53 rue des Pâquis	<u>Prof. Piaget: Le comportement social de l'enfant.</u>
	16.30	63, rue de la Servette	<u>Mme. Audemars: Visite de la maison des Petits.</u>
	17.15	Home de la Forêt	<u>Mme. Graf: Visite du home des enfants sourds.</u>
	18.30	" "	<u>Mme. Rossel: Dortoirs et vestiaires des homes.</u>
Lundi 6	17-19.00	Institut Rousseau	<u>M. Bernstein et Dreyfuss: Visite du home de la Forêt</u>
Mardi 7	17-19.00	" "	<u>Prof. Gramare: Vie sociale dans les homes.</u>
Jeudi 9	14-16.00	11, Rue Calvin	<u>Mme. Descoeuilles: Enfants arrêtés.</u>
	17-19.00	62, Route de Chêne	<u>M. Laravoire: Visite du service d'observation des écoles.</u>
Lundi 13	17.15-19.00 dép. 16.40	Chouilly Cornavin pour Satigny, billet collectif	<u>Mme. Maurette, M. Roquette &amp; Salsmann: Visite de l'école Internationale (Coopérative Comité d'élèves)</u>
Mardi 14	17-19.00	Institut Rousseau	<u>M. Métraux et Zwahlen: Les enfants délinquants. (Visite du Poyer les Ormeaux)</u>
Jeudi 16	14-16.00	École du Bd. Carl Vogt	<u>Mme. Loosli; M. Pougatsch: L'enfant normalement abandonné.</u>
	17-19.00	Home de la Forêt	<u>Mme. Descoeuilles: Visite d'une classe spéciale.</u>
			<u>Sœur Elsbet Kasser: La cuisine d'un home.</u>

Lundi 20 mars	17.00	Institut Rousseau	Dr. Weil: Prophylaxie des maladies infectieuses.
	18.00	" "	Dr. Kogan: L'installation d'un Home et l'hygiène.
Mardi 21	17.00	" "	M. Dottrens: L'enseignement individualisé.
	18.00	" "	M. Udry: Camps d'écoliers.
Jeudi 23	14-16.00	11 rte. des Branchises	M. Simonet & Mlle. Richard: Enfants indisciplinés (Visite de la Maison des Charmilles.)
	17-19.00	Institut Rousseau	Dr. Weizmann: Maladies endémiques (Tuberculose, syphilis)
Lundi 27	17-19.00	" "	M. Jablonski: Problèmes généraux de l'administration des homes.
Mardi 28	17-19.00	" "	Mlle. Audemars: l'éducation des petits.
Jeudi 30	14-16.00	5 rue du Village suisse	M. Dottrens: Visite de l'école du Mail.
	17-19.00	Hôtel Beau-Séjour Champel	M. Mühlstein: La comptabilité d'un Home.

Inscriptions reçues.

(3, le 19.2.44)

Mlle. Altmann, Liechtenstein	M. Benz, Suisse
Mlle. Citroën, Hollande	Mlle. Dédo, Suisse
Mlle. Domenigoni, Suisse	Mlle. Hersch, Suisse
Mme. Haccius, Suisse	Mlle. Grosswyler, Suisse
Mme. Isler, Suisse	M. Jacobovitch, apatride
M. Mercerat, Suisse	Mlle. Kyffenagger, Suisse
Mlle. Lévy, Suisse	M. Nordmann
Mlle. Prédumaux, Suisse	Ronai, Hongrie
Mme. Ronai, Hongrie	M. Sangsue, Suisse
Mlle. Schüroh, Suisse	Prof. Sternschein, Tchécoslovaquie
Mme. Sternschein, Tchécoslovaquie	Mlle. Stern, Pologne
M. Stiévenart	Mlle. Steinitz, Autriche
Mme. Walter, apatride	M. Wber, Suisse
Mlle. Zorade, France	Mlle. Tomatchowa, Russie
M. Jablonski, France	Mlle. Hanse, Suisse.
Mlle. Dreyfuss, Suisse	

Cette formation se déroule sous l'égide, principalement, du Comité suisse d'Aide aux enfants d'émigrés, de l'OSE, avec le concours du BIE et de l'IJRR, comme le montre le vivier de professeurs : Jean Piaget, Pierre Bovet, André Oltramare, Robert Dottrens, Bärbel Inhelder, Marguerite Loosli... Isaac Pougatch lui-même assure avec cette dernière une intervention sur les enfants moralement abandonnés. Les lieux de la formation montrent l'intrication du pédagogique et de l'humanitaire, se concentrant principalement à l'IJRR, un peu au Home de la Forêt, où le Dr Joseph Weill, de l'OSE, inaugure le cours, ainsi que dans des institutions scolaires, éducatives et sanitaires genevoises.

C'est alors une formation expérimentale de cadres, en cours du soir, destinée à des pédagogues expérimentés. Parmi la trentaine d'inscrits, pour moitié des Suisses, pour moitié des réfugiés de France, Hollande, Autriche, Hongrie, Tchécoslovaquie et des apatrides, on y reconnaît Ernst Jablonski, dit « Jouhy ». Juif allemand émigré en France en 1933, il est un praticien imprégné d'éducation nouvelle et de psychologie adlérianne ; avant la guerre il a suivi une formation universitaire, notamment en psychologie, intégré l'Odenwaldschule de Paulus Geheeb, puis dirigé en France la « République d'enfants » du château de la Guette ouverte en 1939 pour des enfants d'Autriche et d'Allemagne, avant de devenir éducateur dans la maison de l'OSE à Chabannes, dans la Creuse, jusqu'en 1943, moment où il entre dans une unité communiste de la Résistance, au sein de la section allemande de la Moi. Sa présence en Suisse à ce moment n'était pas connue (Hazan, 2000).



Ernst et Lydia Jablonski avec un des enfants réfugiés au Château de Chabannes, 1942-1943

Source photo : Coll. Angela Schneider / crédit photo : D.R.

<http://www.ajpn.org/personne-Lydia-Jablonski-3372.html>

Genève fait figure d'épicentre des formations internationales mais la Suisse allemande n'est pas en reste. En mai 1944, un cours d'auxiliaires pour l'assistance sociale d'après-guerre est ouvert à l'École sociale pour femmes de Zurich, sous l'impulsion de l'OSEO. Il s'agit de former une cinquantaine de spécialistes, chargés de travailler dans des camps de réfugiés, foyers pour émigrants, en Suisse puis à l'étranger. Le recrutement se fait aussi sur la base d'une parité entre Suisses et réfugiés, ces derniers étant repérés et sélectionnés par les organisations humanitaires. Ce cours, d'abord en allemand sera ensuite décliné en français, à l'automne 1944, à l'École d'études sociales de Genève.

Ces sessions font partie d'un plan de reconstruction, issu d'un « Groupe d'études d'après-guerre ». Celui-ci est organisé en commissions, dont une dédiée à la « formation des cadres », au sein de laquelle on retrouve des acteurs bien connus du secours aux enfants : UISE, OSEO, Comité suisse d'aide aux enfants d'émigrés, Union-OSE, mais aussi Conseil œcuménique des Églises, Unitarian Service committee et UCJF (Union chrétienne des jeunes filles). Réunie le 21

juin 1944, elle prend le nom de COFSAG (Centre d'orientation et de formation sociales pour l'après-guerre). Parmi toute une liste de formations envisagées (médecins, puéricultrices, assistantes sociales, etc.) apparaît un « Cours de moniteurs de homes d'enfants à Genève », prévu à l'automne ; son calque zurichois également. Ainsi, le cours de moniteurs doit ouvrir pour de bon à Genève, siège de nombreuses organisations internationales et de l'IJRR, ville considérée par Raymond Uldry, instituteur puis inspecteur d'école avant d'être un cadre du Cours, comme un « centre européen de formation pédagogique ».

Un comité d'initiative spécifique du « Cours de moniteurs de homes d'enfants (cours préparatoire pour l'assistance dans l'après-guerre) » se réunit à Genève le 13 juillet 1944. Il est présidé par André Oltramare, ancien conseiller d'État et chef du département de l'Instruction publique genevoise de 1924 à 1927. Cet ancien professeur de latin au collège puis de langue et littérature latine à l'université, antimilitariste et socialiste, a toujours cherché à rapprocher ouvriers et intellectuels, ainsi qu'à encourager aux études les enfants doués des classes populaires. Pédagogue et politique, Oltramare est engagé dans l'action humanitaire ; il est membre du comité de direction de la section genevoise du Comité suisse d'aide aux enfants d'émigrés depuis 1942.



Photo tirée de SCHMITT A. (1994). *André Oltramare, un précurseur oublié*. Genève : éd. Suzanne Hurter.

Le cours prend forme au fil de l'année 1944. Un lieu est recherché activement. Concernant le recrutement des candidats, il est prévu de prendre langue avec Heinrich Rothmund, du Département de Justice et Police à Berne pour « faciliter la libération des internés » (entre 20 et 30 ans). La recherche des subsides est un autre point important. Si la section genevoise du Comité suisse d'aide aux enfants d'émigrés assure son patronage et que contribuent aussi l'Ose, l'UISE et l'Unitarian Service Committee, il est prévu de se tourner vers la puissante organisation

philanthropique juive américaine, le « Joint ». Malgré un départ relativement difficile, le Cours est inauguré le 14 novembre 1944 et s'achèvera le 31 mars 1945.

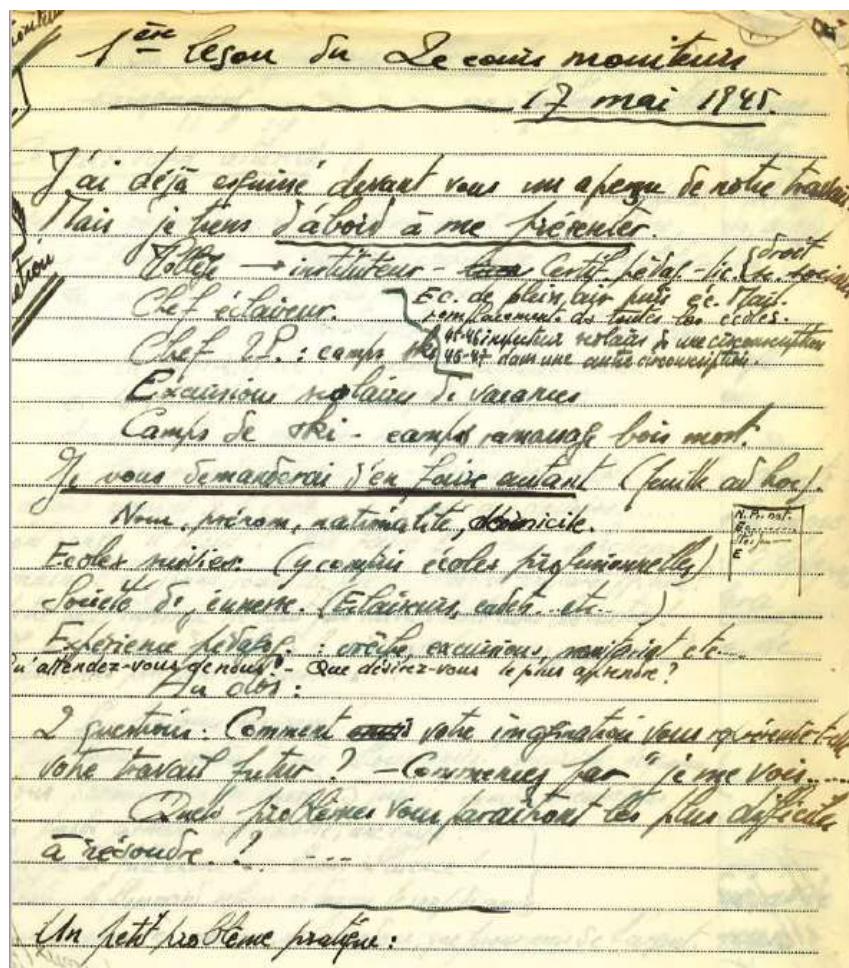
### Une pédagogie au service de l'éducation internationale

Le premier cours de moniteurs de homes d'enfants ouvre à l'automne 1944. Son ancrage genevois se retrouve d'abord sur le plan géographique. Un premier lieu de formation est en effet trouvé à Genève : ce sera la villa Cramer, « La Jonchère », au 26, chemin du Petit-Saconnex. Puis en 1946, le cours doit déménager, puisque le propriétaire de la maison a résilié le bail. Le cours migre donc vers le 60, route de Chêne, à la Grande-Boissière, sur le domaine qui abrite l'École internationale, ouverte en 1929. Prévue au départ en location, la maison de maître du XVIII<sup>e</sup> siècle est finalement achetée par l'État de Genève à l'ambassade d'Italie, propriétaire de cette « Grande Boissière ». Et le 28 septembre 1946 est inaugurée la nouvelle maison du Cours, avec des locaux plus vastes assurant de recevoir un volant plus grand de candidats. L'École internationale ne pourrait mieux symboliser cet esprit international de l'éducation nouvelle en offrant un espace de vie communautaire pour les cours de moniteurs et un « esprit ». Les cours de travaux manuels se déroulent quant à eux à l'école du Grütli, à Plainpalais.



Palais de la Grande Boissière in Geneva (Children's homes monitor courses)

Le corpus de professeurs ensuite, est issu pour beaucoup de l’Institut des sciences de l’éducation : André Rey, Robert Dottrens, qui remplacera Oltramare à la présidence du cours à la mort de celui-ci en 1947, mais aussi Bärbel Inhelder, Alice Descoedres, Marguerite Loosli-Usteri, sur la psychologie de l’enfant moralement abandonné du fait de la guerre, ou Raymond Uldry, qui assure un cours sur les formes de communauté, les facteurs et réalisations de la vie collective. On y trouve aussi des universitaires, des professeurs de l’enseignement public, ainsi que des membres de l’OSE.



Notes de cours de Raymond Uldry, cours de moniteurs 1945 (fonds Raymond Uldry, archives IJRR)

À partir de 1947, la direction pédagogique du cours échoit à Guy Ryser. Professeur de latin au collège Calvin de Genève, passé par l’École d’Humanité de Paulus Geheeb, socialiste, il est un proche d’Oltramare. Fonctionnaire discret, Ryser entre en scène dans l’organisation du cours au cours de l’année 1946, non sans avoir contribué à faire connaître le cours au congrès européen d’éducation nouvelle, en août à Paris, où il se rend avec sa femme Véra, temps fort qui marque les « retrouvailles » après le conflit et dont une section est entièrement consacrée à l’enfance victime de la guerre.



Guy Ryser, années 1940 (fonds Ryser)

LE CONGRÈS EUROPÉEN  
D'ÉDUCATION  
NOUVELLE

AOUT 1946

POUR L'ÈRE NOUVELLE  
REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE  
INTERNATIONALE POUR  
L'ÉDUCATION NOUVELLE

NUMÉRO SPÉCIAL

Groupe Français d'Education Nouvelle

Éditions Bourrelier et C

POUR L'ÈRE NOUVELLE

**Rapport final**

par MM<sup>es</sup> KORMANDOV<sup>A</sup> (Belgique) et MATIOT (France-Belgique)

*L'organisation :*

Le Comité a étudié et discuté les aspects suivants :

- 1. L'Exposé initial de la guerre v. l'Espresso d'Urgence du Bureau du Congrès.
- 2. Quelques aspects de la théâtralisation des débats sociaux, par M. Léon, coordinateur général de l'Education nouvelle à Paris.
- 3. L'Organisation de la Conférence des ministres de l'Enseignement de l'Europe et de l'Afrique pour améliorer les formes et les projets des autorités françaises dans ce domaine.
- 4. Les rapports psychologiques de la guerre sur les enfants en France, par M. le Dr. Maxime Janssen.
- 5. L'Enfant en milieu de la guerre, par M. le Dr. Avera, membre de la Delegation officielle de l'Association internationale pour l'Enfance (Bulgarie).
- 6. Contribution de l'Institut psychologique de l'Université de Stockholm, par M. le Dr. Van Beurk (Bulgarie).
- 7. L'effigie d'Enfant-Patient, par M. Gori (Suisse).
- 8. M. le Maire, de l'Ent're-Side Française, a fait une déclaration sur les travaux des autorités françaises visant le protection de l'enfant devant la guerre.
- 9. MM. Laveaut et Vassimor (Belgique), délégués de l'Association « Salibéto » en partie du Bureau-Bureau des Caisses Belges, en Belgique.
- 10. Les formations de milieux pour l'avenir de la guerre, par M. J. Pernier (Belgique).
- 11. L'organisation de l'Asile d'Enfants siège de la guerre, par M. E. Janss (France).
- 12. L'Enfant réfugié de la guerre en Belgique, par MM<sup>es</sup> Marot, délégués de l'Assemblée internationale pour l'Enfance (Belgique).

Dans le discours sur pris par M. Gori, M. Frantisek, M. Poreca (U.R.A.), MM<sup>es</sup> Kormandov, délégués slovaques, déclarent que l'Assemblée internationale pour l'Enfance a été créée depuis 1913.

Avant de donner un résumé succinct des travaux de la commission, il importe de signaler que chaque des conférences suivantes prend nécessairement la parole au moins une fois. Nous déclaramos que l'Assemblée internationale pour l'Enfance a été créée depuis 1913.

Dans le plan de notre résumé, nous avons été aidé par M. Boers, tel qu'il nous le présente dans son rapport primaire.

La commission présente dans à la conférence présente la situation dont l'ensemble du monde a souffert au cours de la guerre.

1) La dévastation, les destructions et les lésions causées par les bombardements de villes entières et causées par les opérations militaires;

2) La mortalité des enfants dans les camps de concentration. La mort dans les fours crématoires a été causée par l'asphyxie et l'asphyxie dans les prisons de Génova, d'Espagne et de Toulouse qui détestent les masses d'individus, les associant les uns aux autres qui participent à la lutte des partisans contre l'agression fasciste (surtout sur le territoire de l'URSS).

3) L'immigration en Europe du nord d'adultes et de enfants au pays hôte.

4) La mort de l'enfant dans l'asile amenant les enfants que les adultes. La question importante de cette page fasciste dell'ordine Littorale en Tchécoslovaquie.

C'est une lourde responsabilité de la tâche humaine que le sort inconnu des enfants juifs, extrêmement préoccupé dans le chiffre, l'Assemblée internationale pour l'Enfance a été créée par un million d'enfants et de jeunes.

La criminalisation de la population a surtout touché les enfants, le manque de nourriture, l'organisation officielle de la mort sont partis le cœur de l'extermination de la mortalité infantile (Génova 20% en Italie, Pologne 20 en Yougoslavie) de l'asile de l'Assemblée des autorités de l'Assemblée 20% dans lesquels 95% de l'exceptionnalité des jeunes organisés à la maternité se radicalise; à la morte devient: l'assassinat et les maladies épidémiques ont fait des millions de morts.

Le rapport démontre il faut signaler: l'Assemblée internationale pour l'Enfance démontre que les enfants déplacés, surtout dans les grandes villes. L'Assemblée démontre que l'enfant dans les villes a beaucoup failli sous le doublement guerre entretenue par les éléments de lutte physique, comme: l'obligation, la force vitale et le sacrifice de résistance de l'empêchement est entré jusqu'à l'assassinat.

A côté de cela, citons les malformations naissantes dans à la naissance de l'obligation fasciste, c'est-à-dire la criminalisation du plus fort, qui est devenu l'ordre de cette révolte dévastatrice.

La destruction des familles, la déstabilisation de la famille, le fait démanteler de man-

Pour l'Ère nouvelle, août 1946

Quant aux élèves du cours, ils sont au départ des jeunes gens et jeunes filles sortant des camps d'internement ainsi que des Suisses, dans des promotions d'une quarantaine d'élèves. Âgés de 18 à 30 ans, ils viendront par la suite de France, Belgique, Hollande, Allemagne, Italie, Pologne, Autriche, Tchécoslovaquie, Palestine, Yougoslavie, même d'Iran, et bien sûr de Suisse. Les premiers cours tracent une communauté de destins entre les moniteurs et les enfants dont ils auront à s'occuper. Lors du troisième cours, du 15 décembre 1945 au 9 mars 1946, sur les quarante et un élèves, dix sont apatrides, quatre sortent de camp de concentration et une dizaine ont vécu cachés pendant des mois. Ryser lui-même, lors de la conférence des directeurs de villages d'enfants à Trogen, en juillet 1948, rappellera à son auditoire les circonstances du démarrage et relatera une genèse aux allures d'« aventure hasardeuse » :

« Sachez que nos premiers élèves sortaient pour la plupart de camps d'internement en Suisse, sans autre intention souvent que d'en sortir (...) mais que pensez-vous de celle qui a usé 5 ans de sa jeunesse aux travaux forcés, de celle qui fabriquait des chaussures à 50 m du four crématoire où s'en allaient ses compagnes ? Et celui qui se réveillait au camp contre le cadavre refroidissant du camarade dont il avait espéré de la chaleur, et celle que sa mère n'a plus reconnue tandis qu'elle mourrait folle en déportation, et encore de celle qui s'est aperçue à son réveil qu'elle était seule survivante de sa famille ? C'est à de tels sacrifiés qu'il faut demander de construire un monde jeune et beau ! »

Progressivement, ces élèves sont pour partie munis de bourses procurées par des institutions ou organisations de leur pays, les autres payant leur formation. À partir du second cours, qui s'ouvre le 15 avril 1945, tandis que le financement a été stabilisé et même augmenté grâce au Don suisse, le succès du Cours est réel et les places deviennent chères. L'OSE se voit ainsi réserver vingt places tandis que le consul général de Yougoslavie à Marseille en dispose de plusieurs pour ses ressortissants<sup>11</sup>. Pour le troisième cours, ouvert en décembre 1945, d'après *La Sentinel* du 7 janvier 1946, les élèves sont envoyés de France par les ministères de la Santé publique et de l'Éducation nationale, par l'Entraide française, qui a pris le relais du Secours national, ainsi que par l'OSE ; de Belgique par l'Union scoute et l'Union des Éclaireurs catholiques ; de Hollande par le Comité de secours d'Amsterdam ; de Tchécoslovaquie par le ministère de l'Éducation nationale. Les candidats sont préalablement sélectionnés. En 1947, avant l'ouverture du cinquième cours, Guy Ryser a ainsi examiné les candidatures suisses, Jacques Bloch en a vu un certain nombre à Paris, tandis que dans d'autres pays, ce sont les représentants du Don suisse qui ont servi d'intermédiaires, enfin en Tchécoslovaquie, c'est une ancienne élève de la session précédente qui s'est employée à faire connaître le cours dans son pays<sup>12</sup>. Une fois le cours terminé, les moniteurs font l'engagement de retourner dans leur patrie et de travailler au moins un an au bénéfice des enfants victimes de la guerre.

À plusieurs reprises, il est précisé que le cours ne présente pas de caractère confessionnel. Pour autant, en 1946 par exemple, la répartition des élèves est élaborée selon la confession et montre que l'on y retrouve 18 israélites, 10 catholiques, 8 protestants, 1 quaker, 1 musulman

---

11 Compte-rendu du comité de direction du cours de moniteurs, 5 mars 1945, Boîte 86. Cours international de moniteurs, Genève 1945-1950, archives du Bie.

12 Compte rendu comité de direction, 14 avril 1947, Boîte 86. Cours international de moniteurs, Genève 1945-1950, archives du Bie.

et 3 élèves sans confession. À ce moment en effet, les moniteurs peuvent suivre des cours complémentaires de culture religieuse ; juive, protestante et catholique. Ainsi, certains volontaires sont initiés à la culture juive par des cours mis en place par l'OSE et assurés par Liebmann Hersch, professeur de statistique et de démographie à l'université de Genève, dans l'idée que ce module les initie aux matières intéressant particulièrement les enfants juifs dont ils auront à s'occuper (religion, folklore, études des langues juives, sens du judaïsme, lectures juives, Bible, Talmud, auteurs juifs, méthodes de leçons d'histoire juive, courants et tendance modernes, éthique du judaïsme), le pasteur Bouvier et l'abbé Haas, de Caritas, officiant quant à eux pour les protestants et les catholiques.



Certificat à l'enseignement complémentaire d'initiation en matières juives, février 1950  
(Paris, fonds Tschlénoff, archives Union-OSE,)

Chacune des matières a donné lieu à une épreuve de sélection, de même qu'il a été organisé un examen pratique pour évaluer l'aptitude de chaque candidat au travail avec des enfants, sous la conduite du psychologue André Rey, déjà chargé des examens psychotechniques des enfants des homes genevois. Enfin, dans ses premières éditions le cours souhaite s'attacher à la construction d'un « esprit ». Il s'agit pour ces moniteurs de représenter la Suisse à l'étranger, en somme « ils payeront une partie de notre dette », comme l'écrit le 20 janvier 1945 dans *Éducateur et bulletin coopératif*, Iwan Matile, instituteur public en charge du cours sur l'organisation des loisirs. Mais aussi, à travers l'enseignement de la vie collective, des corvées à assumer, de la bonne tenue personnelle, de l'ordre et de la ponctualité, de la co-éducation (filles et garçons réunis), de la vie dans la concorde, les fondateurs souhaitent transmettre tout un esprit de reconstruction après le chaos de la guerre.

Guy Ryser, aux commandes du quatrième cours, accueille 41 moniteurs, venus pour moitié de France et de Pologne, le reste étant composé de Suisses, d'Italiens et de Tchèques notamment. En cette année 1947, le caractère international du cours est réaffirmé – effet de

la guerre froide ? – même s'il n'avait jamais disparu, comme le mentionne la présentation : « Il participe ainsi non seulement à l'effort de rééducation de l'enfance victime de la guerre, mais à l'esprit de coopération internationale qui ne saurait en être séparé ». Son orientation interconfessionnelle et non partisane est aussi rappelée, tandis que « l'esprit fédéraliste suisse y est donné en exemple. »<sup>13</sup>

*Le Peuple*, 10 mars 1951

13 Plaquette de présentation, Cours de moniteurs 1947, boîte 86, Cours international de moniteurs Genève 1945-1951, archives du Bie.

Le cours cherche aussi à entretenir un esprit confraternel, diffusé depuis le milieu de l'année 1946 par une lettre circulaire envoyée aux « anciens » pour donner des nouvelles des uns des autres. L'année suivante paraît *Le Home*, « organe officiel de l'Association des anciens élèves du Cours de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre, Genève » qui n'est pas sans rappeler *L'Intermédiaire des éducateurs* de l'IJUR. Et c'est aussi dans ce même esprit ludique, amical et formateur, que sont organisées des soirées avec scénettes et revues théâtrales jouées par les élèves.

#### **Chez les moniteurs pour homes d'enfants**

L'autre soir, en leur maison de la Grande-Boissière, les élèves du quatrième cours de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre ont organisé une petite fête afin de marquer la clôture des études qu'ils avaient commencées en septembre dernier.

M. le professeur André Oltramare, président du Comité des cours, remercia le directeur et son épouse, M. et Mme Ryser, d'avoir su créer un home confortable et accueillant, les professeurs pour tout le dévouement dont ils ont fait preuve, et notamment Mlle A. Descoudres à laquelle une gerbe d'oléa fut remise. S'adressant aux moniteurs, M. Oltramare leur demanda de toujours rester en contact avec leurs amis de Genève.

M. Ryser, directeur, exprima sa gratitude au Comité des cours et dit toute la satisfaction que lui avaient procurée les participants à ce quatrième cours.

M. Dottrens, enfin, prit la parole au nom du corps professoral. Une monitrice répondit, assurant que ses camarades et elle-même garderaient un souvenir impérissable de leur séjour à la Grande-Boissière.

La série des discours étant achevée, moniteurs et monitrices, dont l'entrain suppléait aux moyens forcément limités, enchantèrent l'assistance par des chœurs, des danses, une suite de petits sketches et une revue fort bien venue. Une sauterelle suivit.

Dans quelques jours, moniteurs et monitrices auront rejoint leur patrie — France, Belgique, Hollande, Italie, Autriche, Tchécoslovaquie, Hongrie, Pologne — où ils mettront leur savoir au service de l'enfance qui a souffert.

H. V.

*Journal de Genève*, 22 février 1947

Le Cours international mobilise toute une pédagogie en action. Outre les cours théoriques mettant l'accent sur une éducation éclairée par la psychologie de l'enfant, de l'enfant victime de la guerre mais aussi de l'enfant moralement abandonné, par la pédagogie, les élèves doivent réaliser des exercices pratiques. En 1947, Ryser est désigné en tant que juré pour ces exercices ainsi que membre du « groupe pédagogie », aux côtés de Jacques Bloch et Raymond Uldry, en vue de l'organisation avec les élèves d'un home fictif. Le trio dirige une discussion à partir des rapports de groupes de travail et l'ensemble de cette fiction pédagogique fait l'objet d'un rapport de cinquante et une pages allant de l'organisation générale aux loisirs, en passant par l'économie domestique, la comptabilité et un rapport spécial de l'« équipe d'organisation de la vie collective ».

En effet, dès l'origine, la formation est considérée comme une éducation dans l'expérience même de la communauté. Le cours d'Uldry sur les formes de communauté, les facteurs et réalisations de la vie collective, met en avant des concepts qui relèvent de l'éducation nouvelle : co-éducation, ordre et discipline introduisant le *self-government*, activités (travaux manuels) et partage des responsabilités. Le concept d'autonomie, cher à Adolphe Ferrière, est aussi une ligne de force. Dans un article de *Vers l'éducation nouvelle* d'octobre-novembre 1947, Ernst Jablonski écrit : « Inutile de dire ici que l'éducation des éducateurs, beaucoup plus encore que celle des enfants doit se faire à travers un système d'auto-administration, d'auto-critique, de

création collective, d'expériences bonnes ou mauvaises ». Dans cet « esprit », le terme de responsabilité est fondamental et chaque cours fait l'objet d'une constitution dans laquelle la communauté qui doit être « autonome » propose une organisation. « La communauté se gouverne, dans la mesure du possible, sans avoir recours à la Direction et participe aux responsabilités », stipule la « Constitution provisoire » du sixième cours. Dans une lettre de l'Association des Anciens élèves du cours de moniteurs, en février 1948, l'objectif est à nouveau rappelé : communauté familiale, *self-government*, atmosphère de franche camaraderie, idéal de servir, afin de concourir à « l'amitié internationale et la compréhension mutuelle des peuples » et d'« enrichir la culture sociale et internationale des participants ».

Outre l'organisation en internat, afin d'apprendre la vie collective, des stages sont organisés, dès le début du cours, dans des homes et institutions pédagogiques spécialisées avec une forte dimension pratique (travaux de ménage, travaux manuels, secourisme, rythmique, excursions) et donnent lieu à un rapport. Comme dans l'école active d'Adolphe Ferrière, ce n'est qu'après s'être confronté à la pratique que l'on ira creuser dans la théorie : la psychologie des enfants, en particulier des enfants victimes de la guerre, l'administration, la comptabilité... Les stages se déroulent par exemple au Village d'enfants Pestalozzi de Trogen, qui a ouvert ses portes en 1946, à l'École d'humanité de Geheebe, sur le Lac noir, dans des homes de la Croix-Rouge, des colonies de vacances, des preventoria et sanatoria, des maisons de rééducation, etc. À partir de 1947, des stages ont même lieu dans des écoles primaires genevoises.

Le cours international organise aussi des excursions formatives dans la tradition des *Voyages en zig-zag* de Rodolphe Toepffer, qui avait été introduite par Édouard Claparède pour les élèves de l'IJJR. Ces « excursions » ou « courses » sont appelées ici « caravanes », non sans rappeler également le terme employé dans les milieux périscolaires et l'éducation populaire depuis le XIX<sup>e</sup> siècle en France, d'abord à travers les « caravanes scolaires » (Hoibian, 2016) puis les « caravanes ouvrières » lancées à partir de 1945 par les Auberges de jeunesse. Elles sont l'occasion de découvrir sinon d'autres communautés d'enfants du moins d'autres régions du pays. Leur mission est quasi ethnographique puisqu'il s'agit de réunir des renseignements et des observations sur le parcours (cartes et croquis à l'appui), d'en expliciter difficultés, type de logement, population, culture, coutumes, géographie physique, architecture, histoire, mentalité, école, etc. On ramène de chaque « caravane » un rapport financier, un journal de bord, un rapport de subsistance effectué par un ou plusieurs élèves, ainsi que tout document susceptible d'illustrer ce voyage, jusqu'à un herbier. Il s'agit aussi de répondre à une dizaine de questions concernant la colonie ou maison d'enfants (si elle existe ou si elle est à construire).

## Le dernier élan

À la fin de l'été 1947, les élèves, amis et collègues d'André Oltramare se sentent orphelins. Il est mort d'une crise cardiaque le 25 août. Le 5<sup>e</sup> cours avait commencé depuis avril. Un ancien élève, Georges Cohen, rappelle dans *Home* que le cours était la réalisation d'une de ses idées chères : « l'amitié internationale et la compréhension mutuelle des peuples ». Quant à Ryser, il se souvient ce jour où Oltramare lui a confié la direction du cours lui disant : « Mais n'oubliez pas qu'une condition de réussite, c'est que ceux qui y travaillent avec vous se sentent heureux ». C'est Robert Dottrens, co-fondateur du BIE et chargé de cours de pédagogie à l'université de Genève, qui lui succède, aidé par Jean Piaget. À cette date, selon un rapport d'étape, près de deux cents moniteurs ont été formés et qui seraient déjà à l'œuvre dans

plusieurs pays. D'après un bilan au 1<sup>er</sup> août 1947 sur le devenir des trois premières promotions, si quelques un·e·s ont retrouvé leur métier d'origine, si d'autres encore ont émigré hors d'Europe, une quantité importante dont la situation est connue, sans doute par le biais de l'amicale, est encore en poste en tant que moniteur dans un home d'un pays européen ou de Palestine : dix-neuf pour le premier cours, sur trente-six, en France mais aussi en Yougoslavie et en Belgique ; trente et un sur quarante et un pour le troisième cours<sup>14</sup>.

Gênes, le 1er août, 1947	
<b>ÉLÈVES DU PREMIER COURS DE MONITEURS</b>	
<b>ÉLÈVES DU DEUXIÈME COURS DE MONITEURS</b>	
CANINO Margherita	travaillait en France dans un Home
DEUFYDUSZ Emette	- école J.-J. Rousseau, Gênes
EPITAUX Germaine	?
GRINETZ Berthe	monitrice en France
GOSTRECHEL Annie et Ginette	en France, occupation ?
GOUDRIEDE Mariane	?
GUYAT Jeanette	monitrice en France
HEINRICH Heide	travaillait dans une Oeuvre Sociale en France
HERSCHEIN Bella	travaillait avec ses parents
LARIGNEAU Berth	vit en Hollande
LEHMANN Monique	Home OSE en France
LEICHER Alice	monitrice en France
NAVILLE Béatrice	travaillait dans une œuvre sociale en Yougoslavie
PICARD Marianne	?
ROTH HILD Clara	travaillait en qualité d'assistante sociale pour la Schweizer Hilfswerk
ROUDUCHI Henri	monitrice Home France
ROUCHI Ruth	œuvre sociale en Yougoslavie
REHLIS Ruth	monitrice en France
TAUBER Miriam	?
THALMANN Vreni	monitrice en Italie
WOLFF Lotte	monitrice en Hollande ou en Palestine ( infirmière )
BOURGUIGNON Samuel	travaillait en Suisse
BOUWSTRAIN Bernard et Simon	moniteurs en Belgique
BRASLIOV Georges	Angleterre
GUTTMAN Isaac et Willy	en France
GOOSCH Jurgen	?
HERIGK Walther	a travaillé près de 2 ans dans un Home, parfait maintenant son métier de coiffeur
LAURENT Michel	a travaillé dans divers Homes en Suisse, Italie, act. France
MURINERD Hermann	moniteur en Palestine
SOLINIS Bernard	Home OSE France, directeur
SZULANSKI Henry	complétées études en Belgique
WULFRAHN Mauric	moniteur Home en France
HALMONDRIES Dorothea	était directrice d'une Home en France.
<b>ÉLÈVES DU DEUXIÈME COURS DE MONITEURS</b>	
HEISTERKAMP Ilse	V. ....-Strich
CHEVRELLAT Paulette	a travaillé à Adelboden- a repris emploi de secrétaire
COHEN Georges	travaillait à l'Union OSE
FAILLATAS Violette	a travaillé longtemps à Adelboden, act. ?
GAGET Leon	décédé- travaillait jusqu'au dernier moment dans Home OSE
GIOVANNI Yvonne	monitrice Home OSE France
GRIMBERG Jeanne	monitrice Home OSE France
GRILLI MIRIZZI Nager	en clinique à Lésvos, s'occupe d'enfants
GARNIEMANN Frieda	travaillait à l'Union OSE
HAAS Angie	a émigré aux Etats-Unis
HEISTERKAMP Miriam	travaillait dans école en Palestine
HOLZ L Gladys	Home OSE France, monitrice
JACOB Denise	monitrice Home OSE France
KELLNER Denise	s'occupe d'enfants en Angleterre
LAMP Ernest	travaillait toujours comme moniteur en Suisse
MATHOT ET Fernand	études
MAY Johnny	travaillait avec son père
MATHIAS Alfred	en Allemagne, désire s'occuper d'œuvres sociales ou d'enfants
POLLAKOFF Nicole	travaillait dans Home en France ( avec Mr. Pintsch ? )

Devenir des élèves des trois premiers cours, 1947 (archives Ryser)

Le 6<sup>e</sup> cours s'ouvre le 20 octobre 1947 avec soixante-cinq moniteurs venus de douze pays et représentant quinze nationalités. Pour la session suivante, en 1948, le cours se densifie encore, l'enseignement et l'organisation de la session devenant plus structurés et passant de six à neuf mois. Il se renforce également par la présence de nouveaux intervenants « étrangers » et par

14 Note sur le devenir des élèves des premiers cours, août 1947, archives Guy Ryser.

une marque plus nettement « villages et républiques d'enfants », à l'heure où se constitue un réseau international de villages d'enfants depuis la réunion fondatrice qui les fédère en juillet 1948, à Trogen, sur les lieux même du Village d'enfants Pestalozzi, soutenue par l'UNESCO. À partir de là, outre le contingent d'enseignants habituels, se succèdent ainsi à Genève plusieurs directeurs de communautés d'enfants : Paulus Geheeb de l'École d'humanité, Ernest Jouhy de Fontenay-aux-Roses, Henriette et Henri Julien de Moulin-Vieux, Robert Préaut de Longueil-Annel, Jean Roger et Germaine Le Hénaff des CEMEA, l'abbé Daniel Goens de Civitavecchia, ou encore Marie Meierhofer, du Village Pestalozzi de Trogen.

Il existe également des liaisons privilégiées entre certains établissements d'éducation spécialisée de l'étranger et le Cours de moniteurs (formation, envois de stagiaires). Près de Tours en 1950, l'association départementale dite de « sauvegarde de l'enfance » vante auprès de l'administration ses fortes connexions avec la formation genevoise :

Le directeur (...) a pu au début de 1949 faire le stage de directeur de 3 mois à Genève (cours international de moniteurs). Il en est revenu avec une ouverture d'esprit fort grande et des vues pédagogiques très modernes et très humaines. Cette liaison avec Genève nous a valu de pouvoir lier à l'Association quelques éducateurs de classe venus de cette formation. Nous avons été désignés comme centre de stagiaires pour Genève (deux sujets remarquables ont passé trois mois dans nos deux centres cet été). Nous avons envoyé un jeune éducateur 9 mois au cours de moniteurs. Nos deux centres ont réalisé des liaisons internationales qui me paraissent précieuses.

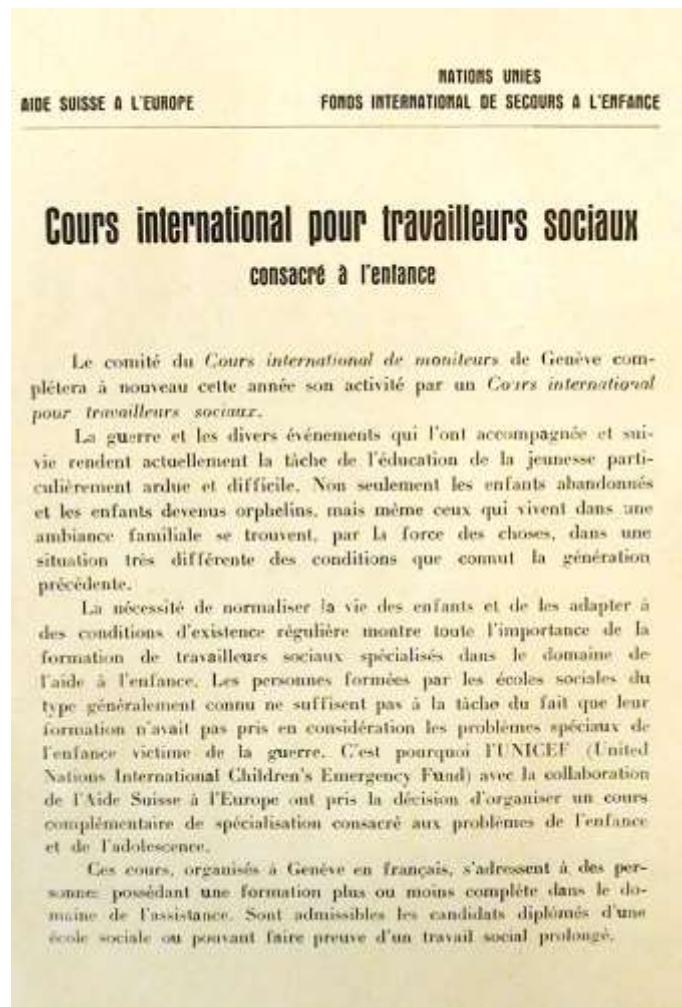
Dans le même esprit, les deux centres ont été admis dans la liste des communautés d'enfants dans le cadre de la Fédération internationale des communautés d'enfants.<sup>15</sup>

Néanmoins, à la fin 1948, il s'agit de donner un nouveau souffle à la formation. De nouveaux cours apparaissent à la Grande Boissière : travailleurs sociaux de l'enfance, directeurs administratifs et pédagogiques. Leur création répond à une réorientation consécutive aux besoins exprimés par le terrain autant qu'au changement de financement du cours. En effet, les cours complémentaires de formation de travailleurs sociaux et de directeurs forment alors la part financée par la Confédération en tant que contribution à l'UNICEF. Ils ont également pour but de former plus spécifiquement les travailleurs sociaux à la problématique des enfants victimes de la guerre. Quant aux directeurs, il s'agirait de former des éducateurs à cette tâche et de perfectionner ceux qui sont déjà en poste, par des sessions de quelques mois ; l'OSE s'en réjouit, tant, « s'il est difficile de trouver des moniteurs qualifiés, le choix d'une directrice ou d'un directeur d'une maison d'enfants s'est révélé encore bien plus difficile par suite des compétences requises pour justifier un tel emploi. »<sup>16</sup> Fin 1950, le bilan général fait état de 11 cours de moniteurs, 3 cours de direction et 3 cours pour travailleurs sociaux depuis 1944.

---

15 Rapport d'activités, Adsea Tours, 1949, 19980162/21 F/2424, Archives nationales, Paris.

16 Lettre de Jacques Cohn et Robert Job à Guy Ryser, 24 septembre 1948, E2001(E) 1967/113 BD : 823, Cours international de moniteurs de Genève, Af, Berne.



Plaquette de présentation, 1950  
(Archives du Cours international, Berne, AF E2001(E) 1967/113)

Progressivement, le Cours de moniteurs se transforme en un « Centre de formation ». Comme le souligne lui-même Guy Ryser en 1950, « l'organisation de cours rapides, à contenu provisoire, nés de la guerre, peut être considérée comme terminée. Le travail de formation doit prendre de nouvelles formes. Il s'agit, dans un domaine où tous les facteurs sont encore en évolution : buts, méthodes, programmes, sélection, statuts, d'asseoir les fondements d'un édifice dont les matériaux sont venus s'accumuler au cours de nos expériences des six dernières années à la Grande Boissière : choix des activités et des matières d'étude, choix des champs d'application, des méthodes de travail, réalisation d'un esprit communautaire et d'une collaboration internationale. »<sup>17</sup>

La guerre s'est éloignée et s'efface la catégorie d'« enfants victimes de la guerre » devant d'autres qui reviennent en force sur la scène médico-psychologique : déficients, caractériels, délinquants, voire comme en France de manière globalisante « enfants inadaptés ». Alors qu'en

17 Projet de réorganisation du cours de moniteurs, octobre 1950, E2001(E) 1967/113 BD : 823 : Cours international de moniteurs de Genève, Af, Berne.

1944 et les années suivantes il s'agissait de former rapidement des cadres pour l'enfance victime de la guerre, le projet vise à partir de 1950 à assurer une formation complète d'éducateurs de maisons d'enfants. D'autant que de nombreux élèves ne se dirigent pas seulement vers des communautés d'enfants dédiées aux enfants de la guerre mais vers d'autres lieux éducatifs : maisons d'enfants, centres d'observation, instituts médico-pédagogiques.... Sans doute faut-il y voir de façon confluente la nécessité de s'ouvrir à de nouvelles populations d'enfants à l'heure de la reconversion de nombre d'établissements.

Sur ce plan, le Cours de Genève souffre aussi de la concurrence d'écoles d'éducateurs qui commencent à s'ouvrir, par exemple en France, principal pourvoyeur d'élèves du cours depuis 1944, même si celle-ci continue ensuite d'entretenir de bons rapports avec Genève, particulièrement le ministère de l'Éducation nationale. En 1951, on compte ainsi six écoles d'éducateurs spécialisés : Toulouse, Montesson, Montpellier, Lyon, l'Institut catholique de Paris, ainsi que Strasbourg qui vient d'ouvrir. Certains pays ont commencé à se doter d'associations professionnelles qui parfois assurent elles-mêmes des compléments de formation, telle que l'ANEJI (Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés) en France, qui assure stages et voyages d'études pour ses éducateurs (Boussion, 2013) et contribue en outre à organiser des rassemblements internationaux dès 1949 qui donneront naissance à l'AIEJI (Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés) (Boussion, 2014). Sans doute pouvons-nous aussi invoquer les replis nationaux en cours à partir de 1948-1949, qui accompagnent la montée des systèmes de protection sociale, perceptibles par exemple dans le développement relativement paradoxal des associations nationales de communautés d'enfants à l'heure où lesdites communautés se fédèrent à l'international à travers la FICE (Fédération internationale des communautés d'enfants) née à Trogen en juillet 1948...

Le Cours de Genève fait lui-même modèle de formation, puisqu'au printemps 1950 s'ouvre à Milan un « Cours expérimental de moniteurs pour homes d'enfants » qui s'en inspire largement<sup>18</sup>. Œuvre d'un ancien professeur, Giovanni Mastropaoletto, diplômé de pédagogie et de service social, stagiaire au Hameau-école de l'Île-de-France du Dr Préaut, ce cours souhaite former des moniteurs du pays parce que les besoins seraient immenses en Italie et que Genève ne peut accueillir tous les candidats italiens. Les connexions sont puissantes entre les deux cours : principes de vie communautaire, esprit international, méthodes d'éducation, stages en villages d'enfants... Ils partagent aussi des membres du corps professoral ; Lucien Bovet, Jacques Bloch, Robert Dottrens, Ernest Jouhy, Isaac Pougatch, André Rey, ou encore Guy Ryser. La première session s'ouvre le 1<sup>er</sup> mars 1950, sous l'égide de la Società Umanitaria et de l'OSEO, avec financement de l'Aide suisse à l'Europe. Mais le cours de Milan fait long feu et ne dure qu'une année, faute de moyens.

---

18 8.7.4.1.4. Auslandshilfe. Wiederaufbau Italien. Monitorkurz Milano 1949-1951, Archives sociales, Zurich.

## INIZIATIVE BENEFICHE E CULTURALI

# Un insegnamento Svizzero Il corso dei "Monitori"

Con la parola monitori vengono oggi denominati assistenti di colonie, di collegi, di case di rieducazione, di istituti per la gioventù. Sono maestri o comunque docenti che hanno acquistato, il titolo comprendendo un particolare corso di studio, che si ottiene durante un periodo di vita trascorsa in comune.

L'idea è nata in Svizzera, subito dopo la guerra. L'Auto Operario svizzero assieme con altre istituzioni elvetiche, vedendo in Europa i bambini ed i fanciulli senza famiglie, senza tetto, senza scuole si chiese come e chi penserebbe a rieducare tante giovani esistenze gettate allo sbarraglio nei vortici della vita. Ma per rieducare occorrono gli educatori. Inoltre, pensò la Svizzera, se assistiamo a tutte queste rovine materiali e morali è anche perché in ogni nazione troppi cittadini non erano stati educati a veri concetti di democrazia. Formiamo dunque non solo dei maestri che sappiano insegnare l'A, B, C, ma anche dei maestri di democrazia.

Da questi concetti è nato il primo corso per monitori svoltosi anni fa a Ginevra. Cola vennero invitati maestri di ogni nazione, perché assieme, principassero una vita in comune per portare nelle differenti nazioni gli stessi concetti pedagogici. Il risultato fu ottimo. Ed allora si volle che i migliori di ogni cosa venissero invitati nelle rispettive nazioni per aprire localmente corsi di monitori.

Il punto fondamentale è quello di accrescere il senso della solidità. La vita democratica è, a ben pensare, una vita in comune. A questo si deve allineare sin da piccoli. Il monitor osserva il puerino ed il ragazzo chiuso in sé, che non gioca, e studia perché si separa, cercando di scoprire le cause che generano il suo complesso d'infiorità, ne frena, se occorre, lo trascina e così via.

Questa scuola da grande importanza educativa al canto nazionale, ai movimenti ritmici, alla musica. Tutto ciò che è accordo, serve a correggere le discordanze degli animi.

I monitori dunque compiono un corso in comune durante il quale ognuno rassetta le casse, cucina i cibi, riguarda le stuvigie, decora le pareti, adorna le mensie, mentre riceve lezioni pratiche di psicologia e di sociologia. Da questa vita, come bene dice il prof. Mastropao (un giovane pugliese che fu a Ginevra, e dopo essere stato invitato a studiare le manie di ragazzi irregolari in Austria ed avere avuto importanti incarichi dall'Unesco, disse il primo corso dei Monitori di Milano) si impara a rispettare la donna e questa impresa a non temere l'uomo.

L'anno scorso per iniziativa della società Umanitaria si è svolto a Milano il primo corso. Ma poiché occorre vivere circa dieci mesi in comunità è necessario pagare una « pur modesta retta. Molti insegnanti, uomini e donne, avrebbero voluto partecipare, ma erano privi dei mezzi finanziari per trascorrere il necessario periodo di tempo in Milano. Allora l'Umanitaria ebbe un'idea geniale. Invitò a ditte, enti, comuni, un invito a versare una borsa di studio perché uno o più allievi, potessero essere iscritti al corso. Le risposte furono poche. Quest'anno, le risposte e i contributi finanziari scesiggiano ancor più. Il contributo del Governo, gli aiuti svizzeri non bastano. Così che il corso non potrà aprire, ci troveremo in questa condizione che l'Italia, uno dei paesi più ricchi

di sviluppo demografico dove ci si grida è il problema della familiare irregolare, non possiede scuole per formare i monitori e cioè gli educatori dei ragazzi alla vita collettiva e sociale.

Un riuscito saggio dell'attività dei monitori si ebbe sere fa alla sala Cattaneo, per iniziativa della Sezione femminile. Venne eseguito un concerto con flauti di bambù, costruiti dagli stessi allievi. Furono eseguite danze e cori. Il coro Ensemble, e quell'altro Concerto di donne, ricchi di suggestione, sono nenie con parole che dicono speranza ed incitano alla bontà. Il prof. Mastropao spiegò origini e necessità di queste iniziative. Un documentario di quanto fece la Svizzera in ogni nazione per lenire sventure, la visione delle vittime scheletrite, dei bambini prima randagi e poi ospiti nei ridimenti villaggi sorti ovunque ha fatto riflettere sui doveri che ad ognuno ancor oggi incombe.

Tra gli ospiti della sala Cattaneo era anche il console generale svizzero a Milano, e la sua gentile signora.

C'est également la situation financière du Cours de Genève qui menace son fonctionnement. L'équilibre avait jusque-là été tenu avec les fonds de l'Aide suisse à l'Europe, qui a fait suite au Don suisse, puis de l'UNICEF en 1948-1949. Mais à la fin de l'année 1949, la Confédération réduit les fonds. Pour Ryser, la plupart des élèves ne pourront payer les frais d'inscription relativement élevés – jusqu'à 800 francs en 1950 pour une formation de six mois. Ryser a même fait le calcul

du prix de revient d'un élève à cette date ; celui-ci s'élève à 225 francs par élève et par mois, tenant compte de l'aide apportée par l'État de Genève et comprenant entretien complet et enseignement. Beaucoup d'élèves, argumente-t-il, viennent de pays étrangers, où parfois la monnaie est faible (Grèce, Italie et Autriche) tandis que d'autres sont des élèves venus de milieux populaires (France, Belgique).

Si la session 1950-1951 est programmée, le cours paraît menacé à court terme.

## Du côté de la Grande-Boissière Le „Cours international de moniteurs“ est-il menacé ?

C'est à l'initiative d'un certain nombre de personnalités genevoises et d'éducateurs que l'on doit la création, il y a six ans, du « Centre international de formation d'éducateurs » à la Grande-Boissière, plus connu sous le nom de « Cours international de moniteurs ». A son origine, au lendemain même des hostilités, l'institution avait été envisagée comme une œuvre d'après-guerre à caractère temporaire. Puis, à mesure que le cauchemar s'éloignait, on a cherché à donner à l'institution un caractère stable. Son but : former des éducateurs pour maisons d'enfants, pour orphelinats, pour maisons de rééducation, pour centres d'observation d'enfants difficiles et pour foyers d'adolescents. Ses origines, ses conceptions ont attiré l'attention des institutions internationales, celle aussi des autorités suisses et genevoises. C'est ainsi que l'ont appuyée : le Fonds international de secours aux enfants, le Don Suisse, l'Aide suisse à l'Europe, l'Union O.S.E., Caritas, la Section suisse du Service social international, l'Union internationale de protection de l'Enfance, l'Unitarian Service Committee, l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière et le Bureau international d'Education. Le Centre est déchargé d'une partie de ses frais par la Confédération et le Canton.

Cet intérêt montré par ces institutions, cet encouragement, s'expliquent par la nécessité, d'une part, de préparer des éducateurs et des directeurs compétents pour des maisons d'enfants si nombreuses à l'étranger, depuis la guerre, de l'autre, de contribuer à généraliser en Suisse des méthodes qui ont fait leurs preuves ces dernières années à l'étranger. On peut ajouter à ces deux postulats le besoin de faire rayonner un esprit de tolérance et de compréhension en réunissant les élèves dans une communauté internationale ouverte à toutes les confessions et où se posent, dans le concret, les problèmes de la vie en commun. Et puis, ce centre international, qui se veut, comme me l'expliquait son directeur, M. Guy Ryser, au service de l'enfance malheureuse, est tout à fait dans la grande tradition pédagogique et éducative de Genève et de la Suisse.

### Bilan

Le bilan de ces six années est positif : plus de quatre cents moniteurs-éducateurs ont bénéficié des disciplines enseignées par nos meilleures professeurs et pédagogues à la Grande-Boissière. Enumérer des cours serait fastidieux. Citons-en pourtant quelques-uns : les professeurs Piaget, Bovet, Dottrens, l'abbé Corbaz, MM. Uldry, directeur d'écoles, Schaller, Simonet, directeur de la Maison des Charmilles, Mme Rossier-Delarue, psychologue, le Dr Daniel Oltramare, d'autres encore. Quant aux cours complémentaires, ils ont été suivis par quelque deux cents personnes, directeurs de maisons d'enfants ou travailleurs sociaux. L'Université, l'Institut des Sciences de l'Education et la direction de l'Enseignement primaire et secondaire ont apporté leur collaboration. Les participants appartiennent aux nations les plus diverses : Suisse, France, Italie, Grèce, Belgique, Hollande, Luxembourg, Autriche, Allemagne, Finlande, Bulgarie, Haïti, Hongrie, Irak, Israël, Irlande, Pologne,

Tchécoslovaquie, Tunisie et Yougoslavie. Aujourd'hui, par exemple, des villages d'enfants de Grèce et ceux d'autres pays sont dirigés par des éducateurs formés à Genève.

### Idéal

A la Grande-Boissière, les cours sont inspirés par un idéal de servir ; ils se déroulent dans un esprit de loyale camaraderie. Les participants y remplissent des fonctions, acceptent des responsabilités et échangent des expériences. Ils y discutent les problèmes de la vie quotidienne et s'appliquent à constituer une vraie communauté internationale.

L'activité de la Grande-Boissière est double. D'une part, on y forme, sur la base d'un standard qui, pour réussir, doit rester international, des directeurs de maisons d'enfants — formation pédagogique et administrative à toute personne justifiant d'une formation d'éducateur ou ayant été chargée pendant au moins un an de la direction ou d'une responsabilité importante dans la direction d'une maison d'enfants, — de l'autre, des travailleurs sociaux, enseignement spécial qui complète la formation universitaire qu'ont reçue des assistantes sociales diplômées et des personnes qui accomplissent depuis plusieurs années un travail social. Pas de doute que la formation du personnel des maisons d'éducation est la clé de la réussite des efforts rééducatifs en internat. Il existe encore trop peu d'endroits où l'on puisse former des moniteurs : la France compte cinq ou six institutions de formation de cadres, mais en Suisse il n'y a presque rien, si ce n'est, de temps à autre, comme ce dernier printemps, des cours d'une dizaine de jours, ce qui n'est pas suffisant.

### Des ombres à dissiper

Aujourd'hui, le « Cours international pour moniteurs » est menacé dans son existence même. Pour l'instant, ses dirigeants, son comité, ne sont pas à même de repartir, l'automne prochain, sur la base financière actuelle. Sa continuité n'est pas souhaitable, étant donné la précarité des moyens mis à disposition. Ceux-ci devraient être en proportion des ambitions. Une personnalité bien au courant des problèmes pédagogiques nous expliquait que l'on « devrait arriver à une préparation unique de travailleurs sociaux dans laquelle la formation des éducateurs pour maisons d'enfants serait une étape quasi nécessaire ».

L'activité du cours s'étend jusqu'à la fin de juin. Nul ne sait encore si la maison fermera ses portes après cette date, ou si elle restera ouverte. Les demandes d'inscription affluent déjà. Pour faire du bon travail, il faut des crédits à long terme. L'institution dont nous venons d'essayer de marquer le sens éducatif et le rôle international a des raisons impérieuses de subsister, de se développer, de se perfectionner. Pour cela il importe de la mettre à l'abri des soucis budgétaires et de lui donner l'existence juridique considérée par ceux qui patronnent un appel lancé à tous les amis du Cours, comme l'assiette même de l'entreprise.

J. T.

Journal de Genève, 15 mai 1951

Un appel public est lancé en novembre 1950, avec appel à souscription – on cherche alors 70'000 francs –, par de nombreuses personnalités qui ont soutenu le Cours depuis ses débuts : Pierre Bovet, Lucien Bovet, Robert Dottrens, Regina Kägi-Fuschmann, etc. Ils réaffirment le bénéfice de la formation pour la réputation du pays mais aussi son rôle dans la formation

d'éducateurs et de directeurs de maisons d'enfants « si nombreuses à l'étranger depuis la guerre », dans la généralisation de méthodes modernes d'éducation et la diffusion d'un « esprit de tolérance et de compréhension en réunissant les élèves dans une communauté internationale ouverte à toutes les confessions et où se posent dans le concret les problèmes de la vie en commun. » Les signataires rappellent également comme le Cours se situe dans la tradition pédagogique de la Suisse et de Genève en particulier et que son caractère provisoire doit laisser place à une structure permanente. En 1950, Ryser se tourne vers le comité américain de l'UNESCO pour l'octroi de bourses aux élèves, mais celui-ci refuse, arguant d'utiliser les fonds pour des éducateurs déjà en fonction en raison du fort chômage qui toucherait la profession. La FICE, informée, se montrera d'accord avec cette décision, lors de son comité directeur du 17 janvier 1951, contribuant à accélérer la fermeture du Cours, non sans tension dans l'organisation. Ce serait en effet pour Henri Julien, directeur de Moulin-Vieux et militant de la première heure, une forme de trahison de l'esprit initial que de ne pas soutenir le Cours.

# REPUBLIQUE d'ENFANTS

Moulin-Vieux par Lavaldeins Isère.  
Gare : LA MURE Tél: M.1 LAVALDEINS  
C.C.P. 2501.16 LYON.

Le 17 février 1951

Monsieur de COOMAN  
Président de la FICE

Monsieur J. Roger  
Secrétaire Général de la FICE

Chers Collègues,

En réponse à votre lettre circulaire datée du 13 février, demandant notre avis, j'ai l'honneur de vous faire connaître qu'il n'est difficile de donner cet avis sur des textes foisonnant incomplets et imprécis.

Toutefois :

1- Je suis en désaccord total avec le texte concernant RYSER.

Je connais le Centre International des Moniteurs. Il rend d'inappréciables services. A chacun de mes passages j'ai constaté que le cours était un succès constant. Là-bas, compréhension internationale et son esprit international ne sont pas des mots mais une réalité vivante de tous les jours. C'est un foyer international de la plus simple et de la plus belle façon. A ce seul titre, vous auriez dû essayer de faire comprendre à nos collègues américains la nécessité de soutenir ce Centre.

Approuver la proposition américaine c'est sauver Ryser.

Or Ryser fait du bon travail dans des conditions difficiles. Il a réussi où beaucoup auraient échoué. Ce n'est pas le rôle de la FICE de démolir ce qui existe et ce qui est bon.

Il y a autre chose d'autant grave : la formation des cadres est un des premiers buts de la FICE et aujourd'hui vous dites : "Nous sommes d'accord pour qu'on donne de l'argent aux moniteurs en emploi plutôt qu'à un institut de formation parce qu'il y a chômage".

Je ne comprends vraiment pas : les moniteurs en question s'ils sont en emploi, ils sont donc formés et ils sont rétribués. Lesquels subventionner ? et pourquoi ?

Il n'est pas raisonnable qu'en 9 lignes on fasse un retour complet de la position FICE en matière de formation des maîtres et que l'on mette en difficulté un camarade dont j'apprécie, personnellement, la valeur morale, intellectuelle professionnelle et humaine.

.....

L'expérience nous fait obligatoirement de ce ressort : nos cours et nos cours que les Juillet et Août (pour nos stagiaires), les enfants qui ont toutes les responsabilités et qui règlent tous les services ont un programme scolaire et culturel très chargé. Les seuls adultes de la maison - trois institutrices - assurent l'enseignement primaire, secondaire et technique. C'est dire que personne ne peut se dérober de ses tâches et dehors des contacts et affilances il n'existe aucun moyen de contact permanent de l'ensemble ou de la Mure.

Lettre d'Henri Julien à René de Cooman, 17 février 1951 (archives Ryser)

La douzième session n'aura pas lieu. Le Cours laisse derrière lui un bilan de plus de 400 moniteurs ainsi que près de 200 directeurs et travailleurs sociaux formés depuis 1944. Il laisse la place à des écoles et centres de formation, ne survivant pas à une forme de parenthèse qu'aura été l'immédiat après-guerre, non sans avoir contribué à son échelle au rayonnement de Genève ainsi qu'à la constitution d'un courant de l'éducation spécialisée, attaché aux méthodes d'éducation nouvelle comme à la compréhension internationale.

## Archives

Genève, Archives du BIE :

Boîte 85. Dossier Reconstruction. Projet d'école de cadres (Centres de formation de moniteurs), octobre 1943

Boîte 86. Cours international de moniteurs, Genève 1945-1950

Genève, Archives de l'État de Genève, Fonds de l'UIPE :

92.33.55. Centre international d'orientation et de formation sociale pour l'après-guerre, 1943-1946

Genève, Bibliothèque de la ville de Genève, Fonds André Oltramare :

Ms. Fr. 7335, f. 112-231 : Documents et correspondance relatifs au Cours de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre, 1944-1947

Genève, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR), Fonds Raymond Uldry (1894-2011) :

CH-F]AIJJR/2012/2/C : Protection de la jeunesse

CH-F]AIJJR/2012/2/K : Organisations internationales

CH-F]AIJJR/2012/2/L : Notes et articles épars

Genève, Archives personnelles Guy Ryser

Berne, Archives fédérales :

E4001C#1849. Cours international de moniteurs, Genève 1950-1951

E4001C#1000/783#3371\*. Cours international de moniteurs, Genève 1950-1951

E3340B#1989/175#76\*. Cours international de moniteurs, Genève 1948-1969

E2001E#1967/113#15515\*. Cours international de moniteurs, Genève 1950-1951

E4264#1985/196#10836\*. Dossier de réfugié Isaac Pougatch 1943-1946

E4264#1985/196#10837\*. Dossier de réfugié Juliette Pougatch-Gourfinkel 1943-1944

Paris, Archives de l'OSE, Fonds Tschléhoff, Union-OSE :

Boîte VI. Groupe d'étude des réfugiés 1943-1944

Boîte XX. OSE Suisse et OSE en Suisse : correspondance et rapports 1943-1950

Chemise II. Formations de moniteurs 1946-1949

Paris, Alliance israélite universelle, Fonds Isaac Pougatch

Zurich, Archives sociales, Fonds OSEO :

8.7.4.1.4. Auslandshilfe. Wiederaufbau Italien. Monitorkurz Milano 1949-1951

## Sources imprimées

(1946, 7 janvier). *La Sentinel*.

(1951, 10 mars). « Pour une éducation sans frontières. L'École internationale de moniteurs de Genève ». *Le Peuple*.

FERRIÈRE A. (1944, 4 février). « Préparer des éducateurs pour les enfants de l'Europe ». *L'Essor*.

JOUHY E. (1947, octobre-novembre). « Une expérience de formation d'éducateurs de maisons d'enfants ». *Vers l'éducation nouvelle*.

J. T. (1951, 15 mai). « Du côté de la "Grande Boissière". Le Cours international de moniteurs est-il menacé ? ». *Journal de Genève*.

KÄGI-FUSCHMANN R. (1942). « Asyl für Europas Kinder ». *Du*, 2.

MATILE I. (1945, 20 janvier). « Cours préparatoire pour l'assistance dans l'après-guerre ». *Éducateur et bulletin coopératif*.

M. V. (1947, 22 février). « Chez les moniteurs de homes d'enfants ». *Journal de Genève*.

## Bibliographie

BOUSSION S. (2013). *Les éducateurs spécialisés, naissance d'une profession. Le rôle de l'ANEJI (Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés) 1947-1959*. Rennes : PUR.

BOUSSION S. (2014). « L'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) ou la fabrique de l'éducateur spécialisé par-delà les frontières (1951-1963) ». *Pædagogica Historica*, vol. 50, p. 229-243.

BOUSSION S. (2015). « "Pour la paix du monde : sauvons les enfants !" Les Semaines internationales d'étude pour l'enfance victime de la guerre (SEPEG) 1945-1951 ». DENÉCHÈRE Y., NIGET D. (eds). *Droits des enfants au xx<sup>e</sup> siècle. Pour une histoire transnationale*. Rennes : PUR, p. 63-72.

BOUSSION S. « La part suisse du pédagogue juif Isaac Pougatch : une contribution à l'éducation internationale », in BAUDOUÏ R., CHARRIER L., NICKLAS T. (eds). *L'émigration politique en Suisse au XX<sup>e</sup> siècle (1930-1990) : pratiques, réseaux, résonances* (2017). Reims : EPURE, p. 93-112.

BOUSSION S. (2018). « Isaac Pougatch (1897-1988) : un pédagogue juif au service de l'éducation internationale », *carnet de recherches Hypothèses L'internationale des républiques d'enfants 1944-1954* : <https://repnf.hypotheses.org/483>.

BOUSSION S., GARDET M. & RUCHAT M. (2020). *L'internationale des républiques d'enfants 1939-1955*. Paris : Anamosa.

CHRISTEN R. (2013). *Le SHEK et les enfants réfugiés pendant la Seconde Guerre mondiale*. Université de Genève : <https://fr.slideshare.net/RahelChristen/le-schweizer-hilfswerk-für-emigrantenkinder-et-les-enfants-refugies-pendant-la-seconde-guerre-mondiale>

FEDI L., WOLFMAN Y. (2007). « Kfar-Yeladim ou le village des enfants : l'expérience pionnière de Pougatchev en Eretz-Israël, vue par Joseph Kessel (1926) », *Le Télémaque*. 2, 32, p. 137-148. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2007-2-page-137.htm>

HAZAN K. (2000). *Les orphelins de la Shoah. Les maisons de l'espoir (1944-1960)*. Paris : Les Belles Lettres.

- HELLER G., PAHUD C., BOSSY P., AVVANZINO P. (2004). *La passion d'éduquer. Genèse de l'éducation spécialisée en Suisse romande, 1954-1964.* Lausanne : EESP. [https://www.eesp.ch/fileadmin/user\\_upload/publications/media\\_36-passion\\_eduquer.pdf](https://www.eesp.ch/fileadmin/user_upload/publications/media_36-passion_eduquer.pdf)
- HOIBIAN O. (2016). « L'œuvre des "caravanes scolaires" : un programme d'éducation globale à la périphérie de l'école républicaine (1874-1934) ». *Revue française de pédagogie*, vol. 195, 2, p. 25-36. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-2-p-25.html>
- PARY J. (1938). *Mes 126 gosses*. Paris : Flammarion.
- POUGATCH I. (1944). *Charry*. Vie d'une communauté de jeunesse. Neuchâtel : La Baconnière.
- RUCHAT M., VILBROD A. (2011). *Roland Assathiany, Un fonctionnaire militant au service de l'éducation spécialisée*, Paris, L'Harmattan.
- RUCHAT M. (2010). « Le cours international de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre : une formation originale pour le "rapprochement des peuples" 1944-1956 » in MOTTIER LOPEZ L., MARTINET C., LUSSI V. (Eds). (2010) *Actes du congrès AREF Genève*. Genève : Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88430>.
- SCHMIDLIN A. (1999). *Eine andere Schweiz. Helferinnen, Kriegskinder und humanitäre Politik (1933—1942)*. Zurich : Chronos Verlag.
- SCHMITT A. (1994). *André Oltramare, un précurseur oublié*. Genève : éd. Suzanne Hurter.

Bernard Delpal :

De Genève à Beauvallon (1929-1945), une école pour l'enfant, un projet pour l'avenir

(CNRS)

Évoquant l'École de Beauvallon dans la période historique de sa fondation (1929-1945), Philippe Meirieu voit dans la mise en œuvre de ce projet « une volonté en actes, une détermination sans faille pour promouvoir l'humain dans ce qu'il a de plus noble et de plus élevé, un combat pied à pied contre toutes les formes de résignation » et en salue la contribution à « l'insurrection pédagogique » de l'entre-deux-guerres<sup>19</sup>. Or, cette école, par la volonté de ses deux fondatrices, revendique la qualité d'école nouvelle, au sens des années 1925-1935, et proclame sa dette envers l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), ses maîtres, son enseignement aussi bien théorique que pratique, ses ambitions pour l'école, pour l'enfant, pour l'humanité.

Pendant la période de fondation et de croissance de Beauvallon (1929-1939), l'observance des principes issus de l'IJJR aboutit à une sorte de labellisation de l'Ecole sans pour autant l'enfermer dans une dépendance étroite. Au contraire, les liens avec Genève élargissent l'horizon de Beauvallon. Sa fondatrice dieulefitoise, Marguerite Soubeyran, multiplie les visites, rencontres, découvertes d'établissements, de fondateurs, de méthodes qui enrichissent son projet de départ et lui donnent, au moment de sa mise en œuvre, une ouverture remarquable. Si bien que l'IJJR apparaît à la fois comme une source, une référence et une dynamique à caractère universaliste.

Au moment où se multiplient les crises (1935-1938) annonciatrices de la Deuxième Guerre mondiale, Beauvallon connaît un succès qui entraîne à la fois l'agrandissement des lieux d'accueil et le renforcement de l'équipe de direction.

La communauté qui va être appelée « la République des enfants » affronte les temps de l'insécurité, puis de la guerre, et du désastre de tout un pays entre 1940 et 1945. Les épreuves qui en résultent vont lui conférer une notoriété supplémentaire, fondée sur la résistance civile et morale, l'accueil des réfugiés, la vitalité d'un foyer et d'une communauté humaine, intacts à la fin de l'Occupation, malgré les dangers permanents et les risques pleinement assumés.

### De l'IJJR au projet « Beauvallon »

Dans le film *Une école, une vie* (mars 1973)<sup>20</sup>, Marguerite Soubeyran rappelle :

---

19 Philippe Meirieu, « Préface » dans : Bernard Delpal, *L'Album de Beauvallon. Fondation et période historique de l'École (1929-1945)*, Un Comptoir d'Édition- PMH, 2014.

20 Film réalisé en 1972 par deux anciens de Beauvallon, José Varella et François Moreuil, suite à une commande de la chaîne de TV nationale Antenne 2, diffusé avec un énorme succès d'audience en mars 1973.

« Je ne pourrai jamais assez dire quelle reconnaissance je porte à l’Institut des sciences de l’éducation Jean-Jacques Rousseau à Genève. Toutes les idées développées à l’Institut concernant l’école nouvelle, l’école active, l’école sur mesure, correspondaient à tout ce que je pressentais, à tout ce que je désirais. »

Il est donc naturel et indispensable, pour comprendre la décision de créer une école nouvelle à Beauvallon, de retourner sur les pas de Marguerite Soubeyran et d’interroger Genève, puisque c’est le lieu de la découverte du monde des écoles nouvelles, des maîtres qui en construisent les fondements et en propagent les expériences. Cette quête des origines a également pour but de comprendre les expressions utilisées par la fondatrice de Beauvallon quand elle rappelle, quarante-trois ans après l’arrivée des tout premiers enfants à Beauvallon, qu’elle était à la recherche d’une école nouvelle (se démarquer de l’école officielle, opérer avec elle une rupture radicale), active (ambition pédagogique), sur mesure (donner à l’enfant sa place dans l’institution).

Marguerite Soubeyran (1894 -1980) appartient à une famille protestante renommée de la petite ville de Dieulefit, au sud de la Drôme. Infirmière diplômée d’État, comme beaucoup de jeunes femmes de son milieu, elle se dévoue au soin des blessés, mutilés et gazés les trois premières années de la Grande Guerre. Bouleversée par les conséquences humaines de ce conflit, elle rejoint le pacifisme qui se développe aux États-Unis et en Europe et cherche à s’investir dans un projet à la fois humanitaire et universaliste. Elle s’est persuadée que les patriotismes et les nationalismes encourrent une lourde responsabilité dans les désastres qui ont affecté tant de peuples entre 1914 et 1918, avec des conséquences durables. Elle rejoint l’IJJR et s’inscrit pour deux semestres d’enseignement (1927 et 1928). Ses maîtres principaux sont Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Hélène Antipoff, Pierre Bovet, Albert Malche et Jean Piaget. Passionnée par leur enseignement, elle fréquente les laboratoires et écoles-modèles en lien avec l’IJJR, la Maison des petits ou le Home « Chez nous » à La Clochette (près de Lausanne). Elle participe également aux sorties, aux rencontres extra-scolaires proposées par Ferrière et Claparède. Quand elle les évoque, c’est pour décrire avec émerveillement la vitalité de liens tout à fait nouveaux entre enseignants et enseignés.



Détail de la photo de la volée de 1928.  
Pierre Bovet, Hélène Antipoff, Édouard Claparède, Marguerite Soubeyran  
(AIJRR)



Une page du Livre d'or : « Je me suis imprégnée de tout ce que nous avons dit ensemble » (AIJRR)

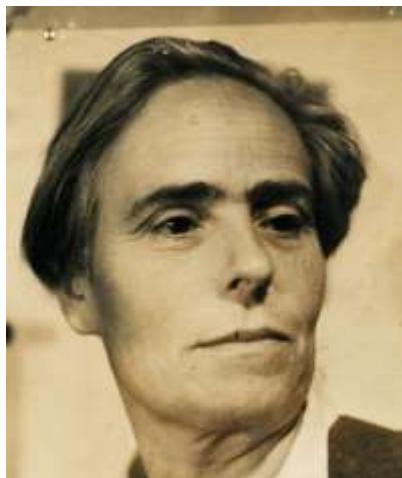


Une « sortie » chez Claparède, à Champel, 1928 (Arch. IJRR).  
M. Soubeyran se trouve dans l'angle inférieur droit, de face.

Au sein de l'IJRR, Marguerite Soubeyran fortifie ses convictions et ses attentes : suivant Jean-Jacques Rousseau, l'enfant est au cœur du renouveau social, c'est de lui que le maître apprend la meilleure manière d'enseigner. Aussi les disciplines récentes, pédagogie, psychologie,

psychologie génétique, pratique des tests (A. Binet), en même temps que le recours à l'expérimentation, à la nature, à ce qui éveille les sens et développe le corps forment un ensemble indissociable de l'école nouvelle, construit sur des bases scientifiques. L'IJRR propose au reste du monde un principe fort : ce n'est pas l'enfant qui doit s'adapter à l'école, c'est l'école qui doit connaître l'enfant pour servir son développement, démarche qui implique une nette rupture avec l'enseignement « officiel » ou « traditionnel ».

Au contact de ses condisciples, venus de plusieurs pays, même lointains (Amérique latine), Marguerite Soubeyran élargit son horizon pédagogique. Elle découvre les attentes de jeunes gens impatients de mettre en place des écoles nouvelles, d'appliquer les principes de l'IJRR, en particulier dans des pays jeunes (comme la Palestine) ou nouvellement restaurés (comme la Pologne). Des relations durables se mettent en place à Genève et expliquent en partie l'intérêt qu'elle manifeste ensuite pour Francisco Ferrer, pour Janusz Korczak, médecin et pédiatre, très attentif à l'enfant en tant que personne, pour Maria Montessori et la Casa Dei Bambini, pour Rudolf Steiner et les anthroposophes.



Marguerite Soubeyran, en 1943  
(Association des Amis de Beauvallon)



Catherine Krafft, en 1941  
(Association des Amis de Beauvallon)

À Genève, pendant ses études, Marguerite Soubeyran rencontre Catherine Krafft (1899-1982). Les deux femmes, attirées l'une vers l'autre, forment un couple amoureux et décident ensemble de se lancer dans la création d'une école nouvelle à Dieulefit, sur le site de Beauvallon, avec les encouragements d'Édouard Claparède. Six après l'ouverture de l'École, les deux fondatrices se rendent à Genève pour adopter chacune un enfant et fonder une famille parentale. Il est possible – sans certitude cependant – qu'elles se soient adressées à La Cause, organisme d'adoption international fondé par le pasteur Freddy Durrleman (1881-1944), bien connu de Catherine Krafft et de sa famille.

### Une école pour changer l'éducation, une communauté pour changer la société

Ensemble, les deux fondatrices accueillent les premiers enfants dans une pension, créée en 1917 par Marguerite Soubeyran, sur le site de Beauvallon, commune de Dieulefit, légèrement

à l'écart de l'agglomération. Les débuts sont modestes (rentrée scolaire 1929), mais assez convaincants pour que les deux fondatrices se lancent dans un vaste programme de construction d'où sortent la « Grande Maison » (1930), puis la « Petite Maison » (1935).



Le site de Beauvallon à l'époque de la 2<sup>e</sup> Guerre mondiale. À gauche, entre les arbres, la pension créée en 1917, lieu d'accueil des premiers élèves en septembre 1929. Au 2<sup>e</sup> plan, la « Ferme » de l'École, devenue lieu d'accueil des réfugiés catalans en 1938. À l'arrière-plan, les deux bâtiments de l'École nouvelle, la Grande Maison (1930) et la Petite Maison (sur la gauche de la précédente, 1935). Carte postale des années 50, coll. PMH.

Marguerite Soubeyran a réussi, au tout début de l'aventure, à s'assurer de nombreux appuis : celui de sa famille, très connue dans le pays, qui soutient le projet et cautionne les inévitables emprunts ; de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, d'Hélène Antipoff, enseignante, assistante de Claparède, devenue amie proche. Son fils Daniel, du reste, a été accueilli à Beauvallon alors que sa mère réside au Brésil. On insistera sur l'appui décisif du médecin local, Georges Luigi. Ce dernier, fils de pasteur, s'est installé à Dieulefit en 1919 et y « lance » le climatisme, puis la climatothérapie. Il a beaucoup de considération pour Marguerite Soubeyran. Il admire qu'elle se soit autant dévouée, comme infirmière, pendant la Grande Guerre. Pour elle, il résout une sérieuse difficulté surgie au commencement de l'École : comment obtenir l'autorisation académique pour un établissement scolaire mixte, avec internat, où vivent ensemble adultes et enfants, les deux sexes côté à côté ? Encouragée par le docteur Luigi, Marguerite Soubeyran a présenté l'École, dès sa fondation, comme une école de plein air (son titre officiel) où la santé de l'enfant est surveillée, protégée et, s'il le faut, rétablie. Les enfants attendus ne sont pas des tuberculeux, l'école n'est pas un sanatorium. Ils ne sont pas non plus des « anormaux ni des « arriérés » (termes de l'époque). Ce sont des enfants qui éprouvent des troubles respiratoires, ou bien qui sont « difficiles », soit qu'ils aient connu des difficultés à l'école traditionnelle, soit que le milieu familial n'ait pas été en mesure de prendre l'enfant en charge.

Le succès est impressionnant. En 1933, *Pour l'Ère nouvelle* fait une publicité à l'École de Beauvallon qui vaut reconnaissance et ticket d'entrée dans le club des écoles nouvelles reconnues par l'IJJR.



Beauvallon « entre » dans *Pour l'ère nouvelle*, 1933.

Les demandes affluent. Il faut augmenter les capacités d'accueil (construction de la « Petite maison » en 1935, à côté de la « Grande maison »), et recruter en 1936 une troisième directrice, Simone Monnier. La fondatrice la présente ainsi : « Mademoiselle Monnier, très différente de Mademoiselle Krafft et de moi-même, s'intéresse spécialement à la psychologie, au dessin, à la peinture, la musique, l'art dramatique. Elle va donc s'attacher particulièrement à toutes ces activités jusque-là un peu négligées, et qui pourtant sont primordiales dans toute éducation. Nous visitons, en 1939, Mademoiselle Monnier et moi-même, les Écoles Decroly en Belgique et des Écoles nouvelles en Angleterre<sup>21</sup>, pour voir sur place les méthodes pédagogiques que nous allons essayer d'appliquer. » Simone Monnier, plus jeune que les fondatrices (1913-2010), est née en Suisse. Son père, Daniel, est pasteur. Elle a été formée à l'IJJR où elle s'est passionnée pour la psychologie de Jung, la thérapie « morale », loin de la psychanalyse freudienne. Avec elle s'est mis en place un trio de directrices à l'intérieur duquel les tâches sont ainsi réparties : Marguerite Soubeyran est la pédagogue et l'autorité de référence. Tous la nomment « Tante » ou « Mamie » Marguerite. Catherine Krafft, « Atie » pour tous les Beauvallonnais, est en charge de l'administration et du réconfort des tout petits. Simone Monnier, en plus des activités artistiques et d'éveil, assure le soutien psychologique des enfants (et parfois des adultes) avec une spécialité, l'interprétation des rêves.

Cette configuration semble s'inspirer de celle du Home « Chez nous », établissement très fréquenté par Marguerite Soubeyran. Il a fortement influencé l'École de Beauvallon, qu'il s'agisse de l'architecture, de la structure interne des espaces, de la prééminence indiscutée des femmes. Le Home « Chez Nous » est créé en 1919 par deux demoiselles, Marthe Fillion, fille d'un pasteur parisien, et Lilli Lochner, fille d'un psychiatre de Leipzig, auxquelles s'associe l'Alsacienne Suzanne Lobstein en 1921. À Beauvallon, au sein du trio de direction, on retrouve des écarts de génération, une répartition des tâches analogues à ceux du Home « Chez nous »

21 Dont l'école de Summerhill d'A.S. Neill.

et une conviction identique : c'est par l'éducation des enfants que l'on réforme le monde. Dans le premier rapport imprimé (1921) sur leurs activités au Home « Chez Nous », les fondatrices révèlent à quel point « le grand bouleversement si inattendu que fut la guerre fit sentir aux adultes la nécessité de se consacrer avec un zèle fervent au développement harmonieux des petits êtres qui seront la société de demain ». Et la devise qu'elles choisissent pour leur institution est révélatrice de leurs espérances : *Ut per juvenes crescat mundus*. La proximité entre le Home « Chez nous » et la future école de Beauvallon doit beaucoup aux relations directes entre Ferrière et Marguerite Soubeyran et au film *Chez nous*, réalisé en 1927, sur le Home. Ferrière s'est impliqué dans la diffusion du film. Il a affirmé qu'il a été vu dans le monde entier : « Lorsque, durant mes tournées de conférences en Europe centrale et orientale, durant l'entre-deux-guerres, on me demandait :

– Où l'École active, selon vos directives, est-elle le mieux appliquée ?

Je répondais :

– Au Home “Chez Nous”, à la Clochatte sur Lausanne » [...] « on est venu le [le Home] voir de toute l'Europe, et même de plus loin : des Indes, d'Australie, d'Afrique australe et d'Amérique latine »<sup>22</sup>.

Le film est censé restituer une journée au « Home ». Ce qui est frappant, avec le recul, c'est l'omniprésence des enfants, au point que l'on se demande si des adultes – mis à part le trio de direction – font partie de cette communauté idéale ! Il traduit bien l'imprégnation pacifiste, universaliste, les pratiques pédagogiques intuitives, les relations fondées sur l'amour et l'affection, autant de thèmes et points forts qui émigrent à Dieulefit.



Photogramme du film du Home « Chez nous »



Découverte-nature à Beauvallon, photo de 1937. Coll. AAB

<sup>22</sup> Adolphe Ferrière, *L'École active à travers l'Europe*, Lille, Ed. Victor Michon, 1948 (p. 146), cité par Joseph Coquoz, « Le Home « Chez Nous » comme modèle d'attention à l'enfance », *Educació i Història - Revista d'Història de l'Educació*, n° 20, 2012, p. 27-46 (p. 30).

Dans cette période de fort développement (1933-1939), juste avant la guerre, l'École bénéficie de deux apports décisifs dans les années 30, et qui vont peser longtemps après sur la vie de Beauvallon.

Le premier résulte de la visite de Odenwaldschule (à Oberhambach, dans le duché de Hesse-Darmstadt) et de la rencontre de Paul et Edith Geheeb. Marguerite Soubeyran trouve ici une sorte de modèle pour au moins quatre raisons :

- l'école de Odenwald (fondée en 1910) est reconnue après la Grande Guerre comme une des trois meilleurs établissements, en Europe, où sont strictement appliqués les « 30 points » de la charte Ferrière (publiée en 1925, mais connue auparavant des pionniers et fondateurs), elle est une authentique « république des enfants » (art. 21 de la « charte » Ferrière),

- le corps et la nature sont au centre du projet,

- elle est une école allemande et, à ce titre, est un partenaire privilégié dans l'optique chère à Marguerite Soubeyran de fraternité et réconciliation entre les ennemis d'hier,

- les Geheeb « ouvrent » l'éducation sur l'Orient, l'Inde, et notamment Gandhi et Tagore, sur leur philosophie et leur rôle auprès de la jeunesse<sup>23</sup>. Cette ouverture vers l'Inde, les croyances, la culture, la philosophie indoues a paru indispensable à Marguerite Soubeyran, qui songeait à créer une sorte de partenariat étroit entre Beauvallon et l'Ashram de Sri Aurobindo à Pondichéry. Dans une étude parue en 1972, il apparaît que l'Ashram et Beauvallon s'accordaient une sorte de reconnaissance réciproque, dans les années 30, d'écoles « du libre progrès » ayant un « rayonnement mondial »<sup>24</sup>. Ces liens ont été facilités par la disciple française de Sri Aurobindo, « Mère » Mira Alfassa, qui connaissait Beauvallon de très près<sup>25</sup>. Les enfants de Beauvallon ont été, durant plusieurs générations, imprégnés de Tagore et Gandhi. Voici comment : puisque l'École est une école de plein air, et puisque de nombreux enfants y entrent avec une pathologie respiratoire, pouvant aller jusqu'à la bronchiolite ou l'asthme (plus ou moins sévère), la règle observée encore après la guerre était d'obliger les enfants, après le repas de midi et en guise de sieste, à s'enrouler dans une couverture, à s'allonger sur la terrasse du 1<sup>er</sup> étage orientée plein sud. Sur le modèle du sanatorium, l'exposition au soleil devient une véritable héliothérapie, appelée « cure ». Mais l'originalité de Beauvallon tient au fait que durant tout le temps de la « cure », lecture est faite d'un passage de Tagore ou de Gandhi<sup>26</sup>.

---

23 Tagore jouit d'un grand prestige depuis qu'il a obtenu le prix Nobel de littérature (1913). Gandhi fait l'objet, en 1927, d'une publication très remarquée (plusieurs fois rééditée) : *An autobiography or the story of my experiments with Truth*, by M. K. Gandhi, Navajivan, Publishing House, Ahmedabad, 1927 (1<sup>re</sup> éd.). Tagore, « une voix universelle », rencontre plusieurs fois Paul Geheeb en Suisse, dans les années 20, sans doute par l'intermédiaire de Romain Rolland, cf. *Le Courrier de l'UNESCO*, déc. 1961, p. 8

24 Gabriel Monod-Herzen, Jacqueline Benezech, *L'École du Libre Progrès de l'Ashram de Sri Aurobindo à Pondichéry*, Paris, Plon, 1972 (p. 18).

25 Témoignage de Violette Bissat, ancienne « préfète » de Beauvallon pendant l'Occupation, enregistré à Levallois en octobre 2010.

26 Témoignages nombreux des « anciens » notamment dans l'émission de Michel Schilovitz : La mémoire, quarante-cinq ans après, ou la parenthèse dieulefitoise, diffusée sur France Culture, en juin 1988 (deux fois 50 minutes).



La « cure », photo de 1937, terrasse de la « Grande Maison », Coll. AAB

En lien avec Odenwaldschule, Marguerite Soubeyran fait la connaissance d'un grand pédagogue, Ernst Jablonski, et c'est le second apport « allemand » à Beauvallon. Il est originaire d'Allemagne, né à Berlin en 1913, d'où il a émigré en 1933. Sa formation initiale est éclectique : psychologie, sociologie, histoire. En 1930, il fait la connaissance de la libre communauté scolaire de l'Odenwald, qui le familiarise avec les méthodes de la pédagogie nouvelle. Arrivé à Paris en 1933, il suit les cours de psychopédagogie d'Henri Wallon et obtient, tout en travaillant chez Citroën, un doctorat en Sorbonne. Il rencontre celle qui est devenue sa femme, Lydia, originaire de Riga (Lettonie), venue étudier la littérature comparée à Paris. En février 1939, le couple est engagé par la baronne Germaine de Rothschild pour diriger la maison de la Guette ouverte pour accueillir des enfants d'Autriche et d'Allemagne. La Guette est dissoute en juin 1940. Plusieurs des « enfants de la Guette », après un périple compliqué, via La Bourboule, arrivent à Beauvallon en juillet 1941.

Les sympathies communistes de Jablonski en font un cadre pédagogique atypique de l'OSE en 1945. Il quitte l'organisation en 1951 et, en lien avec la FICE, rejoint Beauvallon, y organise des séminaires, une session internationale, construit avec Marguerite Soubeyran un grand projet de lieu pédagogique franco-allemand, projet qui aboutit à la création du FIEF en 1961 à Châteauneuf-de-Mazenc<sup>27</sup>.

L'intimité intellectuelle de Marguerite Soubeyran et de Ernst Jablonski (surnommé « Jouhy » dans la Drôme) a eu des répercussions nombreuses sur la trajectoire de la fondatrice de Beauvallon et sur « son » école. Avec la forte approbation du pédagogue allemand, elle se rapproche de Henri Wallon et Paul Langevin, du GFEN<sup>28</sup>, découvre Makarenko en même temps que l'URSS et les plans soviétiques pour l'enseignement populaire. À la veille de la Deuxième Guerre, « Tante Marguerite », la fondatrice inspirée, a su créer un réseau de relations qui assurent à son École un renom établi bien au-delà de Dieulefit. Les fondatrices reçoivent la visite de Claparède en 1934, une validation très appréciée. Elle a su doter son école d'une

---

27 FIEF : Foyer International d'Études Françaises. Les ruines (à l'origine d'une vaste reconstruction-restauration) et le terrain ont été achetés par M. Soubeyran en 1956. Le FIEF fonctionne toujours, en 2018.

28 GFEN : Groupe Français d'Éducation Nouvelle, section pour la France de la LIEN, créé en 1922.

panoplie de théories, pratiques, intuitions pédagogiques dont elle donne un aperçu saisissant, un peu plus tard, au début de l'année 1945 :

« Nous pratiquons l'enseignement individualisé par fiches, car les élèves nous arrivent à toutes les époques de l'année et à tous les niveaux. Après examen par des tests : Binet Simon, Dearborn, P.V. 1<sup>re</sup> partie, Meilli, nous les classons d'après leur âge mental et leurs possibilités [...]. Nous nous inspirons des méthodes Montessori et Decroly jusqu'à 10 ans, parce que, là, les programmes importent peu et, ensuite, du Dalton Plan et de la méthode Winnetka<sup>29</sup>, du Project Method pour suivre les programmes et permettre aux enfants de pouvoir nous quitter brusquement. Nous pratiquons le Self Gouvernement avec assemblée d'enfants tous les 8 jours, où nous votons les responsables des classes, de la table, des chambres, et les lois fixant la discipline de toute la vie de la maison<sup>30</sup>. »

Marguerite Soubeyran a su se réapproprier ce qu'elle a découvert à Genève, et l'enrichir d'autres expériences éprouvées ailleurs dans le monde. Elle s'est persuadée, à la lecture d'Edmond Demolins, que Ferrière lui a fait découvrir, que la rénovation pédagogique passait par le recours aux hardiesses anglo-saxonnes. De ce sociologue anglophil, elle a lu *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897) ainsi que *L'Éducation nouvelle*, un vrai manifeste aux pères de famille (1898). Aussi va-t-elle suivre les innovations venues des États-Unis (Dalton Plan : première méthode de pédagogie différenciée créée en 1898 par Helen Parkhurst - Project Method, méthode de pédagogie autonome par auto-évaluation). Elle étudie Summerhill de près, se déclare disciple de Dewey<sup>31</sup>.

## La République des enfants dans la Résistance (1939-1945)

Avec l'invasion de la France, en mai 1940, commence une période à la fois intense et épuisante pour « ceux de Beauvallon ». Marguerite Soubeyran évoque ainsi ces années de guerre et d'occupation : « Pendant quatre ans, nous allons vivre une vie exaltante, épuisante, ne pensant qu'à une chose, être un lieu d'asile pour les enfants et les adultes et tenir notre rôle dans la résistance. Nous recevons des enfants juifs pourchassés, des réfugiés juifs et non juifs. Des professeurs juifs, chassés des écoles de France et des Allemands antinazis. Nous hébergeons une centaine de personnes, le double de notre capacité normale. Notre maison étant ouverte à tous ceux qui en ont besoin. Nous continuons l'enseignement dans les classes et la vie de l'école se poursuit normalement, en tenant nos enfants au courant des événements mais en tâchant de leur éviter l'angoisse et de laisser leur âme et leur jeunesse intactes. Nous tous, les adultes, étions d'accord sur ce point.<sup>32</sup> »

---

29 Méthode (qui fait penser à l'école Freinet) mise au point par Carlton Washburne à Winnetka (près de Chicago) entre 1919 et 1943.

30 Marguerite Soubeyran, Mémoire à l'académie de Grenoble pour obtenir un statut de « centre pédagogique expérimental », janvier (?) 1945, Archives des AAB.

31 M.S., 1974. Cette abréviation renvoie à l'autobiographie de M. Soubeyran rédigée en 1974. M.S. 1972 renvoie au texte rédigé par elle pour préparer le tournage du film *Une école, une vie*. La plupart des archives conservées sont placées sous la garde de l'association des Amis de Beauvallon (AAB), mise en place en janvier 1947.

32 Marguerite Soubeyran, autobiographie dactylographiée, 1974.

Comme en beaucoup d'autres lieux du sud de la France, la situation est difficile en ce début d'été 40. Dieulefit, si l'on regarde une carte, semble à l'abri de la tourmente, en zone sud. En fait, l'afflux des réfugiés, la captivité de nombreux hommes du Pays, et très vite la désorganisation des approvisionnements provoquent une situation de chaos, analogue à celle que connaissent des milliers de communes du centre et sud de la France.

Dieulefit est située en zone « non-occupée », sous la responsabilité des Italiens, jusqu'en septembre 1943 (ils sont alors remplacés par les Allemands). Aux yeux de beaucoup de réfugiés, Dieulefit et son pays (6 200 habitants) offrent une attrayante sécurité. Depuis la débâcle et l'été 40, chaque année de nouveaux arrivants, familles, individus solitaires, ont cherché à se fixer sur place. Et l'École de Beauvallon sert véritablement de « plaque tournante ». Marguerite Soubeyran met en place un véritable réseau de solidarité : pour cacher (adultes et enfants), placer dans des lieux et chez des habitants sûrs quand l'École est saturée, procurer des fausses cartes d'identité, faux tickets de rationnement, fausses cartes d'alimentation, faux permis de conduire, faux permis de circulation. Elle s'appuie tout au long de l'Occupation (italienne puis allemande) sur Jeanne Barnier, jeune secrétaire de mairie, protégée par le maire, Pierre Pizot et son premier adjoint, le docteur Marc Deransat, sur l'abbé Georges Magnet, sur le pasteur Philippe Debû.

Deux journaux, *Marie-Claire* et *Familles de France*, rendent hommage à Beauvallon, école, refuge, foyer au sens fort, « République miniature où les enfants se gouvernent eux-mêmes », assez forte pour accueillir des adultes réfugiés, menacés, juifs, non-juifs, résistants venus d'un maquis voisin, intellectuels, écrivains, Français ou étrangers (dont plusieurs Italiens et Allemands)<sup>33</sup>. Les deux reportages, dont il est raisonnable de penser qu'ils ont été conçus et réalisés grâce à une complicité entre les journalistes, les photographes et l'École elle-même, mettent en évidence ce que l'on peut nommer les « fondamentaux » de l'école nouvelle : pédagogie active, autonomie des enfants, développement simultané de l'esprit et du corps, de la responsabilité individuelle et de l'action collective, absence de compétition, éducation constante à l'entraide, apprentissage de la vie sociale et de la citoyenneté, self-government, pratique incessante de l'expérimentation avec recours au raisonnement. C'est ainsi que la tenue très régulière de « l'assemblée » a joué un rôle intégrateur efficace vis-à-vis des « nouveaux », adultes ou enfants venus se mettre à l'abri dans ce havre de paix. Elle a également inculqué le sens de l'accueil et des responsabilités pour que, suivant la fameuse formule de Pierre Emmanuel, « nul ne [se sente] étranger à Dieulefit »<sup>34</sup>.

---

33 Marie-Claire, reportage de janvier 1943, publié en mars de la même année, sous le titre « L'École sans murs et sans manuels », grâce à l'intervention de Marcelle Auclair, compagne de Jean Prévost (dont les enfants sont, par sécurité, accueillis à Beauvallon) ; et « Beauvallon – L'École où les enfants se gouvernent eux-mêmes », dans : *Familles de France*, le 1er janvier 1944.

34 Pierre Emmanuel, *Qui est cet homme ou le Singulier universel*, Paris, Egloff-Luff, 1947 (réed. 1970), p. 331.



Entre les deux, du reste, les liens sont profonds. Plusieurs jeunes gens, y compris parmi les réfugiés, ont été impatients de « monter » au Vercors à partir de la fin 1943.

À partir de septembre 1944 et jusqu'à l'automne 1945, la quasi-totalité des adultes et des enfants quittent l'École. Spontanément, beaucoup d'entre eux, soit dans leurs cahiers ou carnets, soit dans le *Livre d'or* de l'École<sup>36</sup>, ont exprimé leur émerveillement d'avoir pu traverser ces temps de persécution et de barbarie, autant que leur reconnaissance envers leurs protecteurs ou leurs libérateurs. Réfugiés, étrangers en situation illégale (selon la loi de Vichy), opposants au nazisme, Français opposants à la Révolution nationale, juifs et réfugiés politiques, artistes et intellectuels indépendants, combattants des maquis tout proches, enfants désemparés, tous, à des titres divers déclarent avoir retrouvé l'envie de vivre, de survivre grâce à ce havre de paix, où le sentiment de sécurité venait de la confiance que chacun accordait à son prochain, des solidarités rencontrées, de « la bonté ordinaire ».

L'École de Beauvallon avait donc traversé la terrible épreuve en étant elle-même, ou bien parce qu'elle a été elle-même. C'est bien ce qu'ont ressenti les adultes et enfants de cette communauté vivante et qui en ont été marqués pour le reste de leur vie. Ils n'ont rien oublié, ils ont transmis, témoigné partout où ils se trouvaient. Ils sont la preuve que l'on n'est pas obligé de capituler devant la barbarie. Qu'il est possible de sauvegarder, pour soi et les autres, son humanité, de faire le choix de la solidarité, de l'amour. Et que cette fermeté peut changer la société. « C'est bien commode d'être une école » a écrit Marguerite Soubeyran, pour expliquer qu'elle ait pu doubler ses capacités d'accueil de 1940 à 1944 (un peu plus de cent personnes, le double de ce qui était prévu en 1939) et permettre à tous, sans exception, de traverser les années noires sains et saufs<sup>37</sup>.

Au lendemain de la Libération, victime de son succès en quelque sorte, après avoir exercé une forte attraction, l'École se vide à partir de septembre 1944. Des enfants juifs, sans famille, sont pris en charge par l'OSE et parviennent à émigrer, via Londres, aux États-Unis. Plusieurs enseignants partent également. Fin 1944, de surcroît, les finances de l'École sont exsangues, l'endettement se situe à un niveau élevé et ne cesse de s'accroître en 1945. Effectifs en baisse, mauvaise santé financière, le bilan est assez préoccupant pour que les trois directrices ferment l'École quelques mois.

Cependant, un plan de survie se met en place au cours de l'année 1945. Il consiste à obtenir le versement d'une pension, pour chaque enfant (calculée à partir d'un prix de journée), par la préfecture de la Drôme, au titre de l'aide à l'enfance. L'École, sans cesser d'être une école privée, sans renoncer à ses fondamentaux, accomplirait une sorte de mission de service public auprès d'enfants « difficiles ». Après le montage de plusieurs dossiers auprès des ministères de la Santé et de l'Éducation nationale, des négociations ardues, le « Centre de Beauvallon » reçoit des enfants de 6 à 16 ans, des deux sexes présentant des troubles du caractère et du

---

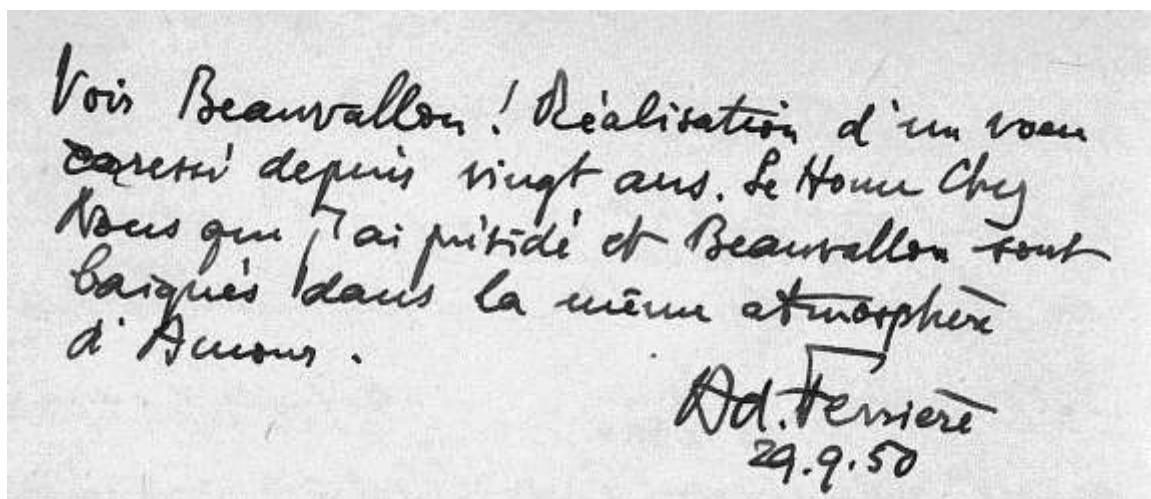
36 Ce Livre d'or est un document de très grande valeur pour l'étude de l'École et de la période de la guerre. Commencé en avril 1942, à l'instigation d'un couple de réfugiés, les Bernson, il contient, à chaud, jour après jour, les témoignages, réactions, récits des adultes et enfants en relation – directe ou non – avec Beauvallon, exprimés à travers des textes, des dessins, des poèmes. Le Livre d'or a continué à se remplir après la Libération. Il est conservé soigneusement par l'association des Amis de Beauvallon (AAB). Il a été numérisé par les Archives de la Drôme.

37 M.S. 1974.

comportement ayant entraîné une inadaptation à la vie familiale au milieu scolaire et à la vie scolaire.

Les familles obtiennent l'admission en passant par la Commission départementale de l'Éducation spéciale. L'École, en devenant un IMP (Institut Médico-Pédagogique), perd la maîtrise de son recrutement et doit se soumettre à des contrôles des administrations publiques. Simultanément, le 1<sup>er</sup> janvier 1947, est mise en place une association dite des « Amis de Beauvallon » (selon la loi de 1901), chargée de gérer l'École et de dialoguer avec les pouvoirs publics, tandis que Marguerite Soubeyran, avec le titre de directrice (unique), conserve la responsabilité pédagogique de l'établissement. Reconnue comme fondatrice et inspiratrice, son prestige demeure très fort et respecté. Il est admis qu'elle s'affirme comme la gardienne des origines et des principes fondamentaux de l'école nouvelle et de la pédagogie active, malgré le temps écoulé depuis la fondation des années 30.

À la rentrée 1950, 16 ans après Claparède, Adolphe Ferrière, vient enfin visiter Beauvallon. Il délivre alors dans le *Livre d'or* un certificat de conformité aux principes fondateurs du mouvement de l'école nouvelle. C'est sans doute dans cette fidélité aux origines, avec une capacité à s'adapter au lieu et surtout à une période de guerre, de persécution, que Beauvallon a trouvé la force de résister, de rebondir et de durer jusqu'au temps présent.



Le témoignage enthousiaste d'Adolphe Ferrière à Beauvallon, septembre 1950. *Livre d'or de Beauvallon*, AAB

## Conclusion

La fondation de Beauvallon a coïncidé avec l'apogée, en 1929-1935, du mouvement des écoles nouvelles en Europe, dans la mouvance de l'IJRR. Après la Deuxième Guerre mondiale, la confiance dans le changement social que devait apporter l'éducation nouvelle s'est émoussée. La Ligue, qui avait contribué au renom de Beauvallon, ne parvient d'ailleurs pas à renaître. L'heure est à l'organisation mondiale des grands programmes d'éducation par l'UNESCO. De nombreux militants s'engagent dans la prise en charge des milliers d'enfants orphelins, perdus ou abandonnés qui errent dans les villes et les campagnes d'Europe et créent la Fédération Internationale des Communautés d'Enfants (FICE). Au niveau national, se mettent

en place des plans de rénovation du système scolaire : c'est le cas en France avec le Plan Langevin-Wallon (1946-1947) qui reprend de nombreux éléments de l'éducation nouvelle, et auquel Marguerite Soubeyran, militante communiste depuis 1945, a souscrit avec enthousiasme. Ce Plan, bien que n'ayant jamais été appliqué en tant que tel, reste, en France, depuis la Libération, l'un des textes de référence essentiels en matière d'éducation, avec une réelle capacité à faire entrer dans les programmes « officiels » une partie de la dynamique issue de l'école nouvelle (comme les travaux indépendants réalisés en équipes autonomes). Au fond, l'École de Beauvallon apparaît, en 1946, comme une sorte de passerelle vivante entre éducation officielle et éducation active. Et, si elle n'a pas créé de famille ou d'établissement se réclamant de sa filiation, elle a exercé une réelle influence, localement, sur le collège de la Roseraie, établissement secondaire créé et ouvert en 1939 par deux professeurs venus de Beauvallon, Pol et Madeleine Arcens. Pendant près de 20 ans, entre 1945 et 1965, le collège s'efforce de réaliser une synthèse entre les exigences académiques auxquelles doit se soumettre un collège sous contrat et plusieurs critères de la pédagogie active.

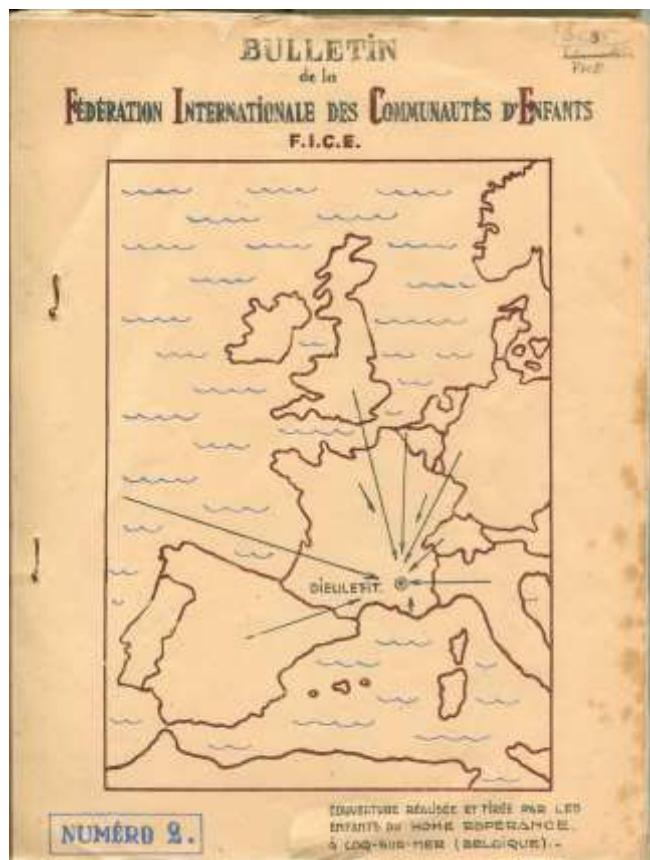
Beauvallon a également marqué fortement de son influence et de ses pratiques l'Oeuvre des Villages d'Enfants (OVE) dans le site de Réjaubert, implanté à Dieulefit fin 1946, avec le soutien de Yves Farge. Le Centre a fonctionné près d'un demi-siècle, en s'efforçant de concilier impératifs sanitaires et impératifs pédagogiques, en constituant une communauté « à distance » du monde adulte, et notamment des familles, dans la continuité du Home « Chez nous »<sup>38</sup>.

Enfin, début 1949, une petite feuille d'information, réalisée par la FICE, délivre un bel hommage à l'École de Beauvallon en représentant visuellement ses liens avec Genève et son aptitude à recevoir de multiples influences et à en réaliser une originale synthèse<sup>39</sup>.

---

38 Cf. thèse de médecine de Marc Besson (médecin spécialisé en pneumologie, dont le père, instituteur, a exercé à Réjaubert), La climatothérapie des maladies pulmonaires dans le sud de la Drôme, thèse dactyl., université de Grenoble, 1972, 145 p. (compte rendu dans la R.G.A., 1973, 61-2, p. 321-323)

39 Document issu du fonds Ferrière (Archives Institut Jean-Jacques Rousseau), aimablement communiqué par la professeure Martine Ruchat, que nous remercions.



La première page du périodique qui présente la FICE (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants). Ce n° date de 1949, juste après la création de la FICE (automne 1948) sous l'impulsion de l'UNESCO.

Le dessin a été réalisé par une communauté d'enfants toute jeune alors (1949), la communauté d'enfants de la maison de l'Espérance, au Coq (De Haan), au bord de la mer du Nord, au nord-est d'Ostende.

Le dessin, mieux que le texte, juste après la guerre, donne une idée de la notoriété de Beauvallon. C'est vers l'École que convergent les flèches venues d'Europe et même d'Outre-Atlantique. Et ce n'est pas un hasard si ce dessin a été choisi par la FICE.

Il nous dit autre chose. Il nous fait comprendre que Beauvallon est une sorte de carrefour, de laboratoire-monde (comme on dit aujourd'hui). Chacune des flèches renvoie explicitement à un lieu ou une école nouvelle, ou à une forte personnalité de l'éducation nouvelle. Ex. : pour la Belgique, Decroly - pour l'Italie, Montessori - pour l'Allemagne, Odenwald - pour la Grande-Bretagne, Summerhill - pour l'Espagne, probablement Francisco Ferrer, plutôt catalan que castillan - et, outre-Atlantique, au choix : Dewey, Parkhurst, Washborne ... - et, naturellement, une flèche très explicite depuis Genève et Lausanne.

Ce dessin correspond à une réalité : lors de la phase de « construction » de Beauvallon, (à partir de 1927, déjà à Genève) Marguerite Soubeyran a exploré inlassablement les lieux et les expériences qui pouvaient « nourrir » son propre projet. Ceux qui ont placé ce dessin en couverture du périodique international, en 1949, sont bien informés et assurent ainsi la promotion de l'École.

## Regina Helena de Freitas Campos :

### Présence de l'éducation fonctionnelle et de l'école active genevoise dans l'œuvre d'Helena Antipoff au Brésil – l'éducation comme coopération entre égaux pour le bonheur de tous

Universidade Federal de Minas Gerais, Brésil

Le personnage de l'éducation nouvelle que nous étudions, la psychologue et éducatrice russe-brésilienne Hélène Antipoff (1892-1974), disciple d'Édouard Claparède (1873-1940), formée sous l'inspiration de l'école genevoise, pensait que la finalité principale de l'éducation serait d'apprendre à être heureux. Dans cet article, ses écrits et les pratiques éducatives qu'elle a proposés au Brésil sont examinés, pour mieux comprendre ce qu'elle voulait dire avec cette formule, à partir des expériences difficiles qu'elle avait vécues dans la crise politique russe du début du 20<sup>e</sup> siècle et dans une Europe divisée par les guerres.

Pour la recherche ont été utilisés des articles publiés et des écrits inédits d'Helena Antipoff<sup>1</sup>, des lettres qu'elle a écrites à Claparède pendant son séjour au Brésil et les écrits de l'auteur sur le regard fonctionnel en psychologie et en éducation. Les écrits inédits d'Antipoff sont gardés dans ses archives au Brésil, faisant partie des collections du Musée Helena Antipoff, maintenant reconnu par le système brésilien des musées, et du Centre de Documentation et de Recherche Helena Antipoff<sup>2</sup>. Les lettres échangées entre Antipoff et Claparède entre 1914 et 1940 ont été recueillies dans les archives brésiliennes et des archives genevoises et organisées dans une belle édition par notre collègue Martine Ruchat (Ruchat, 2010). Les écrits de Claparède utilisés dans cet article sont la 11<sup>e</sup> édition du livre *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1926), l'article "Genèse de l'hypothèse" (1933), publié dans les *Archives de Psychologie*, et les éditions en portugais du livre *Educação funcional* (1933, 1940). Ces livres faisaient partie de la bibliothèque personnelle d'Helena Antipoff. L'article qui apporte les résultats des recherches sur la dynamique des opérations de l'intelligence menées par l'auteur à Genève avec la participation d'Antipoff, quand elle était son assistante au Laboratoire de Psychologie de l'Université de Genève entre 1926 et 1929, lui a été dédié, vu sa participation à ces recherches et son intérêt à les voir publiées. (Claparède, 1933).

---

<sup>1</sup> Les articles publiés, conférences et quelques manuscrits inédits choisis furent organisés en cinq volumes en 1992, à l'occasion du centenaire de la naissance de l'éducatrice, et constituent les *Coletâneas das Obras Escritas de Helena Antipoff* (Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, 5 vol.). En 2002, une nouvelle collection d'écrits choisis de l'éducatrice fut réunie et publiée par l'éditeur Casa do Psicólogo, avec l'appui du Conseil Fédéral de Psychologie brésilien (*Helena Antipoff – Textos Escolhidos* (Org. Regina Helena F. Campos, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2001).

<sup>2</sup> Les musées brésiliens reconnus par le ministère de la Culture sont coordonnés par l'IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus). Le Musée Helena Antipoff est situé dans la Fondation Helena Antipoff, à Ibirité, ville proche de Belo Horizonte, la capitale de l'État du Minas Gerais, où Antipoff vécut entre les années 1950-1970. Des informations complémentaires peuvent être obtenues sur les sites de la Fondation Helena Antipoff (<http://www.fha.mg.gov.br/>) ou du Centre de Documentation et de Recherche Helena Antipoff ([www.cdpha.pro.br/](http://www.cdpha.pro.br/))

Helena Antipoff, d'origine russe, fit sa formation comme psychologue et éducatrice à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à Genève, entre 1912 et 1914. Comme étudiante et comme éducatrice à la Maison des Petits, sous l'orientation d'Édouard Claparède, elle a appris les principes de l'éducation fonctionnelle genevoise qu'elle a ensuite utilisés en Russie, entre 1917 et 1924, dans son travail dans des institutions pour enfants abandonnés et/ou en situation de risque social. Exilée à Berlin en 1924, elle est retournée à Genève en 1926, à l'invitation de Claparède, comme son assistante à l'Institut, déjà intégré à l'Université de Genève. Elle reçut en 1929 une invitation pour enseigner la psychologie dans l'École de Perfectionnement des Professeurs qui venait d'être installée à Belo Horizonte, au Brésil, avec le but de diffuser les principes de l'Éducation nouvelle à des éducateurs brésiliens choisis parmi les diplômés des écoles normales, et de promouvoir la réforme de l'éducation locale. Antipoff a alors dirigé le Laboratoire de Psychologie de l'École pendant 15 ans, et dans ce contexte elle accomplit un programme de recherches très original sur les écoliers brésiliens et en même temps fidèle à l'esprit de Genève : centrer l'école sur les intérêts des étudiants et respecter les droits des enfants définis par la Déclaration de Genève de 1924<sup>3</sup>. Le contrat initial de deux ans fut renouvelé les années suivantes, et Antipoff vécut ensuite au Brésil toute sa vie. En 1953, elle devint citoyenne brésilienne. Dans ce pays, elle joua un rôle primordial dans la circulation des propositions du mouvement de l'éducation nouvelle et de l'éducation fonctionnelle. Son travail comme psychologue et éducatrice, dédiée à la formation d'éducateurs, révèle les traces de son expérience à Genève : l'attention à l'activité spontanée de l'enfant comme guide pour les éducateurs, l'éducation comme voie pour la réalisation des idéaux humanistes et internationalistes, l'importance de la recherche pour mieux baser les initiatives des éducateurs. À Belo Horizonte, ville moderne et progressiste située sur les montagnes, bâtie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle sur le modèle de Paris et de Genève, ces idéaux ont connu un fort éclat et Antipoff y fut reconnue comme inspiration pour leur diffusion parmi les éducateurs. En 1932, Antipoff, ses collaboratrices et un groupe d'intellectuels influents ont fondé la Société Pestalozzi, avec le but de promouvoir l'éducation des enfants exceptionnels, abandonnés, à risque social, et d'appliquer les principes de l'éducation fonctionnelle et les propositions de l'école active dans des écoles expérimentales alors établies, et qui ont exercé une grande influence dans tout le pays et même en Amérique Latine (Campos & Borges, 2014).

L'expression « école active » fut proposée en 1919 par le pédagogue genevois Adolphe Ferrière (1879-1960), participant du mouvement de l'éducation nouvelle dès son début, pour designer l'éducation qui privilégie l'activité et l'initiative de l'enfant dans les processus enseignants, activité qui peut être spontanée ou éveillée par le maître. Cette école serait, selon Ferrière, basée sur les principes fonctionnels de la psychologie génétique. C'est alors Claparède qui entreprit la tâche de définir scientifiquement cette psychologie fonctionnelle et les lois psychologiques qui gouverneraient les méthodes actives (Hameline, Jornod, Belkaïd, 1995 ; Claparède, 1940).

Quant au fonctionnalisme en psychologie, cher à Claparède, c'est une perspective qui s'inspire dans le travail du pragmatisme nord-américain, spécialement de William James (1842-

---

<sup>3</sup> La Déclaration de Genève des droits de l'enfant fut approuvée comme Résolution concernant la protection de l'enfance par la Cinquième Assemblée de la Société des Nations le 26 septembre 1924 à Genève. C'est la première charte internationale des droits humains qui fut élaborée et approuvée au niveau international.

1910), qui fréquentait le laboratoire de psychologie de l'Université de Genève où Claparède s'est initié à cette science. Pour James, le rôle de la psychologie serait d'expliquer le dynamisme de la pensée humaine par la recherche centrée sur les fonctions qu'elle sert à réaliser. Ainsi, la question scientifique sur le psychisme ne serait pas tant de savoir ce qu'il est (la question structuraliste), mais plutôt à quoi il sert, à quels besoins il répond, quelles actions il déclenche, quel est son rôle pour la relation de la personne et son environnement. Pour ces raisons, le fonctionnalisme met en relief l'action et ses motivations, c'est-à-dire, le côté pratique de l'activité humaine (Campos, 2015 ; Claparède, 1940 ; Ruchat, 2015).

Dans cet article, la circulation des idées sur l'éducation active et fonctionnelle entre la Suisse et le Brésil pendant le 20<sup>e</sup> siècle est examinée, à travers les travaux d'Édouard Claparède et Helena Antipoff. Dans la perspective d'une histoire croisée (Werner et Zimmermann, 2004), où les idées circulent et se transforment quand elles sont utilisées pour penser différentes situations et cultures, l'article se focalise sur les propositions des éducateurs genevois, et comment Antipoff les a adaptées et transformées pour le milieu brésilien.

### L'éducation fonctionnelle pour Claparède



Helena Antipoff et Édouard Claparède, c. 1928, Genève.  
Source : Centre de Documentation et de Recherche Helena Antipoff (CDPHA)

Édouard Claparède, médecin et psychologue suisse, est considéré comme un pionnier dans les études de psychologie de l'enfant. Diplômé en médecine à l'Université de Genève en 1897, il dirigea depuis 1899 le Laboratoire de psychologie de la même université, et fonda en 1901, avec Théodore Flournoy, les *Archives de Psychologie*, l'un des premiers journaux en français dédiés à la nouvelle science psychologique. Avec Pierre Bovet, il établit l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912, visant à la formation des éducateurs pour mener des recherches dans les

domaines de la psychologie et de la pédagogie, et à encourager les réformes de l'éducation inspirées par les idées du mouvement de l'Éducation nouvelle. En 1924, le psychologue collabora à la fondation de l'École internationale de Genève et, l'année suivante, à celle du Bureau international d'éducation, actuellement lié à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (Hofstetter, Ratcliff, Schneuwly, 2012 ; Ruchat, 2015)

La fondation de l'Institut Rousseau avait précisément pour but de promouvoir la formation des éducateurs dans le cadre de l'éducation fonctionnelle et le développement de la psychologie scientifique. Selon Antipoff, Claparède s'était profondément identifié à l'Institut, qui réfléchissait la personnalité et les idées du fondateur. Sur la conception de l'école pour son maître, elle a reproduit une de ses observations dans ces classes auxquelles elle avait eu l'opportunité de participer à Genève :

« L'école doit avoir pour finalité non pas tant l'enseignement de ce qui est déjà connu, mais plutôt de montrer ce qu'on ne sait pas encore, pourquoi on ne le sait pas et ce qu'il faudrait faire pour le savoir » (Antipoff, 1940, p. 217).

L'approche fonctionnelle préconisée par Claparède avait son origine dans les cours de psychologie expérimentale donnés par son cousin Flournoy, dans le laboratoire de psychologie de l'Université de Genève, où il fut étudiant en médecine. C'était dans ce laboratoire que Claparède avait rencontré William James, dont Flournoy admirait la théorie de l'émotion, qu'il diffusait aux étudiants. Pour James, le rôle de la psychologie serait d'expliquer les phénomènes psychiques du point de vue des facteurs biologiques et de la situation où ces phénomènes se passent, c'est-à-dire expliquer scientifiquement les principes fonctionnels qui gouvernent les relations du sujet à son environnement physique et socioculturel (Arkin, 1990 ; Hilgard, 1987).

C'était également à partir de cette expérience au Laboratoire que le jeune étudiant s'est intéressé à l'œuvre d'Alfred Binet, et un peu plus tard à celle de Karl Groos, qui lui ont fait « troquer [sa] trop étroite vision physiologique et cérébrale des phénomènes psychologiques contre une conception biologique plus profonde et plus dynamique, qui [lui ont] servi de fil d'Ariane dans le cours ultérieur de [ses] travaux » (Claparède, 1941, p. 158). À la recherche d'une explication dynamique et fonctionnelle des phénomènes psychologiques, le médecin genevois a proposé la « loi de l'intérêt momentané », d'après laquelle l'organisme tend, à chaque moment, à suivre la ligne de son intérêt le plus important. Pour l'auteur, la conception fonctionnelle consisterait à « envisager les phénomènes psychiques du point de vue de leur rôle, de leur fonction dans la vie, de leur place dans la conduite à un moment donné ». Cela revient à se poser la question de leur utilité : « Après m'être demandé à quoi sert le sommeil, j'ai examiné pareillement à quoi sert l'enfance, à quoi sert l'intelligence, à quoi sert la volonté... » (Claparède, 1941(1930), p. 162).

À partir de cette perspective fonctionnelle, Claparède initia en 1912 la formation de psychologues et d'éducateurs à l'Institut Rousseau, première école de formation en sciences de l'éducation fondée en Europe (Hofstetter, 2010). Dédié à Jean-Jacques Rousseau, le fameux « citoyen de Genève », dont le Centenaire se célébrait alors, le nom de l'Institut rappelait aux éducateurs qu'ils devraient mieux connaître leurs élèves. Ce principe, dans l'*Émile*, semblait préfigurer l'avenir de la psychologie, science dédiée aux études de l'enfant dont Claparède ensuite défendit le besoin avec ardeur. Son livre *Psychologie de l'enfant et pédagogie*

*expérimentale*, publié en 1906, à la suite d'un séminaire de psychologie de l'éducation parrainé par le Laboratoire de psychologie qu'il avait conduit à l'Université, fut réédité maintes fois et traduit rapidement dans plusieurs pays (Claparède, 1926).

Depuis lors, l'Institut Rousseau devint un important centre de référence en psychologie et éducation en Europe, et la production intellectuelle de son équipe dépassa les frontières, soit à travers les étudiants de diverses nationalités qui y ont cherché une formation avancée, soit à travers les œuvres des maîtres, parmi lesquels il faut rappeler Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Alice Descoedres, Jean Piaget, et les enseignantes Mina Audemars et Louise Lafendel, directrices de la Maison des Petits, où les connaissances et les techniques proposées par l'Institut furent expérimentées. L'Institut fut ensuite intégré à l'Université de Genève, où plus tard il donna naissance à la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation (Hofstetter, Ratcliff, Schneuwly, 2012 ; Hofstetter, 2010).

Le mouvement de promotion des études expérimentales en psychologie et le développement d'une pédagogie expérimentale atteint le milieu intellectuel brésilien pendant les années 1920. En 1924, le livre de Claparède *L'école et la pédagogie expérimentale* fut traduit par Lourenço Filho, important leader du mouvement de l'Éducation nouvelle dans le pays. Le livre fut publié par les éditions Melhoramentos, dans une collection destinée à la formation d'éducateurs (Claparède, 1924). Depuis lors, le travail du psychologue genevois fut largement rapporté dans le pays, que ce soit par Lourenço Filho lui-même, ou par ses anciens élèves qui sont venus travailler au Brésil, comme dans le cas de la psychologue russe Lourenço Filho (1971). Durant cette période initiale de formation de la psychologie scientifique au Brésil, où l'influence de la psychologie de langue française s'était répandue, le nom du psychologue genevois fut largement connu, ainsi que d'autres auteurs qui contribuèrent de manière décisive à la construction de ce domaine dans les pays francophones (comme Alfred Binet, Jean Piaget, Henri Piéron, André Ombredane, entre autres). En même temps, pendant les années 1930, l'œuvre de John Dewey fut aussi diffusée parmi les éducateurs brésiliens, renforçant l'orientation fonctionnaliste des études en éducation. Depuis lors, cette génération vigoureuse de psychologues et d'éducateurs intéressés à l'expérimentation en éducation et au fonctionnalisme a fortement influencé l'organisation de l'éducation brésilienne. Pour eux et pour leurs élèves, la lecture de Claparède est devenue obligatoire. (Campos, 2015)

## L'éducation fonctionnelle et l'école active genevoise

Les principes de l'éducation fonctionnelle furent présentés par Claparède dans le livre publié sous ce nom – *Éducation fonctionnelle* – qui contient une collection de ses articles parus dans des revues françaises et suisses auxquels il a ajouté une introduction et une conclusion. Le livre fut traduit par Jaime Grabois et édité la première fois en portugais en 1933 par la Companhia Editora Nacional, dans la collection brésilienne intitulée Bibliothèque pédagogique créée par Fernando de Azevedo, important leader du mouvement de l'Éducation nouvelle au Brésil (Claparède, 1933). En 1940, une deuxième édition du livre a été publiée, révisée par J. B. Damasco Penna et élargie avec de nouveaux chapitres suggérés par Claparède lui-même (Claparède, 1940). Le thème qui réunit les différents chapitres est la perspective de l'éducation fonctionnelle, qui, pour l'auteur, constitue un point de vue sur le processus éducatif :

« J'ai utilisé cette expression (éducation fonctionnelle) pour décrire l'éducation qui vise à développer les processus mentaux non pour eux-mêmes, mais pour leur importance biologique, leur rôle, leur utilité pour l'action actuelle ou future, pour la vie. L'éducation fonctionnelle est celle qui tient compte des besoins de l'enfant, de son intérêt pour une finalité, comme levier de l'activité que vous voulez éveiller » (Claparède, 1940, p. 1).

Dans l'introduction, l'auteur présente les sources théoriques qui soutiennent ce point de vue d'une éducation centrée sur l'intérêt de l'élève. Dans l'histoire de la pédagogie, l'auteur relève les penseurs qui peuvent être considérés comme les initiateurs de cette façon de concevoir la relation éducative. Ce sont ceux qui ont l'intention de rendre l'étude agréable, attrayante, qui cherchent le moyen de surmonter l'ennui qui souvent atteint les élèves à cause d'un système d'éducation « contre la nature, qui écrase la vie, contraire à l'objectif même de l'éducation qui est d'étendre la vie » (Claparède 1940, p. 3).

Pour Claparède, la psychologie fournirait les véritables bases de cette éducation fonctionnelle. L'auteur critique le travail des empiristes qui, comme Locke, mettaient l'accent sur l'expérience comme première source de connaissance, ou les rationalistes qui, comme Herbart, voulaient fonder la psychologie sur une architecture innée de l'esprit. Il souligne les origines de la conception fonctionnelle et la dynamique de la psyché dans le travail des pragmatistes américains comme William James et John Dewey. Claparède situe chez ce dernier le début de la conception fonctionnelle qui met l'accent sur le mouvement du sujet – exprimé dans l'intérêt – vers la connaissance. La légitimité du point de vue fonctionnel se justifie selon lui par la perspective pragmatique qui cherche à analyser les phénomènes psychologiques du point de vue du but et de l'utilité. C'est à partir de la compréhension de cette relation entre les moyens et les fins que devient possible l'analyse du phénomène dans sa structure.

Le médecin-psychologue genevois étudie l'intelligence comme un processus actif, dans la tradition de la psychologie fonctionnelle de Dewey et William James (Claparède, 1941, p. 152). Cette approche s'oppose à la fois à la notion innéiste, qui attribue la capacité de la connaissance à un « système de facultés de l'esprit qui considère l'intelligence comme la faculté primaire, unique et impossible à analyser », et à la conception associationniste, qui voit l'intelligence comme « un ensemble d'associations acquises » (Claparède, 1940, p. 130). L'auteur propose au contraire d'analyser l'intelligence comme un instrument actif d'adaptation aux situations nouvelles. Cette approche – appelée interactionniste ou, plus récemment, constructiviste – suppose que le développement de l'intelligence est le résultat de l'exploration active du sujet vers les solutions possibles à un nouveau problème qui lui est posé soit par l'environnement, soit par la pensée elle-même. Ainsi, l'intelligence se construit à partir de l'action du sujet sur l'environnement ou sur son propre raisonnement, et c'est la structure de cette action qui, une fois intérieurisée, devient la structure d'une pensée intelligente.

Claparède commença à développer sa théorie de l'intelligence en 1913. Son hypothèse était fondée sur des approches qui considéraient l'apprentissage comme un processus d'essais et d'erreurs en vue de l'acquisition de nouvelles connaissances, à partir des conceptions holistiques du biologiste américain Herbert Jennings (1868-1947) et celles du psychologue Edward Thorndike (1874-1949). Contrairement à Thorndike, cependant, l'auteur genevois n'était pas d'accord avec l'hypothèse associationniste qui ne considérait pas les processus psychologiques impliqués dans les essais et les erreurs, et qui tenait ces comportements

comme contrôlés par l'environnement. Il a fait valoir au contraire que les êtres humains, en procédant par essais et erreurs, témoignent des conduites par objectifs et pas seulement de réactions à l'environnement. Dans ce sens, la conduite serait contrôlée par la conscience, qui devrait choisir les directions de la pensée qui conduiraient à la solution du problème posé au sujet. Cette position, retravaillée par Jean Piaget dans sa théorie de l'intelligence (Piaget, 1975, p. 357-9 ; Piaget, 1998), avait été présentée plus en détail par Claparède dans l'article sur la « Genèse de l'hypothèse » (Claparède, 1933).

Les principes de l'éducation fonctionnelle découlaient donc de cette vision du développement des compétences cognitives. La proposition fonctionnaliste fit valoir que le processus éducatif et la planification des activités scolaires devraient être fondés sur les intérêts et les besoins du développement des enfants. Dans cette perspective, le but de l'éducation serait précisément le développement des compétences cognitives et de l'intelligence dans la mesure où les élèves auraient la possibilité de manipuler l'environnement et de chercher activement des solutions aux problèmes qui leur sont posés à l'école (Claparède, 1940).

L'éducation fonctionnelle serait alors la base théorique des méthodes de l'« école active » utilisées à la Maison des Petits, école expérimentale liée à l'Institut Rousseau à laquelle Helena Antipoff avait travaillé comme étudiante et assistante de Claparède : l'enfant au centre des programmes et méthodes scolaires, l'intérêt comme guide (discipline intérieure doit remplacer la discipline extérieure) ; faire aimer le travail (comme instrument d'action sociale), créer un environnement de joie, d'enthousiasme ; l'école sur mesure (guidée par les besoins, capacités et tendances de chaque élève), et les maîtres comme stimulateurs des besoins intellectuels et moraux des étudiants.

## Le point de vue d'Helena Antipoff sur l'éducation fonctionnelle

### *Apprentissage en Europe*

Antipoff a alors fait son apprentissage comme éducatrice et chercheuse, entre 1912 et 1914, dans les séminaires de l'Institut Rousseau, où elle a obtenu le diplôme de pédagogue. À cette époque, elle participa aux activités de la Maison des Petits, où elle a été l'une des premières professeures, avec ses collègues Marguerite Eugster et Marguerite Gagnebin, elles aussi étudiantes de l'Institut Rousseau (Hameline, 1996, p. 23). En même temps, elle suivit les cours de psychologie de l'enfant et de psychologie expérimentale de Claparède et d'autres pionniers de l'Institut tels que Pierre Bovet, François Naville, Alice Descoeuilles et Mina Audemars, ce qui lui permit d'acquérir des connaissances plus complètes sur l'approche fonctionnelle en psychologie de l'intelligence et sur les méthodes actives en éducation.

En 1917, son retour en Russie lui a donné l'opportunité d'observer les conséquences des troubles sociaux sur le développement des enfants et, en même temps, de participer à des expériences d'organisation scolaire assez inédites. Les recherches sur les effets de la désorganisation sociale (guerre mondiale, guerre civile et révolution) sur la pensée des enfants montrèrent des résultats surprenants et contradictoires. Les enfants de Pétersbourg, par exemple, âgés entre 4 et 9 ans, malgré leur faiblesse du point de vue physique, présentaient des résultats supérieurs comparés aux enfants parisiens, surtout aux enfants fils d'intellectuels.

Les résultats d'autres recherches faites à Viatka montrèrent en même temps un retard important pour les enfants qui vivaient dans les rues et leur résilience dans des conditions difficiles. L'observation des enfants indiquait la complexité des relations entre les dons naturels et, d'après Antipoff, le degré de civilisation dans lequel l'enfant se développe (Masolikova, *in press*).

Les conséquences de la Guerre 1914-1918 et de la Révolution de 1917 provoquèrent le chaos en Russie. Des milliers d'enfants, selon Antipoff, erraient dans les rues des grandes villes russes. Le gouvernement communiste créa alors des institutions pour accueillir, abriter et répartir les enfants selon leurs besoins. Antipoff fut admise comme psychologue dans l'un de ces foyers, à Pétersbourg, où elle utilisa dans son travail les connaissances acquises à Paris et à Genève.

Au sein de l'institution, sa tâche était de procéder aux examens psychologiques des enfants et de programmer leur rééducation. Pour l'évaluation psychologique, elle utilisa les tests qui lui étaient déjà familiers, tels que l'échelle de mesure de l'intelligence proposée par Alfred Binet et Théodore Simon. Outre les tests, elle travailla sur la technique d'étude de la personnalité développée par le psychologue russe Alexandre Lazourski et appelée « expérimentation naturelle ». Il s'agissait d'observer les enfants et les adolescents dans leurs activités quotidiennes sur le terrain afin de décrire leurs caractéristiques psychologiques. Entre 1922 et 1924, Antipoff travailla aussi dans un service médico-pédagogique, dans la ville de Viatka, où elle était chargée, en tant que psychologue, d'organiser les activités éducatives des jeunes internes. En 1924, elle quitta la Russie, passa brièvement par Berlin où habitait son mari, exilé après la Révolution russe, et elle retourna en 1926 à Genève, comme assistante de Claparède à l'Université et à l'Institut Rousseau. Ses travaux à cette époque concernaient l'étude des aptitudes motrices, la constance des résultats dans les tests d'intelligence et de motricité. Elle contribua aussi à la diffusion de la méthode Lazoursky en Suisse et collabora avec Claparède sur des recherches concernant (Antipoff, 1926, 1928 ; Campos, 2012 ; Masolikova & Sorokina, 2017)

Dans un article publié à Genève en 1926, Antipoff donna son rapport de la situation de l'éducation en Russie pendant les premières années du gouvernement des Soviets. Le nouveau régime proposa le plan d'une éducation sociale, avec le but de « créer une génération toute nouvelle, liée de façon organique au nouveau régime et pour laquelle le retour au passé devrait apparaître comme un paradoxe » (Antipoff, 1926, p. 592). Les enfants devraient être soustraits à l'influence de la famille, considérée comme « forme sociale du régime capitaliste », et envoyés dans des institutions organisées par l'état – maisons, colonies, cités enfantines. Ces maisons d'enfants devraient être établies comme des « communes de labeur », dans un régime de *self-government*, c'est-à-dire, gouvernées par les enfants eux-mêmes. Pourtant, la disponibilité de ces abris et l'insuffisance du personnel qui pouvait s'en occuper furent vite dépassées par l'énorme quantité d'enfants à surveiller et éduquer. Livrés à eux-mêmes, des milliers d'enfants, « mécontents de la vie de ces communes désorganisées, commencèrent à les quitter et à rôder à travers le pays, en quête de pain, de travail... ou de leurs parents. » (Antipoff, 1926, p. 592) Masolikova (*in press*) affirme qu'en 1921 près de 6 millions d'enfants habitaient dans les rues en Russie. La situation obligea le gouvernement à abandonner l'idée des communes d'enfants et à organiser des stations médico-pédagogiques pour les enfants recueillis dans les rues afin de les diriger vers les institutions éducationnelles. Pendant une quarantaine de vingt et un jours, ils devraient y être soignés, alimentés, observés et triés, avant

d'être envoyés vers des institutions spécialisées : internats pour enfants arriérés, cliniques pour les enfants avec des troubles psychiatriques, vicieux ou délinquants, écoles d'enseignement élémentaire ou d'apprentissage des métiers. Dans les stations médico-pédagogiques, des médecins, psychologues et pédagogues devaient examiner les enfants et les diriger vers les établissements médicaux ou pédagogiques convenables (Antipoff, 1926).

Antipoff a donc travaillé dans deux de ces stations médico-pédagogiques, à Pétersbourg et à Viatka, où elle eut l'opportunité d'étudier la psychologie de ces enfants en difficultés, et de discuter les relations entre les prédispositions héréditaires et l'influence de l'environnement sur le développement de l'intelligence et de la moralité. Elle participa à des études qui montraient un nombre élevé d'enfants retardés dans ces groupes d'enfants vivant dans les rues, ce qui indiquait le rôle important de l'expérience vécue sur le développement intellectuel (Masolikova, *in press*).

Dans la correspondance à Claparède et dans ses écrits au Brésil, Antipoff a rapporté que c'était en Russie qu'elle avait mieux observé les effets du milieu sur le développement des enfants, et qu'elle approfondit sa pensée sur l'intelligence comme un produit social. À Genève également, comme assistante de Claparède, elle avait observé l'influence du milieu dans une étude des fonctions psychomotrices. La comparaison des résultats des tests de *tapping*, pointillage et coupage ont montré une grande différence entre étudiants de l'Université et les ouvriers, ces derniers présentaient des résultats supérieurs dans les mesures de l'habileté manuelle. Aussi la comparaison des résultats des étudiantes de l'École normale et de l'École des Arts et Métiers montraient des différences évidentes entre les groupes. Antipoff a alors proposé que les résultats des différents groupes soient séparés par groupe social pour la construction des barèmes (Antipoff, 1928).

## Helena Antipoff avec des étudiantes (ses “abeilles”)

- École de Perfectionnement des Professeurs de Belo Horizonte, Brésil, c. 1931



Source : Centre de Documentation et de Recherche Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte, Brésil.

Avec ces expériences de recherches sur l'intelligence et sur la psychologie des enfants à risque social, Antipoff arriva donc au Brésil en 1929 pour enseigner la psychologie et la pédagogie et diriger le Laboratoire de psychologie de l'École de perfectionnement des professeurs de Belo Horizonte, où elle travailla entre 1929 et 1944. Dans cette position elle dirigea des recherches sur les idéaux et les intérêts et le développement mental des enfants et jeunes brésiliens. Ces recherches devaient offrir des informations sur la population locale à l'usage de l'organisation de l'enseignement primaire. Elles devaient aussi alimenter une nouvelle discipline, qu'Antipoff a nommé *écoleologie* ou la « science de l'école ». Le but était de faire des monographies sur le fonctionnement des écoles locales et des classes, pour mieux observer l'école à partir de différents points de vue. L'école est un objet si complexe qu'elle méritait une science pour s'en occuper, comme une branche de la pédagogie scientifique, comme elle l'écrit à Claparède, dans une lettre du 17 mai 1931 :

« Lorsqu'on se met à étudier l'élève et non pas seulement l'enfant, cette étude devient plus complexe et du plan psychologique on passe sur le plan social. L'élève n'est plus seulement un être physique doué de conscience, c'est encore un être plus ou moins civilisé, un citoyen ; l'être de sa terre, de ses pères, vivant sous telles lois et se développant sous telle culture, intellectuelle et économique » (Ruchat, 2010, p. 117).

Les monographies écoleologiques étaient censées fournir de nouvelles données sur le développement des enfants dans leur contexte social et culturel, comme Antipoff l'observe dans une lettre du 9 juillet 1930 :

« D'ici un mois nous aurons terminé nos monographies des classes qui promettent d'être vraiment intéressantes. Nous étudions la classe scolaire comme une unité sociologique, dans laquelle nous analysons la valeur d'une quantité de facteurs qui contribuent à faire d'elle ce qu'elle est : facteurs sociaux, physiques, psychologiques, facteurs personnels ainsi que dus à la collectivité » (Ruchat, 2010, p. 92).

Dans la même lettre, elle transmet à Claparède son point de vue sur l'action de l'environnement social sur le psychisme, et demande au maître son avis sur la question :

« Le domaine psychologique étudié dans ces conditions de vie sociale perd de plus en plus son caractère indépendant et intrinsèque pour se voir incorporé et englobé dans le domaine social. Le milieu, quel qu'il soit, avec les réactions qu'il suscite, devient d'un poids écrasant sur la balance de l'ensemble des facteurs. Le personnel, le véritablement psychique, n'a pour ainsi dire de force que pour les êtres anormaux ; le reste, c'est-à-dire l'immense majorité, n'est pas autre chose qu'un jeu, qu'une conséquence du milieu, des forces sociales. Qu'en pensez-vous, cher psychologue ? » (Ruchat, 2010, p. 92).

Les enquêtes sur les idéaux et les intérêts des enfants, qui devraient être répétées tous les cinq ans pour mieux accompagner les transformations de la pensée et des choix enfantins, furent associées aux transformations sociales. Le questionnaire, proposé aux enfants de 10 à 12 ans environ, ciblait les activités préférées à la maison et à l'école, les modèles adultes choisis, et les projets pour le futur. Pour l'éducatrice, c'était une manière de mieux connaître la nouvelle population avec laquelle elle allait travailler et d'accompagner les transformations de la mentalité des enfants.

En même temps, le Laboratoire commença le travail d'adaptation des tests d'intelligence qui seraient utilisés pour l'homogénéisation des classes scolaires dans la ville de Belo Horizonte : le test d'intelligence et de vocabulaire du Dr. Simon, le test Dearborn, le Ballard et le test du dessin de la figure humaine développé par Florence Goodenough. Dans ses observations à Claparède, Antipoff observa aussi que c'était surtout l'influence du milieu social et culturel de l'enfant qui se révélait dans les résultats des tests. C'est pourquoi elle observa que l'intelligence évaluée à travers les tests est le résultat d'une combinaison de tendances innées et de caractéristiques dues à l'action de la société et de la culture dans lesquelles l'enfant est élevé.

Les études du développement mental des enfants de Belo Horizonte exposaient des conclusions similaires aux études faites en Russie, où les enfants des rues étaient classifiés comme anormaux ou retardés. Cependant, pour Antipoff ces enfants ne pouvaient pas être considérés moins intelligents, vue leur capacité à résoudre leurs difficultés à survivre dans des conditions difficiles. Le concept d'intelligence civilisée serait donc mieux adapté à l'interprétation des résultats des tests, qui reflétaient l'expérience humaine dans différentes cultures. L'intelligence civilisée, mesurée par certains tests des capacités intellectuelles et de raisonnement abstrait, est décrite de la façon suivante :

« l'intelligence révélée à travers ces tests, c'est moins une intelligence naturelle (comme le voulait Binet) qu'une intelligence civilisée, ce qui montre que les tests ont pour objet la nature mentale de l'individu en tant qu'il est poli par l'action de la société dans laquelle il vit et où il se développe en fonction de l'expérience qu'il acquiert le long du temps » (Antipoff, 1931, in CDPHA, 1992a, p. 77).

L'adjectif « civilisée » qualifie cette intelligence conçue selon les études de l'époque sur les relations individu-société. Jean Piaget, par exemple, dans ses études sur le développement du raisonnement chez les enfants, utilisait le qualificatif « civilisée » pour se référer à la société moderne. Pour cet auteur, l'action de deux facteurs dans la promotion du développement – le facteur biologique et le facteur social – devaient être considérés dans l'interprétation du développement humain. De plus, le développement de l'approche historique et culturelle de la psychologie soviétique de l'époque – à la construction de laquelle Antipoff avait participé – considérait aussi que les fonctions psychologiques supérieures sont le produit des interactions sociales et culturelles. L'éducation et la culture seraient donc les médiateurs entre l'individu et son milieu (Masolikova, *in press*).

À partir de ces observations et de l'étude du développement mental des enfants de Belo Horizonte, qu'elle compara aux enfants de Genève, de Belgique, d'Angleterre et de Recife, capitale de l'État du Pernambouc, au Brésil. Antipoff proposa envisagea que l'influence du milieu dans le développement de l'intelligence puisse être mesurée à travers le calcul d'un « coefficient social ». Elle explique cette idée à Claparède dans une lettre du 21 juillet 1931, en lui envoyant le rapport de son étude :

« Lorsqu'il s'agit de tous nos tests d'intelligence générale, qui sont des tests d'intelligence civilisée (je vous envoie par le même courrier notre travail sur le développement mental des enf. de Belo Horizonte) – le facteur social, le milieu et son influence entre en jeu bien plus encore. Donc surtout pour les fins pratiques, de diagnostic individuel, mais aussi en vue de solution d'ordre théorique, il nous faut avoir des C.S. (coeff. sociaux) pour interpréter aussi bien à sa juste valeur l'examen d'intelligence de tel ou autre enf., que comprendre tout ce que l'intelligence doit aux dispositions innées et ce qu'elle est en fonction du milieu où elles se réalisent » (Ruchat, 2010, p. 122).

Les coefficients sociaux seraient calculés en tenant compte de la profession des parents et de leur situation dans l'échelle sociale. Il serait prévisible que ces coefficients sociaux soient plus importants à l'entrée à l'école (à l'époque à sept ans). Les différences entre enfants seraient moins fortes les années suivantes, grâce à l'influence de l'école. Claparède a trouvé intéressante l'idée du coefficient social dans une lettre du 27 juillet 1931 (Ruchat, 2010, p.125). L'échange d'opinions entre les deux psychologues, d'un côté et de l'autre de l'Atlantique, concernant l'action du milieu social sur le développement mental des enfants, montre le croisement de différentes traditions de recherche, et le mouvement de transformation des connaissances dû à la circulation d'observations scientifiques dans différents pays.

### *Propositions pédagogiques. Classes homogènes et classes spéciales à Belo Horizonte*

La réorganisation des classes scolaires et la création des classes spéciales pour les enfants moins doués, suivant les déterminations de la réforme de l'éducation de 1927-1928 au Minas Gerais, furent réalisées durant les années de 1930 avec l'aide de l'équipe du Laboratoire de Psychologie de l'École de Perfectionnement des Professeurs de Belo Horizonte, sous la direction d'Antipoff. Pour les classes normales les propositions pédagogiques s'inspiraient des recommandations de Claparède et d'une partie importante des éducateurs liés au mouvement de l'Éducation nouvelle : centrer l'enseignement sur l'activité et les intérêts des enfants, organiser les classes homogènes par niveau intellectuel obtenu à partir des tests d'intelligence et des résultats scolaires. Les classes spéciales étaient destinées à l'enseignement des enfants d'âge scolaire considérés moins doués soit par leur constitution organique, soit à cause d'infirmités, d'insuffisance de nutrition ou d'expérience culturelle dans des milieux pauvres. Le point de vue médical concernant les difficultés des enfants fut remplacé peu à peu par l'analyse et la considération des troubles psychiques des enfants et de l'action du milieu social sur leur étiologie (Campos & Borges, 2014).

La participation du Laboratoire dans le processus d'organisation des « classes homogènes » du point de vue intellectuel à travers l'application des tests d'intelligence commença à partir de 1931. Les résultats des études sur les idéaux, les intérêts et le développement mental des enfants devaient être pris en considération dans l'organisation des classes et de l'enseignement. Les études écoleologiques étaient une opportunité d'observation des écoles et d'orientation des enseignantes dans leur travail pédagogique.

Concernant les classes spéciales, c'est en juin 1932 qu'une classe pour anormaux (avec 15 enfants présentant des troubles mentaux ou des handicaps physiques) fût établie par le Laboratoire de psychologie pour expérimenter de nouvelles méthodes pour l'éducation des enfants en difficultés. La classe fut nommée « classe Descoedres » en hommage du travail de cette spécialiste de l'éducation spéciale à l'Institut Rousseau. L'enseignement suivait les recommandations de Descoedres dans son livre *L'Éducation des enfants arriérés*, qui fut traduit en portugais en 1936 par Naytres Rezende, l'enseignante qui s'occupait de la classe spéciale expérimentale, sous la supervision d'Helena Antipoff (Descoedres, 1936). C'étaient surtout des exercices d'orthopédie mentale recommandés par Binet, Montessori, Claparède ou inventés par Antipoff elle-même et son équipe. Leur but était de « redresser, guider et fortifier les fonctions mentales », en analogie avec l'orthopédie qui tente de corriger les difformités du corps (Campos & Borges, 2014).

Cependant, pour Antipoff, ce n'était pas seulement l'homogénéité des classes du point de vue de l'intelligence qui pourrait déterminer le succès de l'apprentissage, mais la correspondance de l'enseignement au niveau de développement mental, des intérêts et des aptitudes des enfants. L'enseignement individualisé, ce que Claparède nommait « l'école sur mesure », était le principal élément du travail pédagogique devant être mis en relief. Les activités scolaires devraient correspondre aux besoins de chaque âge, aux intérêts de chaque milieu, au développement de chaque individu. Ainsi, l'extension ou les limites du programme d'études seraient déterminés par les caractéristiques psychologiques et sociales de la classe. Pour l'éducatrice, le respect dû à l'être humain dans son individualité exigerait de l'éducateur

l'attention à ces tendances personnelles qui devaient être prises en compte et stimulés, en donnant à chaque élève ce qui lui est nécessaire.

La fonctionnalité des classes spéciales devait conduire au même but, c'est-à-dire, satisfaire les besoins des enfants. D'après les recommandations de Descoedres, l'enseignement dans les classes spéciales devait suivre les principes suivants : 1) respecter l'activité propre de l'élève, sa liberté de choisir les activités qui pourraient éveiller ses intérêts ; 2) éviter la discipline rigide, offrir l'opportunité de pratiquer des activités variées en classe, dans le jardin ou même durant des promenades et excursions à travers la ville ; 3) explorer l'éducation sensorielle pour éveiller l'intelligence ; 3) choisir des sujets plus concrets, proches des intérêts des enfants ; 4) individualiser l'enseignement pour prendre en compte les particularités physiques et mentales de chaque enfant ; 5) l'enseignement devait être utile pour préparer l'enfant à la vie, développer ses aptitudes pour lui donner la possibilité d'être indépendant. Ces principes étaient les mêmes que ceux de la pédagogie moderne en général, basée sur les méthodes actives. L'enseignement devait aussi se centrer sur l'organisation de la personnalité, la formation d'habitudes pour fixer l'attention, observer, coordonner les actions, imiter, penser et réfléchir.

En parallèle au développement intellectuel, les écoles dans une société démocratique devaient aussi organiser les activités dans le but de développer la sociabilité et le développement de la moralité dans les relations sociales. Pour cet aspect de l'éducation, les principes suivants devaient être observés :

- Promouvoir des activités qui exigent l'intelligence, la créativité, les observations, les expériences et la participation consciente dans la vie sociale ;
- Moins d'obéissance à l'autorité de l'adulte, plus de participation dans l'élaboration des règles proposées par les étudiantes elles-mêmes, dans un régime de "république scolaire" ;
- Faire attention au travail d'équipe, le groupe ayant une structure différenciée, chaque membre prenant la responsabilité de certaines tâches distribuées ;
- inculquer aux jeunes le sens des responsabilités, mais sans nuire à leur joie de vivre, leur spontanéité ;
- l'école devrait se débarrasser de l'académisme et aborder le travail avec un sens créatif, et aussi la vie associative, favorisant la sociabilité et la solidarité ;
- stimuler les jeux chez les enfants : le jeu de l'enfant est son meilleur travail, en raison de la quantité et de la qualité des choses qu'il apprend à faire en jouant ; si vous jouez avec vos compagnons, vous apprenez à vivre en groupe. (CDPHA, 1992b)

## Le bonheur comme but de l'éducation

Helena Antipoff écoute un groupe d'étudiants dans la Ferme du Rosaire, Ibirité, Brésil c. 1970.



Source: Centre de Documentation et de Recherche Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte, Brésil.

Ces principes, compatibles avec l'approche fonctionnelle, montrent en même temps l'esprit pragmatique et l'idéalisme de l'auteure. Antipoff était bien consciente d'un certain caractère utopique de ses propositions, mais elle pensait qu'il fallait pousser les éducateurs vers des plans plus audacieux en vue du perfectionnement de la société et de la démocratie. Fière de son rôle comme éducatrice, elle défendit ces principes dans une conférence aux éducateurs de Rio de Janeiro en 1949 :

« l'éducation se présente comme un art, vraiment plus sublimé, plus précieux que tout autre. Si quelqu'un peut être fier de l'architecture en voyant les gratte-ciel majestueux qui profilent le ciel, si l'on peut encore vibrer d'enthousiasme à l'écoute d'une symphonie musicale de compositeurs de génie, que ne devrait-on pas ressentir en contemplant un collectif humain créer des institutions sociales plus parfaites, former des familles plus heureuses, et révéler une vie plus pure et spirituellement plus élevée et plus juste ? Dans cette amélioration de la société et de l'homme, il y a un art et cet art c'est l'éducation » (Antipoff, 1949, p. 230-31).

Ces réflexions annoncent le raisonnement d'Antipoff des années de maturité concernant le rôle de l'éducation comme celui de promouvoir le bonheur humain. Ce but ne serait pas seulement hédoniste ; elle nous alerte dans un manuscrit inédit, reproduit après son décès. Pour être heureux, l'être humain devrait promouvoir le bonheur des autres. « Les autres » seraient tous ceux qui souffrent, qui ont besoin d'aide, matérielle ou spirituelle, de compréhension, dans les familles, les écoles, la communauté. Ce seraient des tâches qui exigerait de la sagesse et de la persévérance. Dans un manuscrit inédit, publié en 1992, elle affirme :

« Apprendre à être heureux, *that is the question* – toute l'éducation pourrait être résumée dans cette tâche. Il n'y a pas de bonheur de certains sans avoir le bonheur des autres. Par conséquent : pour être heureux, il faut apprendre à rendre les autres heureux » (Antipoff, 1992, p. 377).

Utopie ? Antipoff était consciente que ses propositions pouvaient paraître utopiques. Mais elle suggère que la coopération sociale pour garantir les moyens de vivre, du point de vue matériel, serait indiquée :

« Pour quitter le pays de l'utopie et marcher sur la terre ferme de la dure réalité, un autre art important, probablement, doit être appris avec beaucoup d'efforts : celui de produire ce qui est nécessaire et suffisant pour le partager également entre tous [...]. Nous dirons qu'une production suffisante pour satisfaire les besoins fondamentaux de chacun requiert la coopération des hommes pour une exécution efficace, et la sagesse dans l'exécution de l'œuvre dans son ensemble et dans le détail des opérations coordonnées » (Antipoff, 1992, p. 377-8).

## Conclusion

La circulation de la perspective fonctionnelle en psychologie et les propositions pédagogiques issues de l'éducation active, à travers les travaux d'Helena Antipoff à Genève, en Russie et au Brésil, montrent comment se développe une véritable histoire croisée. Les idées de Claparède, influencées par le pragmatisme nord-américain, concernaient surtout l'individu et ses besoins, dans le modèle de l'école sur mesure. Munie de ces indications et en face de nouveaux problèmes observés dans la grave situation sociale de l'Europe pendant la guerre et de la Russie après la Révolution bolchevique, l'attention d'Antipoff fut surtout attirée vers la compréhension du rôle du milieu dans le développement mental des enfants. Au Brésil, impressionnée par la diversité culturelle et sociale et son impact sur les fonctions mentales, la psychologue insista sur le rôle de l'environnement sur le développement humain. Claparède, de son côté, apprécia les *insights* de sa collègue concernant l'action du milieu sur les intérêts des enfants et son avis sur la nécessité d'inclure un coefficient social pour mieux évaluer les résultats des tests psychologiques.

Du point de vue fonctionnel, la réflexion sur le rôle du milieu sur des processus psychologiques comme les intérêts, les idéaux et le développement de l'intelligence est impérative. La conception dynamique des fonctions psychiques exige la considération des relations de l'individu avec les événements du monde extérieur pour en extraire les signifiants de l'action déclenchée à partir de la pensée. Claparède s'est surtout penché sur les explications du raisonnement fait sur des données de l'environnement, sans une considération plus approfondie sur les différences sociales et culturelles. L'expérience d'Antipoff dans différents contextes socioculturels enrichit les propositions fonctionnalistes, leur posant de nouvelles questions.

Les hypothèses fonctionnelles concernant les buts des activités psychiques comme la voie par excellence pour leur explication est présente aussi dans les conceptions d'Antipoff sur le bonheur comme finalité de l'éducation, et aussi sur le rôle du groupe social dans l'éveil des actions. La recherche du bonheur, du bien-être, de la complétude expérimentée dans l'interaction avec l'autre seraient les moteurs de l'activité psychique, de la curiosité qui attire les personnes vers de nouvelles connaissances.

Ainsi, on peut voir dans le travail d'Antipoff la finesse et l'approfondissement des principales propositions du fonctionnalisme claparédien : 1) les intérêts comme expression psychologique des besoins liés au développement de l'enfant comme guide des activités éducatives ; 2) la

considération du développement des capacités intellectuelles et de la sociabilité altruiste comme des finalités primordiales de l'éducation dans les sociétés démocratiques.

## Références

- Antipoff, H. (1926). L'expérience russe – L'éducation sociale des enfants. *La Semaine Littéraire*, Genève, v. 32, n.1615, p. 592-594.
- Antipoff, H. (1928). L'évolution et la variabilité des fonctions psychomotrices. *Archives de Psychologie*, 21(81), 1-54.
- Antipoff, H. (1931). O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte (Le développement mental des enfants de Belo Horizonte). In: CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Org. (1992a), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*, Volume 1: Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p. 73-150.
- Antipoff, H. (1949). Palavras de Helena Antipoff ao dar início a um curso para formação de educadores. In: CDPHA (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff), Org. (1992b) *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Vol. II (Fundamentos da Educação). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p. 229-231.
- Arkin, Robert M. (1990). On celebrating William James' *Principles of Psychology. Personality and Social Psychology Bulletin*, 16 (4) : 597-600.
- Campos, Regina H. F, Borges, Adriana A.P. (2014). De Genève à Belo Horizonte, une histoire croisée : circulation, réception et réinterprétation d'un modèle européen des classes spéciales au Brésil des années 1930. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(1-2): 195-212.
- Campos, Regina H.F. (Org.) (2002). *Helena Antipoff: Textos escolhidos*. São Paulo, Brasília: Casa do Psicólogo, Conselho Federal de Psicologia.
- Campos, Regina H.F. (2012). *Helena Antipoff, psicóloga e educadora – Uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes. (Coleção Memória do Saber)
- Campos, Regina H.F. (2015). O funcionalismo europeu – Claparède e Piaget em Genebra, e a repercussão de suas ideias no Brasil. In: Jacó-Vilela, Ana M.; Ferreira, Arthur A.L.; Portugal, Francisco T. *História da psicologia – Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU ed.
- CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff(1992b), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*, Vol. 2 (Fundamentos da Educação). Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- Claparède, É. (1924). *A Escola e a Psicologia Experimental*. São Paulo: Melhoramentos (Biblioteca de Educação).
- Claparède, É. (1926). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Librairie Kundig.
- Claparède, É. (1933). *A educação funcional*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional. (Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, 4).

Claparède, É. (1940) *A educação funcional*. (2e.ed. rev. et augmentée) São Paulo: Cia. Editora Nacional (Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, 4)

Claparède, É. (1959). *A escola sob medida* (A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Claparède, É. (1959a). *Autobiografia*. In: Claparède, Édouard (1959) *A escola sob medida* (A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. (Estante de Pedagogia).

Claparède, É. (1941). Autobiographie. *Archives de Psychologie*, 28(111), 145-191.

Descoedres, A. (1968). *A educação das crianças retardadas*. Trad. de la 4<sup>e</sup> ed.. Belo Horizonte: Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

Descoedres, A. (1922). *L'Éducation des enfants anormaux*. Neuchâtel, Paris : Éditions Delachaux & Niestlé S.A.

Gruber, Howard E., Vonèche, J. Jacques, Eds. *The essential Piaget – An interpretive reference and guide*. Northvale, NJ : Jason Aronson Inc., 1995.

Hameline, D., Jornod, A. & Belkaïd, M. (1995). *L'école active – Textes fondateurs* Paris : PUF.

Hameline, D. (1996). Aux origines de la Maison des Petits. In : C. Perregax, L. Rieben, C. Magnin (1996). *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font – La Maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne : LEP, p. 17-62.

Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America – A historical survey*. San Diego : Hartcourt, Brace, Jovanovich.

Hofstetter, R. (2010). *Genève : creuset des sciences de l'éducation*. Genève : Librairie Droz.

Hofstetter, R. ; Ratcliff, M. & Schneuwly, B. (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 piagetienne*. Genève : Georg.

Lourenço Filho, Manuel B. (1971). Psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 23(3), 113-142.

Masolikova, N. (*in press*). Helena Antipoff Russian years (1917-1924) – the practice of a psychologist in a context of war and social revolution.

Masolikova, N. (Senior Research Associate of the Russians Abroad Department at Alexander Solzhenitsyn Russia Abroad House), Sorokina, M. (Ph.D. (History), Head of Russians Abroad History Department at Alexander Solzhenitsyn Russia Abroad House) (2017). "The Russian Apostle of Brazil: psychologist Yelena Antipova". *Education Bulletin* n. 31.

Piaget, J. (1941). La psychologie d'Édouard Claparède. *Archives de Psychologie*, 28(111), 193-213.

Piaget, J. *Le structuralisme*. Paris : Presses Universitaires de France, 1968.

Ruchat, M. (Ed.). *Édouard Claparède – Hélène Antipoff. Correspondance (1914-1940)*. Firenze: Leo Olschki Editore, 2010.

Ruchat, M. (2015). *Édouard Claparède – À quoi sert l'éducation ?* Lausanne, Suisse : Éditions Antipodes,.

Werner, M., Zimmermann, B. *De la comparaison à l'histoire croisée.* Paris : Seuil, 2004.

Hans-Ulrich Grunder :

## L’Institut Jean-Jacques Rousseau et ses rapports avec les représentant·e·s de la pédagogie et des sciences de l’éducation germanophones

Université de Bâle

### Introduction : Les questions, la période, les conditions des sources, les sources

Les rapports entre les pédagogues et experts en sciences de l’éducation germanophones et les collaborateurs de l’Institut Jean-Jacques Rousseau sont, ainsi que le démontre une première recherche, mutuellement variés, très ramifiés, plutôt imprévisibles et très aléatoires. Ceci est, aux vues de la position de l’Institut Jean-Jacques Rousseau, dont le « laboratoire pédagogico-psychologique » fait parler de lui bien au-delà des frontières suisses après le changement de siècle, et au vu de son effort hors-normes et plutôt déconcertant pour académiser la formation des enseignant(e)s, précisément durant la période entre 1912 et 1932. Bien que les experts genevois en sciences de l’éducation aient pris connaissance des travaux de leurs collègues germanophones et notamment suisses-allemands, et même si les pédagogues et experts en sciences de l’éducation germanophones, comprenant les suisses-allemands, l’ont aussi fait, cette position mutuelle, considérée prudente, comme une « retenue intéressée », fait émerger de nombreuses questions : Quelles relations se sont nouées ? Quels étaient les intéressés ? Comment se concevaient ces relations ?

Je présente les résultats d’une recherche sur l’histoire des institutions et des personnes dans la littérature spécifique de l’éducation nouvelle germanophone, d’après les sources des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. J’établis un comparatif à partir des listes des professeurs, chargés de cours et conférenciers invités à l’institut, afin d’illustrer les rapports de la pédagogie et des sciences de l’éducation germanophones avec celles de Genève entre 1912 et 1932.

### Le Comité international de Patronage

Un groupe important, en termes d’autorité responsable à l’Institut Jean Jacques Rousseau, était représenté par son Comité international de Patronage (Hofstetter, 2010, p. 648). Parmi les 66 membres qui y ont été nommés se trouvent des noms illustres comme Georges Bertier (Écoles des Roches), Ferdinand Buisson (Paris/Wien), Gabriel Compayré (Paris), Ovide Decroly (Bruxelles), Karl Groos (Tübingen), Stanley Hall (Worcester), Ellen Key (Alvastra), Georg Kerschensteiner (Munich), August Lay (Munich), Ernst Meumann (Hambourg), Maria Montessori (Rome), Wilhelm Ostwald (Leipzig), Wilhelm Rein (Iéna), Medard Schuyten (Anvers), William Stern (Berlin).

Parmi les seize membres venant de Suisse (Hofstetter, 2010, p. 648) se trouvent : Ernest Briod (Lausanne), De Cristiani (Genève), Eugène Dévaud (Fribourg), Dr Dubois (Berne), Théodore Flournoy (Genève), Friedrich Wilhelm Foerster (Zurich), Friedrich Fritschi (Zurich), René Guisan

(Lausanne), Philippe-Auguste Guye (Genève), Emile Jaques-Dalcroze (Genève/Hellerau), Carl Gustav Jung (Zurich), Jean Larguier des Bancel (Lausanne), Édouard Quartier-La-Tente (Neuchâtel), Dr Schmid (Berne), Émile Yung (Genève), Friedrich Zollinger (Zurich).

Parmi ces seize personnes nous retrouvons six Suisses-allemands ou Allemands : Dr Dubois (Professeur à l'Université de Berne), Friedrich Wilhelm Foerster (Professeur à l'Université de Zurich), Carl Gustav Jung (chargé de cours à l'Université de Zurich), Dr Schmid (Directeur du bureau fédéral de la santé), Dr Friedrich Zollinger (Secrétaire du département des enseignements du canton de Zurich).

## Les publications

Concernant les publications (Bovet, 1932, p. 178-185), Bovet peut se référer aux œuvres de nombreux pédagogues de l'éducation nouvelle, publiées à l'Institut Jean-Jacques Rousseau (Montessori, Dewey, Baden-Powell). Il trouve également notables certains textes d'élèves diplômés des cours de l'Institut (Dottrens, Gunning, Walther, Anderson, Petre-Lazar), ainsi que la référence à deux périodiques (*L'intermédiaire des éducateurs*, les *Archives de Psychologie*), parutions auxquelles l'Institut a significativement participé.

## Les élèves

Concernant les diplômés (Bovet, 1932, p. 191-196), l'auteur souligne quelques chiffres : 818 étudiants provenant de 49 pays ont fréquenté les cours, parmi eux 216 hommes et 555 femmes, 318 Suisses et 435 étrangers ; 160 diplômes ont été attribués, ainsi que 214 « certificats d'études ».

Si l'on cherche dans les listes des élèves ceux qui ont un nom suisse-allemand on s'aperçoit que, pour commencer, il n'y a chaque semestre que peu d'étudiants de Suisse alémanique, et encore moins venant de l'espace germanophone. Il y en a davantage pendant l'année scolaire 1918/1919, et en 1920/1921 il y a plus de 50% d'élèves venant de Suisse alémanique – un phénomène que je n'explique toujours pas. Très peu d'auditeurs ou d'auditrices viennent du monde germanophone dans cette période.

## Les correspondants et correspondantes

La liste des correspondances (Index 1912-1947) contient un bon nombre de correspondants aux noms à consonance germanique. J'en choisis quelques-uns qui pour cette raison ne semblent pas avoir eu d'activité en Romandie. Dans cette liste sont particulièrement référencés : Marthe Bruppacher, Ovide Decroly, Maria Montessori, Prof. Sigmund Freud, Dr. Carl Gustav Jung, C.A. Loosli, Elisabeth Rotten, Dr. Sabine Spielrein-Scheftel.

Dans une autre liste de l'« Index des correspondants » se trouvent des précisions sur les noms à consonance germanique. J'en choisis quelques-uns qui pour cette raison ne semblent pas avoir eu d'activité en Romandie.

Dans cette liste sont particulièrement représentés<sup>1</sup> Célestin Freinet, Dr Binswanger, Prof. M. Bleuler, C. Buol, Eva Cassirer (École Odenwald), Jean-Pierre Egger, Franz Hilker, M. E. Jouhy, Prof. M.J. Langeveld, G. Mutzenberg, Ida Somazzi, William G. Stern.

## Les intervenants et intervenantes

Au regard des intervenants invités peu après la fondation de l'école, Bovet (Bovet 1932, pp. 138-143) mentionne des cours, des leçons en fin de semaine et des « leçons occasionnelles » (« des causeries dont on ne retrouvera pas toujours la mention dans nos programmes » (ibid., p. 38). Une liste de tous les noms remplirait de nombreuses pages d'après Bovet. Il concède que les nombreuses « leçons séries » (ibid., p. 138) des invités des premières années ont donné lieu à l'incorporation d'un bon nombre de thèmes dans le programme. Plus tard, il s'agit davantage de « questions délicates ou controversées », qui ont été présentées par des spécialistes – que ce soit en « éducation religieuse » (Abbé Dévaud), en « éducation sexuelle », en « éducation nationale » et en « éducation citoyenne », comme, les « leçons pratiques de Schwyzerdütsch » (ibid., 140), aux côtés de « Philanthropie et Éducation » et de « La psychologie française contemporaine ». Bovet trouve ici intéressant de mentionner, concernant l'exposé du Professeur Köhler (Berlin), un film sur les chimpanzés.

Bon nombre de personnes ont tenu des « conférences improvisées » : Ferrière, Geheeb, Decroly, Marietta Johnson, Faria de Vasconcellos, Elisabeth Rotten, Karl Wilker, Wilhelm Paulsen, Maria Boschetti-Alberti et Célestin Freinet. Heinrich Hanselmann a parlé de « pédagogie curative ». On compte également Romain Rolland, Emma Pieczynska (1921) et l'Indien Rabindranath Tagore<sup>2</sup>.

---

1 Irène Albisser, Dr. Rinaldo Andina-Heim, Dr. C. Halter (Arbeitspsychologisches Institut Zürich, Mlle A.-M. Bachmann, Mme O. Bachmann, Hermann Bader, Mlle V. Balmer, A.-M. Bandli, Mlle Marianna Barandun, Professeur J.A. Baumann, Mlle Véronique Baumann, Mme F. Baumgarten, Dr. Franz Beck, Friederike Benke, Béatrice Berger, Joseph Hug (Städt. Berufsberatung Zürich), Yvonne Beutler, Paul Beutter, Mr. F. Biedermann, Alex Bielander, Mr. O. Binder, Dr. Binswanger, Prof. M. Bleuler, Mlle Marianna Boehme, Prof. D. Boesch, Dr. Paul Bosshard, Willy Brüggen, Mlle Erika Brumann, Alice Brunner, Anne-Marie Brunner, Irmgard Buck (Institut Professeur Buser), C. Buol, Eva Cassirer (Odenwaldschule), Albert Christen, Mlle Tanya Cohn, Sylvia Dachinger, Rudolf Däniker-Egger, Mlle Hella Dehaas, Gertrude Döller, Rose-Marie Dürr, Jean-Pierre Egger, U. Fehlmann, Dr. Harry Feldmann, Mme Gerda Feuermann, Herbert Fischer, Maria Fischer, S. von Fischer, Etty Franke, Mme L. Fricker, Mlle Denise Gasser, Max Giger, Marianna Goldfinger, Paul Goldfinger, Dr. Diane Goldstein, Dr. J.P. Gonseth, Alice Gysi, Regine Haffter, Mr. H. Hagmann, Mme G. Hagmann-Antille, Miriam Halpner, Dr. C. Halter (Arbeitspsychologisches Institut Zürich), Stella Hartmann, A. Hasler, Mlle Hanni Hauri, Ruth Hauser, Mr. M. Hausheer, Mlle J. Heckmann, Arthur Heer, Mme Renée Heer, Alois Heinzl, M. Hermejat, Heinz Herzig, Franz Hilker, Max Hözle, Windrid Huber, Dr. W. Huesch, W. Ingold, Mlle Nelly Itschner-Tominberg, Mr. A. Jekelmann, Mr. E. Jouhy, Dr. Alfred Justitz, Mlle Gertrude Keutel, Ernst Kobler, Walter Kögl, Dr. Jean-R. Krattiger, Eric Krauthammer, Professeur M.J. Langeveld, Mlle Eva Lauterbach, Mlle M.-Th. Lehmann, Mlle S. Litzler, Mme H. Loosli, Mr. Lustenberger, Hans Lüthi, Mme Simone Matter, Wolfgang Menzel, Mr. W.D. Merkel, E.J.H. Merkens, Franz Mirwald, René Mischler, Mr. Mörgeli, Arnold Muggli – Regula Mugli, G. Mutzenberg, J. Kunz, Dr. K. Ossendorf, Eliane Peter, Frank Ramseyer, Rosemarie Raschle, Mlle. C. Rindlisbacher, Hans Jörg Ringger, Dr. S. Rosenbaum, Rosemarie Rost, Barbara Rudolf, André Ruefli, M. Ruetschi, Peter Rüfenacht, Hans Rüst, Guy Ryser, Schaeufele, Alfred Schmid, W. Schönenberger, Hannes Schürch, Dr. Edwin Schweingruber, Mlle Claire Schweizer (Schw. Kindergartenverein), Dr. W. Schweizer (Berner Schulwarte), Ida Somazzi (UNESCO), Ruth Spiri, Kitty Spivak, Edwin Stalder, Mlle Ruth Stauffer (Schw. Kindergartenverein), William G. Stern, Valdemar Törner (Int. Institut Schloss Mainau), Mlle Marthe Trierweiler, S. Tuscher, Christiane Vetter, Marianna Weber, Weidmann, Madeleine Weissenbach, Rosmarie Welti, Marianna Wenger.

2 Je ne m'étendrai pas ici sur les cours de vacances (Bovet 1932, 144-147), les semaines d'institut (ibid., 148-) et les excursions d'institut.

Bilan : Les indications de Bovet ne coïncident pas avec les entrées sur la liste des intervenant(e)s. Mais cette liste est elle-même lacunaire. Il est difficile de se faire une idée précise.

### Professeurs externes, chargés de cours et conférenciers invités à l’Institut Jean-Jacques Rousseau : Chiffres, noms, domaines, thématiques

Bächtold		?	
Dengler		?	
Foerster, Friedrich W.	conférencier invité	D	deux fois
Gaudig, Hugo	conférencier invité	D	
Geheeb, Paul	conférencier invité	D	
Girsberger		?	
Guyer, Walter		CH	
Hanselmann, Heinrich	conférencier invité	CH	
Hoechstätter (?)		?	
Hösli		?	
Köhler, Wolfgang	conférencier invité	D	
Loosli, Carl Albert	conférencier invité	CH	deux fois
Meyrhoffer		?	
Oertli, Eduard	conférencier invité	CH	
Oettli, Max	conférencier invité	CH	
Paulsen, Wilhelm	conférencier invité	D	deux fois
Ragaz, Clara (?)		CH	
Ragaz, Leonhard (?)	conférencier invité	CH	
Ritzenthaler (?)		?	
Rotten, Elisabeth (?)	conférencière invité	D/CH	
Schneider, Ernst	chargé de cours	CH	un semestre
Schroeder		?	
Schohaus, Willi (?)		CH	
Seidel, Robert	conférencier invité	D/CH	deux fois
Sichler		?	
Spielrein, Sabina	chargée de cours	CH	
Suter		?	
Wagner		?	
Wartenweiler, Hermann	conférencier invité	D	
Weber, Leo (?)		CH	
Wilker, Karl	conférencier invité	D	deux fois

## Professeurs externes, chargés de cours, conférenciers invités à l'IJJR : Personnes, contextes biographiques

Il s'agit maintenant des chargés de cours et conférenciers invités par l'Institut entre 1912 et 1932. Qui étaient ces personnes qui ont enseigné à l'Institut Jean-Jacques Rousseau ? Je me concentre à nouveau sur l'espace germanophone.

### 1. Personnes originaires d'Allemagne

Voici les figures les plus importantes de l'histoire de l'éducation germanophone entre les quelques dix personnes originaires d'Allemagne invitées à une conférence à Genève par l'Institut Jean-Jacques Rousseau entre 1912 et 1932.

#### Friedrich Wilhelm Foerster (conférencier invité, deux fois) (1869-1966)



([https://en.m.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Wilhelm\\_Foerster](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Wilhelm_Foerster); consulté le 10 mai 2021)

Foerster (*Dictionnaire historique de la Suisse*, Consulté le 12 juillet 2016) étudie la philosophie à Fribourg en Brisgau et à Berlin et passe l'agrégation à Zurich en Éthique et Pédagogie (1898). Après une courte période pendant laquelle il enseigne en tant que chargé de cours, (Université de Zurich : 1899-1901, ETH: 1901-1912), il devient professeur d'Éthique et de Sciences Sociales à l'Université de Vienne (1913-1914) et à l'Université de Munich (1914-1920). C'est seulement à partir de 1917 qu'il abandonne sa position de partisan de la guerre pour devenir alors pacifiste. Nommé Ministre bavarois en Suisse par Eisner, quoique non reconnu par le Conseil Fédéral, Foerster attribue la responsabilité de la guerre à l'Allemagne et milite pour un accord de paix. Entre 1920 et 1926, il vit en exil à Zurich, puis à Paris (1926-1936) et en Haute-Savoie. Après que les nationaux-socialistes eurent brûlé ses écrits en 1933, il émigra à New-York (1940) et revint en Suisse en 1963 (Van Berchem 1973-1975).

## Hugo Gaudig (conférencier invité) (1860-1923)



([https://saebi.isgv.de/biografie/Hugo\\_Gaudig\\_\(1860-1923\)](https://saebi.isgv.de/biografie/Hugo_Gaudig_(1860-1923)), photographe inconnu, 1911, consulté le 10 mai 2021)

Après ses études (théologie, philosophie ; Halle) et son doctorat (1883), Gaudig travaille en tant qu'enseignant pour les fondations Francke de la ville de Halle-sur-Saale et à l'établissement scolaire du second degré de la ville de Gera. Il revient au sein des Fondations Francke en 1896 en tant que directeur de l'École supérieure pour filles et de l'Ecole Normale pour filles et change en 1900 pour aller à Leipzig à l'École Supérieure municipale pour filles. Ses nouvelles méthodes (« Travail scolaire intellectuel libre » ; « Autonomie ») font monter en flèche les taux d'inscription. Inspecteur de l'enseignement et professeur, il décline une nomination au ministère de la Culture de Saxe et la succession de la chaire de Sciences de l'Éducation proposée par Spranger à l'Université de Leipzig. Son école devint le point de cristallisation de l'Éducation nouvelle allemande. Il met l'entraînement aux méthodes d'apprentissage au centre : Répartition du travail, travail de groupe, apprentissage par projet (Gaudig 1909, 1917, 1923, 1925, Zigmunde 2010). Gaudig a diffusé sa vision de la didactique et des méthodes d'enseignement dans les pays Baltes en 1922, au moment même où Ernst Schneider enseignait à l'Université de Riga (Zigmunde 2010, Zigmunde 2017).

## Paul Gehee (conférencier invité) (1870-1961)



(<https://www.ecole.ch/en/history>, consulté le 10 mai 2021)

À la fin de ses longues études (20 semestres dans toutes sortes de matières, 1899), après une activité en tant qu'enseignant dans l'institution privée de Trüper pour les enfants en besoin d'accompagnement pédagogique spécifique à léna et un court engagement dans la maison de santé pour enfants de Wyk auf Föhr, il travaille à partir de 1902 en tant que collaborateur d'Hermann Lietz au « Landerziehungsheim » (école nouvelle) de Haubinda à Thüringen, et en

tant que directeur de cet internat à partir de 1904<sup>3</sup>. À la suite de différends personnels, politiques et pédagogiques, il se sépare de Lietz et fonde en 1906 la « Freie Schulgemeinde » de Wickersdorf avec Gustav Wyneken, ainsi que la « Odenwaldschule » à Ober-Hambach (Hessen) avec Edith Geheeb-Cassirer en 1910. Tous les deux développent continuellement leur « Landerziehungsheim » jusqu'en 1930. Victimes de menaces nationales-socialistes, ils décident d'émigrer en 1934 au-delà du Bodensee, en Suisse, avec quelques enfants juifs (avec l'aide de Schohaus et Ferrière). Après plusieurs déménagements dans différents lieux (Grunder 1987b), qu'il vit avec humiliation, le couple crée en 1946 l'École d'Humanité à Hasliberg (BE), un internat international et coéducatif avec un profil pédagogique très particulier.

### Wolfgang Köhler (conférencier invité) (1887-1967)



(<https://www.uni-wuerzburg.de/awz/archiv/film-fotoarchiv/wolfgang-koehler/1934>: Wolfgang Köhler avec sa femme, 1934 (Sammlung AWZ Würzburg; consulté le 10 mai 2021)

Wolfgang Köhler, reconnu plus tard comme le fondateur de la « Gestaltpsychologie/Gestalttheorie » avec Max Wertheimer et Kurt Koffka, a d'abord étudié la philosophie, les sciences naturelles et la psychologie à Tübingen, Bonn et Berlin, avant de passer sa thèse de doctorat en psychoacoustique (1909) et de travailler à l'Institut psychologique de Francfort-sur-le-Main, où il connaît Wertheimer et Koffka. Entre 1914 et 1920, il mène ses études à Ténérife sur l'utilisation de l'outil et le comportement de résolution de problèmes chez le chimpanzé (Köhler 1920). Ses travaux ont été ignorés dans le domaine du Behaviorisme. Après la fermeture de la station de recherche sur les anthropoïdes à Ténérife, Köhler revient en tant que professeur à Göttingen, avant de devenir le directeur de l'Institut de psychologie de l'actuelle Université Humboldt (1922-1935). Dans les années 1920, Köhler jouit d'une reconnaissance internationale en tant que psychologue, mais après avoir protesté en vain contre la répression nazie, il demande finalement son départ à la retraite et quitte l'Allemagne pour devenir enseignant dans une école supérieure en Pennsylvanie.

---

3 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

## Wilhelm Paulsen (conférencier invité, deux fois) (1875-1943)



(<https://media.gettyimages.com/photos/paulsen-wilhelm-pedagogue-germany2709187527031943-best-known-of-in-picture-id541559789?s=594x594>; consulté le 10 mai 2021)

Paulsen, pédagogue de l'éducation nouvelle et membre de l'Union des réformateurs scolaires radicaux (à partir de 1919), développe, en tant qu'inspecteur général de l'enseignement à Berlin, la pédagogie des « Lebensgemeinschaftsschulen » (« École communautaires ») à partir de 1921 (bonne ambiance de travail, exploitation de contenus faisant écho aux besoins actuels de la société – et ce, à partir de l'enfant). En 1920, Paulsen devient le premier directeur de l'école expérimentale Tieloh Süd, avant de devenir inspecteur général de l'enseignement quelques temps après. En 1924, il se retire de son poste pour des raisons politiques. Au début des années 1930, les Nationaux-socialistes l'obligent à quitter le cours dont il en charge à Hanovre. Son livre, *Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule* (Le triomphe de l'école. Justification et présentation de l'école communautaire, 1926) sera publié un an plus tard, traduit et préfacé par Adolphe Ferrière sous le titre français *L'École solidariste* (1931).

## Karl Wilker (conférencier invité, plusieurs fois) (1885-1980)



(sans source, sans date)

Wilker étudie les sciences naturelles et la pédagogie à Iéna et à Göttingen, fait sa thèse de doctorat sous la direction de Wilhelm Rein et passe, en 1909, l'agrégation pour l'enseignement supérieur (botanique, zoologie, minéralogie, géologie et pédagogie). Enseignant à mi-temps, représentant de la Ligue de la tempérance (à partir de 1926), membre des « Wandervogel » (mouvement de jeunesse) et journaliste, Wilker termine en 1914 un deuxième cursus universitaire en médecine et psychologie. Après son engagement en tant que médecin pour la Croix Rouge, il prend la direction, en 1917, du « Zwangserziehungsanstalt » de Berlin-

Lichtenberg, communément appelé « Lindenhof » (Wilker 1921), qu'il érige en modèle d'éducation d'assistance humaine. Fâché avec la hiérarchie et ses collègues, il abandonne l'expérience (1920) suscitant l'intérêt du grand public par ses contestations. Après une formation d'orfèvre (à Hellerau), il anime des conférences à l'Institut Jean-Jacques Rousseau et travaille, en tant que pédagogue, dans les universités populaires de Thuringe et de Saxe. Il fonde, avec Elisabeth Rotten, la section germanophone de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (New Education Fellowship) en 1922, et édite la revue *Das Werdende Zeitalter (Le siècle en devenir)* avec Karl Wilker. (La version française fut prise en charge par Adolphe Ferrière ; cf. Haenggeli-Jenni, 2011). Il émigre définitivement en Suisse en 1933, où il travaille pendant deux ans pour la *Revue suisse d'éducation (Schweizer Erziehungs-Rundschau)*, et devient directeur-adjoint du « Landerziehungsheim » de Hof Oberkirch de 1934 à 1937. Il passe la dernière phase de sa vie professionnelle en Afrique du Sud, dans la région du Transvaal, en tant que directeur du Adam College (1937-1955) et travaille, à sa fermeture en 1956, au Meyrick Bennett Children's Centre de l'Université de Natal, à Durban, en tant que psychologue et psychothérapeute. Wilker reviendra en Allemagne de l'Ouest en 1964, et se verra alors gratifié de la Doctor honoris causa par l'Université de Francfort-sur-le-Main en 1975.

## Personnes originaires de Suisse alémanique

L'Institut Jean-Jacques Rousseau, et plus particulièrement Pierre Bovet, invita entre 1912 et 1932 une douzaine d'experts en Sciences de l'éducation et de pédagogues de Suisse alémanique à animer des conférences et des débats à Genève. J'ai choisi quelques-uns des personnages les plus connus. Aux vues de cette approche historico-personnelle, il est maintenant clair que les personnes invitées à animer des conférences et des débats participaient d'au moins un des quatre rapports que peut entretenir une personne avec une institution, à savoir : une amitié personnelle, une curiosité scientifique, une affinité scientifique, une aide à l'évolution de la carrière...

### Carl Albert Loosli (conférencier invité) (1877-1959)



(<https://carl-albert-loosli.ch/>; consulté le 10 mai 2021)

Avec les volumes « *Anstaltsleben* » (Loosli, 1924) et sa critique radicale des établissements publics, le critique culturel et journaliste bernois C.A. Loosli se fait soudainement connaître dans la Suisse alémanique au milieu des années 1920, et sa réplique directe aux objections de ses détracteurs (Loosli, 1925) le rend intéressant aux yeux des milieux spécialisés. En 1927, Loosli prend la parole lors de la deuxième conférence sur les enfants placés en maison

d'éducation surveillée : « On donna la parole à M. Carl Albert Loosli, qui mène avec vigueur et courage une campagne pour la réforme des Anstalten (établissements) de la Suisse allemande » (Bovet, 1932, p. 89).

Loosli, en tant qu'ami d'enfance de Bovet, a souvent collaboré avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau : il a passé trois ans de son enfance (1889-1892) dans l'orphelinat géré par la famille Bovet à Grandchamp (NE, entre Boudry et Colombier) où il a parfaitement appris le français ; un « bon établissement », selon ses mots. Pierre Bovet, le fils du couple gérant, alors plus jeune que Loosli d'un an, devint son ami proche, ce qui lui permit d'apprendre à argumenter en français, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En 1932, le conseil d'administration de la fondation Lucerna, où siège Pierre Bovet aux côtés de Bleuler, Schohaus et Binswanger, attribuera à Loosli un prix pour « Anstaltsleben », d'une valeur de 1000 francs suisses. Entre 1933 et 1936, Loosli agira avec Pierre Bovet et Pierre de Mestral sur la législation du droit des mineurs, ce qui mènera à l'édition d'un droit des mineurs progressiste (Martí, 2009, p. 213).

La Romandie a accueilli Loosli « à bras ouverts » (Martí, p. 2009, p. 172). Dès 1924, l'auteure germanophone Lisa Wenger, installée à Genève, s'intéresse à la traduction en français de « Anstaltsleben ». Cependant, les éditions Payot ont peur de prendre ce risque et le projet ne verra pas le jour. Ferrière et Descoedres avaient également félicité Loosli pour son pamphlet. En 1929, Loosli, invité par Bovet, débat de l'éducation dans les établissements et dans la famille à l'occasion d'un « tour de table » à l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Moins d'un an après la publication, en mai 1932, d'un article dans la *Revue suisse d'éducation*, intitulé « Anstaltserziehung », il anime une conférence (18/01/1933-10/01/1933 ; Martí, 1996, p. 53), à nouveau organisée par Bovet à l'Institut de Genève sur les thèmes « Réminiscences de jeunesse », « Le bagne de Trachselwald », « Le droit des mineurs – Polémiques et résultats » (Martí, 1996, p. 53).

### Ernst Schneider (chargé de cours ; trois ans) (1878-1957)



(Cf. Schulpraxis 3, 1992, 21)

Après sa formation d'enseignant à l'institut pédagogique privé Muristalden de Berne, Schneider a enseigné dans la commune de Wohlen près de Berne jusqu'en 1899, avant de reprendre des études de pédagogie, philosophie, géographie et histoire à l'Université de Berne. Il passe alors sa thèse en pédagogie en 1904 (Grunder, 1993, 2013 ; Weber, 1999 ; Schneider, 1956). Il travaille ensuite en tant qu'enseignant et professeur principal à l'école d'apprentissage de l'Institut pédagogique de l'université. Il fut élu directeur de l'École Normale publique du canton de Berne par la commission en charge en 1905, malgré les protestations du corps enseignant et du parti libéral-radical. Il avait alors 27 ans. Il y introduisit alors les cours de deux heures, les stages en enseignement, les voyages scolaires, les rédactions libres et de nouvelles

méthodes d'évaluation. Après la « querelle de l'École Normale de Berne » et une campagne de dénigrement – il fut reproché à Schneider d'avoir usé de psychanalyse lors de ses cours – il se vit suspendu de ses fonctions en 1915, malgré des contestations massives. Grâce à l'invitation de Bovet et Claparède, il donne des cours et des travaux dirigés à l'Institut Jean-Jacques Rousseau : entre 1916 et 1919, il anime notamment un séminaire de deux semaines autour de la thématique : « La pratique scolaire : chapitres choisis de technique scolaire : enseignement et éducation, psychanalyse, etc. ». Bovet remarqua néanmoins que Schneider avait du mal à s'exprimer en français – le cours s'avéra moins réussi que prévu. Un de ses élèves d'alors, Erminio Solari, écrivit que Schneider présentait son cours dans un français maladroit, mais compréhensible, même s'il traitait ses thématiques d'une manière impressionnante (Mireille Cifali, commentée par Weber, 1999, p. 252). En 1918, Schneider annonce la création d'un « Institut » à Berne, inspiré de l'Institut Jean-Jacques Rousseau – une idée qu'il ne réalisera finalement pas (Schneider, 1965, p. 81). Fin 1919, Bovet demande à son ami Schneider si celui-ci est intéressé par la prise d'un poste à l'Université de Riga. Bovet avait reçu la mission de « repérer et de proposer un Suisse qui connaisse la pédagogie de l'Europe de l'Ouest » (Weber, p. 199, p. 281, cf Schneider, 1956, p. 86). Après un voyage de reconnaissance en Lettonie, il accepte et prend la chaire en psychologie de l'enfance et pathologie pédagogique en mars, au sein du département de pédagogie nouvellement créé à la faculté de philosophie.

Ses « Lettres de Riga », sont publiées jusqu'en 1928 (quand il doit quitter le poste) dans la revue *Réforme de l'école* ('Schulreform').

### Robert Seidel (conférencier invité, deux fois) (1850-1933)



([https://de.wikipedia.org/wiki/Robert\\_Seidel\\_\(P%C3%A4dagoge\)#/media/Datei:\(UAZ\)\\_AB.1.0920\\_Seidel.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Robert_Seidel_(P%C3%A4dagoge)#/media/Datei:(UAZ)_AB.1.0920_Seidel.jpg); consulté le 10 mai 2021)

Après un apprentissage pour devenir drapier, Seidel exerça brièvement le métier de tanneur en Saxe, avant de s'engager activement en tant que social-démocrate. Il fuit à Zurich en 1870, où il prend le poste de directeur des entreprises de l'« Arbeiterbund » (Union des travailleurs) entre 1876 et 1879. Là, en parallèle à son travail, il entame des études en éducation primaire (1880) et secondaire (1881-1883) à l'Université de Zurich. Il enseigne pendant six ans à l'école de Mollis (1884-1890), avant de rédiger les publications suivantes, orientées politiquement à gauche : *Arbeiterstimme* (1890-1898) ('La voix des travailleurs'), *Volksrecht* (à partir de 1898) ('Droit du peuple') et *Grütlikalender* (1900-1926) ('Calendrier du Grütl'). Il endosse, jusqu'en 1912, la fonction de professeur des collèges, obtient de nouveaux diplômes (doctorat, agrégation), et intervient donc premièrement en tant que chargé de cours en pédagogie à l'ETH (à partir de 1905), puis à l'Université de Zurich (à partir de 1908, où il aura le poste de maître de conférences jusqu'en 1929).

Sa carrière politique, tout comme son parcours journalistique et pédagogique, est impressionnante : il siège au Grand Conseil de la Ville de Zurich au parti social-démocrate (1898-1916 ; 1919-21), au Conseil Cantonal de Zurich (1893-1896; 1899-1917; 1920-1923) et au parlement fédéral et au Conseil national (1911-1917). Seidel compte pour l'un des meneurs de la branche gauche du mouvement ouvrier de la fin du xix<sup>e</sup> siècle. Il a polémiqué contre le parti pendant la Première Guerre mondiale. En tant que pédagogue social, il a incarné les idées de l'« Arbeitsschule » ('école active') (Seidel, 1910 ; Spillmann-Jenny, 1980). Il est intervenu à l'Institut Jean-Jacques Rousseau en tant que conférencier après son départ en retraite.

#### Walter Guyer (conférencier invité) (1892-1980)<sup>4</sup>



(<https://www.paedagogik-feiert.uzh.ch/de/personenbiographien/guyerwalter.html?fontsize=big>; consulté le 10 mai 2021)

Après son diplôme à l'École Normale de Küsnacht (canton de Zurich), Guyer enseigne, parallèlement à ses études en pédagogie, psychologie, philosophie et histoire, entre Zurich et Paris (1916-1920). Il passe son doctorat en 1920 et travaille à nouveau en tant que professeur des collèges (1925-1928), avant de devenir professeur principal en pédagogie à l'école de Rorschach jusqu'en 1941. Il devient finalement directeur de l'école normale supérieure cantonale de Zurich entre 1942 et 1958. Il publie sur Pestalozzi, sur le thème « école et nation en détresse » et sur des questions générales en pédagogie et psychologie de l'apprentissage. Modéré dans son engagement pour la réforme de l'école, il a incarné une école basée sur l'activité et a promu une formation philosophique des enseignants (Guyer, 1952). Guyer a accompagné Hans Aebli en marge de sa conférence à Genève.

#### Fritz Wartenweiler (conférencier invité) (1889-1985)



([https://www.historierurale.ch/pers/personnes/Wartenweiler,\\_Fritz\\_\(1889\\_1985\)\\_DB3729.html](https://www.historierurale.ch/pers/personnes/Wartenweiler,_Fritz_(1889_1985)_DB3729.html); consulté le 10 mai 2021)

---

4 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

Entre 1909 et 1911, Wartenweiler étudie la philologie et la philosophie à Berlin et Copenhague. Il lit alors au Danemark les publications de N.F.S. Grundtvig à propos de l'éducation du peuple – la formation des adultes dominera dès lors tant sa vie professionnelle que personnelle. Il passe son doctorat en 1913 à l'Université de Zurich sur le thème des pensées de Grundtvig concernant la haute école populaire. Wartenweiler travaille trois ans en tant que directeur dans l'esprit pédagogique de l'École Nouvelle à l'École Normale de Soleure (1914-1917), avant de quitter son poste en désaccord, suite à une dispute concernant une note d'évaluation. Il devient alors créateur (1919) puis directeur, jusqu'en 1926, du centre pour l'éducation populaire « Nussbaumen », près de Frauenfeld. Il exerce, en outre, en tant qu'« éducateur populaire itinérant » et conférencier. Parallèlement à ses publications sur les questions de l'éducation populaire, des concepts des hautes écoles populaires danoises concernant l'école et la famille, il a rédigé les biographies d'hommes politiques et de philosophes (Ben Gourion Gandhi, Nansen, Einstein). En 1940, il s'engage en tant que co-créateur dans le mouvement ouvrier pour les enfants sinistrés de la guerre (Wartenweiler, 1979).

#### Heinrich Hanselmann (conférencier invité) (1885-1960)<sup>5</sup>



<http://www.heilpaedagogik-lotz.de/Text8.htm>, consulté le 10 mai 2021)

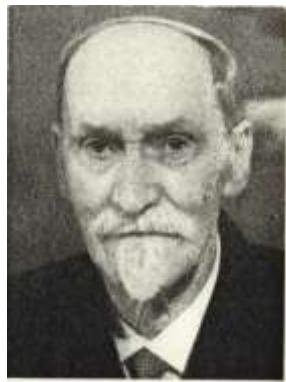
Suite à sa formation à l'École Normale (Schiers, canton des Grisons), Hanselmann devient enseignant auprès des malentendants à Saint-Gall, avant d'étudier la psychologie à Zurich (avec des séjours universitaires à Munich et Berlin). Il passe son doctorat en 1911, devient brièvement assistant à l'institut psychologique du « Senckenbergianum » à Francfort-sur-le-Main, dirige le centre d'observation pour les jeunes avec troubles du comportement « Steinmühle », près de Francfort-sur-le-Main (1911-1916), et revient à Zurich à cause de la guerre en 1916. Jusqu'en 1923, il travaille en tant que secrétaire de la fondation Pro Juventute, obtient son agrégation à l'Université de Zurich avec une étude sur « les fondements psychologiques de la pédagogie curative », et initie la création du département de pédagogie curative à l'université, dont il devient le premier directeur. Un an plus tard (1925), le mécène de Winterthur Alfred Reinhart le soutient dans la création du « Landerziehungsheim Albisbrunn » à Hausen am Albis pour les enfants requérant une pédagogie curative, qui deviendra « l'école modèle » pour les étudiants du département de pédagogie curative – Adolphe Ferrière a dû le rencontrer dans ce contexte. Il esquisse, avec le concept

---

5 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

« d'inhibition du développement » un nouveau concept de pédagogie curative et attribue à celle-ci la tâche d'agir en prévention et/ou en correction de ces inhibitions chez les enfants. *L'Introduction à la pédagogie curative* (1930) de Hanselmann est aujourd'hui encore souvent citée (Mürner, 1985).

### Eduard Oertli (conférencier invité) (1861-1950)<sup>6</sup>



(Schweizerische Lehrerzeitung, 1951, 2, 45)

Après sa formation à l'École Normale de Kusnacht (canton de Zurich ; 1877-1881), Oertli a enseigné pendant trente-neuf ans en tant qu'enseignant à l'école primaire de Riesbach (1890-1929). Parallèlement, il deviendra un des représentants principaux des travaux manuels à l'école – ainsi que le rédacteur des *Schweiz. Blätter für Knabenhandarbeit* ('Journaux suisses pour les travaux manuels des garçons') pendant de nombreuses années (1896-1925). Oertli a essayé de réaliser concrètement les considérations sur les « Arbeitsschulen » au sein des écoles primaires suisses-allemandes. Il a mené, parallèlement à la publication de nombreux petits écrits sur les questions du travail manuel, de l'école populaire et de l'éducation, des séminaires d'été pour les enseignants en sa fonction de président de l'association suisse pour le travail manuel des garçons et la réforme de l'école (Schweizerischen Vereins für Knabenhandarbeit und Schulreform), dont le programme comportait des aspects manuels d'abord, puis aussi didactiques et méthodiques (à partir de 1909) (Oertli, 1912). Il obtiendra de l'Université de Zurich la nomination de docteur à titre honorifique pour ses travaux dans ce domaine en 1932.

---

6 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

## Max Oettli (conférencier invité) (1879-1965)<sup>7</sup>



(Thurgauer Jahrbuch 1967, 97)

Oettli étudie les sciences à l'école polytechnique fédérale de Zurich, obtient le diplôme de professeur spécialisé (1902) et passe son doctorat à l'Université de Zurich avec une étude sur l'écologie de la flore des roches des Alpes. Il enseigne à l'École Nouvelle de Glarisegg jusqu'en 1921 (Oettli, 1912-13), où il doit avoir rencontré Ferrière et Von Geyserz, avant de pouvoir mettre la thématique de sa vie, à savoir la lutte contre l'abus de tabac et d'alcool, au centre de ses préoccupations professionnelles. Il deviendra directeur de la centrale suisse pour la lutte contre l'alcoolisme (Schweizerische Zentralstelle zur Bekämpfung des Alkoholismus) (Lausanne 1921-1947), fondateur du bureau de l'amicale pour la prévention des dangers du tabagisme (Geschäftsstelle der Vereinigung zur Aufklärung über die Tabakgefahren) et président de la ligue des opposants à l'alcool (Alkoholgegner-Bundes'). Oettli partage les expériences des élèves dans le cours de sciences naturelles (*Das Forscherbuch*, 1919 – « Le livre du chercheur ») et appartient à la Commission des écrits de jeunesse de l'Association suisse des enseignants (Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins).

## Clara Ragaz (conférencière invitée) (1874-1957)<sup>8</sup>



Clara Ragaz-Nadig 1956 (Foto: Religiös-Sozialistische Vereinigung der Deutschschweiz)  
(<http://www.kirchgemeinde.ch/kg/resos/resos-geschichte>; consulté le 10 mai 2021)

---

7 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

8 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

Après avoir terminé sa formation à l'École Normale d'Argovie, Ragaz travaille en tant que préceptrice en Angleterre, en France et en Engadin et comme enseignante à Zurich. Elle entre en 1913 au parti social-démocrate peu avant son mari, Leonhard Ragaz. Elle compte comme l'une des fondatrices de la Ligue suisse des femmes abstinences (Schweizerischen Bundes abstinenter Frauen) à Bâle en 1902. Après son adhésion à l'union des velléités féminines en 1907 (Union für Frauenbestrebungen), elle s'engage dans la ligue sociale des acheteurs (Sozialen Käuferliga 1908-1915) et dirige en 1909 l'exposition suisse du travail domestique à Zurich, parallèlement à son engagement social pour les ouvrières d'Aussersihl.

À cette époque elle travaille comme maître de conférences à l'école sociale pour les femmes ('Soziale Frauenschule', 1929-1946) et elle est vice-présidente la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté (Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit) (Ragaz, 1915). Elle sera d'ailleurs la co-fondatrice de la section suisse en 1915. Ainsi, Clara Ragaz compte pour l'une des pacifistes et féministes suisses les plus importantes de cette première moitié du xx<sup>e</sup> siècle. L'impératif de l'éthique chrétienne impliqua pour elle un engagement pour une société juste et équitable, pour la paix et pour le droit des femmes à la participation politique.

#### Leonhard Ragaz (conférencier invité) (1868-1945)<sup>9</sup>



Leonhard Ragaz (Foto: Religiös-Sozialistische Vereinigung der Deutschschweiz)  
(<http://www.kirchgemeinde.ch/kg/resos/resos-geschichte>; consulté le 10 mai 2021)

Ragaz étudie la théologie à Bâle, Iéna et Berlin, devient pasteur au Heinzenberg (canton des Grisons, 1895-1902), à Coire et à la cathédrale de Bâle (1902-1908). Enseignant à l'école cantonale de Coire (1893-), il développe, en tant que pasteur libéral, un intérêt pour les questions sociales. Il prend part, en 1906, à l'émergence du Mouvement socio-religieux, ainsi qu'à la fondation du journal *Neue Wege* ('Nouveaux chemins') au sein duquel il était rédacteur en chef (1921-1945). De par sa fonction de professeur en théologie systématique et pratique à l'Université de Zurich (à partir de 1908), Ragaz se rapproche du mouvement ouvrier, se solidarise avec les ouvriers agricoles en grève en 1903 et soutient la grève générale de 1912 à Zurich. Devenu une figure centrale du mouvement international du socialisme religieux, il se bat contre les modèles politiques marxistes et stato-centrés, et s'engage pour un socialisme

---

9 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

fédéraliste, coopératif et pacifiste. Il se retire de son professorat en 1921 pour s'orienter vers « le travail éducatif » auprès du quartier ouvrier de Zurich de Aussersihl et vers le mouvement socio-religieux. En tant que président de la « Centrale suisse du travail pour la paix » (Schweizerische Zentralstelle für Friedensarbeit), il devient, entre 1918 et 1939, un des représentants du mouvement antimilitariste pour la paix en Suisse. Au moment où le parti social-démocrate approuve la défense militaire nationale en 1935, Ragaz se retire. Engagé contre l'antisémitisme et le national-socialisme, il publie illégalement *Neue Wege* (1941-1944), car il refusait la pré-censure décrétée. Avec sa 'Théologie du Royaume de Dieu' ('Reich-Gottes-Theologie') liée à son engagement politique, il suggère alors les futurs concepts de la théologie de la libération (Mattmüller, 1957-1958 ; Spieler et al., 2009).

### Elisabeth Rotten (conférencière invitée) (1882-1964)



(<https://repenf.hypotheses.org/2301>; consulté le 10 mai 2021)

Ayant grandi dans une famille berlinoise, Rotten étudie la philologie allemande, la philosophie et les langues vivantes dans des universités allemandes, obtient son doctorat en 1912, s'engage en tant que pacifiste dans l'aide aux prisonniers de guerre de la Première Guerre Mondiale, et devient co-fondatrice du 'Guichet d'aide et d'information pour les Allemands à l'étranger et les étrangers en Allemagne' ('Auskunfts- und Hilfsstelle für Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland', 1914). Après la guerre, elle continue son travail pédagogique et s'engage à l'international avec les activistes pacifistes et les représentants de l'École Nouvelle (Haubfleisch, 1997). Elle crée la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (New Education Fellowship, 1921) avec Adolphe Ferrière et Béatrice Ensor, devient membre du comité fondateur et vice-présidente à partir de 1949. Après avoir contribué, jusqu'en 1933, à plusieurs tentatives de réforme pédagogique en Allemagne (Odenwaldschule), elle émigre en 1934 en Suisse et s'installe à Saanen (canton de Berne), où elle s'occupe du montage du projet de Pestalozzi, le village des enfants, à Trogen. En tant que conférencière internationale, elle écrit des œuvres pacifistes et pédagogiques, travaille pour des journaux spécialisés et édite la version allemande de la publication de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, *Das werdende Zeitalter* (1922-1932). Elle est, avec Claparède, Bovet et Ferrière, la fondatrice du Bureau international d'éducation en 1925 à Genève, et devient, à partir de 1919, membre du directoire de la 'Ligue allemande pour la Société des Nations' ('Deutsche Liga für den Völkerbund') dont elle dirige la section éducative. Elle est vice-présidente de l'« Associazione Montessori Internazionale » ('Association internationale Montessori') en 1937 et co-fondatrice, en 1948, de la 'Fédération internationale des communautés d'enfants'.

## Willi Schohaus (conférencier invité) (1897-1981)<sup>10</sup>



(Schweizerische Lehrerzeitung 1983, 19, 7)

Après son service militaire dans l'armée allemande (1917-1918) et son affiliation à la Ligue spartakiste de Berlin (1919), Schohaus étudie la théologie à Zurich et à Bâle, ainsi que la philosophie, la pédagogie et la psychologie à Berne, devient docteur ès philosophie (1922), fonde à Muri, près de Berne, une maison d'éducation et travaille en tant que professeur à l'École Normale de Rorschach (1925-1928), avant de d'être nommé, en 1928, directeur et professeur en psychologie et pédagogie à Kreuzlingen, où il travaillera jusqu'en 1962. Pour Schohaus, la thèse selon laquelle la qualité de l'école dépend non pas de réformes extérieures, mais de l'esprit de l'enseignant, fut très importante. Il met en place une éducation en arts plastiques, musique et littérature. En 1933, Schohaus fait sensation avec la publication de son livre *Schatten über der Schule*, tout comme en 1936, avec sa campagne de presse contre les états de l'administration éducative argovienne de Aarburg (Frick, 2000).

## Leo Weber (conférencier invité) (1876-1969)<sup>11</sup>



(<https://www.paedagogik-feiert.uzh.ch/de/personenbiographien/weberleo.html>; consulté le 10 mai 2021)

Weber fait ses classes au département de pédagogie de l'école cantonale de Soleure, dans la formation des enseignants (brevet d'enseignant en 1895) (Feier, 1976), et devient enseignant à Breitenbach et Deitlingen. Il poursuit ses études pour devenir professeur du second degré

---

10 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

11 Cf. [www.dhs.ch](http://www.dhs.ch)

dans les universités de Berne et Paris (1897-1900), il exerce à Biberist (1901-1908), à l'école des sœurs St. Jean à Bâle (1908-1911) et étudie parallèlement la pédagogie et la psychologie à l'Université de Bâle. Weber est enseignant (allemand, histoire) à l'école cantonale de Soleure (1911-1914), inspecteur scolaire puis enfin directeur de l'École normale de Soleure (1918-1946), succédant ainsi à Fritz Wartenweiler à ce poste (Grunder, 1993). Weber organise une formation pour les formatrices professionnelles et les jardinières d'enfants (institutrices d'écoles maternelles), écrit des manuels de lecture et des études sur l'histoire de l'école et devient rédacteur du périodique pédagogique *Der Fortbildungsschüler*, à partir de 1913.

## Résumé et bilan

Tout d'abord, il semble que ce soient des pédagogues et des éducateurs germanophones dispersés, éparpillés, dont la relation avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau doit être discutée ici. Si l'on y regarde de plus près, on s'aperçoit pourtant que les invités germanophones de l'Institut Jean-Jacques Rousseau forment un grand groupe dont quelques-uns, allemands comme suisses, étaient des amis engagés dans la lutte pour une réforme pédagogique. Parallèlement, d'importants scientifiques contemporains ont été invités, qui ne comptaient pas parmi les membres du cercle étroit de ces amis au même état d'esprit. Ils enseigneront, présenteront des travaux et débattront pourtant tous à Genève. Ce sont des enseignants venus d'Allemagne (comme d'autres venant d'autres endroits du monde) – des pédagogues influents ou des personnages plus insolites – pouvant se vanter d'avoir été invités à participer à des conférences à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, et qui ont, grâce à leurs noms illustres, fait de celui-ci l'avant-garde d'une nouvelle éducation. En ce qui concerne le groupe des maîtres de conférences germanophones et des conférenciers, les personnages de référence sont Pierre Bovet, Édouard Claparède et Adolphe Ferrière. Ces trois protagonistes, défenseurs d'une nouvelle éducation, ont formé le groupe de personnes issues de Suisse alémanique qui travaillera à Genève. Ils y invitent alors leurs compagnons de route, leurs amis, leurs alliés – tous, sans exception, des pédagogues engagés dans l'esprit de l'École nouvelle. Il est évident qu'ils se sont connus et qu'ils se sont alors recommandés les uns aux autres de leurs amis à Genève.

En d'autres termes, nous pouvons parler d'une sorte de 'clan', c'est-à-dire de personnes qui se connaissent bien, qui intègrent d'autres connaissances, anciennes ou nouvelles, mais aucun inconnu. Les motifs pour lesquels on a invité des personnes germanophones à participer à des conférences tiennent donc autant à leurs compétences scientifiques spécifiques qu'aux relations amicales, et occasionnellement aux perspectives d'aides réciproques au plan des stratégies de carrière. D'un point de vue social, les invités de l'Institut sont issus en grande partie du milieu bourgeois, sauf Seidel ou Ragaz.

Au plan pédagogique, ils sont tous réformistes, et tout particulièrement en faveur d'une réforme scolaire. Il s'agit en outre souvent, comme nous l'avons vu, de personnes aux parcours atypiques et singuliers. Leur invitation à l'Institut témoigne du flair des Genevois pour les pédagogues originaux – comme Wartenweiler –, pour les propagandistes des hautes écoles populaires ou encore pour les prêcheurs nomades en ce qui concerne la formation des adultes. La détection et la sélection des quelques conférencières et des nombreux conférenciers est donc liée aussi aux circonstances et aux opportunités des rencontres. Carl Albert Loosli, par

exemple, réformiste radical des établissements pour les jeunes, était ami de Bovet depuis les journées de Neuchâtel.

Quelques exemples, une sélection dont l'énumération a pu conduire à la création d'un réseau :

- Bovet invite son ami d'enfance et de jeunesse à Grandchamp pour une conférence, ou plutôt pour une 'causerie' à Genève. Loosli connaît Schneider, le directeur pourchassé de l'École normale de Berne, certainement dès 1915.

- Bovet s'arrange pour trouver à Schneider un poste à temps partiel en tant que maître de conférences à Genève, avant de l'aider à trouver un professorat à l'Université de Riga.

- Heinrich Hanselmann fonde l'École nouvelle de pédagogie curative d'Albisbrunn (1925), qui le met en contact avec le Bureau international des Écoles nouvelles (B.I.E.N.) créé par Ferrière. Le concept central d'Hanselmann, « inhibition du développement » (« Entwicklungshemmung ») a dû sûrement intéresser Claparède.

- Dans l'entourage de Ferrière, on retrouve aussi Max Oettli qui écrit sur Glarisegg, lorsqu'il enseignait au sein des « Écoles nouvelles à la campagne ».

- Le couple de Clara et Leonhard Ragaz s'engage dans le mouvement pour la paix, ce qui illustre leur affinité avec Bovet et son approche de l'éducation morale et de la pédagogie de la liberté (et donc également avec Friedrich Wilhelm Förster).

- À travers Ernst Schneider, qui s'engage dans une politique de gauche après 1916 (et au niveau des idées d'un socialisme religieux et pacifique), Bovet a dû porter attention à Leonhard Ragaz, et à Clara Ragaz à travers le sujet des « Femmes et la liberté » (« Frauen und der Friede »).

- Eduard Oertli a sûrement pu attirer l'attention de Ferrière avec ses publications sur l'école du travail / école active (Arbeitsschule) et du travail manuel des garçons (Knabenhandarbeit).

- Elisabeth Rotten appartient au groupe des pacifistes et des concepts d'éducation et de formation construits internationalement, comme des « Écoles nouvelles à la campagne » et du « New Education Fellowship » (« Weltbund für Erneuerung der Erziehung ») - elle entretient des rapports étroits avec l'Institut.

- Willi Scholaus, combattant l'éducation institutionnelle (Aarburg) comme Loosli, ami de Schneider et organisateur de la fuite des Geheebe au-delà du Bodensee en Suisse, connaît Ferrière, qui aura accompagné cette famille pendant plusieurs années. Les différences considérables sur la vision du monde et la politique entre Scholaus et Ferrière paraissent alors sans importance.

Cela se vérifie aussi auprès des conférenciers originaires d'Allemagne. Les relations entre ces personnes et l'Institut sont thématiquement et personnellement très marquées :

- Karl Wilker, le réformateur des peines juridiques des mineurs, rédige avec Elisabeth Rotten « Pour l'Ère nouvelle » ('Das Werdende Zeitalter').

- Friedrich Wilhelm Förster, après une phase de trois années d'enthousiasme pour la Première Guerre mondiale, devient tardivement un des pédagogues de la liberté, ce qui a dû le rapprocher de Bovet.

- Hugo Gaudig s'engage pour « une action pédagogique active » (« *tätiges Handeln* ») dans la classe et est un pédagogue connu de l'éducation par le travail, ce qui plaît à Ferrière.

- Paul Geheebl est très proche des Genevois et de Ferrière en particulier, qui l'a soutenu lui et son école pendant des dizaines d'années.

- La vision de Wilhelm Paulsen sur la réforme de l'école correspond à celle de la pédagogie genevoise, surtout quand il s'agit de 'l'École unique' (à Genève: 'Cycle d'orientation', Malche, Oltramare).

- Robert Seidel, partisan d'une « école active socialiste », qui s'est disputé de longues années avec Kerschensteiner à propos du monopole de l'interprétation du nom et du concept « *Arbeitsschule* » (*école du travail*, sa version d'une école active), est un des professeurs de gauche exilés en Suisse, qui sera plus tard un scientifique de l'éducation titulaire, un parlementaire du canton de Zürich et enfin du conseil national pour le parti socialiste – et un des plus virulents représentants de « l'école du travail ».

Ci-dessus, la tentative de mise en réseau à l'aide de quelques exemples. Il reste à jeter un œil sur une personne en particulier, un élève de l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

Dans le sens d'une perspective historique, il est important de mentionner un étudiant suisse-allemand de l'Institut Jean-Jacques Rousseau : Jakob Robert Schmid (1909-1977), et sa thèse sur *Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire* (encadrée par Piaget et Claparède), sur les « *Lebensgemeinschaftsschulen* » (« école communautaires ») d'Hambourg. Mais la référence aux sources du journal intime d'un des directeurs de ces 'Lebensgemeinschaftsschulen' – William Lottig – fut profondément défaillante, (Grunder, 2014).

Paru en 1937 à Neuchâtel chez Delachaux & Niestlé, et en 1973, à la suite des années 1968, Schmid aura traduit son volume en allemand et l'aura fait paraître à nouveau sous le titre *Freiheitspädagogik*, cependant affecté par les erreurs d'interprétations d'origine. Schmid avait passé sa thèse à Genève en 1936 après avoir étudié la pédagogie à Zürich, Berlin et Bâle et devint professeur en pédagogie pratique à l'Université de Berne de 1948 à 1976. Il aura abordé toute sa vie son même thème développé dans sa thèse de Genève, soit ce qu'il a appelé la pédagogie « antiautoritaire ». Ses écrits comportent en outre des interprétations erronées sur le renouvellement social-démocrate de l'école de Hambourg, qui se voit attribués des traits libertaires voire anarchistes qui n'y ont jamais été revendiqués.

## Références

### Sources

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau

-Programmes de cours avec noms des enseignants:

<http://www.unige.ch/archives/aijjr/sourcenesenligne/institutionnelles/programmes/>

-Livre d'or des étudiants:

<http://cms.unige.ch/AIJJR/livredor/>

-Listes des étudiants et auditeurs:

<http://www.unige.ch/archives/aijir/sourcesenligne/institutionnelles/etudiants-et-auditeurs/>  
-Index de la correspondance alphabétique de la direction, 1912-1947  
-Index des correspondants (A-Z), sans date

## Sources en ligne

[www.dhs.ch](http://www.dhs.ch) Dictionnaire historique de la Suisse

## Œuvres

- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget.* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. (Dt. : Dersl. (1963). *Psychologische Didaktik.* Stuttgart: Klett).
- Berchem, A., van (1973-1975). *F.W. Foerster - Un maître à penser pour notre temps.* 2 Bde. Céigny: Edition Nant de Pry.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie (1912-1932).* Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Feier, O. (1976). *Seminardirektor Leo Weber, 1876-1969.* Feldmeilen: Selbstverlag.
- Frick, G. (2009). *Willi Schohaus.* Göttingen: Zu beziehen bei K. Thalmann.
- Gaudig, H. (1909). *Didaktische Präludien.* Leipzig: Teubner.
- Gaudig, H. (1917). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit.* 2 volumes. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gaudig, H. (1923). *Was mir der Tag brachte.* Leipzig/Berlin: Teubner.
- Gaudig, H. (1925). *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis.* Breslau: Hirt.
- Grunder, H.U. (1986). *Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz im 20. Jahrhundert.* Frankfurt am Main: Haag&Herchen.
- Grunder, H.U. (1987a). Die Ecole Nouvelle in der französischsprachigen Schweiz. Schulkritik und Schulreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: *Pädagogische Rundschau*, 6, 721-745.
- Grunder, H.U. (1987b). Paul Geheeb und die École d'Humanité in der Schweiz. In: *Bildung und Erziehung*, 4, 379-392.
- Grunder, H.U. (1992). Jean Piaget als Reformpädagoge. Piaget und die éducation nouvelle zu Beginn des 20. Jahrhunderts: vergessene Kontexte und systematische Bedeutung. In: *Pädagogische Rundschau*, 5, 541 - 563.
- Grunder, H.U. (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik.* Bern: Peter Lang.
- Grunder, H.U. (1995). Qui étaient les fondateurs des Landerziehungsheime suisses? In: Hameline, D., Helmchen J., Oelkers, J., (eds.). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire.* Bern: Peter Lang. 197-205.
- Grunder, H.U. (2013). Die Kraft der Persönlichkeit im Feld der Erziehung: Das Beispiel Ernst Schneiders (1887-1957), Pädagoge, fortschrittlicher Erzieher, früher Verlierer - und später Gewinner (unveröffentlichtes Manuskript; Referat, gehalten in Riga).

- Guyer, W. (51967/1952). *Wie wir lernen*. Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch.
- Grunder, H.U. (2014). Kämpfen gegen Windmühlen und reale Mächte: William Lottigs Tagebuch (1919-1921) als Ausdruck der politischen, pädagogischen und schulinternen Machverhältnisse in einer Hamburger Gemeinschaftsschule zu Beginn der 1920er Jahre. In: *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50, 4/2014, S.1- 9 (DOI: 10.1080/00309230.2014.927512).
- Haenggeli-Jenni, B. (2011). *Pour l'Ere Nouvelle: une revue carrefour entre science et militance (1922-1940)*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Haubfleisch, D. (1997). Elisabeth Rotten (1882-1964). In: *Etwas erzählen*, hrsg. von I. Hansen-Schaberg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 114-131.
- Haubfleisch, D. (2001). *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*. Frankfurt [u.a.]: Peter Lang (avec une biographie de Wilhelm Paulsen).
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation*. Genève: Librairie Droz.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep.
- Köhler, W. (1920). *Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand. Eine naturphilosophische Untersuchung*. Erlangen: Verlag der philosophischen Akademie.
- Loosli, C.A. (1924). *Anstaltsleben*. Bern: Pestalozzi-Fellenberg-Haus.
- Loosli, C.A. (1925). *Ich schweige nicht!* Bern: Pestalozzi-Fellenberg-Haus.
- Marti, E. (1996). *C.A. Loosli* (vol. 1). Zürich: Chronos.
- Marti, E. (1999). *C.A. Loosli* (vol. 2). Zürich: Chronos.
- Marti, E. (2009). *C.A. Loosli* (vol. 3.1.). Zürich: Chronos.
- Mattmüller, M. (1957-1968). *Leonhard Ragaz und der religiöse Sozialismus* (2 volumes). Zollikon: Evangelischer Verlag.
- Mürner, C. (1985). *Die Pädagogik von Heinrich Hanselmann*. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Oertli, E. (1912). *Die Volksschule und das Arbeitsprinzip*. Zürich: Orell Füssli.
- Oettli, M. (1912/1913). Bilder aus dem Landerziehungsheim. In: *Berner Seminarblätter*, 4, 105.
- Paulsen, W. (1926). *Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule*. Leipzig: Quelle & Meyer (en français: Paulsen, W. (1931. *L'Ecole Solidariste*. Saint-Lambert: Ed. Biblio-Liege (Traduction et Préface de Adolphe Ferrière.
- Ragaz, C. (1915). *Die Frau und der Friede*. Zürich: Orell Füssli.
- Schmid, J.R. (1937). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Neuchâtel: Delachaux&Niestlé (Thèse de doctorat, Université de Genève) (Cf. Schmid 1973).
- Schmid, J.R. (1973). *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution. Deutschland 1919-33*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- Schneider, E. (1956). *Aus meinen Lern- und Lehrjahren*. Bern: Pestalozzi-Fellenberg.
- Seidel. R. (1910). *Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit*. Zürich: Orell Füssli.
- Soler i Mata, Joan (2009. The Rousseau Institute of Geneva's influence on and presence in Catalan pedagogy in the first third of the 20th century. In: *Catalan social sciences review*, 1, 58-87 (2012) (DOI: 10.2436/20.3000.02.5 <http://revistes.iec.cat/index/CSSr>).
- Spieler, W. et al. (2009). *Für die Freiheit des Wortes*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Spillmann-Jenny, B. (1980). *Robert Seidel*. Zürich: Universitätsverlag (Zürcher Hochschulschriften).
- Wartenweiler, F. (1979). *Ein Neunziger sucht* (Autobiographie). Zürich: Rotapfel.
- Weber, K. (1999). « *Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit* ». Bern: Peter Lang.
- Wilker, K. (1921). *Der Lindenhof. Werden und Wollen*. Verlag: Heilbronn am Neckar: Altermann.
- Zigmunde, A. (2010). *Hugo Gaudig. Pädagogische Konzeption und sein Besuch im Baltikum 1922. Eine historische Momentaufnahme*. Riga: Verlag der Technischen Universität.
- Zigmunde, A. (2017). Der Psychoanalytiker und Pädagoge Ernst Schneider (1887-1957) im Widerstreit der Meinungen seiner Zeitgenossen in Lettland (1920-1928). In: *Humanitārās un sociālās zinātnes*, 27, 80-92.

## Marianne Guarino-Huet & Olivier Desvoignes : Genève : une chaire mondiale pour Paulo & Elza Freire

*Microsillon*

### 1. Introduction

#### Paulo Freire

Paulo Freire est né en 1921 à Recife au Brésil. Après une formation en droit, il s'intéresse à la pédagogie, est engagé comme professeur à l'université de Recife et écrit une thèse de doctorat intitulée « *Educação e actualidade brasileira* ».

Cherchant à mêler théorie et pratique et refusant d'être enfermé dans les structures universitaires classiques, il s'engage dans différentes actions d'éducation populaire et développe ce qui sera nommé le « système Freire » (qu'il refuse de considérer comme une méthode applicable en tant que telle dans d'autres contextes). Il développe ce « système » avec sa femme Elza, qui est enseignante et qui a une plus grande expérience du terrain que lui. Sa démarche met en œuvre des outils spécifiques (donnant notamment une place primordiale à l'image) mais sa vraie spécificité est d'avoir des visées révolutionnaires, cherchant à permettre aux personnes illettrées de participer au développement de leur propre programme pédagogique puis de prendre conscience (processus de conscientisation ou *conscientização*) de leur position d'opprimé·e·s et surtout de leur capacité à agir dans le monde.

Différentes expériences menées avec ce « système » sont très encourageantes et les participants sont capables de lire des textes courts après seulement une trentaine d'heures d'apprentissage. En 1963 à Angicos, 300 personnes sont notamment formées, lors d'une action de 45 jours. Le président João Goulart demande alors à Freire de mettre en place un plan national qui doit permettre d'alphabétiser deux millions de personnes dans 2000 cercles de culture à travers le pays.



Série de diapositives produites en 1964 pour le « Programa Nacional de Alfabetização » basé sur le « Sistema de Educação Paulo Freire ». Illustrations (codifications de situations quotidiennes) réalisées par le peintre Francisco Brennand. Copyright : Instituto Paulo Freire, São Paulo.

Des milliers d'inscriptions sont déjà prises mais le coup d'état militaire de 1964 va interrompre brutalement le processus et Freire sera emprisonné pendant plus d'un mois. Il fuit alors le pays et rejoint la Bolivie puis – après un autre coup d'état dans ce pays également – le Chili.

C'est dans ce pays qu'il rédigera son ouvrage le plus largement diffusé (Gerhardt, 1993, p. 439), *Pédagogie des opprimés* (Freire, P., 1970b), qui sera traduit dans près d'une vingtaine de langues du vivant de son auteur. On y trouve les fondements de sa pensée ; Freire y défend une pédagogie dialogique, qu'il oppose au système pédagogique dominant qu'il nomme « éducation bancale ». Il insiste sur la nécessité d'éliminer la structure hiérarchique de l'éducation (qui favorise la domination du professeur sur ses élèves tant par le pouvoir que par le savoir) et il présente son « système », basé sur l'observation de l'environnement des participants et sur la notion de générativité (générer de nouveaux mots à partir des syllabes des mots les plus importants dans le quotidien des participants et générer des réflexions sur le monde à partir d'images « codifiant » des situations vécues).

### Une présence et une triple absence

Freire est considéré comme l'un des pédagogues les plus importants du 20<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup> et est certainement l'intellectuel brésilien le plus connu à l'étranger (Pereira, 2018, p. 8). Il a écrit une vingtaine d'ouvrages et sa pensée est à l'origine d'un champ en soi – la pédagogie critique

1 Voir par exemple Giroux (2010, p. 715) ou Díaz (non daté), ou encore Roberts (2015).

– dans lequel s'est développée la pensée d'auteur·ice·s qui, souvent, ont échangé avec le pédagogue brésilien de son vivant (bell hooks<sup>2</sup>, Henry Giroux<sup>3</sup>, Peter McLaren<sup>4</sup>, Ira Shor<sup>5</sup> ou Joe Kincheloe<sup>6</sup> notamment). Jusqu'à aujourd'hui, son travail a été très largement discuté – en particulier dans les champs anglophone, hispanophone et lusophone – dans les milieux universitaires mais aussi par de nombreux éducateur·ice·s critiques et par des militant·e·s. Il est également amplement cité par de nombreux artistes et travailleur·euse·s culturel·le·s dit·e·s « socialement engagé·e·s » (*microsillons*, à paraître).

Sa pensée – première absence – reste cependant étonnement peu diffusée dans la sphère francophone. Irène Pereira (2018, p.16), dans l'un des seuls ouvrages en français sur Paulo Freire écrit : « dans le monde francophone [...] ni l'œuvre ni l'homme ne sont véritablement connus du grand public ou même des cercles militants ».

La deuxième absence concerne plus particulièrement Genève. Après son passage au Chili, anticipant cette fois-ci le changement de régime, il part aux États-Unis et enseigne à Harvard en 1969-70. Il décide alors de rejoindre Genève, où il vivra avec sa famille entre 1970 et 1980. Une présence d'une décennie entière.

Il y travaille pour le Bureau de l'éducation du Conseil œcuménique des Églises (COE). C'est depuis Genève qu'il deviendra une figure réellement internationale (Kirkendall, 2010, p. 90), voyageant à travers le monde et « se projetant dans l'histoire de l'éducation du 20<sup>e</sup> siècle en tant que citoyen du monde » (Rosas, 2003, p. 33)<sup>7</sup>. Bien que ces années furent cruciales pour le développement de ses idées et pour leur diffusion mondiale, les chercheur·euse·s y ont prêté peu d'attention<sup>8</sup>. Plus encore, il semble que Freire soit quasiment absent de l'espace académique, médiatique et physique de la capitale de la pédagogie qu'est Genève. En effet, le mot-clef « Freire » ne donne aucun résultat sur la plateforme Histoire de l'Éducation Suisse (2018) ni dans le Dictionnaire historique de la Suisse (2018) par exemple. De plus, bien qu'il soit docteur *honoris causa* de cette institution, Freire n'apparaît pas comme une référence centrale dans les recherches de l'Université de Genève. Le colloque « Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif » (où notre présentation faisait écho à celle de Marcos Antonio dos Santos Reigota, également sur Freire) est donc un premier pas significatif pour pallier cette absence.

---

2 Dans un dialogue entre sa « voix d'écriture » (bell hooks) et elle-même, Gloria Watkins, elle parle de l'importance de Freire dans son travail et dans sa vie (1994, pp. 45-58).

3 L'introduction de *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning* (Giroux, 1988) est rédigée par Freire.

4 Qui a également écrit dans *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning* de Giroux (1988).

5 La préface de *Cultural wars: School and society in the conservative restoration 1969–1984* est rédigée par Freire et les deux auteurs ont collaboré à plusieurs reprises.

6 Qui a fondé The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy à la Faculty of Education de la McGill University.

7 Toutes les citations en langue étrangères ont été traduites par les auteur·ice·s.

8 Comme le montre Kirkendall (2010), l'un·e des rares auteur·ice·s à avoir cherché à combler cette lacune.



Paulo Freire au Conseil œcuménique des Églises, 1979.  
Copyright : Conseil œcuménique des Églises.

Ensuite, nous n'avons trouvé dans les médias locaux que deux objets où la présence de Freire à Genève était mentionnée : l'émission « Présence protestante » dans laquelle il est interviewé en 1975 (Éduquer la liberté : la conscientisation avec Paulo Freire, 1975) et l'article « Des conférences brésiliennes attirent les Suisses dans un bar » (1999) (sur la Maison culturelle brésilienne ouverte par sa fille, Cristina Freire Heiniger en 1999). De manière surprenante, *Le Courrier*, lorsqu'il publie « Re-découvrir Paulo Freire » (un article largement biographique écrit par Irène Pereira), ne mentionne pas ses liens avec Genève.

Finalement, dans l'espace physique de la ville, la seule référence à Paulo Freire que nous ayons pu identifier jusqu'à présent est une ligne de la carte du restaurant « Le Portugais » qui dit « Plat préparé en hommage à notre ami Paulo Freire, célèbre pédagogue brésilien, qui a personnellement confectionné la 1<sup>re</sup> feijoada brésilienne servie dans notre restaurant en 1974 »<sup>9</sup>.

Outre le fait que Freire, comme nous l'avons vu, soit généralement peu étudié par les auteur·ice·s francophones, cette absence s'explique certainement en partie par son statut juridique en Suisse et par des raisons linguistiques. Tout d'abord, il est exilé à Genève et une grande partie des échanges directs qu'il y développe se trouve être avec des personnes elles aussi en situation de migration. Or, comme il l'observe lui-même<sup>10</sup>, une grande partie des activités de ces personnes tend à rester cachée. Ensuite, même dans son travail d'enseignement à l'Université de Genève (où il mène un séminaire dans le département des Sciences de l'éducation), il semble travailler principalement avec des étudiant·e·s

---

9 Point intéressant car il montre la tendance à effacer les femmes de l'histoire (point sur lequel nous reviendrons plus loin), l'une des filles de Freire, Cristina Freire Heiniger (2018) et le fils cadet de Paulo Freire, Lutgardes Costa Freire (2016), nous ont tous les deux dit qu'en réalité leur père ne cuisinait pas et que c'était certainement leur mère qui avait transmis cette recette au cuisinier du Portugais.

10 Lutgardes Costa Freire (2016) se rappelle son père lui disant « [...] c'est incroyable, ici, les Suisses, ils cachent leur misère, ils cachent les travailleurs étrangers, les Espagnols... c'est incroyable "Au tiers-monde, la misère est à ciel ouvert mais ici en Suisse, c'est caché ».

étranger·ère·s<sup>11</sup> (certainement en raison du fait qu'il ne se sente pas à l'aise pour échanger en français<sup>12</sup> ni, dans une moindre mesure, en anglais (Kirkendall, 2010, p. 91).



Paulo Freire (accompagné de Claudio Ceccon et Rosiska Darcy de Oliveira) reçoit son doctorat honoris causa de l'Université de Genève, 1979.

Copyright : Instituto Paulo Freire, São Paulo.

L'un des buts de notre recherche est de participer à la réinscription de Freire dans l'histoire genevoise et dans l'histoire de la pédagogie de cette ville. Plus généralement, nous cherchons également, en partant de notre position d'artistes développant des projets pédagogiques, à travailler à la diffusion des idées de Freire dans le monde francophone.

S'ajoute encore une troisième absence, celle d'Elza Freire. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la femme de Paulo Freire a apporté sa connaissance du terrain dans la conception du « système Freire ». Cristina Freire Heiniger va jusqu'à dire « c'est elle qui faisait l'alphabétisation, sur le terrain, pas lui » et elle raconte notamment comment elle l'a convaincu d'utiliser des mots multi-syllabiques simples, sans double « S » par exemple (son mari avait d'abord choisi le mot « pássaro » [oiseau], sans se rendre compte de sa difficulté pour des débutants). Spigolon (2016), note d'ailleurs la nécessité de mener une recherche approfondie sur le rôle d'Elza Freire, notamment à partir de manuscrits qu'elle n'a jamais publiés.

Elle n'a pas seulement soutenu son mari – moralement, financièrement et en s'occupant des tâches familiales – lorsqu'il a décidé de quitter son travail d'avocat pour se tourner vers la pédagogie (se disant plus tard avoir été « la première féministe de Recife » (Freire Heiniger, 2018)) mais elle a également joué un rôle capital dans l'élaboration même de sa pensée. Nous

---

11 Gadotti (2016) : « Il a suivi ma thèse de doctorat et celles d'autres. Il recevait principalement des étudiants étrangers, souvent brésiliens... ».

12 « Mon père [...] parlait très bien français. Il aurait trouvé drôle qu'aujourd'hui, son fils vivant à Genève depuis 7 ans, demande du 'chômage' plutôt que du 'fromage' » (Freire & Ceccon, 1978, p. 7).

souhaitons donc également par notre recherche donner une plus grande visibilité au rôle joué par Elza Freire lorsque leur famille résidait à Genève.

### ***microsillons et Paulo Freire : positionnement***

Il y a 12 ans, nous avons fondé le collectif *microsillons* avec pour ambition de développer des projets artistiques en collaboration avec des personnes qui ne se considèrent pas comme des artistes. Cette pratique ayant une forte dimension dialogique et cherchant à remettre en cause la hiérarchie traditionnelle entre artiste et spectateurs, nous nous sommes rapidement intéressés aux pédagogies critiques et avons découvert Paulo Freire<sup>13</sup>, à travers la lecture des textes de bell hooks d'abord.

Nous avons été très vite emporté·e·s par nos lectures, qui non seulement nous ont ouvert des pistes théoriques et pratiques pour inventer notre propre méthode mais qui nous ont surtout offert une alternative militante à une approche plus scientifique de la pédagogie. Nous n'avons découvert que plusieurs années après notre première lecture de *Pédagogie des opprimés* que son auteur avait vécu dix ans dans la ville où nous avons fondé notre collectif et qu'il y résidait lorsque cet ouvrage a été publié.

À travers notre recherche, nous cherchons à dépasser cette forme de fascination (il détestait d'ailleurs être considéré comme un « guru » et appelait à la réinvention de sa pensée (Freire, 1997, p. 328)) et à aborder ses écrits de manière critique. Paradoxalement, cela est parfois difficile car son approche non-dogmatique lui faisait embrasser les critiques plutôt que de les rejeter. bell hooks (1994, p. 49) écrit, à propos de ce paradoxe : « Le modèle de pédagogie critique de Freire invite à une interrogation critique [des défauts] dans son travail. Mais une interrogation critique ne veut pas dire un rejet ».

Si nous nous concentrons dans cet article sur la partie historique de notre recherche, cette dernière comprend également un volet pratique, qui vise à réengager la pensée de Freire aujourd'hui, en la réinventant avec des éducateur·ice·s, médiateur·ice·s culturel·le·s et artistes, à Genève, en Suisse et à l'étranger<sup>14</sup>.

Il y a à nos yeux une forme d'urgence à inventer des alternatives éducatives au modèle dominant – marchandisé, orienté-contenu, cumulatif, *managerial*, et professionalisant<sup>15</sup> – un modèle qui pourrait être qualifié de « bancaire », pour utiliser le vocabulaire freireien. Réinventer Freire aujourd'hui est pour nous une manière de travailler à la construction d'approches différentes.

Nous pensons également que – de par l'importance que joue la dimension visuelle dans le « système Freire » et de par l'intérêt que portent de nombreux·ses artistes à ce pédagogue<sup>16</sup> – le champ de l'art peut être un lieu privilégié pour expérimenter ces réinventions.

---

13 Dans le cadre de nos études avec Catherine Queloz et Liliane Schneiter au sein du programme CCC (HEAD– Genève).

14 À ce propos, voir *microsillons* (2018). Le présent article est en grande partie basé sur la traduction d'une partie du texte produit pour cette « Learning Unit ».

15 Pour une perspective francophone sur ce modèle dominant, voir Laval, Vergne, Clément & Dreux (2012).

16 À ce propos, voir *microsillons* (à paraître).

## Méthodologie

Notre recherche historique est basée en premier lieu sur les archives du COE. Celles-ci sont constituées de plus de 6000 pages, en très grande partie de la correspondance. Celle-ci traite de sujets très variés : organisation de voyages, de rencontres, de séminaires, travail sur des publications, offres d'emploi, lettres de recommandations ou de soutien (à des prisonniers politiques en Argentine ou exilés, Chiliens par exemple), demandes d'autographes mais aussi échanges intellectuels (où se mêlent discussion théoriques et échanges amicaux) avec des pairs à travers le monde (notamment avec Paul Dietrichson et Jonathan Kozol<sup>17</sup>). Ses interlocuteur·ice·s lui demandent souvent des conseils pour appliquer son approche dans les contextes où iels évoluent et lui font parfois part de leurs expériences. Iels cherchent souvent à obtenir du matériel de travail et sollicitent des entretiens. En plus de ces lettres, on trouve des copies de ses articles, des rapports d'activité, des textes de conférences...

À cette ressource principale s'ajoutent quelques sources secondaires (dont le livre « Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy » de Kirkendall (2012), qui est le premier à écrire aussi abondamment sur cette période de sa vie et qui se base lui aussi en grande partie sur les archives du COE) ainsi que les archives de l'Instituto Paulo Freire à São Paulo, qui contiennent des documents uniques sur la vie de Freire à Genève. Finalement, nous pouvons également compter sur quelques ouvrages de Freire lui-même, où il évoque sa vie à Genève, « Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed » (Freire, P., 1995) et « Learning to Question: A Pedagogy of Liberation » (Faundez & Freire, 1989) en particulier.

Dans ces différentes sources – qui nous informent surtout sur les actions au niveau mondial – très peu d'informations permettent de saisir l'implication de Freire dans la ville de Genève. Pour pallier ce manque, nous cherchons à retrouver les personnes qui l'ont côtoyé à Genève. Nous nous sommes adressé·e·s à certaines de ces personnes par un geste performatif qui consistait (faisant écho à la forme épistolaire omniprésente dans les archives du COE) à leur écrire des lettres dans l'interligne d'extraits de textes de Freire. Cette démarche nous a permis d'amener d'autres perspectives (notamment celles de Cristina Heiniger Freire, Lutgardes Costa Freire, Moacir Gadotti et Alberto Velasco) sur le sujet et à développer une écriture polyphonique de l'histoire de Paulo et Elza Freire à Genève.

Avec une approche inspirée de la recherche action participante (une méthodologie dont le développement est basée sur la pensée de Freire notamment<sup>18</sup>), nous ne limitons pas notre projet à une approche historique mais cherchons à faire partager nos réflexions avec des personnes impliquées dans des actions pédagogiques sur le terrain, à les mettre en dialogue avec des pairs à la fois pour faire évoluer notre propre recherche et pour transformer les pratiques de nos interlocuteur·ice·s. Nous ne décrirons pas ici en détail ces actions, déjà nombreuses et variées<sup>19</sup> : participations à différents séminaires et colloques mais surtout formats plus performatifs et artistiques (réalisation de vidéos avec des étudiants à Genève;

---

17 De nombreuses lettres des archives du Conseil œcuménique des Églises (ACOE) témoignent de ces échanges et Kozol (1990) y fait référence dans l'introduction de son livre « The Night Is Dark and I Am Far from Home ».

18 Son texte *Creating alternative research methods. Learning to do it by doing it* (Freire, 1982) en particulier a joué un rôle clef dans le développement de la Participatory Action Research (Thiollent, 2011).

19 Pour plus d'informations sur ces actions, voir microsillons (2018).

dispositifs dialogiques (incluant un partage de documents issus des archives du COE) et expérimentations culinaires avec des médiateur·ice·s culturel·le·s, des éducateur·ice·s et des artistes à Genève, Villeurbanne, Zürich, Vienne et São Paulo; productions collective d'éléments graphiques; développement de quatre projets expérimentaux avec des médiateur·ice·s culturel·le·s critiques réinventant l'approche de Freire pour le contexte suisse contemporain).

## 2. Depuis Genève

Après son expérience d'enseignement à Harvard (où il voulait « voir la bête de plus près » (Instituto Paulo Freire, 2012, pp. 56-57)), Freire arrive avec sa famille à Genève, où il accepte un poste au Bureau de l'éducation, nouvellement créé par le Conseil œcuménique des Églises. Il voit dans cette situation professionnelle l'opportunité de ne pas être coupé du terrain (comme il l'aurait été en travaillant dans un contexte strictement universitaire). Surtout, il espère, depuis Genève, pouvoir s'impliquer concrètement dans les luttes d'indépendance des anciennes colonies africaines, en profitant du soutien de l'organisation (Gerhardt, 1993, p. 447). Il imagine pouvoir développer des actions pédagogiques d'envergure qui puissent jouer un réel rôle politique. Ainsi, dans une lettre qu'il rédige après sa prise de fonction, il écrit, en citant Fanon : « Vous devez savoir que j'ai pris ma décision. Ma cause est celle des *Damnés de la terre*. Vous devez savoir que j'ai choisi la révolution. » (Simpfendorfer, 1989, p. 153).

Freire a vécu à Genève pendant une décennie mais il a voyagé à travers le monde durant ces années. Le COE lui offrait une « chaire mondiale » (Kirkendall, 2010, p. 93) et il se nommera lui-même « vagabond de l'évident »<sup>20</sup>, un voyageur qui « aide les gens à voir qu'il ne peut y avoir d'éducation neutre [...] », qui défend la nécessité d'une approche politique de l'éducation. Entre 1970 et 1974, il fait plus de 75 voyages en dehors de Suisse, sur cinq continents. La plupart du temps ces déplacements durent quelques jours mais parfois beaucoup plus longtemps (il passe par exemple cinq semaines au Chili début 1971, 40 jours aux États-Unis au printemps 1972 et plus d'un mois en Océanie en avril-mai 1974). Sa présence à Genève n'est donc pas continue et un grand nombre de lettres des archives du COE sont signées « en son absence » par des secrétaires qui doivent aussi très fréquemment refuser pour lui des invitations pour cause d'indisponibilité.

Il donne des conférences, prend part à des séminaires, se fait consultant, rencontre des groupes pratiquant des actions pédagogiques et culturelles (soutenues par le COE ou non, liées à des organisations religieuses ou non). Il participe à des rencontres internationales (pour l'UNESCO<sup>21</sup> notamment), à des conférences de presse ou à des émissions de radio. Il rencontre également des politiciens (comme le ministre de l'Éducation du Portugal en 1974, juste après la Révolution des Œillets).

---

20 Entretien avec Jack Shallcrass, 1973, ACOE.

21 L'UNESCO a joué un rôle important dans le parcours de Freire : il travaille pour cette organisation au Chili et prend part à au moins quatre événements qu'elle organise dans les années 1970. Il conseille même à des amis de la rejoindre (lettre à Graham Leonard, 16 décembre 1978, ACOE), bien que, d'un autre côté, plusieurs de ses correspondants, comme Brian K. Murphy critiquent ouvertement le travail de l'UNESCO, notamment pour ne pas mieux prendre en compte les écrits de Freire dans leurs publications (lettre de Brian K. Murphy du 29 avril 1974, ACOE).

Plus rarement, la dynamique est renversée et le COE devient un espace où accueillir des figures clefs de l'éducation de l'époque. Ainsi, après une première visite d'Ivan Illich au COE en septembre 1970 et après que Freire l'a rencontré à Cuernavaca lors d'un séminaire de deux semaines au CIDOC<sup>22</sup>, un séminaire appelé *An invitation to conscientization and deschooling: a continuing conversation* rassemble au COE Freire et Illich le 6 septembre 1974<sup>23</sup>.



Séminaire *An invitation to conscientization and deschooling: a continuing conversation* avec Ivan Illich (au premier plan) et Paulo Freire (au fond). Conseil œcuménique des Églises, 6 septembre 1974. Copyright : Conseil œcuménique des Églises.

S'il a déjà quelques doutes sur la portée de ses actions durant ses cinq premières années au COE (il écrit dans une lettre de 1972 : « J'ai appris beaucoup de ces deux voyages, avant tout combien il est difficile de vraiment changer une société »<sup>24</sup>), il semble traverser une vraie crise autour de 1975. En octobre de cette année, il écrit : « [...] mes nombreux voyages et autres obligations m'ont énormément fatigué »<sup>25</sup>. Il écrit aussi « Mon travail s'accumule [...] je commence à me demander comment je vais finir l'année »<sup>26</sup>. Il demandera même à être relevé de ses fonctions à l'Institut des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour 1975-1976<sup>27</sup>.

Au-delà de la surcharge de travail, Freire dit être « existentiellement fatigué » (Kirkendall, 2010, p. 104), veut travailler moins et parle même de ne pas voyager pendant une année

---

22 Le Centro Intercultural de Documentación, une structure expérimentale d'apprentissage créée par Ivan Illich à Cuernavaca, qui a fonctionné entre 1966 et 1976.

23 Deux publications existent sur cet événement. Un numéro de Risk (COE) (« Pilgrims of the Obvious », 1975) basé sur une retranscription des présentations et des discussions et une publication de l'IDAC (Institut d'action culturelle, 1975) intitulée « Freire, Illich, Pédagogie des opprimés, oppression de la pédagogie » avec un long texte réflexif écrit par Rosiska Darcy De Oliveira et Pierre Dominicé. Nous avons par ailleurs digitalisé l'enregistrement sonore du séminaire et l'avons utilisé dans plusieurs de nos mises en dialogue publiques.

24 Lettre de Freire à David P. Magnani, 3.8.1972, ACOE.

25 Lettre de Freire à Jonathan Kozol, 17.09.1975, ACOE.

26 Letter de Freire à John Simmons, 3.04.1975, ACOE.

27 Lettre de Freire à Michael Huberman, 9.07.1975, ACOE.

entière. Il rencontre à cette période Evarist Bartolo (actuellement ministre de l'éducation à Malte) en Sicile. Bartolo (2013) se souvient qu'il « fredonnait toujours la chanson 'To dream the impossible dream' [de la comédie musicale *L'Homme de la Mancha*] ». Freire se sentait peut-être d'une certaine manière à cette période comme un Don Quichotte se battant dans le vide.

Au niveau institutionnel, Will Kennedy, directeur du Bureau de l'éducation, remarque, avec d'autres, que si les idées de Freire se diffusent, elles n'ont que peu d'impact. Il pense que le Bureau doit avoir une ligne d'action plus précise et décide de démissionner (Kirkendall, 2010, p. 104).

Cependant, presque simultanément, cette ligne d'action plus précise semble se dégager et Freire commence à être impliqué dans le type de projets qu'il espérait mener en rejoignant le COE. En effet, répondant à plusieurs invitations de gouvernements africains nouvellement formés, il va travailler en étroite collaboration avec eux pour mener des actions d'alphabétisation dans plusieurs anciennes colonies portugaises.

Certaines de ces invitations ont été faites à Freire non via le COE mais par l'intermédiaire de l'Institut d'action culturelle (IDAC), une organisation qu'il a fondée à Genève en 1971 avec d'autres exilés brésiliens (rapidement rejoints par des intellectuels suisses). L'IDAC se donne pour but de travailler à « l'application de la 'conscientisation' comme instrument libérateur dans le processus d'éducation et de transformation sociale » (Institut d'action culturelle, 1973, p. 15).

Dans les premières années, l'Institut – qui publiera 22 livrets sur des thèmes très variés, et avec des approches multiples, jusqu'en 1981 – peine à trouver des moyens de financer ses actions. Mais la situation change en 1975 lorsque le gouvernement de Guinée-Bissau invite l'IDAC à développer une collaboration. Gadotti (2016) formule l'hypothèse que l'autonomie de l'Institut a aidé Freire à obtenir plus facilement l'autorisation du COE (qui s'engagera alors également dans ces projets) de s'impliquer dans des processus de décolonisation, alors même qu'un débat interne existait sur la légitimité du Conseil à le faire.

En Afrique, Freire travaillera sur le long terme, avec un but précis, en lien avec des personnes qu'il admire (comme Amílcar Cabral). Cela va l'aider à retrouver de l'énergie et à sortir de sa période de doutes. Il écrit dans un rapport d'activité de 1977 :

« Je ne peux pas cacher ma satisfaction de pouvoir, par le biais du Bureau de l'éducation, participer, même modestement, à l'extraordinaire effort que ces sociétés développent pour se réinventer »<sup>28</sup>.

Dans ces pays où il travaille, il est aussi heureux de « rencontrer le Brésil en Afrique [...] les goûts, les fruits, les odeurs » (Gadotti, 2016). Plus encore, ces nouveaux projets lui permettent de voyager et de travailler avec sa femme Elza, ce qui est un changement primordial pour lui.

Durant les années 1970, Paulo semble accorder de plus en plus d'attention à reconnaître le rôle d'Elza non seulement dans sa vie mais aussi dans son travail, en particulier autour de la rédaction de *Pédagogie des opprimés*. En effet, si le rôle d'Elza est peu souvent mentionné dans

---

28 Rapport « Adult Basic Education (The Work of Paulo Freire) », 17.7.1977, ACOE.

la littérature sur son mari, celui-ci était néanmoins très attentif à souligner son apport dans son travail. Dans une interview donnée en 1974, il écrit notamment (Rowe, 1974, p. 6) :

« Je crois que sans Elza, ça aurait été une tâche très difficile pour moi d'écrire le livre [Pédagogie des opprimés] [...] elle exerce sur moi une forte influence. Elle a étudié avec moi et était une enseignante de portugais ».

Dans de nombreuses dédicaces et dans le texte de *Pedagogy of Hope* (Freire, 1995, p. 64), il confirme l'importance de son rôle.

Dans les projets en Afrique, l'implication d'Elza Freire – loin d'être une simple « influence » – est directe et Paulo Freire parle de « programmes qu'Elza et moi développons dans plusieurs pays africains »<sup>29</sup> ou de « cours de formation pour les éducateurs qu'Elza et moi avons coordonnés [...] à São Tomé e Príncipe » (Faundez & Freire, 1989, p. 91).

Dans un texte publié en 1982, Elza Freire (1982) parle du rôle clef qu'elle a joué dans le développement du « système Freire ». Grâce à son expérience d'enseignement à l'école primaire, son apport, déjà, avait été primordial dans le développement des actions de terrain attribuées à son mari :

Nous avons mené ensemble, Paulo et moi, le travail d'alphabétisation dans le Nord Este. Je me suis concentré sur la partie méthodologique, sur l'élaboration de la chose. La paroisse où nous vivions a mis à notre disposition un espace où nous nous rencontrions avec cinq travailleurs qui vivaient aux alentours. Avec eux, nous préparions, nous testions. [...] Nous avons noté qu'ils ne comprenaient pas certaines choses, nous avons éliminé certains mots difficiles et réalisé que nous aurions avantage à utiliser des mots de trois syllabes plutôt que deux, car ils nous donnaient plus d'opportunité de générer d'autres mots.



Elza & Paulo Freire, « Seminário Nacional de Alfabetização », São Tomé e Príncipe, 1976.  
Copyright : Instituto Paulo Freire, São Paulo.

---

29 Lettre de Freire à Betty Marlin, 19.1.1979, ACOE.

Entre septembre 1975 et avril 1980, Paulo Freire – souvent avec Elza donc – voyage dix fois en Guinée-Bissau, six fois à São Tomé et Principe, cinq fois en Angola et trois fois au Cap-Vert. Si les échanges qui prennent place influencent directement les approches pédagogiques des gouvernements de ces pays, Paulo Freire ne sera directement impliqué dans le développement de programmes d’alphabétisation (en particulier pour former des animateurs culturels) qu’en Guinée-Bissau et à São Tomé et Principe, dans les deux cas avec l’IDAC. Il insiste sur le fait qu’il n’appliquera aucun modèle ni aucun programme éducatif déjà existant mais qu’il recommencera à zéro, en observant le contexte, comme il l’avait fait au Brésil dans les années 1960<sup>30</sup>. Dix ans après ces actions, Freire (1980, p. 6) écrira :

« [...] notre but a toujours été, non pas de leur transmettre un quelconque savoir spécifique (car le savoir n'est pas transféré mais créé et recréé) mais de les adapter à apprendre une méthode correcte pour 'lire' la réalité dans sa dimension changeante ».

Ces programmes n’ont pas toujours rencontré le succès escompté (en particulier en Guinée-Bissau). L’une des raisons principales des difficultés rencontrées – bien décrites par Kirkendall (2010, pp. 107-112) – semble avoir été le choix du Portugais comme langue pour l’alphabétisation, et par là même la difficulté de sortir d’un cadre où « plane l’ombre d’un modèle occidental de société » (Faundez & Freire, 1989, p. 103). Alors que Freire était partisan d’une approche bilingue (créole et portugais), le gouvernement – adhérant à la pensée de la figure de l’indépendance Amílcar Cabral (que Freire admirait beaucoup) – défendait le Portugais comme un facteur nécessaire d’unification nationale. Freire l’explique à son successeur au Bureau de l’éducation du COE Antonio Faundez, dans une réflexion critique sur ces expériences en Afrique (Faundez & Freire, 1989, pp. 102-120).

Ces actions d’alphabétisation en Afrique sont bien documentées, en particulier celles qui ont pris place en Guinée-Bissau avec – en plus de deux publications de l’IDAC<sup>31</sup> – le livre de Freire (1978) *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. Leurs critiques (outre dans l’échange entre Faundez et Freire (1989) et dans les propos relayés par Kirkendall (2010)) sont moins accessibles et, même dans le dernier rapport de travail de Freire (publié dans la Newsletter du COE en 1980), ce dernier reste ambivalent quant aux résultats obtenus en Guinée-Bissau : « Lorsque notre travail de consultant se terminera en Guinée-Bissau en avril prochain, je suis convaincu que nous aurons réussi quelque chose d’utile. » (Freire, 1980, p. 7)

En dehors de ces activités officielles, Freire tient d’innombrables discussions informelles – souvent dans la cafétéria du COE – comme en témoigne de nombreuses lettres et comme il le répète dans *Pedagogy of Hope* (Freire, 1995). Il rencontre notamment des lecteurs de *Pédagogie des opprimés* venant de nombreux pays. Il dialogue notamment à plusieurs reprises avec des militants sud-africains qui cherchent des conseils. Dans leur pays, *Pédagogie des opprimés* est alors interdit, ce qui n’empêche pas Steve Biko de le lire et d’être profondément impressionné par l’ouvrage (Nekhwevha, 2002, p. 137).

---

30 Lettre de Freire à Paul Dietrichson, 25.01.1977, ACOE.

31 Institut d’action culturelle, 1976 et Institut d’action culturelle, 1979.

L'appartement des Freire est aussi un lieu de rencontre. Son fils Lutgardes Costa Freire (2016) se souvient :

Notre appartement était plein de Brésiliens, de Chiliens, de latino-américains. Tout le monde passait et certains restaient dormir, parfois trois nuits [...] Pendant tout le temps de l'exil c'était comme ça. Nous accueillions des exilés politiques, principalement brésiliens, qui avaient été torturés, qui avaient souffert, alors nous les aidions.

Cet esprit d'échange et d'amitié est également visible dans les lettres contenues dans les archives du COE (qui ne constituent, d'après Freire (1995, p. 63) qu'une petite partie des échanges écrits de cette période, le reste ayant été perdu). Beaucoup d'entre elles ne sont pas simplement administratives ou liées à des questions organisationnelles mais montrent un foisonnement d'échanges d'expériences, de rêves, de doutes... Bien qu'il ait parfois été submergé de travail, comme nous l'avons vu, plusieurs lettres<sup>32</sup> montrent que Freire encourageait les gens qu'il rencontrait (aussi bien des intellectuel·le·s renommés que des étudiant·e·s) à entretenir des échanges avec lui.

En août 1979, l'évolution de la situation politique au Brésil lui permet de retourner dans son pays pour la première fois depuis son départ en exil. Il retournera s'y installer définitivement en mars 1980.

### 3. À Genève

Comme nous l'avons montré dans l'introduction, la présence de Paulo et d'Elza Freire à Genève n'a laissé que peu de traces bibliographiques, médiatiques ou physiques. C'est principalement par la mise en place d'un réseau de personnes l'ayant côtoyé et par l'organisation de dialogues au sein de ce réseau (un processus encore en cours), ainsi que par la découverte d'un mémoire universitaire de 1971, que nous avons pu identifier deux actions genevoises dans lesquelles Freire a été directement impliqué et une prise de position qu'il a développée sur le système scolaire suisse.

#### « L'Italien répond au chef ». D'une expérience pédagogique avec des travailleurs saisonniers.

En 1971, Freire échange avec trois étudiant·e·s en Science de l'éducation (Pastore, Depierre & Kroug, 1971) qui transposaient sa pédagogie pour développer un travail d'alphanétisation avec des travailleurs saisonniers dans la région genevoise. Touché·e·s par la précarité dans laquelle les saisonniers vivaient à Genève, les étudiant·e·s voulaient s'impliquer pour améliorer leur quotidien. Ils ont d'abord étudié le travail d'une organisation (le Groupe d'Action pour les Travailleurs Immigrés) qui proposait des cours de français aux travailleurs pour leur apporter un langage commun. Ils ont observé que ces cours étaient peu suivis, peu efficaces et que le matériel utilisé n'était pas adapté. Ils se sont alors adressés, par le biais d'un questionnaire, à cinq travailleurs qui participaient à ces cours, pour tenter de mieux cerner leurs motivations. L'un des éléments qui est ressorti de cette enquête était qu'un vocabulaire proche des intérêts et des activités quotidiennes des travailleurs devrait être utilisé. Une autre observation était

---

32 Par exemple : lettre de Marisa Brigaglia Buonajuto, non datée, ACOE ou lettre de David Robinson, non datée, ACOE.

que le fait de ne pas parler français était source d'ennuis et d'injustices. A propos de ces injustices, la phrase « nous sommes des étrangers, nous ne pouvons rien faire » (p. 69) revenait souvent. Les cinq travailleurs souffraient par ailleurs de l'état d'isolation dans lequel la population locale les laissait (p. 68-69).

Les étudiant·e·s ont alors décidé de développer leur propre cours d'alphabétisation en français et, au travers de la lecture des écrits de Freire (en particulier *Cultural Action for Freedom* (Freire, 1970a) et quelques articles) ils ont inventé une « transposition méthodologique » (« Notre méthodologie prend ses racines dans celle de Paulo Freire. Parfois on retrouvera explicitement cette dernière. Parfois aussi il sera nécessaire de s'en éloigner, non pas dans l'esprit, mais dans le processus. » (Pastore, Depierre & Kroug, 1971, p. 63)). Leur proposition était basée sur l'idée de construire un *univers-vocabulaire*.

Iels ont ensuite eu l'opportunité de présenter leur méthodologie à Paulo Freire dans le cadre de deux rencontres, en décembre 1970 et mars 1971. Il leur a dit (p. 59) :

« Votre but [...] est la recherche d'une instrumentation scientifique pour l'apprentissage du français chez les saisonniers. Or il s'agit non seulement d'un nouveau vocabulaire à acquérir, mais aussi d'une conscientisation. »

Et il leur a conseillé :

« Pour votre travail, il faut choisir des thèmes de la réalité concrète, et observer la manière de parler et de vivre, soit de la classe dominante et qui veut toujours dominer, soit des ouvriers saisonniers. Ainsi par exemple, en décodifiant les affiches relatives aux saisonniers, dans les gares, on découvre le langage de la classe dominante... Puis voir les thèmes génératrices, c.a.d. tenter de créer un vocabulaire, en tenant compte non pas en premier lieu de la phonétique et de la grammaire, mais surtout du contenu, donc des motivations des ouvriers » (p. 59).

Il leur a enjoint de faire un choix :

« En ce qui concerne votre propre travail : vous pouvez rester seulement sur un plan d'enseignement de la langue, donner aux ouvriers la maîtrise de la langue pour qu'ils puissent communiquer ; ou bien si vous voulez approfondir, avec cette maîtrise de la langue, faire que les ouvriers prennent conscience de la valeur ou de l'aliénation de leur travail. Donc un rôle déjà essentiellement politique, idéologique » (p. 62).

Les étudiant·e·s vont développer une série de 12 sessions de deux heures pour cinq travailleurs italiens volontaires. Iels commençaient chaque session en proposant un thème. Le thème (par exemple « travail » ou « étranger ») était lié aux expériences quotidiennes des travailleurs et servait à ouvrir des discussions (en italien au début). Ensuite, les travailleurs proposaient des mots connectés à ces thèmes. Les mots étaient organisés en « arbres » et, après quelques sessions, les participants étaient capables de former leurs propres phrases en choisissant des mots dans l'arbre, en les écrivant sur des petites fiches et en jouant avec ces fiches. Dans leur projet initial, des dessins devaient également être utilisés – faisant écho à la dimension visuelle de l'approche de Freire. Cependant, devant la difficulté à illustrer nombre des mots, trop abstraits, proposés par les ouvriers, cet aspect a été abandonné. Bien que les auteur·ice·s du mémoire ne le mentionnent pas, une claire dimension de conscientisation politique est visible dans les exemples qu'ils ont choisis sur le terrain comme dans les phrases

formées par les ouvriers : « Le maçon fait beaucoup de choses » (p. 78), « Le travail ne me plaît pas » (p. 76), « Le riche ne comprend pas le pauvre » (p. 73), « L’Italien répond au chef » (p. 90).

Les résultats étaient assez encourageants, autant du point de vue des compétences linguistiques que de la transformation sociale (les étudiants notent, entre autres, que les échanges deviennent de plus en plus conviviaux). Il est prévu que le projet continue, au moins pour quelques mois. Cependant, iels insistaient sur le fait que leur travail ne constituait en aucun cas une solution pour agir contre les injustices dont souffraient les travailleurs saisonniers et notaient même qu'il existait un risque que ce type d'actions, si elles étaient menées par des personnes mal intentionnées, pourraient mener à l'assimilation de ces travailleurs dans le « *désordre établi* » (p. IV). Ainsi, iels insistaient sur le fait que l'expérience devrait rester expérimentale et ne pas devenir un modèle. Iels pensaient néanmoins que leur travail pourrait inspirer d'autres personnes à développer leurs propres actions.

### Des cours pour les saisonniers espagnols et leurs enfants

Dans *Pedagogy of Hope*, Freire (1995, pp. 136-141) parle d'une rencontre à Genève avec des ouvriers espagnols qui avaient pour projet d'ouvrir une école pour leurs enfants, école qu'iels fréquenteraient quelques heures par semaine, en parallèle avec leur cursus officiel dans le système scolaire public suisse. Cette école, que Freire qualifie de « contre-école » ou « d'école de défiance » était pensée comme un moyen de donner aux enfants les outils pour problématiser l'idéologie dominante véhiculée par l'école suisse. Ces travailleurs, après avoir lu Fanon et Memmi, avaient été confortés dans l'idée qu'ils devraient demander conseil à Freire.

Outre les quelques pages écrites par Freire, nous n'avons trouvé aucune autre information à ce sujet et ne savons pas si le projet s'est concrétisé ou non. Cependant, nos recherches autour de cette piste nous ont menés à découvrir une autre expérience impliquant des travailleurs espagnols, expérience dans laquelle Freire a joué un rôle clef.

C'est la rencontre d'Alberto Velasco (2018) – rencontré par l'entremise de Cristina Heiniger Freire – qui nous a permis de récolter les informations qui suivent.

Dans les années 1970 en Suisse, les travailleurs saisonniers n'ont pas le droit de résider avec leurs familles (seule la force de travail est acceptée sur le territoire). Les enfants qui accompagnaient tout de même ces travailleurs étaient donc considérés comme illégaux et n'avaient pas le droit d'aller à l'école (au contraire des lois en vigueur aujourd'hui). Les saisonniers vivaient dans des conditions difficiles, dans des baraquements, et la plupart d'entre eux n'avaient suivi qu'un parcours scolaire sommaire.

Velasco, de nationalité espagnole et né à Tanger, est arrivé en Suisse à 13 ans. Il a dû lutter dès son arrivée (et jusqu'à aujourd'hui) contre les préjugés sur « les étrangers ». Comme jeune militant communiste et anti-fasciste, il a eu un premier contact avec les travailleurs saisonniers espagnols. À l'Université (où il a fini par étudier malgré les autres voies plus « manuelles » qu'on lui réservait), il a rencontré un professeur espagnol catholique, Alberto Pérez de Vargas. Ce dernier avait obtenu l'attribution pour la communauté espagnole d'une petite maison appartenant à l'église, au centre de Genève, à la Place du Cirque et il y donnait des cours du soir de physique. Pérez de Vargas a demandé à Velasco s'il pourrait y donner des cours de

mathématiques à des jeunes espagnols. Il a accepté et a découvert un monde où des enfants vivaient cachés sous leurs lits, par peur d'être vus et renvoyés.

Avec quelques ami·e·s, ils ont commencé à enseigner plusieurs disciplines : espagnol, français, mathématiques, physique... Seule une contribution symbolique était demandée (pour couvrir les frais de matériel) aux apprenants, qui étaient impliqués dans l'auto-construction d'éléments de mobilier, dont les tableaux noirs.

Les cours, d'abord destinés aux enfants, avaient été rapidement fréquentés par les parents.

Les jeunes enseignant·e·s volontaires – qui n'avaient aucune expérience préalable d'enseignement – avaient l'impression qu'ils n'utilisaient peut-être pas toujours les bons outils pédagogiques. Ils ont appris que Freire était à Genève et ils lui ont demandé conseil. Pour Velasco, il était la seule personne capable de les aider pour plusieurs raisons : il avait une expérience de travail avec des opprimé·e·s, il était sensible à des questions comme la honte de ne pas savoir ce que ressentaient certains parents devant leurs enfants, il parlait espagnol et, finalement, sa position au sein du COE lui donnait une caution pour obtenir des aides, trouver des salles, etc.

Pendant des mois, presque tous les samedis après-midi, des séminaires informels étaient organisés entre les enseignant·e·s et Freire. Velasco (2018) décrit ces rencontres ainsi :

« Ce n'était pas des rencontres académiques, il détestait ça. Ce qu'il aimait c'était échanger. Il ne supportait pas qu'on le prenne pour une idole, on avait vu ça tout de suite. C'est pour ça qu'il aimait venir vers nous, parce qu'il avait retrouvé ce groupe d'échange, où il n'y avait pas de structure. Et il adorait ça. Nous lui disions 'on a vécu ça, qu'est-ce que tu penses ?' ou 'on a ce problème-là' et il nous disait 'moi j'ai vécu ça au Brésil mais attention, il faut regarder le contexte'. Les attitudes et la réflexion que nous avons développées lui doivent beaucoup. »

Freire aidait les enseignant·e·s à répondre à la question de la disparité des âges chez les apprenant·e·s et à instaurer une culture du dialogue et de la bienveillance dans les cours. Une liberté de parole s'est alors installée et les erreurs étaient valorisées (comme des potentiels d'apprentissage) plutôt que stigmatisées. Dans ce cadre de confiance, des discussions politiques étaient alors devenues possibles.

Après deux ans, les participant·e·s pouvaient généralement lire, écrire, compter et maîtrisaient des principes de base de physique (certains avaient passé les examens au consulat espagnol de Berne pour obtenir leur certificat scolaire). De plus, iels prenaient part à des activités culturelles autogérées où ils faisaient du théâtre ou jouaient de la musique.

Rapidement, les cours ont compté entre 300 et 400 participant·e·s et de plus grands locaux ont dû être trouvés. Le groupe d'apprenant·e·s était alors devenu une vraie force politique, sensible par exemple aux appels à manifester des enseignant·e·s. L'expérience a duré de 1970 à 1975.

Velasco note que les participant·e·s étaient toujours très reconnaissant·e·s de la générosité des enseignant·e·s, une chose dont ils n'avaient souvent pas eu l'expérience auparavant. Les enseignant·e·s quant à eux étaient très fier·e·s d'avoir pu travailler avec Freire, qui, comme eux, était un immigrant, chrétien, qui parlait espagnol et, qui plus est, était reconnu internationalement comme un intellectuel important.

Velasco – qui considère que sa plus grande réussite politique n'est pas son élection au Grand conseil en 2013 mais d'avoir pris part à cette action – dit : « S'il n'était pas venu, l'expérience n'aurait peut-être pas été aussi conséquente, parce que moralement pour nous, c'était important de savoir qu'on avait son soutien, qu'on pouvait aller de l'avant...».

### Critique de l'école suisse

Un autre point d'intérêt des liens entre Freire et Genève – d'une autre nature – est sa réflexion sur le système scolaire Suisse. Une anecdote, qu'il relate dans *Pedagogy of Hope* (Freire, 1995, pp. 141-143), lui permet d'introduire son point de vue. Le fils d'un de ses amis brésiliens, Claudio Ceccon (un dessinateur lui aussi en exil à Genève pour des raisons politiques), a vécu avec douleur un épisode de sa vie scolaire genevoise : le jeune Flávio, rentre un jour de l'école triste et découragé. Son enseignante avait déchiré l'un de ses dessins. Son père décide d'aller en parler avec elle et celle-ci lui fait l'éloge de son fils, de son talent et de son autonomie. Fière, elle lui montre ensuite une série de dessins de chats presque identiques réalisés par les enfants à partir de l'observation d'une petite statue qu'elle leur avait amenée. Elle lui explique alors la manière dont elle tente d'éviter les situations, d'après elle terrifiantes pour les enfants, où iels doivent choisir et créer. Ainsi, elle n'avait pas pu accepter le dessin de Flávio qui avait dessiné le chat avec « des couleurs impossibles ». (p. 142).

Freire (p. 143) relate cette anecdote sur plusieurs pages et y voit une métaphore du système scolaire dans son ensemble :

« Et il apparut que cela était la manière dont l'ensemble de l'école fonctionnait. Ce n'était pas simplement une éducatrice qui était apeurée à la simple mention de la liberté, la création, l'aventure, le risque. Pour toute l'école, comme pour elle, le monde ne devait pas changer et, tout comme dans l'histoire du petit cochon qui ne devait jamais quitter le sentier battu, nous ne devrions jamais dévier de la norme établie lors de notre passage dans ce monde. Marcher dans les empreintes laissées par les autres pour nous. Regardez, notre sort et notre destin ! Baliser des chemins en marchant ? Re-créer le monde, le transformer ? Jamais ! »

Il parle également (pp. 139-140), avec amusement, de la manière dont les livres pour enfants – utilisés à l'école ou en dehors – mettent en garde les enfants contre les dangers de l'exploration. Il évoque notamment l'histoire, contée dans l'un de ces livres, d'un petit cochon qui, par curiosité, décide de s'éloigner de la ferme pendant une journée et subit une série de catastrophes. Lorsqu'il rentre, son père « lui dit avec sagesse, avec un air de pédagogue bienveillant, 'je savais que ça allait arriver un jour. Pour toi, il n'y avait pas d'autre moyen d'apprendre qu'il ne faut pas quitter les sentiers battus. Essayer de changer quelque chose c'est courir le risque de se faire très mal, comme cela a dû t'arriver aujourd'hui' ».

Si, plus de dix ans après être retourné au Brésil, Freire formulait donc des critiques contre le système scolaire suisse à travers ces anecdotes mi-sérieuses mi-amusées, il semble avoir eu une toute autre attitude lorsqu'il était à Genève. Son fils Lutgardes Costa Freire (2016) se souvient :

« Je détestais l'école suisse, vraiment. C'était dur, j'étais un mauvais élève, j'échouais aux examens. L'école était très dure, très stricte. [...] Le premier jour, je suis rentrée à la maison et j'ai dit à mon père 'Je n'y retournerai pas'. Il m'a demandé pourquoi et je lui ai dit 'je ne veux pas

devenir une machine'. Il m'a dit 'écoute mon fils tu me poses un problème terrible'. Je lui ai répondu 'mais tu penses toi aussi comme cela. Tu voudrais que j'aille dans une école qui est à l'opposé de ce en quoi tu crois ?'. Mais il m'a répondu 'écoute mon fils, je ne peux pas changer l'école suisse, je suis accueilli dans ce pays. Si soudainement on pense que je ne peux plus rester ici, je serai expulsé. Et où irons-nous vivre ?' »

Si Freire n'attaqua donc pas, ni ne commenta le système scolaire suisse pendant son séjour à Genève, il obtint cependant l'autorisation pour que son cadet soit scolarisé à domicile. De plus, l'IDAC (sans le mentionner dans l'équipe éditoriale mais en faisant de nombreuses références directes à ses écrits), publierà deux documents très critiques sur l'école en général : « Attention école » (Institut d'action culturelle, 1978), qui se base sur une série de dessins de Claudio Ceccon qui caricaturent la dimension reproductive du système scolaire ; et « École, société, avenir » (Institut d'action culturelle, 1980), qui critique les « faux changements qui prennent place dans le système scolaire » et présente des modèles alternatifs. Dans le texte final de la deuxième publication (écrit par Miguel et Rosiska Darcy de Oliveira), on peut lire cette synthèse très freireienne (Institut d'action culturelle, 1980, pp. 78-79) :

« Il s'agit de renverser toute logique. C'est une éducation qui ne serait plus dispensée uniquement par une institution spécialisée [...] qui ne serait plus mesurée par des notes, diplômes et certificats, [...] qui ne se limiterait pas à une transmission de connaissances spécialisées pour que chacun puisse occuper sa place à l'intérieur d'une société hiérarchisée, mais dont le but serait de former des individus autonomes et polyvalents, aptes à vivre dans des communautés vivantes, conflictuelles, auto-déterminées et, de ce fait, en permanente mutation. »

## Conclusion

Ses années genevoises ont – d'après ses propres dires – été capitales dans la construction de Paulo Freire : « Ça été l'une des plus belles périodes de ma vie. Cette maison [le COE] m'a donné la possibilité d'avancer sans avoir peur [...] j'y suis devenu ce que je suis – Paulo Freire. » (The Man Who Gave Us Conscientization, 1980).

C'est durant ces années qu'il a atteint une notoriété internationale, qu'il est réellement devenu une figure d'envergure de la pédagogie. Son choix de ne pas poursuivre une carrière strictement universitaire mais de profiter des conditions particulières que lui offraient le COE en particulier et Genève plus généralement, ont rendu ce rayonnement possible. Revenant sur sa décision de s'installer à Genève et d'accepter l'offre du COE, il écrit :

« j'étais absolument convaincu d'à quel point il serait utile et fondamental de voyager à travers le monde, d'être exposé à différents environnements, d'apprendre des expériences des autres et de porter un regard renouvelé sur moi-même, au travers des différences culturelles. Indiscutablement, le Conseil m'a offert cela plus qu'aucune université n'aurait pu le faire [...]. Pour simplifier, une université, aussi bonne soit-elle, aussi connue soit-elle, aussi géniale soit-elle, me donnait l'opportunité de travailler avec 20 voire 30 étudiants. Le Conseil œcuménique des Églises m'offrait une chaire mondiale, pas une sphère universitaire, mais une sphère mondiale » (Faundez & Freire, 1989, p. 12).

À Genève, s'ajoutait en plus la possibilité pour lui de poursuivre un travail académique, en travaillant à l'Université.

L'anecdote suivante est révélatrice de la manière dont son ancrage en Suisse a permis ce rayonnement dans le monde. Freire voulait faire parvenir le manuscrit de *Pédagogie des opprimés* à l'éditeur brésilien Fernando Gasparian malgré l'interdiction du livre de son pays d'origine. Cependant, il craignait pour la sécurité du transporteur. Jean Ziegler, qui se rendait au Brésil, lui a proposé de le faire et Freire a accepté, car il savait que sa nationalité suisse et son passeport diplomatique lui permettraient de passer la douane sans être inquiété et le maintiendraient hors de danger (Freire, 1995, pp. 62-63).

En plus de l'acquisition d'un statut international, rendu possible notamment grâce aux conditions que son séjour en Suisse et sa position au COE lui offraient, il a marqué à plusieurs égards le contexte local – par des actions là aussi ouvertes sur le monde – en enseignant à l'Université, en fondant l'IDAC (dont les recherches seront souvent directement liées au contexte suisse<sup>33</sup>) et en apportant son soutien à des projets pédagogiques expérimentaux. La recherche autour de ces liens directs avec Genève (et de ceux qu'Elza Freire a également entretenus) doit être poursuivie – en convoquant de nouvelles sources orales – car très peu d'informations écrites semblent exister à ce sujet.

Dans les actions que Freire a accompagnées à Genève et dans les travaux des étudiant·e·s dont il a suivi le travail, la dimension migratoire a joué un rôle important. Aujourd'hui encore, l'application de ses idées semble se faire de manière privilégiée dans des contextes d'apprentissage d'une langue seconde par des migrant·e·s. Comme l'a montré Nora Landkammer (2018), la manière dont son « système » a souvent été utilisé, mais dépolitisé, dans ce type de contexte a cependant été critiquée (et qualifiée de « d'approche pseudo-freirienne ») dans les années 1970 déjà.

On peut pourtant soutenir que les idées de Freire sont d'une très grande pertinence pour le contexte contemporain, justement du fait de leur portée politique. Les forces réactionnaires brésiliennes ne s'y trompent d'ailleurs pas et voient en Freire une figure à combattre. Dans les manifestations contre Dilma Rousseff en mars 2015, des manifestants utilisaient le slogan « Chega de doutrinício Marxista. Basta de Paulo Freire » [Assez de la doctrine Marxiste: finissons-en avec Paulo Freire]. À l'autre bout du spectre politique, le pédagogue critique Henry Giroux, quant à lui, pense qu'à cause des forces autoritaires qui démantèlent actuellement l'éducation critique et publique, « Le travail de Paulo est en réalité [...] plus important aujourd'hui qu'il ne l'était lorsqu'il a été produit ». Nous partageons cette observation et tentons de réengager le travail de Freire aujourd'hui à Genève, tout en ne perdant pas des yeux l'invitation faite par le pédagogue à constamment « le réinventer ».

## Bibliographie

Archives du Conseil œcuménique des Églises (ACOE). Étude réalisée entre 2013 et 2018. Inventaire repéré à <http://archives.wcc-coe.org/Query/suchinfo.aspx>

---

33 Le meilleur exemple étant peut-être : Institut d'action culturelle, non daté.

Bartolo, E. (2013). Meeting Pasi Sahlberg. *Malta Today*, 27 mai. Repéré à <https://www.maltatoday.com.mt/comment/blogs/1221/meeting-pasi-sahlberg#.W3uuUGX-Ru4>

Costa Freire, L. (fils de Paulo Freire) (2016). Discussion avec les auteur·ice·s, 26.10. Instituto Paulo Freire, São Paulo.

Depierre, C., Kroug, J.M. & Pastore, A (1971). *Application de la pédagogie de Paulo Freire à l'apprentissage du français chez les ouvriers saisonniers*. Mémoire de Licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Des conférences brésiliennes attirent les Suisses dans un bar (1999). *Tribune de Genève* (14 mai), 31.

Díaz, K. (non daté). Paulo Freire (1921-1997). *Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Resource*. Repéré à <https://www.iep.utm.edu/freire/>

*Dictionnaire historique de la Suisse*. Repéré à <http://www.hls-dhs-dss.ch/f/home>

Éduquer la liberté : la conscientisation avec Paulo Freire (1975). *Présence protestante* (26 janvier), émission de la Télévision Suisse Romande.

Faundez, A. & Freire, P. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Crossroad/Continuum.

Freire, E. (1982). Elza Freire, setembro de 1977. In A. Costa de Oliveira et al. (Eds.), *Memórias das Mulheres do Exílio* (pp. 200-206). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1970a). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge: Harvard Educational Review.

Freire, P. (1970b). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Freire, Paulo (1978). *Pedagogy In Process: The Letters to Guinea Bissau*. New York: The Seabury Press.

Freire, P. (1980). Adult Literacy and Education Programmes. *Education Newsletter*, Office of Education, Programme Unit III, World Council of Churches 2, 6-8;12.

Freire, P. (1982). Creating alternative research methods. Learning to do it by doing it. In B. Hall, A. Gillette & R. Tandon (Eds.), *Creating Knowledge: A Monopoly* (pp. 29-37). New Delhi: Society for Participatory Research in Asia.

Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (Ed.) (1997). *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang Publishing.

Freire, P. & Ceccon, C. (1978). Paulo Freire, no exílio ficou mais brasileiro ainda. *Pasquim*, 462 (décembre), 7-11.

Freire Heiniger, C. (fille de Paulo Freire) (2018). Discussion avec les auteur·ice·s, 6.2, Genève.

Gadotti, M. (2016) (président honoraire de l'Instituto Paulo Freire à São Paulo). Discussion avec les auteur·ice·s, 26.10. Instituto Paulo Freire, São Paulo.

Gerhardt, H.P. (1993). Paulo Freire (1921–97). *Prospects: the quarterly review of comparative* (Paris: UNESCO), vol. XXIII, no. 3/4, 439–58.

- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. New York: Praeger.
- Giroux, H.A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6) (décembre), 715-721.
- Histoire de l'Éducation Suisse, repéré à <http://www.hist-edu.ch>
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Institut d'action culturelle (IDAC) (Ed.) (1973). Conscientisation and liberation, a conversation with Paulo Freire. *Document IDAC*, 1.
- Institut d'action culturelle (IDAC) (Ed.) (1975). Freire, Illich, Pedagogy of the Oppressed, Oppression of Pedagogy. *Document IDAC*, 8.
- Institut d'action culturelle (IDAC) (Ed.) (1976). Guinée-Bissau, Réinventer l'éducation. *Document IDAC*, 11/12.
- Institut d'action culturelle (IDAC) (Ed.) (non daté) (entre 1976 et 1978). A la recherche d'une nouvelle conscience sociale. Une expérience de formation en Suisse romande. *Document IDAC*, 14.
- Institut d'action culturelle (IDAC) (Ed.) (1978). Attention école. *Document IDAC*, 16/17.
- Institut d'action culturelle (IDAC) (Ed.) (1979). Guinée-Bissau, apprendre pour mieux vivre. *Document IDAC*, 18.
- Institut d'action culturelle (IDAC) (Ed.) (1980). École, société, avenir. *Document IDAC*, 19/20.
- Instituto Paulo Freire e Comissão de Anmistia. Ministério da Justiça (Ed.) (2012). *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*. Brasília : Editora e Livraria.
- Kirkendall, A. J. (2010). *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Kozol, J. (1990). *The Night Is Dark and I Am Far from Home* (2ème éd.). New York: Simon & Schuster.
- Landkammer, N. (2018). Decoding and Re-Coding: reflecting on Freire's "generative images" and critical arts education ("Learning Unit" du projet de recherche *Intertwining HiStories of Arts Education*). Zurich: Another Roadmap school. Repéré à <https://colivre.net/another-roadmap>
- Laval, C, Vergne F., Clément, P. & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte
- microsillons* (à paraître), *Problem-posing art, From generative images to a Freireian approach of art*.
- microsillons* (2018). Reengaging Freire. Paulo & Elza Freire in Geneva ("Learning Unit" du projet de recherche *Intertwining HiStories of Arts Education*). Zurich: Another Roadmap school. Repéré à <https://colivre.net/another-roadmap>
- Nekhwevha, F. (2002). The influence of Paulo Freire's 'Pedagogy of knowing' on the South African Education struggle in the 1970s and 1980s. In P. Kallaway, *The History of Education Under*

*Apartheid. The Doors of Learning and Culture Shall be Opened Kallaway 1948-1994* (pp. 134-144). New York: Peter Lang.

Pereira, I. (2017). Re-découvrir Paulo Freire. *Le Courier*, 2 mai.

Pereira, I. (2018). *Paulo Freire. Pédagogue des opprimé·e·s*. Paris: Libertalia.

Pilgrims of the Obvious (1975). *Risk*, 11, no. 1.

Roberts, P. (2015). Paulo Freire and Utopian Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 37, iss. 5, 376-392.

Rosas, P. (2003). *Papéis avulsos sobre Paulo Freire* (v.1). Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisa, Universitária da UFPE.

Rowe, K. (1974). Freire speaks on Freire. *Church & Community, The magazine of the National Council of Churches in New Zealand* (juin), 4-7.

Shor, I. (1992). *Cultural wars: School and society in the conservative restoration 1969–1984*. Chicago: University of Chicago Press.

Simpfendorfer, W. (1989). Paulo Freire—Erziehung als Praxis der Freiheit. In W. Simpfendorfer (Ed.), *Ökumenische Spurensuche Portraits* (p. 153). Stuttgart: Quell.

The Man Who Gave Us Conscientization (1980). *One World. A Monthly Magazine of the World Council of Churches*, 58 (juillet), pp. 15-16.

Thiollent, M. (2011). Action Research and Participatory Research: An Overview. *International Journal of Action Research*, 7, 2, 160-174.

Velasco, A. (l'un des instigateurs des cours pour les travailleurs espagnols, conseillé par Freire) (2018). Discussion avec les auteur·ice·s (en présence de Cristina Freire Heiniger), 26.4, Genève.

Renata Latała :

## L’Institut Rousseau dans la cartographie pédagogique polonaise : affiliations et sociabilités d’entre-deux-guerres.

Université de Genève

Dans le premier numéro de la revue *Psychologia Wychowawcza (Psychologie de l’Éducation)*, en 1946, alors que la Pologne n’était pas encore vraiment sortie des décombres de la Seconde Guerre mondiale, parut, sous la plume d’Alina Szemińska, une ancienne élève et collaboratrice de l’Institut Rousseau, un hommage posthume à Édouard Claparède, mort en 1940<sup>1</sup>. Dans cette hommage, tardif, certes, en raison du silence et de la rupture imposés par la guerre, le psychologue genevois est présenté comme un ami de la Pologne, où sa personne et son œuvre étaient bien connus, lui qui, tout au long de sa vie, avait mis l’accent sur la collaboration internationale et sur « la liberté de la pensée humaine et de la science<sup>2</sup> ». À la lumière des nombreuses correspondances et mémoires de contemporains, qui présentent l’Institut Rousseau comme étant un lieu incontournable du dialogue qui s’engagea autour de la refonte de l’éducation et du statut de l’enfant, ainsi qu’un des lieux privilégiés de formation et de recherche pour les pédagogues et psychologues polonais dans l’entre-deux-guerres, Claparède apparaît bien comme celui qui pouvait le mieux assumer l’héritage de l’Institut, tant par ses liens avec la Pologne que par une pratique de relations intenses, telles qu’elles existaient avant la guerre.

Par cette postérité polonaise de l’un des fondateurs de l’Institut Rousseau, revendiquée sous la plume d’Alina Szemińska, en cette période particulière de l’histoire contemporaine, après des années d’isolement et de rupture des relations, les milieux scientifiques et intellectuels polonais cherchaient à renouer avec les anciennes collaborations scientifiques. Cela pourrait n’avoir qu’une valeur purement symbolique, elle n’en est pas moins significative. Elle invite à comprendre la place que prit l’Institut dans la cartographie de la vie intellectuelle polonaise, et en particulier dans son mouvement pédagogique.

Notre étude se propose de donner un premier aperçu général de ces contacts, de ces connexions, des itinéraires qui se dessinèrent autour de l’Institut Rousseau, et dont certains devinrent emblématiques.

### 1. Affiliations intellectuelles

Les liens qui se sont noués entre la Pologne et l’Institut Rousseau, et qui sont intenses dans l’entre-deux-guerres, sont tout autant d’ordre intellectuel qu’affectif. Ils se fondent sur des

---

1 Szemińska (1946, pp. 4-14).

2 Szemińska (1946, p.4).

contacts privés et des échanges officiels qui se sont créés au sein des milieux éducatifs et scientifiques.

Le premier tissu de ces relations s'est construit dès le début du XX<sup>e</sup> siècle autour d'Édouard Claparède<sup>3</sup>. Ce psychologue passionné par les questions pédagogiques fut un personnage charismatique, un rassembleur, qui sut cultiver des contacts personnels avec certains intellectuels et scientifiques polonais. Un ancrage important de ces contacts fut l'école genevoise de psychologie créée par Théodore Flournoy, père de la psychologie expérimentale en Suisse, et par son assistant Édouard Claparède. Leurs travaux et leurs activités scientifiques étaient suivis de près et trouvèrent écho chez quelques scientifiques polonais, qui furent nombreux, en particulier dans les milieux universitaires de Lvov et de Cracovie, à participer au congrès international de philosophie qui se tint en 1904 à Genève et dont Claparède fut secrétaire<sup>4</sup>. Le passage de plusieurs chercheurs polonais dans le Laboratoire de psychologie créé par Flournoy et dirigé par Claparède<sup>5</sup>, la notoriété internationale et l'audience des *Archives de psychologie*, où quelques scientifiques polonais publièrent des travaux<sup>6</sup>, permirent de constituer un réseau polonais de contacts.

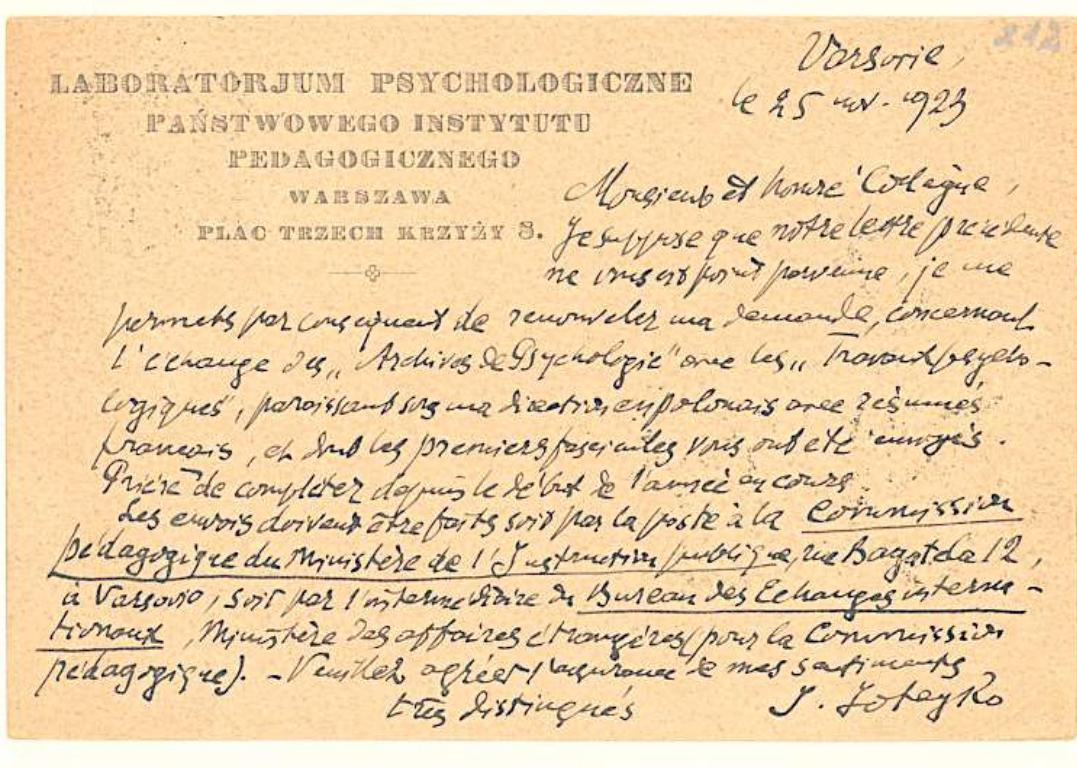
---

3 Ruchat (2015).

4 Mentionnons, à titre d'exemple la correspondance qui s'engage à ce sujet avec Claparède : Lettres de Prengowski Piotr du 13 avril et du 14 août 1904, Ms.fr.4008, f.289,292 ; Lettre de Maurycy Straszewski du 2 août 1904, Ms.fr.4008, f.333; Lettre de Wincenty Lutosławski du 17 mai 1904, Ms.fr. 4008, f. 238 ; Lettres de Władysław Kozłowski du 8 et 25 janvier 1904, Ms.fr.4008, f.172-174, Bibliothèque de Genève (BGE).

5 À cet égard voir par ex. : Lettre de Abramowski à Claparède du 25 février 1904, Ms.fr.4005, f.6-8 ; Lettres de Bronisław Szymański à Claparède des 8 février et 29 avril 1914, Ms.fr.8439/14, f.29-33, BGE.

6 Par exemple Edward Abramowski (1909) et Artur Chojecki (1911, 1912).



Lettre de Joteyko à Claparède du 25 novembre 1923 (BGE, Ms.fr. 4005.f.212r)

C'est autour de Claparède, dont les travaux psychologiques et psychopédagogiques obtinrent une résonnance internationale, que ces contacts se resserrèrent. On y trouve des personnes illustres comme Józefa Joteyko, psychologue, physiologiste et pédagogue qui débuta sa carrière internationale en Belgique et en France, avant de regagner la Pologne en 1919<sup>7</sup>. Enseignante à l'Université libre de Bruxelles, directrice du laboratoire de psychologie expérimentale à Bruxelles, Joteyko fut aussi la première femme chargée de cours au Collège de France. Ses nombreux travaux, notamment ceux sur la fatigue, étaient très novateurs et devinrent des œuvres de référence. De retour en Pologne, elle chercha à maintenir ses contacts<sup>8</sup> en faveur de ses nombreux engagements scientifiques : enseignement à l'Institut Pédagogique d'État de Varsovie, fondation de la revue *Polskie Archiwum Psychologii* (*Archives Polonaises de Psychologie*), qui servira de jalon pour des générations de psychologues et de pédagogues polonais.

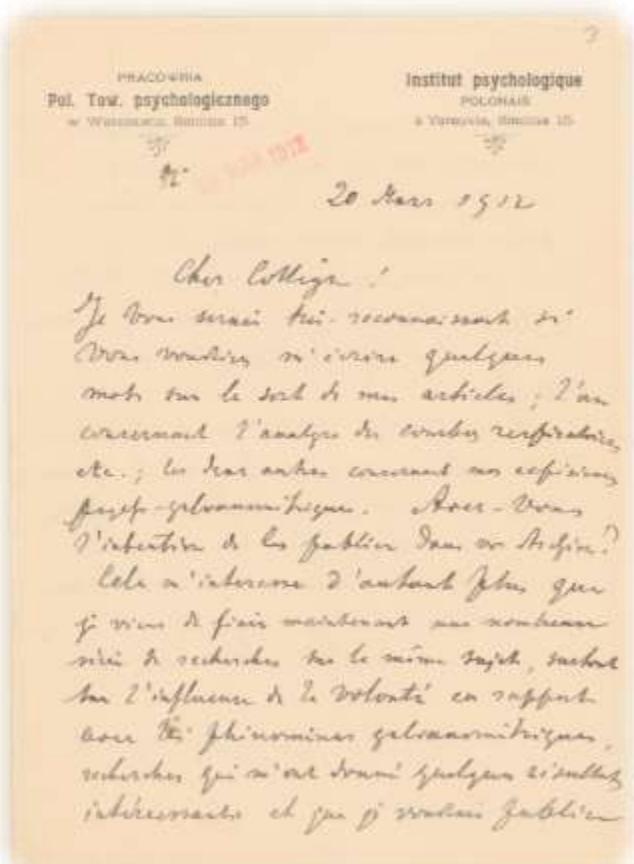
Claparède se lia également d'amitié avec Edward Abramowski<sup>9</sup>, philosophe, penseur politique et psychologue dont l'œuvre fut foisonnante, mêlant conceptions sociologiques, approches philosophiques et une grande culture littéraire. Cet intellectuel aux fortes convictions socialistes et porté sur les questions éthiques et éducatives resta pour une grande part de

7 Cf. Rzepa (2009, pp. 230-234), Pietrażycka-Tomicka (1931).

8 Lettres de Joteyko à Claparède du 12 juillet 1921 (Ms.fr. 4023, f. 58-60) et du 25 novembre 1923 (Ms.fr. 4005, f.212).

9 Sur Abramowski les analyses éclairantes de Andrukowicz (2012), Begier (2012) et Rzepa (2009, pp. 107-117).

l'intelligentsia polonaise de l'entre-deux-guerres un maître à penser<sup>10</sup>. Après une période de militantisme socialiste, Abramowski se consacra au travail scientifique et c'est la psychologie qui devint son principal champ d'investigation. Abramowski, dès 1901, travailla dans le Laboratoire de Flounoy dirigé par Claparède, et c'est là que leurs liens se resserrèrent.



Lettre d'Abramowski à Claparède du 20 mars 1912 (BGE, MS.fr.8436/6.f.3)

10 Abramowski, qui élabora une pensée originale sur le coopérativisme social et libertaire, fut un grand critique du marxisme. Dans son concept d'une société égalitaire, il mettait l'accent sur les liens étroits existant entre la libération sociale et « la révolution morale ». Les idées clés de la pensée d'Abramowski sont : l'importance de l'intuition, qu'il opposait à la connaissance intellectuelle, l'impératif éthique de l'engagement et le rôle du vécu esthétique, l'appel à la responsabilité individuelle.

Breaté; mais je savais combien  
la suite des mes expériences à Genève,  
et je ne pourrais le publier sans  
faire connaître aussi celles-là.

C'est pourquoi je dois attendre votre  
réponse, cher Collignon, et vous m'excuserez,  
j'espère, si vous avez dragé une autre  
question.

Il est possible qu'en moins de deux je  
serai à Paris et que je fassais pas Genève;  
dans ce cas, je m'excuse le plaisir à vous  
devoir et de causer ne pas vous.

Agres, cher Collignon, mes salutations  
amicales

J. Abramowski

À son retour en Pologne, il fonda la Société psychologique et le premier laboratoire de psychologie à Varsovie, en 1910 (il fut par la suite transformé en Institut de Psychologie) et, une fois ouverte l'Université de Varsovie en 1915, il y devint titulaire d'une chaire, en commençant par enseigner la psychologie. Les liens entre Abramowski et Claparède se renforcèrent au gré des échanges, signe de leur intérêt pour leurs recherches réciproques<sup>11</sup>.

Une amitié intellectuelle lia également Édouard Claparède à Wincenty Lutosławski, le philosophe polonais s'étant intéressé aux questions éthiques et pédagogiques, lui dont l'œuvre sur Platon avait une résonance internationale<sup>12</sup>. Dans le parcours scientifique de Lutosławski, qui sillonna plusieurs pays européens en y enseignant (France, Angleterre, Russie), l'on remarque qu'il donna des cours à l'Université de Lausanne et de Genève. Inséré dans le milieu scientifique polonais par le biais de ses nombreux contacts, de ses engagements dans la création des cercles d'autoformation éthiques, et de son enseignement, qu'il donna en 1889 à l'Université de Cracovie, puis reprit, à partir de 1919, à l'Université de Vilnius, Lutosławski

11 Lettres d' Abramowski à Claparède du 12 avril 1911 et du 20 mars 1912, Ms.fr.8436/6, f.1-3, BGE.

12 Sur son parcours et son œuvre voir en particulier Mróz (2007, 2008).

contribua à favoriser les contacts des jeunes scientifiques polonais, ses étudiants, avec Genève<sup>13</sup>.

Si ce réseau de contacts qui foisonna autour de Claparède contribua grandement à faire connaître le milieu genevois, en faisant de l’Institut Rousseau l’un des lieux privilégiés de formation et de recherche pour les pédagogues et psychologues polonais dès la fondation de l’Institut, en 1912, il ne fut pas le seul. Les contacts avec le milieu de l’Institut furent également favorisés par les congrès pédagogiques internationaux organisés dès avant-guerre (Congrès d’hygiène scolaire, Congrès de l’éducation familiale, Congrès de l’Éducation morale)<sup>14</sup>. Les milieux polonais, toutes disciplines confondues, enseignants, psychologues, philosophes, militants sociaux, désireux de se confronter à la pensée européenne, se montrèrent très intéressés par les nouvelles découvertes dans les champs de la recherche pédagogique. La participation à ces congrès, au-delà de la présentation de la contribution polonaise dans ce domaine, permit de créer des échanges.

Cette présence dans le mouvement pédagogique international se renforça avec l’indépendance polonaise retrouvée en 1918, qui fut le point de départ de la progressive réforme démocratique du système scolaire en Pologne. En s’appuyant sur les traditions pédagogiques polonaises, sous l’influence du mouvement de l’Éducation nouvelle, fortement implantée en Pologne, et aussi sur l’activité des scientifiques polonais, à l’instar de Józef Joteyko ou de Stefan Baley qui, durant nombre d’années, étudièrent ou enseignèrent dans des universités occidentales, l’on pensait rénover le système didactique et éducatif<sup>15</sup>. Plus encore, ces scientifiques et intellectuels d’envergure, ces pédagogues engagés, qui sillonnaient les congrès internationaux, dont certains noms devinrent emblématiques, comme Rowid, Radlińska, Grzegorzewska, se trouvèrent en position de mobiliser l’élite intellectuelle polonaise en faveur des sciences pédagogiques et d’influencer la politique du gouvernement polonais en faveur d’échanges intellectuels et culturels plus étroits, ce qui contribua à mettre en valeur leurs liens avec l’Institut et à répandre son influence en Pologne. La force et la diversité du mouvement pédagogique en Pologne après la Première Guerre mondiale explique aussi l’intérêt de ce pays pour le Bureau International d’Éducation (BIE), formé à l’initiative du milieu entourant l’Institut Rousseau, pour favoriser la recherche, informer et coordonner les activités en matière d’éducation. Crée tout d’abord comme institution privée (1925) à Genève, le Bureau International d’Éducation fut constitué en 1929 en tant qu’organisation intergouvernementale, et la Pologne fut parmi les pays initiateurs de cette création, avec Genève, l’Équateur et l’Institut Rousseau<sup>16</sup>. Ce cadre officiel de contacts qui se nouèrent avec le gouvernement polonais contribua grandement à renforcer les anciens liens avec l’Institut Rousseau et, en tout premier, à favoriser la mobilité étudiante vers cette institution, grandement facilitée par l’attribution de bourses d’études.

---

13 Lutosławski dans sa lettre du 29 avril 1910 écrit à Claparède : « Permettez-moi de vous présenter le docteur Artur Chojecki, qui après avoir terminé ses études à l’école polytechnique de Varsovie, s’est dévoué à la philosophie et à la psychologie. [...] Il désire travailler sous votre direction à Genève, qu’il choisit précisément à cause de l’estime qu’il a pour vos travaux ». Ms.fr.4002, f.321, BGE.

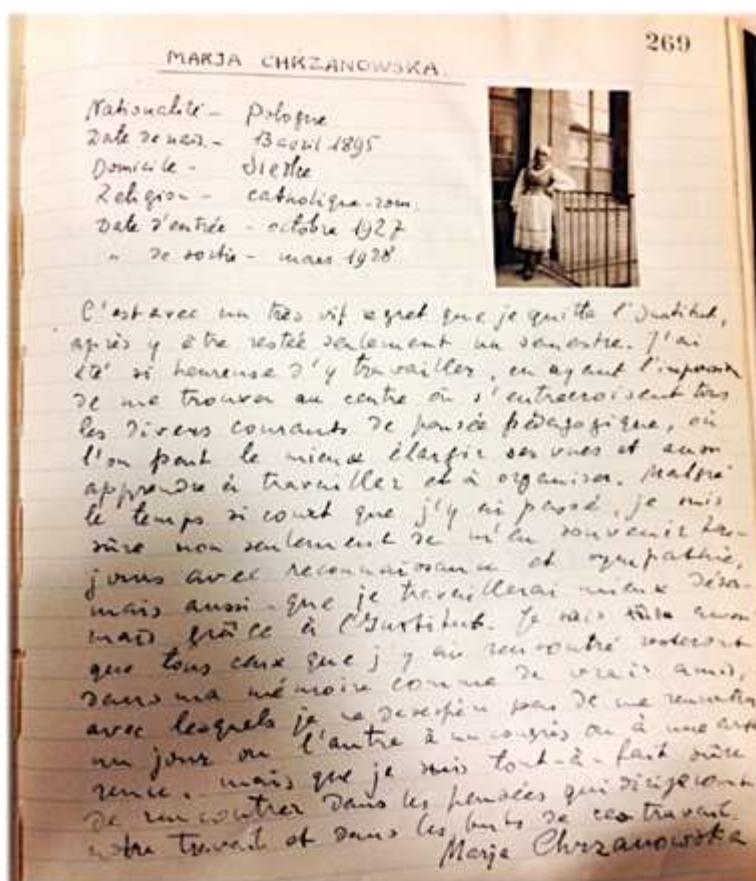
14 Grochowski (1996, pp. 7-31).

15 Sur le mouvement de l’Éducation nouvelle en Pologne, voir Sobczak (1998).

16 Sur la fondation et collaboration au sein de BIE se référer à Hofstetter & Schneuwly (2013) ; Grochowski (1996, pp. 31-40).

## L’Institut : un lieu de formation et d’identification

Dès sa fondation, l’Institut est marqué par la forte présence d’étudiants polonais. Selon les données statistiques publiées, entre 1912 et 1929, 31 Polonais ont étudié à l’Institut Rousseau, sur un total de 314 étudiants étrangers, ce qui constitue, comme l’a déjà souligné Rita Hofstetter, le groupe national le mieux représenté à l’Institut (à côté des Russes)<sup>17</sup>. Le nombre d’étudiants polonais s’accrut même au cours des années suivantes. Les statistiques indiquent que, dans les années 1929-1948, 132 personnes d’origine polonaise ont étudié à l’Institut<sup>18</sup>, des femmes pour la plupart<sup>19</sup>, ce qui constitue le deuxième groupe le plus représenté à l’Institut, après les Allemands.



Maria Chrzanowska inscrite dans le Livre d’or, mars 1928. (AIJRR, Fonds général, Livre d’or des élèves II)

Si ces données quantitatives peuvent, certes, montrer l’importance de l’Institut en tant que lieu de formation, une autre source intéressante pour approcher cet univers étudiantin et

17 Hofstetter (2010, pp. 290-291).

18 Hofstetter (2010, p. 486).

19 D’après mes enquêtes : Listes semestrielles des élèves réguliers pour les années 1926-1934, FG.J.1/1-4, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR).

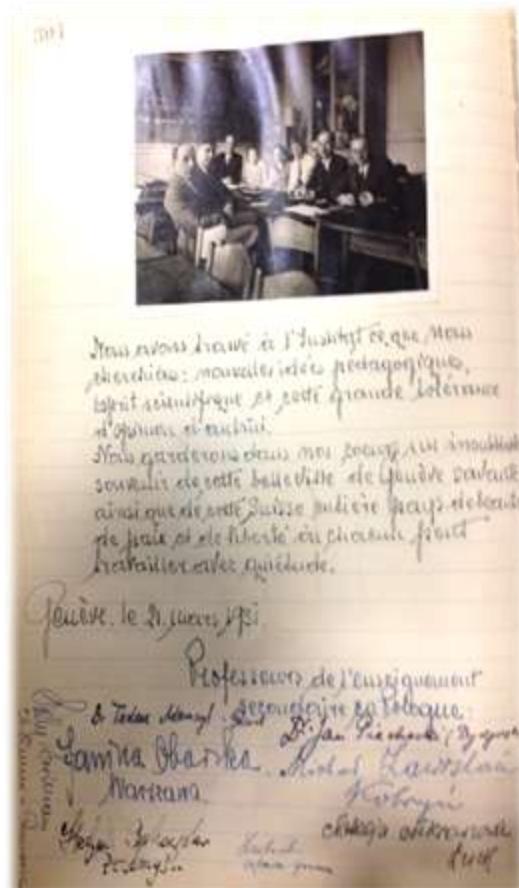
dégager quelques parcours est le *Livre d'or* des étudiants de l'Institut, qui recueille quelques données personnelles et quelques souvenirs, ainsi que des correspondances<sup>20</sup>.



Photographie de groupe à Servoz, 1934. (AIJRR, Fonds Général, Album Claparède III)

---

20 Livre d'or des élèves I, FG.J.3/1 ; Livre d'or des élèves II, FG.J.3/2. AIJRR.



L'inscription dans le «Livre d'or» par un groupe d'enseignants du secondaire, à la date du 21 mars 1931. (AIJRR, Fonds général, Livre d'or des élèves II)

Ce corpus documentaire, qui n'est certes pas exhaustif, permet cependant de dresser un premier inventaire de ces passages, de dégager quelques parcours et des expériences vécues.

Parmi les étudiants polonais, l'on trouve aussi bien des étudiants réguliers que des auditeurs qui viennent pour les cours d'été, ou pour y séjourner un semestre. La provenance régionale, le profil social et les appartenances institutionnelles de ces étudiants sont très diversifiés. L'on y rencontre aussi bien des personnes venues suivre leur première formation universitaire, que des instituteurs, des enseignants du secondaire, des éducateurs ou de jeunes chercheurs. Ils proviennent des grands centres universitaires polonais, mais aussi de petites villes, voire de villages, où ils assument diverses fonctions.

Cette cartographie variée des étudiants polonais, tant par leur provenance régionale que par leur appartenance institutionnelle, n'est certes pas sans importance quand il s'agit d'évoquer la manière dont l'esprit de l'Institut a pu se répandre dans divers milieux polonais et même dans des contrées bien éloignées du centre. Et la brièveté de leur passage – certains viennent juste pour un semestre ou pour un cours d'été – ne semble pas amoindrir l'influence de l'école genevoise. L'inscription laissée dans le *Livre d'or* par un groupe d'enseignants du secondaire qui ont suivi un cours d'été à l'Institut en 1931 le confirme. Ces enseignants y affirment que l'institut a répondu à leur attente, ils disent y avoir trouvé de « nouvelles idées pédagogiques »,

« l'esprit scientifique » et une « grande tolérance d'opinion d'autrui »<sup>21</sup>. De fait, l'Institut représente bien pour nombre d'entre eux un « lieu de professionnalisation »<sup>22</sup>, dans l'esprit de l'Éducation nouvelle, où ils viennent pour approfondir leur formation et profiter de ces nouvelles percées en matière de psychologie du développement de l'enfant réalisées par l'école genevoise<sup>23</sup>.

L'engagement scientifique et militant pour le renouvellement de l'éducation que l'on trouve à l'Institut, la qualité et l'audience internationale de ses travaux d'expérimentation pédagogique et psychologique, explique bien entendu l'attraction dont jouit l'Institut parmi les chercheurs et étudiants polonais. Toutefois, la manière même dont fonctionnait l'Institut, son caractère familial et son esprit communautaire, son caractère international, par la présence de nombreux étudiants étrangers, déjà signalée par quelques auteurs<sup>24</sup>, en influençant la façon dont étaient accueillis les étudiants, joua aussi un rôle important. De fait, l'esprit de convivialité, qui caractérisait le fonctionnement de l'Institut, se reflétait dans les soirées festives, les excursions, les voyages qui accompagnaient et rythmaient les études et les activités de recherche menées à l'Institut<sup>25</sup>.

Grâce à ce climat de convivialité, à l'adhésion aux valeurs communes, au travail intellectuel intense, se mit en place autour de l'Institut tout un ensemble de relations sociales, intellectuelles. Cette forme de sociabilité, structurée par une relation d'ordre intellectuel et affectif, qui prit la forme d'une communauté d'appartenance, marqua les esprits. Le rapport de confiance et d'amitié qui s'installa dans cet environnement se reflète dans plusieurs correspondances d'élèves polonais de l'Institut<sup>26</sup>. À leur retour en Pologne, ces étudiantes et étudiants ne cessèrent de témoigner leur affection et leur forte affiliation à cette communauté d'esprit<sup>27</sup>. Claparède, très sollicité par ses anciens élèves, semblait incarner à merveille l'esprit de l'Institut. On lui faisait part des défis professionnels auxquels l'on était confronté et même des errances personnelles et des hésitations<sup>28</sup>. On cherchait auprès de lui assistance, stimulation intellectuelle et réconfort. Suite à la visite de Claparède en Pologne en 1930, Susanne Stanska décrivit avec des mots enflammés, ce que tout le monde ressentait :

Ces quelques jours que vous avez passés parmi nous à Varsovie étaient pour nous tous une véritable fête, une fête de l'esprit. Vous étiez une preuve vivante que, pour les grands esprits, n'existe aucune barrière, qu'il y a moyen de se comprendre et de se donner les mains par-dessus et malgré les différences de nations et de langues. Peut-on en conclure que le moment

---

21 Livre d'or II, inscription de professeurs de l'enseignement secondaire de Pologne, à la date du 21 mars 1931, FG.J. 3/2, f. 304, AIJIR.

22 Cet aspect a été bien démontré par Rita Hofstetter (2010).

23 À cet égard l'on trouve plusieurs inscriptions dans le Livre d'or des élèves II, à titre d'exemple Maria Chrzanowska nota : « J'ai été si heureuse d'y travailler, en ayant l'impression de me trouver au centre où s'entrecroisent tous les divers courants de pensée pédagogique, où l'on peut le mieux élargir ses vues », FG.J. 3/2, f.269, AIJIR.

24 Hofstetter, Ratcliff, Schneuwly (2012), Hofstetter (2010).

25 Hofstetter (2010, pp. 295-298).

26 Celle d'Alina Szemińska, adressée à Jean Piaget dans les années trente reste emblématique, Archives Jean Piaget (AJP). Voir aussi Lettres de Thérèse Skorzewska à Claparède du 6 et du 15 septembre 1925, Ms.fr.4007, f.197-201, BGE.

27 Lettre de Czesława Ramultówna du 23 août 1925, Ms.fr.4004, f.347, BGE.

28 Lettre de Suzanne Stanska à Claparède du 15 juillet 1930, Ms.fr.4010, f.309, BGE.

de la paix internationale s'approche ? Après votre départ nous avons eu tous le sentiment d'être quittés par un ami proche et précieux<sup>29</sup>.

Cet extrait exprime un sentiment partagé par plusieurs étudiants, celui d'appartenir à une communauté d'esprit qui s'était créée autour de l'Institut<sup>30</sup>. S'étant approprié ces idéaux, ils voulaient les faire partager. « J'ai promis d'initier notre cher institut » écrivait à Claparède en 1925, son ancienne élève, Jannina Buzycka qui, en rentrant en Pologne, chercha à fonder un bureau d'orientation professionnelle où elle pourrait mettre en valeur la formation reçue au sein de l'Institut en se donnant pour mission de mettre en application les connaissances acquises à l'Institut<sup>31</sup>. Ainsi, alors que son laboratoire psychotechnique au sein du Patronage des jeunes artisans et de la jeunesse industrielle de Varsovie se mettait en place, elle voulut tout naturellement y appliquer les tests utilisés par l'Institut : « j'espère que vous ne serez pas fâché que, comme votre élève » écrivait-elle à Claparède, « je transfère ici votre méthode et vos moyens »<sup>32</sup>.

La réalité qui se dégage des différents parcours, au-delà de la diversité des appartenances institutionnelles, disciplinaires et même philosophiques, c'est que ces anciens de l'Institut cherchaient à préserver leur esprit communautaire et à souder les liens, par des échanges, des rencontres et des collaborations<sup>33</sup>. Et il n'en demeure pas moins que les séjours des professeurs de l'Institut en Pologne, y venant pour des conférences ou des séjours d'expertise, y contribuèrent aussi grandement. Au fur et à mesure que ces étudiants s'inséraient dans la vie professionnelle et intellectuelle de leur pays, tout en maintenant le contact avec les anciens de l'Institut, tant en Pologne que dans d'autres pays européens, ce milieu se structura en réseau.

---

29 Lettre de Suzanne Stanska à Claparède du 7 juin 1930, Ms.fr.4010, f.307, BGE.

30 De nombreuses lettres adressées à Claparède en témoignent. Voir par ex. lettre de Buzycka à Claparède du 26 mai 1926, Ms.fr.4006, f.224, BGE.

31 Lettre de Buzycka à Claparède du 18 novembre 1925, Ms.fr.4006, f.222, BGE.

32 Lettre de Buzycka à Claparède du 10 mai 1926, Ms.fr.4006, f.223, BGE.

33 Carte postale de Stefan Szuman et Edith Herzog à Claparède du 24 avril 1930, Ms.fr.4010, f.313 ; Carte postale de Buzycka à Claparède du 21 août 1930, Ms.fr.4006, f.225; Carte postale signée par ses anciennes élèves (Buzycka, Kaczyńska, Stańska) du 16 mai 1930, Ms.fr.4007, f.162, BGE.



A Servoz en 1933. (AIJRR, Fonds Général, Album Claparède III)

## Parcours et filiations

S'il y eut bien des étudiants qui, à l'issue de leur formation, cherchèrent à poursuivre leur carrière à Genève ou à l'étranger, dans leur grande majorité ils retournèrent dans leur pays, favorisant à long terme des relations sociales et des collaborations scientifiques. Il n'est pas sans intérêt de s'attarder sur quelques-uns de ces parcours, car cette lecture des trajectoires individuelles permet de relever quelques traits de ce milieu polonais qui se créa autour de l'Institut.

Le nom de Maria-Kaczyńska (née Grzywak)<sup>34</sup> mérite d'être évoqué, parce qu'il servit de relais à la nouvelle génération des psychologues et des pédagogues polonais qui suivirent leur formation dans les années 1930. Sensibilisée à la problématique sociale, Maria Kaczyńska, née en 1886 dans une petite ville industrielle, découvrit très tôt sa passion pédagogique, organisant, alors qu'elle était encore à l'école secondaire, des cours pour adultes et en mettant en place une petite école de deux classes auprès d'une usine. Formée tout d'abord en histoire à l'Université de Cracovie, elle poursuivit sa formation à l'Université de Varsovie, avant d'être diplômée de l'Institut Pédagogique de Varsovie<sup>35</sup>. À l'issue de sa formation, Maria Kaczyńska

---

34 Sur sa trajectoire : Rzepa (2009, pp. 241-243) ; Braun-Gałkowska (1988, pp. 5-12).

35 Certificats d'études (traduction certifiée) de l'Institut Pédagogique d'État, datée du 3 mars 1923, de l'Université Jagellonne du 6 avril 1925, et de l'Université de Varsovie du 26 mars 1925 ; Lettre de Kaczyńska au Doyen de la Faculté des Lettres du 3 novembre 1925. AAP/410f/127 (Dossier d'immatriculation), Archives de l'Université de Genève (AUG).

enseigna l'histoire et la psychologie au gymnase de jeunes filles, et débute sa carrière scientifique comme assistante à l'Université Polonaise Libre de Varsovie. En marge de ses activités, elle publia ses travaux à thèmes pédagogiques et psychologiques dans les revues spécialisées. En 1925, elle décida de partir pour Genève pour y préparer une thèse en philosophie avec la mention pédagogique, car cette spécialité n'existe pas encore alors en Pologne<sup>36</sup>. Libérée de ses engagements professionnels pendant 14 mois<sup>37</sup>, elle débute cette thèse sous la direction de Claparède. Kaczyńska approfondit sa recherche à son retour en Pologne, où elle exerça comme psychologue dans des écoles publiques, et ce fut-là une première dans une telle institution en Pologne. Son expérience professionnelle<sup>38</sup> et les observations qu'elle put effectuer lors de ses voyages à l'étranger lui permirent de bien connaître le système éducatif et le suivi des écoliers. Soutenue devant le jury des professeurs de l'Institut Rousseau en janvier 1935, sa thèse sur le thème « Succès scolaire et intelligence »<sup>39</sup>, eut tout d'abord un écho dans les pays francophones, avant d'être traduite en polonais et en espagnol. Les liens de Kaczyńska avec le milieu de l'Institut se maintint ensuite au gré des congrès internationaux.

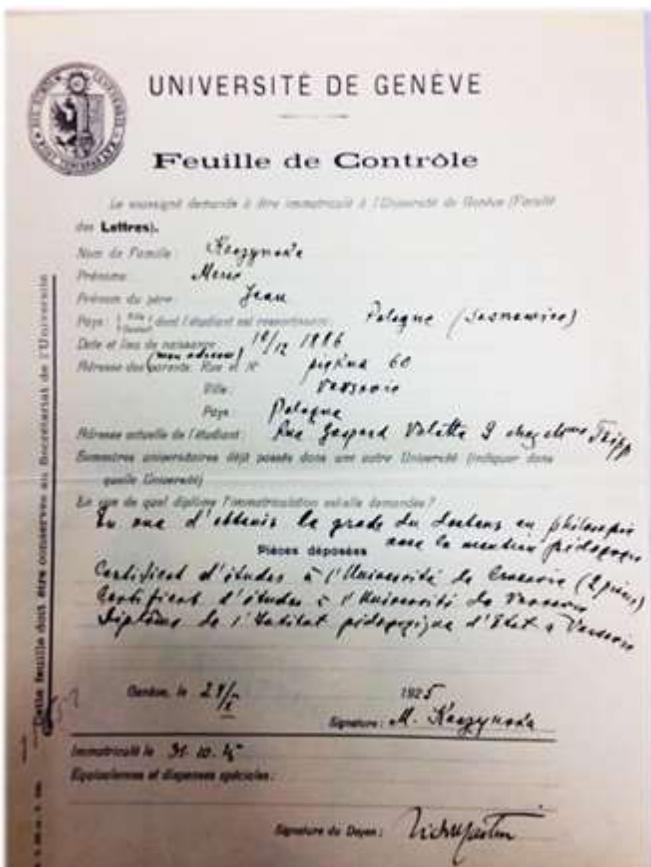
---

36 Lettre de Kaczyńska au Doyen de la Faculté des Lettres du 3 novembre 1925 ; Feuille de Contrôle de l'Université de Genève du 25 octobre 1925, AAP/410 f/127, AUG.

37 Attestation du Recteur de l'Université Polonaise Libre du 3 juin 1925, 410 f/127, AUG.

38 Kaczyńska publie en 1931 les premiers résultats de ses observations dans les écoles de Varsovie (Kaczyńska 1931).

39 Séance du 10 janvier 1935, Pv de la Faculté des Lettres (1926-1939), AAP/1984/20/95, f.189, AUG.



Maria Kaczyńska, immatriculée à l'Université de Genève (AUG, AAP/410)

Stimulée par la réflexion de l'école genevoise, mais aussi sous l'impact la psychologie individuelle d'Alfred Adler dont elle fit la connaissance, Kaczyńska mena des recherches sur l'utilisation des tests dans l'organisation du travail scolaire, créa des tests pour étudier l'intelligence, lança des recherches sur la problématique de la maturité scolaire chez les adolescents. L'apport majeur de Kaczyńska réside tant dans sa contribution scientifique (ses travaux psychopédagogiques) que dans sa pratique du terrain, dans le renforcement du statut de la psychologie dans le système de formation des futurs éducateurs et enseignants en Pologne. Son succès s'explique en grande partie par l'ouverture du milieu des enseignants et des éducateurs polonais aux nouvelles découvertes de la science de l'enfance, eux qui étaient désireux de réformer les pratiques d'enseignement et le système d'éducation dans son ensemble.

Cet engagement pour la réforme de l'instruction des enseignants marque par ailleurs fortement l'itinéraire pédagogique d'Albin Jakiel<sup>40</sup>, né en 1900, qui noua des liens professionnels forts avec le milieu genevois dans les années 1930.

En arrivant à Genève, Albin Jakiel avait déjà une solide expérience dans le champ éducatif. Instituteur, formé grâce aux cours supérieurs destinés aux enseignants et à l'Université de Lvov,

40 Sur Jakiel se référer à Koźmian (2012).

Jakiel exerça ses activités dans des écoles publiques de la Pologne orientale dans les années 1920. Dès le début de sa carrière, transparaît son intérêt pour les nouvelles approches éducatives et l'instruction des enseignants, ce qui se manifesta notamment par son engagement dans le scoutisme et de multiples activités entreprises au sein de l'Association Professionnelle des Enseignants des Écoles Publiques. Là, il organisa des cours, dirigea des groupes d'autoformation et de consultation destinés aux enseignants. La rédaction d'une revue mensuelle régionale (*Ziemia Satnisiawowska*), d'orientation progressiste, lui fournit la possibilité d'en faire la tribune de ses idées éducatives. Mais c'est surtout dans l'ouvrage (*O dalszym kształceniu nauczycieli*) consacré à la formation continue des enseignants, résultat de ses activités, édité en 1928, qu'il expose le mieux ses analyses concernant la réforme du système scolaire. Il y postule l'uniformisation du système scolaire, propose d'y introduire de nouvelles approches éducatives (l'école créative) et des modules de formation destinés aux enseignants. De fait, dès le début de ses études à l'Institut Rousseau, où il arriva en 1929 en tant que boursier, tout d'abord de l'Association des Enseignants, puis de l'État polonais<sup>41</sup>, Albin Jakiel se trouva aux premières loges pour apprécier l'investissement scientifique et militant de ce milieu au service de la réforme du système scolaire.

Jakiel poursuivit à Genève un parcours universitaire exemplaire<sup>42</sup> : certificat de pédagogie en 1931, il entama ensuite sa thèse sur « le travail par équipes à l'école », qui mettait au jour la problématique centrale de son travail : la réforme de l'instruction. Sa soutenance de thèse, en janvier 1935, devant le prestigieux jury des professeurs de l'Institut Rousseau (avec Bovet comme président, Piaget, Claparède, Malche), fut couronnée par sa promotion au privat-docent de l'Université. Les cours en pédagogie comparative lui furent alors attribués.

Toujours est-il que la carrière universitaire de Jakiel croisa l'orientation de ses activités professionnelles qu'il mena en parallèle. Or, c'est dans le cadre de sa collaboration avec le Bureau International d'Éducation, auprès duquel Jakiel était le représentant du gouvernement polonais dans les années 1930-1935<sup>43</sup>, qu'il donna la vraie mesure de sa réflexion scientifique. Sa fonction officielle de Délégué de la Pologne au sein de cette institution internationale (Piaget intervient en sa faveur auprès du Ministère polonais<sup>44</sup>) lui permit de s'investir davantage dans les recherches pédagogiques et l'application de ses analyses dans les champs éducatifs polonais et internationaux. Il organisa, participa et intervint aux conférences scientifiques et pédagogiques organisées par le BIE, publia ses travaux dans des revues pédagogiques internationales et polonaises, participa à l'élaboration d'expertises, destinées en premier lieu aux enseignants et éducateurs, où il présenta ses sujets de prédilection : l'école unique, l'instruction supérieure des enseignants, l'école créative. Cet engagement international dans le

---

41 Feuille de Contrôle de l'Université de Genève du 29 novembre 1929; Attestation de la Délégation Polonaise auprès de la Société des Nations du 22 avril et du 26 octobre 1932, AAP/410 f/122 (Dossier d'immatriculation), AUG.

42 Certificat de pédagogie du 14 juillet 1930 ; Doctorat en philosophie, Faculté des Lettres du 19 mars 1935, AAP/410z/6 (Fichier des diplômes), AUG; Séance du 16 mars 1935, Pv de la Faculté des Lettres (1926-1939), 1984/20/95, f.195, AUG.

43 Concernant la nomination de Jakiel voir Lettre de Patkowski à Piaget du 27 août 1930, Boîte 5, Pologne, A.1.4.244, Bureau International d'Éducation (BIE). Cf. Koźmian (2012), Grochowski (1996, pp. 35-37).

44 Piaget multiplia ses lettres en 1932 pour demander une nouvelle prolongation du mandat de Jakiel pour l'année scolaire 1932/33, Copie dactyl. des lettres de Piaget à Kielski du 14 avril et du 29 juin 1932, aussi Lettre de Piaget à Jędrzejewicz (Ministre des Cultes et l'Instruction publique) du 30 juillet 1932, Boîte 5, Pologne, A.1.4.422, BIE.

champ pédagogique permit à Jakiel d'assumer bientôt le rôle d'expert sur cette question<sup>45</sup>. De fait, à son retour en Pologne, en 1935, lui fut conférée la responsabilité des relations culturelles avec l'étranger au sein du Département des Sciences du Ministère de l'Instruction Publique et des Croyances Religieuses. Indépendamment de ses fonctions officielles, dans lesquelles Jakiel mit en valeur ses nombreux contacts internationaux et ses liens avec le milieu genevois<sup>46</sup>, il multiplia ses activités dans le champ éducatif : dirigea le Musée de l'Instruction et de l'Éducation, assura des cours à l'Institut Public des Enseignants et mena de nombreuses activités au sein de l'Association des Enseignants.



4<sup>e</sup> Camp à Servoz, 8-10 juin 1936. Szemińska au centre. (AIJJR, Fonds Général, Album Claparède III)

À l'époque où Jakiel construisait sa carrière scientifique et professionnelle à Genève, son engagement croisa la personnalité d'Alina Szeminska<sup>47</sup>, née en 1907, dont le parcours est certainement emblématique de ces liens amicaux ou professionnels tissés avec l'Institut et des affinités intellectuelles fortes qui se nouèrent avec l'école genevoise et notamment avec la tendance piagétienne dont elle se fit la médiatrice dans la Pologne de l'après 1945.

La personnalité de Szeminska, originaire de Varsovie, de par son héritage familial – père entrepreneur et mère socialement engagée – qui liait la dynamique professionnelle, l'esprit d'engagement et la sensibilité sociale, et dans lequel elle baigna<sup>48</sup>, s'enracina à merveille dans

45 Piaget nota « Il a fourni un travail excellent et a représenté avec honneur la pédagogie polonaise parmi nous », Copie dactyl. de la lettre de Piaget à Myslakowski du 15 mai 1935, Boîte 5, A1.4.652, Pologne, BIE.

46 Voir en particulier sa correspondance avec Rossello pour les années 1937-38, Boîte 5, Pologne, A.1.4.734, BIE.

47 Sur son parcours voir Gołab (2012, 2013), Latała (2018a, 2018b), Bideaud (1991, pp. 13-31); Hofstetter, Ratcliff et al. (2012, p.286).

48 Son Père, Marceli Szemiński, ingénieur-électricien de formation, était l'associé d'une entreprise polono-suédoise qui s'occupait de l'exportation du charbon polonais (de Pologne en Suède) et de l'importation de minerai de fer suédois. Quant à sa mère, Franciszka, née Wiesel, elle fut particulièrement active au sein de la Société d'Entraide aux Prisonniers et à leur Famille, réseau d'action en faveur des détenus politiques (visites dans les prisons, activités de soutien en faveur des enfants des détenus). Gołab (2013, pp. 363-364).

le climat de l’Institut, ce qui fit qu’elle s’appropria vite son esprit scientifique et militant. Éveillée à la psychologie expérimentale lors de son séjour à l’Université de Berlin où elle suivit les cours de Wolfgang Köhler, Kurt Lewin, Max Wertheimer pendant l’année universitaire 1927–1928, elle se rendit à Genève en octobre 1928 pour y poursuivre sa formation à l’Institut Jean-Jacques Rousseau<sup>49</sup>.

Ses années d’études à Genève, achevées en 1931 par son certificat de pédagogie (validé comme licence), furent, pour cette étudiante polonaise, un temps fort de sa vie. Ce fut pour elle une période de grande intensité intellectuelle, de liens sociaux et affectifs forts dont plusieurs se transformèrent en amitiés<sup>50</sup>. Il reste emblématique de cette forme de sociabilité dont le lien fut à la fois social, intellectuel et affectif, et qui se constitua autour de l’Institut.

Cette « atmosphère de travail, de gaité, de fraternité »<sup>51</sup> dans laquelle elle s’intégra rapidement, ce cadre international qui lui permit de croiser nombre de ses compatriotes (dont elle cultiva le contact), ce climat d’une grande ouverture d’esprit scientifique, influencèrent fortement la suite de sa carrière.

Sa thèse, qu’elle entama en 1932 sous la direction de Jean Piaget<sup>52</sup>, s’apparente à première vue à sa volonté de demeurer dans ce milieu stimulant, mais révèle tout autant ses aptitudes et ses compétences. Passionnée par l’expérimentation, très créative, elle s’imposa comme un interlocuteur précieux dans la recherche menée par Piaget à l’Institut.

Dans les années 1932-39, elle fut intégrée, à titre d’assistante-bénévole, aux programmes de recherche sur le développement de l’enfant menés au sein de l’Institut<sup>53</sup>. Ces programmes piagétiens en psychologie expérimentale portaient sur les classifications, la genèse des notions mathématiques chez l’enfant, la constitution de la quantité physique, sur les notions de temps et de vitesse<sup>54</sup>. Dans ce cadre, Piaget déléguait le travail expérimental à quelques jeunes chercheuses, à l’image d’Alina Szemińska, de Bärbel Inhelder<sup>55</sup> ou d’Édith Meyer, et y associa un grand nombre d’étudiants. Ces collaboratrices, dans lesquelles il plaçait de grands espoirs, prirent en charge la formation des étudiants, mirent en place les expériences et supervisèrent l’expérimentation réalisée dans les écoles par les étudiants qui collaboraient aux expériences<sup>56</sup>.

Szemińska participa activement aux recherches sur la classification, les quantités physiques, le temps et l’espace, puis à celles portant sur le raisonnement mathématique de l’enfant dans le cadre du programme d’étude du développement de la notion de nombre<sup>57</sup>. Et c’est ainsi que,

---

49 Dossier d’immatriculation de Szemińska, AAP/410f/298, AUG ; AAP/410z/12 (Fichier des diplômes), AUG ; Liste des élèves réguliers : hiver 1928–1929. FG.J.1/2 AIJJR.

50 Son parcours se reflète dans ses correspondances avec J. Piaget (AJP) et dans les nombreuses photographies des années 1930 : FG.O.5/7, Album Claparède II ; FG.O.5/8, Album Claparède III, AIJJR.

51 Livre d’or des élèves II, FG.J.3/2, f. 313, AIJJR.

52 Liste des étudiants préparant le doctorat en pédagogie sous la direction des professeurs de l’Institut, semestre d’hiver 1932-33; FG.J.1.4, AIJJR.

53 Rapport du Recteur sur l’année universitaire 1933-34, p. 1, FG.E.4/7, Rapport de la Direction sur l’année universitaire 1938-39, p. 7, FG.E.4/10, AIJJR.

54 Cf. Rapport de la Direction au Recteur sur l’année universitaire 1933-34, p. 6, FG.E.4/7; Rapport de la Direction sur l’année universitaire 1935–1936, p. 4, FG.E.4/8 ; Rapport de la Direction sur l’année universitaire 1936-37, p. 9, FG.E.4/9, AIJJR.

55 Sur son parcours cf. Tryphon (2005).

56 Hofstetter, Ratcliff et.al. (2012, p. 263, 286) ; Rapport de la Direction sur l’année universitaire 1936-37, F.G.E.4/9, AIJJR.

57 Protocoles, Nombre, 47/1-21, AJP. Aussi les rapports de la Direction pour les années 1933-1937 (déjà cités).

dans les années 1938-39, Piaget lança, en collaboration avec Szemińska, un nouveau projet, comme le révèle le rapport de l’Institut : « sur le développement des notions géométriques, en particulier des opérations intellectuelles intervenant dans la mesure des longueurs ou la détermination d’un point sur une surface ou dans un volume »<sup>58</sup>.

Les protocoles de recherche, en particulier ceux du programme sur le développement de la notion de nombre, révèle le travail assidu d’Alina Szemińska, qui s’investit dans les problématiques et mit en place toute une série d’expériences et d’épreuves, supervisa l’expérimentation réalisée par les étudiants dans les écoles, analysa et synthétisa les données récoltées<sup>59</sup>. Jean Piaget reconnut lui-même le rôle d’Alina Szemińska dans ce programme de recherche, en notant que : « En ce qui concerne l’étude du nombre, [...] le talent de Mlle Szeminska a permis de mettre au point une série de techniques adaptées aux différents problèmes qu’il s’agissait de résoudre et d’analyser séparément »<sup>60</sup>.

Jacqueline Bideaud soulève le problème du rôle premier qu’a pu jouer Alina Szemińska dans l’élaboration des programmes sur le raisonnement mathématique, dans l’invention des nouveaux tests, des épreuves, et dans la découverte même de la « non-conservation des petits ensembles numériques chez le jeune enfant »<sup>61</sup>. Sur ce point, Andrzej Gołęb, disciple d’Alina Szemińska à l’Université de Varsovie dans les années 1960, souligne aussi la part originale qu’a eue Alina Szemińska dans les recherches sur le raisonnement mathématique chez l’enfant, elle qui prit en charge de nombreux travaux d’étudiants participant aux expériences qu’elle-même élaborait en grande partie<sup>62</sup>. À titre d’exemple, il évoque une expérience que Szemińska conduisit en 1933 sur des enfants de 4 à 8 ans, mettant en place personnellement une série d’exercices dont la plus connue est celle réalisée avec une fillette de 5 ans, Madeleine<sup>63</sup>.

Les résultats de ses recherches sur la conservation du nombre chez l’enfant, menés dans le cadre de ce programme piagétien, Alina Szemińska les exposa dès 1935 pour la toute première fois dans ses articles publiés en Suisse<sup>64</sup> et en Pologne<sup>65</sup>. Mais le couronnement de ses années d’observation et d’expérience menées au sein de ce programme de recherche fut la publication, en 1941, de l’ouvrage *La Genèse du nombre chez l’enfant*, qui ouvrit une brèche dans l’approche théorique de la construction du nombre au cours de l’enfance. Cette première étude expérimentale des opérations concrètes de quantité chez l’enfant reste une œuvre de référence<sup>66</sup>. À son retour en Pologne, en 1939, Szemińska maintint sa collaboration et ses contacts avec l’Institut, malgré le conflit mondial d’abord, puis dans le contexte hostile à la collaboration avec l’Occident qui marqua les années d’après-guerre dans la Pologne communiste.

---

58 Rapport de la Direction sur l’année universitaire 1938-39, p. 7, FG.E.4/10, AIJIR. L’ouvrage issue de cette recherche : Piaget, Inhelder, Szeminska (1948).

59 Voir : Protocoles, Nombre, 47/1-21, AJP.

60 Piaget (1967, p. 6).

61 Bideaud et al., pp. 26–27.

62 Gołęb (2012, p. 235; 2013, p. 376).

63 Müller (2006).

64 Szemińska (1935a).

65 Szemińska (1935b).

66 Cf. les contributions publiées dans Bideaud et al. (1991).



Chez Claparède à Champel, Genève, juillet 1939. Alina Szemińska à droite.  
(AIJRR, Fonds Général, Album Claparède III)

## Sociabilités et connexions

Les contacts et affiliations, qui se nouèrent avec l’Institut dans le sillage des congrès et des rencontres internationales du mouvement pédagogique, mais aussi dans le cadre des diverses collaborations qui se mirent en place grâce au BIE, quoique d’intensité variable, ont une origine commune : ils prenaient place dans les grands foyers de psychologie et de sciences pédagogiques, investis par les milieux qui gravitaient autour du mouvement de l’Éducation Nouvelle.

Un cas emblématique de ces sociabilités fut certainement l’Université Polonaise Libre de Varsovie, fondée en 1919<sup>67</sup>. Cette grande école privée, considérée comme pépinière de la pensée sociale progressiste, fut, en Pologne, une référence en ce qui concerne les sciences sociales et pédagogiques. Il s’agissait d’un milieu très actif dans la promotion des idées pédagogiques modernes et prenant des initiatives pour une réforme de l’éducation. Son corps enseignant était formé de scientifiques, mais aussi de pédagogues engagés sur le terrain. Parmi

---

67 L’Université Libre fait suite à la Société des cours scientifiques qui fonctionnèrent dans les années 1905-1918 à Varsovie. Voir sur l’histoire Skubala-Tokarska (1967).

les personnalités les plus connues qui en faisaient partie et qui entrèrent en contact avec le milieu genevois, l'on peut citer Bogdan Suchodolski en pédagogie de la culture ou encore des pédagogues de la taille de Janusz Korczak<sup>68</sup>. Mais celle qui certainement garda des liens privilégiés avec le milieu genevois, ce fut Helena Radlińska qui dirigeait, depuis 1925, le Cours (sorte d'Institut) du Travail Social pour la Propagation de l'Instruction au sein de la Faculté des sciences pédagogiques<sup>69</sup>.

Historienne et pédagogue, Radlińska apparaît comme une intellectuelle dotée d'un fort capital moral et non pas seulement scientifique. Impliquée pendant la période tsariste dans l'éducation populaire clandestine, dans le mouvement en faveur de l'indépendance, considérée comme fondatrice de la pédagogie sociale, Radlińska est l'exemple même d'un militantisme en faveur des idées pédagogiques nouvelles. Elle est la figure marquante de ce mouvement pédagogique en Pologne. Très active dans le giron de plusieurs organisations internationales en faveur de la « nouvelle pédagogie » et de l'éducation des adultes (Ligue internationale de l'Éducation Nouvelle, Congrès internationaux pour l'Éducation Morale, Bureau International de l'Éducation<sup>70</sup>, Association of International Conferences of Adult Education in England), elle fut souvent perçue comme étant la principale représentante de la pédagogie internationale. L'initiative originale de Radlińska, mise en place au sein de l'Université, fut certainement le Cours du Travail Social, fréquenté par les instituteurs, éducateurs, pédagogues, psychologues, mais aussi travailleurs sociaux et bibliothécaires. Plusieurs collaborateurs ou étudiants de l'Université se formèrent à Genève<sup>71</sup>.

---

68 Fondateur de deux orphelinats organisés en républiques d'enfants à Varsovie.

69 Sur son parcours voir en particulier les souvenirs de Radlińska (1964) ainsi que Theiss (1997, 2017).

70 Radlińska fut parmi les premiers membres de la section polonaise du BIE, créé en 1925. Après la constitution de celui-ci en tant qu'organisation intergouvernementale, elle représenta la Pologne au sein du Conseil du BIE.

71 À cet égard, le parcours de Wacław Radecki est intéressant. Après sa formation à l'Institut Rousseau, il travailla comme privat-docent de l'Université Libre de Varsovie dans les années 1921-1923, puis il partit au Brésil pour poursuivre sa carrière. Lettre de Radecki à Claparède du 23 janvier 1925, Ms.fr.4003, f.192-193, BGE.



Helena Radlińska avec les auditeurs de l’Institut du Travail Social devant l’Université Libre à Varsovie, 1933.  
(Cyfrowe Archiwum Pedagogiki Społecznej© Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Wiesław Theiss, BOLD 2014)

C'est par l'intermédiaire d'Helena Radlińska que Piaget, Claparède, Ferrière entrèrent en contact avec le milieu de l'Université Libre de Varsovie<sup>72</sup>. Piaget fut invité à l'Université Libre par deux fois dans les années 1930, pour donner des cours et des conférences<sup>73</sup>. Il présenta ses recherches en cours sur le développement de la notion de l'espace chez l'enfant, sur la causalité et sur l'éducation sociale.

Les psychologues et pédagogues genevois furent également sollicités comme conférenciers par la Section polonaise de la Ligue pour l'Éducation Nouvelle<sup>74</sup>. Créée à l'initiative et sous la présidence de Radlińska en 1927, la Section, fédérant des institutions pédagogiques et scientifiques, avait pour objectif de promouvoir les principes du mouvement en Pologne et de mettre en œuvre ses idées. Dans ce but, la Section organisa des actions d'information et d'instruction, prit en charge l'organisation de congrès et d'expositions, mit en place diverses modalités d'échange d'expériences et de recherches : échanges entre pédagogues, envoi de chercheurs et d'enseignants à l'étranger, visites en Pologne de scientifiques et pédagogues reconnus. En vertu de ses engagements en faveur de la réforme éducative, la Section bénéficia du soutien du gouvernement polonais, par des bourses d'études, des subventions de voyages et des visites officielles. Du reste, la Section se constitua en sociabilité de grande influence par ses connexions multiples.

72 À ce titre voir par ex. les notes de Ferrière (15-28 novembre 1929), Petit journal, AdF/2/3/6-8, AIJRR.

73 Lettre de Radlińska à Piaget du 8 janvier 1930, Boîte 5, Pologne, A.1.4.244, BIE ; Copie dactyl. de la lettre de Piaget à Żukowska du 21 février 1933, Boîte 186, Correspondance personnelle de Piaget 1929-1963, BIE.

74 Sur la Section polonaise voir Sobczak (1998, p. 73) ; Theiss (2017, p. 158).

Sollicités par la Section, les professeurs de l’Institut Rousseau sillonnèrent la Pologne<sup>75</sup>, en vertu de leur contribution et de leur expertise en matière d’éducation, pour y donner des conférences et rendre visite aux institutions pédagogiques : Adolphe Ferrière, en 1929<sup>76</sup>; Édouard Claparède, en 1930<sup>77</sup>; Pierre Bovet, en décembre 1930<sup>78</sup>. Quant à Jean Piaget, il fut invité à deux reprises en 1931, puis en 1933<sup>79</sup>. Dans leurs contacts avec les milieux éducatifs, Piaget, Ferrière, Bovet bénéficièrent grandement du soutien du ministère polonais de l’Instruction publique<sup>80</sup>. Lors de leurs voyages, ils eurent la possibilité de visiter des écoles, de connaître diverses activités pédagogiques et des initiatives éducatives novatrices.

Adolphe Ferrière, suite à ses visites, dans son rapport rédigé pour le ministère de l’Instruction publique, présenta une opinion très positive de l’état de l’enseignement en Pologne, qui pouvait selon lui être un modèle pour les autres pays européens<sup>81</sup>. Ce jugement positif concernant l’apport polonais en matière d’éducation et d’instruction, fut également confirmé par Piaget. Il se pencha notamment sur la réforme scolaire polonaise<sup>82</sup>. Cette réforme reflétait, d’après Piaget, la capacité qu’avaient les Polonais à lier les idées de la pédagogie nouvelle avec leurs traditions nationales. Parmi les éléments forts de cette réforme, il souligna : la socialisation de l’école, les principes de l’école active, l’importance accordée à la formation des enseignants et la prise en considération de la formation en psychologie de l’enfant dans les programmes de formation des pédagogues.

---

75 Il faut noter que ces contacts avec la Section n’en restèrent pas au simple niveau « officiel », car les professeurs genevois furent en contact avec plusieurs collaboratrices de la section polonaise, et en particulier avec Jadwiga Michałowska, Anna Oderfeld et Maria Sokal. Cette dernière fut parmi les premiers membres privés du BIE et resta la correspondante permanente de cette organisation en Pologne.

76 Lors de son séjour en Pologne, du 12 au 28 novembre 1929, Adolphe Ferrière prenait des notes. Ces notes, même si certaines sont très laconiques, nous permettent de reconstruire le calendrier de son séjour et dresser la liste des institutions visitées. Petit journal, AdF/D/2/3-6-8, AIJJR. Les pages de son carnet donnèrent une matière à son article (Ferrière 1930).

77 (Kronika 1930).

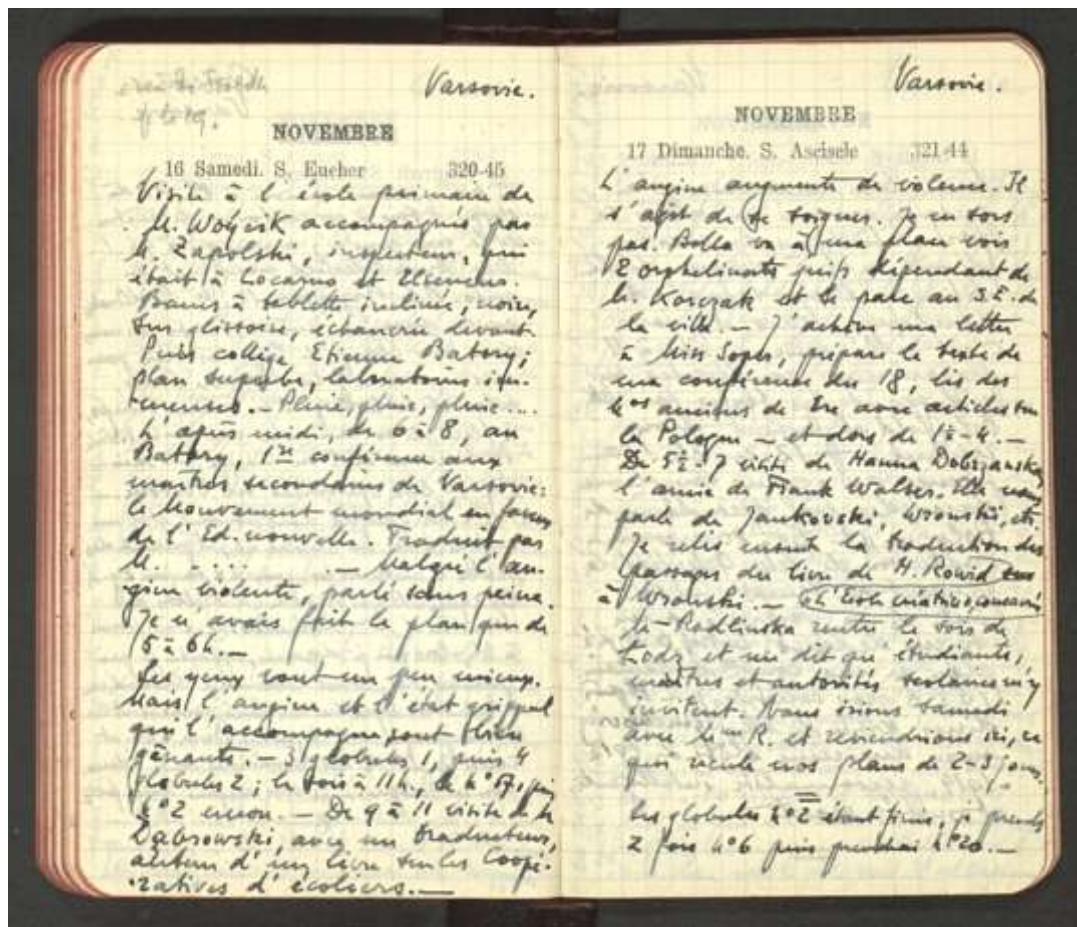
78 A.E.K (1931). Bovet séjourna à Varsovie du 15 au 19 décembre 1930.

79 Lettre de Radlińska à Piaget du 8 janvier 1930, Boîte 5, Pologne, A.1.4.244, BIE ; Copies dactyl. des lettres de Piaget à Zofia Zukiewicz du 31 janvier et du 21 février 1933, Boîte 186, Correspondance personnelle de Piaget 1929-1963, BIE.

80 Lettre de Złobicki (ministère de l’Instruction publique) à Piaget du 4 novembre 1930, Boîte 186, Correspondance personnelle de Piaget 1929-1963, BIE.

81 Il nota : « Aucun pays, à ma connaissance, n’a étendu aussi loin la pratique du self- gouvernement et des coopératives scolaires. Celles qui unissent au commerce l’entraide sociale, le sport, l’hygiène, l’étude de la nature sont des modèles que l’on voudrait voir imités partout. J’admire aussi les écoles primaires expérimentales d’avoir introduit la coéducation des sexes. Tout cela annonce un avenir magnifique », Kronika (1929, p. 576).

82 C’est lors de son nouveau séjour polonais, en mars 1933, que Piaget prit connaissance de la réforme scolaire mise en place en Pologne dans les années 1930. Piaget (1935).



Notes de Ferrière lors de son séjour à Varsovie, novembre 1929. (AIJR, Fonds A. Ferrière, Petit journal)

Si le milieu de l'Université Libre et de la Section polonaise de la Ligue pour l'Éducation Nouvelle fut dominant dans ces contacts avec Genève, une discussion autour de la contribution scientifique de l'Institut Rousseau s'engagea dans les milieux universitaires de Poznan et de Cracovie, de Varsovie et de Lvov au gré des passages et des échanges. Ferrière prononça ses conférences en novembre 1929 à Cracovie<sup>83</sup>. Claparède, invité par le biais de la Commission de la coopération internationale, il donna ses conférences en mai 1930, à l'Université de Lvov<sup>84</sup> et à Cracovie<sup>85</sup>, où il avait des contacts avec quelques scientifiques polonais depuis l'avant-guerre, puis à l'Université de Varsovie<sup>86</sup>.

83 Ferrière prononça sa conférence le 13 novembre, Petit Journal, AdF/D/2/3/6-8, AIJR.

84 Lettre de Mieczysław Kreutz à Claparède du 30 août 1930, Ms.fr.4010, f.264, BGE.

85 Lettre de Heinrich à Claparède du 28 avril 1930, Ms.fr.4010, f.259, BGE. Philosoph et psychologue, Henryk Heinrich, qui enseigna à l'Université de Cracovie, fut le fondateur du premier laboratoire psychologique en Pologne.

86 Concernant les conférences de Claparède à l'Université de Lvov (12-15 mai), puis à Varsovie (16-17 mai) voir Lettre de Karol Lutostański à Claparède du 1er avril 1930 avec copie dactyl. de la lettre d'Édouard Claparède à Lutostański du 25 mars 1930, Ms.fr.4010, f.276-277, BGE ; Copie dactyl. de la lettre de Claparède au recteur de l'Université de Lvov du 10 avril 1930, Ms.fr.4010, f.268, BGE ; Lettre du Doyen de la Faculté des lettres (Université de Varsovie) à Claparède du 26 juillet 1929, Ms.fr.4010, f.317, BGE.

Quant à Piaget, il prononça des conférences en 1933, à l'Université Jagellonne<sup>87</sup>, puis à l'Université de Varsovie<sup>88</sup>. Il multiplia aussi les contacts avec le milieu de Poznan, centre important de la sociabilité psychologique, avec sa Société de Psychologie et sa *Revue psychologique* (Przegląd Psychologiczny), notamment par l'intermédiaire de Stefan Błachowski<sup>89</sup>, rencontré lors du Congrès international de New Haven en 1929<sup>90</sup>. Bénéficiant d'un accueil chaleureux de Błachowski, titulaire de la chaire de psychologie, Piaget présente, le 13 mars 1933, une conférence sur "La naissance de l'intelligence chez l'enfant" à l'Université de Poznan<sup>91</sup>.

Ces tournées polonaises des professeurs de l'Institut bénéficièrent de connexions multiples. À l'Université de Cracovie, cette présence de Piaget, de Claparède ou de Ferrière fut favorisée par Stefan Szuman, médecin, psychologue, titulaire de la Chaire de Psychologie de l'Éducation à l'Université Jagellonne<sup>92</sup>. Il se lia d'amitié avec Claparède lors de son séjour à l'Institut Rousseau pendant l'année 1927<sup>93</sup>. S'investissant personnellement au sein du mouvement de l'Éducation Nouvelle, Szuman resserra ses liens avec le milieu de l'Institut au gré des congrès et des échanges. Il se rapprocha aussi de Jean Piaget par leur intérêt commun pour la psychologie du développement. Dans ce domaine Szuman axa en particulier ses recherches empiriques sur l'ontogenèse, la personnalité, la psycholinguistique (en particulier sur le langage et le raisonnement de l'enfant), et sur l'éducation esthétique.

---

87 Piaget donna sa conférence le 22 mars 1933. Lettre de Piaget à Kutrzeba (Recteur de l'Université), WF II 528, Archives de l'Université Jagellonne, Cracovie (AUJ).

88 Lettre de Marcelli Handelsman à Piaget du 8 mars 1933, Boîte 186, Correspondances personnelles de Piaget 1929-1963, BIE.

89 Spécialisé en psychologie de la connaissance, de la religion et de l'éducation, initiateur de recherches sur la psychologie du sport, de recherches expérimentales sur la mémoire ainsi que sur les psychoses religieuses, Błachowski était le continuateur d'une psychologie marquée par la tradition de l'École de Lvov-Varsovie fondée par le philosophe Kazimierz Twardowski qui avait formé d'émérites philosophes et logiciens. La plupart des départements de psychologie des universités polonaises de l'entre-deux-guerres (Cracovie faisant exception) furent dirigés par des disciples de Twardowski, à l'instar de Błachowski.

90 Stefan Błachowski chercha à ouvrir les colonnes de la *Revue psychologique* aux théories piagétienne. Cf. Lettre de Błachowski à Piaget du 22 octobre 1929, Boîte 186, Correspondance personnelle de Piaget 1929-1963, BIE.

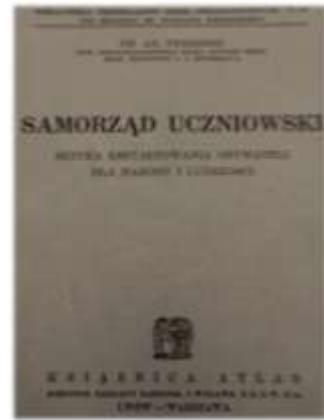
91 Copie dactyl. de la lettre de Piaget à Adam Zoltowski (Vice-doyen de la Faculté des Lettres) du 21 févr. 1933, Copie de la lettre dactyl. de Piaget à Błachowski du 6 mars 1933. Boîte 186, Correspondances personnelles de Piaget 1929-1963, BIE.

92 Szuman note le passage de Claparède du 9 au 11 mai « Claparède chez nous », Calendrier personnel, 1927, Fonds Szuman, Dokumenty osobiste, Przyb.75/97, Biblioteka Jagiellońska (BJ) ; Notes de Ferrière à la date du 13 novembre 1929, Petit journal, AdF/D/2/3/6, AIJJR.

93 Szuman séjourna à Genève pendant la période de six mois afin de suivre la formation en psychologie de l'éducation et en psychologie du développement. CV s.d. [probablement 1934] de Szuman; Lettre du Ministère de l'Instruction publique à Szuman du 15 février, S II 619, AUJ; cf. aussi Lettre de Stefan Szuman à Claparède du 22 août 1930, Ms.fr.4010, f.314, BGE; Copie dactyl. de la lettre de Claparède à Szuman du 29 mars 1931, Ms.fr.4006, f.123, BGE.



Stefan Szuman, 1935. (AUJ, S II 619)



A. Ferrière, *Samorząd uczniowski* (L'autonomie des écoliers), Lvov -Varsovie, 1933.

Par leurs tournées polonaises, qui permirent des contacts directs avec un public large et diversifié, Ferrière, Bovet, Claparède et Piaget réussirent à acclimater l'apport de l'école genevoise en Pologne. Ces passages furent précisément commentés et ces interventions résumées dans les colonnes des revues pédagogiques<sup>94</sup>. Les conférences furent également publiées dans les revues scientifiques. Les recherches de l'école genevoise furent alors promues sur un double front : tant celui des revues destinées à un large milieu enseignant<sup>95</sup>, que celui des revues spécialisées en psychologie. Ces conférences, mais également la traduction des ouvrages de Piaget, Bovet, Ferrière ou Claparède, furent perçues comme un apport important pour le renforcement de la pédagogie polonaise. Les premières traductions de leurs œuvres furent publiées dans la série de la Bibliothèque pédagogique, collection destinée aux larges milieux éducatifs et enseignants. En ce sens, leur œuvre dépassa le pur cadre universitaire et atteignit le plus grand public.

## Conclusion

Cette première lecture des affiliations et connexions polonaises de l'Institut Rousseau montre la place importante qu'a pu prendre le milieu genevois dans la cartographie du mouvement pédagogique polonais, tant sur le plan scientifique qu'intellectuel. Or, si cette école genevoise de la science de l'enfance se profile comme un acteur majeur des débats pédagogiques internationaux, elle apparaît tout d'abord comme un lieu modelant les esprits. Les années de formation à l'Institut furent, pour les étudiants polonais, un élément d'identification. L'intensité des valeurs partagées, des compétences intellectuelles mises en œuvre pour une réflexion commune au service d'une cause collective – celle de l'éducation – créa une identité qui fédéra les étudiants de l'Institut et son influence s'avéra prégnante dans leurs parcours intellectuels et leurs engagements professionnels.

94 En particulier dans les colonnes de *Oświata i Wychowanie* (Instruction et éducation) et de *Ruch Pedagogiczny* (Mouvement pédagogique). (1930, 1931, 1935).

95 Comme par ex. *Ruch Pedagogiczny*, revue rédigée par Henryk Rowid. Cf. Lettre de Rowid à Claparède du 25 novembre 1928, Ms.fr.4012, f.172, BGE.

Au-delà des filiations et collaborations scientifiques qui se tissèrent dans le sillage de l’Institut, et qui méritent des recherches approfondies, cette première approche semble significative de l’aspiration des milieux pédagogiques et scientifiques d’ouvrir la science et la pratique éducative polonaises aux recherches effectuées dans le monde et de promouvoir le dialogue d’idées. Elle est également révélatrice du modèle de collaboration de l’époque, indissociable de cette incroyable circulation des idées, des échanges intenses qui caractérisent cette période, et qui s’explique par la conviction que le développement de la science et le changement d’esprit n’est possible que par l’identification et l’investissement dans des causes communes. Le milieu de l’Institut Rousseau, par son engagement scientifique et militant en faveur d’une réforme éducative de portée internationale, comme le note Rita Hofstetter, développe l’idée que « ce n’est qu’à travers l’éducation que l’esprit international et pacifique peut se diffuser »<sup>96</sup> et l’Institut semble avoir pour ambition d’incarner cette conscience générationnelle.

## Fonds d’archives

Archives de l’Université de Genève

- Dossiers d’immatriculation
- Fichiers de diplômes
- Procès-verbaux de la Faculté des Lettres

Archives de l’Université Jagellonne, Cracovie

- Dossiers personnels (enseignants)
- Relations avec l’étranger (1921-1939)

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau

- Fonds Général (FG) Archives Institut J.-J. Rousseau
- Fonds Adolphe Ferrière
- Livre d’or de l’Institut - <http://cms.unige.ch/AIJJR/livredor/>

Archives du Bureau International d’Éducation, Genève

- Pologne, Relations 1929-1950
- Correspondance personnelle de Piaget 1929-1963

Archives Jean Piaget

- Boîtes d’archives (Programmes de recherche)
- Correspondance Piaget

Bibliothèque de Genève

---

96 Hofstetter (2010, p. 326).

- Correspondance Édouard Claparède
- Biblioteka Jagiellońska ( Bibliothèque Jagellonne), Cracovie
- Fonds Szuman

## Sources publiées

*Revues et collections*

*Archives de psychologie*

*Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*

*Psychologia Wychowawcza ( Psychologie de l'Éducation)*

*Oświata i wychowanie ( Instruction et éducation)*

*Pour l'Ère nouvelle*

## *Essais, œuvres et études*

- Abramowski, E. (1909). Perception de soi - Recognition. *Archives de psychologie*, 9(33), 1-38.
- Chojecki, A. (1911). Suggestion mentale. *Archives de psychologie*, 11(42), 182-186.
- 1912). Hypnose-Veille. *Archives de psychologie*, 12(45), 62-67.
- E.A.K. (1931). Prof. Bovet w Polsce, *Oświata i Wychowanie*, 3(1), 79-80.
- Ferrière, A. (1930). Voyage d'étude en Pologne. *Pour l'Ère Nouvelle*, IV(57), 89-95.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1931). *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej*. (coll. Biblioteka dzieł pedagogicznych, 23). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- J.M. (1931). Z pobytu uczonych pedagogów zagranicznych w Warszawie. *Oświata i wychowanie*, 3(5), 467-469.
- Kronika (1929). Odczyty gości zagranicznych. *Oświata i wychowanie*, 1 (5), 575-577.
- Kronika (1933). Odczyty Prof. Jana Piaget w Warszawie. *Oświata i wychowanie*, 5(4), 311.
- Piaget, J. (1935). Polska reforma szkolna (uwagi z tłumaczenia z francuskiego). *Oświata i wychowanie*, 7(1), 1-2.
- Piaget J., Inhelder, B. & Szeminska, A. (1948). *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. & Szeminska, A. (1967). *La genèse du nombre chez l'enfant* (4<sup>e</sup>éd). Neuchâtel- Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pietrażycka-Tomicka, J. (1931). *Dr Jozefa Joteyko*. Kraków: Stowarzyszenie Sluzba obywatelska.
- Radlińska, H. (1964). *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Textes recueillis par Wyrobkowa-Pawlowska W.&Wojciechowska, J. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Naukowy im. Ossolińskich.

- Szemińska, A. (1935a). *Essai d'analyse psychologique du raisonnement mathématique* (Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant n° 7). Genève : Institut des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- (1935b). Próba analizy psychologicznej myśli dziecka na terenie arytmetyki. *Polskie Archiwum Psychologii*, 7(1), 1-14.
- (1946). Prof. Édouard Claparède, *Psychologia Wychowawcza*, 12(1), 4-14.

### Travaux

- Andrukowicz, W. (2012). Edward Abramowski - wszechstronny i odpowiedzialny humanista. In Andrukowicz, W. & Magiera, E. *Wybrani twórcy i ich idee pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)* (pp. 28-47). Szczecin : ZAPOL.
- Begier, K.M. (2012), Zarys życia i twórczości Edwarda Abramowskiego (1868-1918). In Andrukowicz, W. & Magiera, E. *Wybrani twórcy i ich idee pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)* (pp. 13-27). Szczecin : ZAPOL.
- Bideaud, J., Meljac, C. & Fischer, J.P. (1991). *Les Chemins du nombre*. Presses Universitaires de Lille.
- Braun-Gałkowska, M. (1988). Introduction. In Grzywak-Kaczyńska, M. *Trud rozwoju* (pp. 5-12). Warszawa : Pax.
- Ducret, J.-J. (1990). *Jean Piaget, biographie et parcours intellectuel*. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Gołab, A. (2012). Alina Szemińska und Maria Zebrowska - zwei Psychologinnen und deren beginnende wissenschaftliche Tätigkeit zwischen den Weltkriegen. In T. Herrmann, W. Zeidler (éds.), *Psychologen in autoritären System* (pp. 233-248). Frankfurt a. M.- Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Wien: Peter Lang.
- Gołab, A. (2013). Alina Szemińska - niedoceniona odkrywczyni. In Lück, H. E. & Volkmann-Raue, S. *Najwybitniejsze kobiety w Psychologii XX wieku* (pp. 363-384). Trad. et éd. Zeidler, W. Sopot: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Grochowski, L. (1996). *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście europejskim*. Warszawa : Wyd. Zak.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX<sup>e</sup> siècle – première moitié du XX<sup>e</sup> siècle)*. Genève : Droz.
- Hofstetter, R., Ratcliff, M.J. & Schneuwly, B. (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'école piagétienne*. Genève : Éd. Médecine et Hygiène – Georg.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). *Passion, fusion, tension : New Education and Educational Sciences/ Éducation nouvelle des sciences de l'éducation : End 19<sup>th</sup> – middle 20<sup>th</sup> century/ fin du XIX<sup>e</sup> – milieu du XX<sup>e</sup> siècle*. Bern : Peter Lang.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925–1968): a platform for designing a ‘chart of world aspirations for education’. *European Educational Research Journal*, 12/2, 215–230.
- Koźmian, D. (2012). Poglądy pedeutologiczne i komparatystyczne Albina Jakiela (1900–1944). In Andrukowicz, W. & Magiera, E. *Wybrani twórcy i ich idee pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)* (pp. 134-151). Szczecin : ZAPOL.
- Latała, R. (2018a). Dialogue scientifique au crible de la politique. Jean Piaget et la psychologie polonaise pendant la Guerre froide. *Revue suisse d'histoire*, 68 (1), 6-38.
- Latała, R. (2018b). « On risque facilement de se faire Genevoise... ». Parcours genevois d'une étudiante polonaise : Alina Szeminska à l'Institut Jean-Jacques Rousseau. *Traverse*, 1, 162-171.
- Müller, S. (2006) Wie Kinder denken Kinderuni: Wie erleben und empfinden Kinder im Vergleich mit Erwachsenen? <http://www.helleskoepfchen.de/artikel/1767.htm>
- Mróz T. (2007), Wincenty Lutosławski Platonic studies: Plato as an Inspiration for Polish Messianism. In Metaphysical Patterns. In Finamore, J.F. & Berchman, R.M. *Platonism: Ancient, Medieval, Renaissance and Modern Times* (pp. 225-240). New Orleans.
- Mróz T. (2008). Wincenty Lutosławski (1863-1954) : «Jestem Obywatelem Utopii». (Monografie Komisji Historii Nauki PAU, 15), Kraków.
- Ratcliff, M. J. (2006). L'école de Genève ou le laboratoire de la simplicité. In M. Ratcliff & M. Ruchat (Ed.). *Les laboratoires de l'esprit, Une histoire de la psychologie à Genève 1892-1965* (pp.137-157). Genève : Musée d'histoire des sciences.
- Ratcliff, M. J. (2011). Entre autorité, recherche et sociabilités : Jean Piaget et l'Institut Rousseau, 1920-1940. In M. Gainotti, A. & Ducret, J.-J. (Ed.), *Jean Piaget Psicologo Epistemologo Svizzero all'avanguardia* (pp. 83-97). Roma : AEMME Publishing.
- Rzepa, T. & Dobroczyński, B. (2009). *Historia polskiej myśli psychologicznej. Gałązki z drzewa Psyche*. Warszawa : PWN.
- Ruchat, M. (2015). *Édouard Claparède (1873-1940). À quoi sert l'éducation ?* Lausanne.
- Skubała-Tokarska, Z. (1967). *Społeczna rola Wolnej Wszechnicy Polskiej*. Wrocław - Warszawa - Kraków : PAN.
- Sobczak, J. (1998). «Nowe Wychowanie» w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939). Bydgoszcz : Wyd. WSP.
- Theiss, W. (1997). *Radlińska*. (2<sup>e</sup>éd.). Warszawa : Żak.
- Theiss, W. (2017). Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym. *Society Register*, 1(1), 153-166. <http://societyregister.eu> / doi:10.14746/sr.2017.1.1.13
- Tryphon, A. (2005). Bärbel Inholder. In Deuber Ziegler E. & Tikhonov, N. (Ed.). *Les femmes dans la mémoire de Genève du XV<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle* (p. 252). Genève : Ed. Suzanne Hurter.

# Clarice Moukachar Batista Loureiro & Raquel Martins Assis : Antônio Carneiro Leão et l'esprit éducatif genevois à Rio de Janeiro

Clarice Moukachar Batista Loureiro<sup>1</sup>  
Université de Genève

Raquel Martins Assis<sup>2</sup>  
Université Fédéral de Minas Gerais

## Introduction

Cette recherche met en relief le travail de rapprochement des peuples et le développement de l'éducation internationale envisagé par Antonio Carneiro Leão à Rio de Janeiro/Brésil. En tant que directeur général de l'instruction publique élémentaire entre 1922 et 1926, cet intellectuel de l'éducation brésilienne du 20<sup>e</sup> siècle a encouragé l'utilisation des méthodes de coopération internationale dans les écoles (Leão, 1926). Ces mêmes méthodes ont été discutées par le Bureau International d'Éducation (BIE), située à Genève, pendant la période de l'entre-deux-guerres. L'investigation ici présentée a eu pour but d'identifier les fondements du travail de Carneiro Leão à ce sujet ainsi que de s'interroger sur le rapport de ce travail avec les discussions impulsées au sein du BIE en Europe. Pour cela, nous avons exploité des œuvres publiées de Carneiro Leão et des correspondances échangées entre lui et les protagonistes de cette institution. Nous identifions dans son œuvre des propositions d'action à trois niveaux : 1/ les relations au sein de l'école elle-même, 2/ les relations avec les autres états brésiliens et les pays de l'Amérique Latine, et 3/ les relations avec les autres nations du monde, Europe incluse. Face au contexte brésilien de la première moitié du siècle, Carneiro Leão cherche à concilier deux objectifs : construire une identité nationale forte et en même temps cultiver des bonnes relations avec les autres pays du monde.

À partir des sources exploitées, nous analysons dans ce texte en quoi il s'est inspiré de l'esprit éducatif genevois incarné par les protagonistes du BIE (Hofstetter, 2010), non seulement dans une perspective pacifiste mais aussi pour faire face aux problèmes de l'éducation brésilienne de l'époque, comme par exemple, la scolarisation des migrants et des brésiliens qui n'avaient pas d'accès à l'instruction.

Antônio Carneiro Leão fut un éducateur, administrateur public et intellectuel brésilien, responsable des premières années de la réforme éducative qui a eu lieu dans entre 1922 et 1935 dans le District fédéral du Brésil, à l'époque la ville de Rio de Janeiro. Il a occupé le poste de Directeur de l'instruction publique de ce district entre 1922 et 1926. Sa production bibliographique a été vaste et assez significative pour l'histoire de l'éducation brésilienne.

Carneiro Leão est apparu à l'horizon de nos recherches à partir de l'examen de son rapport sur le travail de rapprochement des peuples et le développement de l'éducation internationale

---

1 Doctorante à l'Université de Genève en Sciences de l'Éducation. Maître en Éducation - Université Fédérale de Minas Gerais.  
2 PHD en Éducation et Professeur Titulaire de l'Université Fédéral de Minas Gerais.

à Rio de Janeiro entre 1922 et 1926. Celui-ci a été publié dans le compte-rendu du congrès *La Paix par l'École* (Bovet, 1927), organisée par le Bureau International d'Education (BIE)<sup>3</sup> et la Société Pédagogique Comenius. Face à ce possible lien entre Carneiro Leão et les intellectuels du BIE qui promouvaient l'esprit éducatif genevois entre les deux grandes guerres (Hofstetter, 2010 ; Campos, 2010 ; Loureiro, 2015), nous avons décidé investiguer la manière dont les idéaux pacifistes européens ont été diffusés et appropriés au Brésil à l'époque de son mandat comme directeur d'Instruction publique.

D'une manière générale, les études disponibles sur cet éducateur ont mis la focale sur ses conceptions de l'éducation, sa manière de conduire l'administration publique, la cartographie de ses principales références théoriques et sa relation avec des intellectuels importants dans le paysage politique et éducatif de l'époque, tels que Fernando de Azevedo, qui lui succède au poste de directeur de l'Instruction publique. (Mendonça, 1997; Luz, 2004; Silva, 2006; Paulilo, 2007). Dans seulement quelques-unes de ces études, le travail de Carneiro Leão sur le développement de l'éducation internationale est brièvement mentionné (Araujo, 1999 ; Zentgraf, 1994).

Dans le *Guide des sources de et sur la bibliographie de Carneiro Leão*<sup>4</sup> de Chaguri et Machado (2017)<sup>5</sup>, nous avons remarqué que le rapport envoyé au congrès de Prague ne figure pas parmi les sources listées. D'ailleurs, sont aussi inédites les correspondances de Carneiro Leão avec des intellectuels européens comme Pierre Bovet, Adolphe Ferrière et Henri Piéron que nous avons trouvées parmi les manuscrits de la Bibliothèque Nationale du Rio de Janeiro. Outre le rapport de 1927, nous avons consulté les textes suivants de Carneiro Leão : *Les problèmes de l'éducation* (1919), *L'enseignement dans la capitale du Brésil* (1926), *L'éducation pour l'après-guerre* (1944) et sa contribution au Congrès National de Philosophie, en 1949, intitulée *La zone culturelle et la tendance croissante à l'internationalisme*<sup>6</sup>. Nous nous servons aussi des photographies trouvées dans les archives du Programme d'Études et de Documentation Education et Société - PROEDES / UFRJ<sup>7</sup>, qui nous permettent d'enrichir davantage ce travail à partir des registres visuels de l'époque.

## Antônio Carneiro Leão

Fils de Antonio Carlos Carneiro Leão et Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara, Antonio Carneiro Leão est né dans la capitale de Pernambuco, Recife, le 2 juillet 1887 et est décédé à Rio de Janeiro le 30 octobre 1966. Diplômé en sciences juridiques et sociales par la Faculté de Droit de Recife en 1911, il est devenu professeur à la même institution, en y enseignant jusqu'en 1914 quand il a déménagé à Rio de Janeiro. Outre l'enseignement de disciplines telles que l'éducation comparée, la sociologie et l'administration scolaire, il a été journaliste, avocat et critique littéraire. (Araujo, 1999).

---

3 Pour plus d'informations sur ce congrès, voir Loureiro & Assis (2017).

4 Tous les textes en portugais ont été traduits dans le corps de l'article et l'original placé en note de bas de page.

5 Guia de Fontes de e sobre a bibliografia de Carneiro Leão (Chaguri & Machado, 2017).

6 Problemas de educação (1919), O Ensino na capital do Brasil (1926), A Educação para o Após Guerra (1944) et A área cultural e a tendência Crescente para o Internacionalismo (1949).

7 Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – PROEDES/UFRJ.



source : <http://www.academia.org.br/>

En ce qui concerne ses activités internationales, il est important de mentionner qu'il était membre de diverses Académies et Instituts de plusieurs parties du globe, dont l'Institut de France, où il a succédé à John Dewey (Niskier, 2001). Nous soulignons aussi l'importance de son rayonnement intellectuel pour le Brésil, et le considérons comme un homme lié à la production de la connaissance et à la communication des savoirs dont les effets ont un impact politique et social (Gomes & Hansen, 2016). Dans cette perspective, nous attirons l'attention sur la reconnaissance du travail de Carneiro Leão par ses contemporains et, surtout, concernant l'objet de notre enquête, sur son ouverture à des processus d'internationalisation matérialisés en partenariats, voyages, publications en langues étrangères et pratiques innovatrices pour son époque.

### Le Brésil des années 1920 et les réformes éducationnelles

La période où Carneiro Leão a dirigé le Département d'instruction publique du District Fédéral s'insère dans un moment historique du Brésil caractérisé par l'appropriation des valeurs culturelles européennes et nord-américaines dans le domaine de l'éducation et des sciences et, en même temps, par l'émergence des artistes et des intellectuels qui affirmaient la valeur de la culture brésilienne face aux tendances internationales modernes<sup>8</sup>. La Première Guerre mondiale a aussi provoqué une série de conséquences sociales, économiques et politiques au Brésil, qui avait déjà été secoué par des événements importants à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, comme la guerre du Paraguay (1865-1870), l'abolition de l'esclavage en 1888 et, surtout, le début de la république en 1889, mettant à fin à la période impériale et faisant place à la nécessité de construction d'une nouvelle identité nationale. (Lemme, 1984/2007)

Il faut ajouter à ce scénario la croissance de l'industrialisation et de l'urbanisation dans le pays qui alimentait les idéaux d'une nation républicaine et moderne. Pour ce faire, la main-d'œuvre

---

<sup>8</sup> Ce mouvement a comme expression la plus forte la Semaine d'Art Moderne de 1922, qui propose une rupture avec les idéaux du 19<sup>e</sup> siècle et l'adoption de nouveaux langages artistiques et culturels.

immigrée, venue principalement d'Europe en raison du chômage sur ce continent, était pleinement absorbée par le marché brésilien. Les immigrants avaient un niveau professionnel et culturel élevé, tandis que le taux d'analphabétisme au Brésil était en hausse dans cette période, représentant plus de 80% de la population nationale

Ainsi, les responsables des structures gouvernementales éducatives se trouvaient déjà face à une forte demande de qualification de la main-d'œuvre pour atteindre les besoins de l'industrie et de l'agriculture qui se modernisaient. En outre, les débats sur la nécessité d'améliorer la race brésilienne<sup>9</sup> et développer ses qualités par le moyen de l'organisation de l'environnement, de l'extinction des vices et la vigilance des bonnes coutumes étaient très courants à l'époque. (Venâncio & Facchineti, 2005). Pour cela, il était impératif non seulement d'améliorer l'enseignement, mais aussi d'augmenter le nombre d'écoles.

C'est dans ce contexte de revendications et d'importantes transformations que les dirigeants du pays, chargés de l'enseignement, se sont appropriés des idées de l'École nouvelle comme un modèle inspirateur pour la construction de la nation. Carneiro Leão a été l'une des premières expressions de ce mouvement de renouveau éducatif et son travail fut essentielle pour tracer la voie pour réforme éducative mise en œuvre par ses successeurs dans le poste de directeur de l'Instruction publique. (Zentgraf, 1994).

### Le Département de l'Instruction publique entre 1922 et 1926 : entre rêves et défis

Les chercheurs qui travaillent sur la vie et de l'œuvre de Carneiro Leão s'accordent à penser que le projet de réforme de l'éducation qu'il propose en 1922 était déjà en construction depuis la publication en 1909 de son premier livre intitulé *Education*. Il s'agissait d'un projet inspiré par la pensée libérale, influencé par le positivisme, l'évolutionnisme et les théories raciales et hygiénistes courantes en Europe depuis la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle et qui circulaient au Brésil en ce début de 20<sup>e</sup> siècle. (Zentgraf, 1994 ; Araújo, 1999).

Il soutenait la nécessité de moderniser la société brésilienne en embrassant le nationalisme et en stimulant le développement de l'économie brésilienne grâce à une éducation destinée à former des individus productifs. En dépit de l'intense diffusion des théories éducatives européennes au Brésil, le principal défi de l'éducation brésilienne était à cette époque, d'après Zentgraf (1994), d'intégrer la réalité brésilienne et toutes ses spécificités à l'intérieur de l'école, en s'éloignant d'un idéal européen d'enseignement. Pour cela, les projets éducatifs, surtout la formation civique, devait être le moyen par excellence d'élever les qualités intrinsèques du peuple et de former le caractère brésilien. Cette éducation – qui d'après lui était totalement négligée par l'État – devrait contribuer pour l'établissement d'une démocratie sociale et économique. (Carneiro Leão, 1919).

On peut ajouter à ce propos que Carneiro Leão désirait « résoudre le souci de la nationalisation de l'élément étranger dans une capitale cosmopolite »<sup>10</sup> comme cela est décrit

---

9 Selon Venâncio et Facchineti (2005), le terme "race" est utilisé par les intellectuels au Brésil du premier 20e siècle qui discutaient sur la question du miscégenation racial, très présent au pays en ce moment. Les auteurs démontrent que ces intellectuels présentaient des positions distinctes et singulières dans le cadre de ces discussions.

10 solucionar o problema da nacionalização do elemento estrangeiro numa capital cosmopolita.

par Paulino (2013, p. 45). Il s'agissait d'intégrer à l'école la classe populaire, la population issue de l'esclavage et des immigrés. Pour cela, il fallait construire chez l'enfant un sentiment d'appartenance à l'environnement scolaire pour garantir sa permanence au cours des années. Ainsi, l'éducation pour lui devrait être pratique et destinée à l'homme populaire. Une éducation qui renforce la capacité d'action et l'amour du travail, favorisant ainsi le progrès humain et la construction durable de l'État moderne, comme nous pouvons le voir dans ce passage :

La civilisation actuelle est caractérisée par une culture généralisée et intensive. Comme cette civilisation est, aujourd'hui, en effet, une réussite économique, le peuple le plus fort sera celui dont les sources d'économie seront les plus riches, les plus perfectionnées. S'il n'y a pas de richesse économique sans intelligence cultivée, qui la dirige et sans un bras capable, qui l'édifie, la nation la plus riche et la plus puissante devra être celle avec une éducation populaire plus répandue, produisant un plus grand nombre d'intelligences cultivées et de bras capables.<sup>11</sup> (Carneiro Leão, 1919, pages VII et VIII).

En bref, en ayant pour mission de construire une éducation qui devait avant tout stimuler le développement économique du pays par des « intelligences cultivées » et des « bras capables », Carneiro Leão était convaincu que, même si son désir était de s'éloigner d'un idéal européen d'enseignement, le moyen par excellence pour y arriver résidait dans les nouvelles méthodes d'enseignement diffusés à l'étranger, y compris les méthodes de la coopération internationale discutée par la BIE dans la période de l'entre-deux-guerres.

### Le travail de rapprochement entre les peuples et le développement de l'éducation internationale de Antônio Carneiro Leão

Dans le rapport *l'Enseignement dans la capitale du Brésil* (1926), Carneiro Leão enregistre les différentes actions entreprises par lui en tant que directeur de l'Instruction publique. Il commence la section *Rapprochement des peuples par l'école* avec les mots suivants :

« Dans un pays d'immigration comme le Brésil, où toutes les races devront cohabiter, à côté d'une parfaite égalité entre les enfants des différentes classes et des peuples divers, il faut restaurer dans l'école l'esprit de l'unité nationale, de congrégation entre les frères du continent et, finalement, de la sympathie et de l'affection parmi les nations »<sup>12</sup> (Leão, 1926, p.138).

L'analyse de ce texte, ainsi que des autres publications de Carneiro Leão, nous permet d'identifier trois niveaux d'action proposés par l'éducateur pour le rapprochement entre les peuples et le développement de l'éducation internationale. Le premier niveau est l'action au sein de l'école elle-même, dans le but de promouvoir des bonnes relations entre les enfants

---

11 A civilização atual é caracterizada por uma cultura generalizada e intensiva. Como esta civilização é, hoje, no fundo, uma realização econômica, o povo mais forte será aquele cujas fontes de economia sejam mais ricas, mais aperfeiçoadas. Se não há riqueza econômica sem inteligência cultivada, que a dirija e sem braço hábil, que a edifique, a nação mais abastada e mais poderosa há de ser a que tenha uma educação popular mais difundida, produzindo maior número de inteligências cultas e de braços capazes

12 Num paiz de imigração como o Brasil, onde todas as raças terão de caldear, ao lado da perfeita igualdade entre os filhos de classes diferentes e de povos diversos, deve ser revigorado na escola o espírito de unidade nacional, de congraçamento entre os irmãos do continente e, afinal, de sympathia e de affecto entre as nações.

d'origines et de niveaux socioéconomiques différents. Souvent, la classe était composée d'élèvres d'âges divers, quelques-uns issus des villes déjà urbanisés, d'autres des zones rurales, des enfants qui travaillaient ou des enfants qui étaient les fils ou filles des esclaves libres qu'aucune politique n'a réintégrés au travail après l'interdiction de l'esclavage. Et pourtant, malgré la diversité qui caractérisait le monde scolaire, le contexte exigeait la constitution d'une identité nationale forte à partir de l'insertion, à l'école, d'éléments de la réalité et de la culture brésiliennes.

À première vue, ce scénario peut paraître peu réceptif à l'esprit éducatif genevois incarné par les intellectuels du BIE dans la période post-Première Guerre mondiale (Hofstetter, 2010). Crée en 1925 par l'Institut Rousseau, selon Hofstetter (2010), les protagonistes du BIE avaient, au moment de son origine, une « fièvre humaniste » et essayaient de concentrer sur Genève une des « forces internationales » pour les causes de la coopération intellectuelle, la solidarité internationale et le renouveau éducatif, convaincus que « c'est à travers l'éducation que l'esprit international et pacifique peut se diffuser. » (p. 326).

De ce fait, l'objectif du BIE n'était en aucune manière de renforcer les nationalismes. Mais l'appropriation des théories éducatives et psychologiques se fait à la lumière des demandes spécifiques de chaque contexte local. Le travail de Carneiro Leão révèle que les méthodes pédagogiques divulguées par le BIE ont été appropriées au Brésil pour soutenir la construction de l'identité nationale en même temps que pour développer l'esprit international.

Ce constat, apparemment paradoxalement compréhensible si l'on considère que les conceptions sanitaires et nationalistes de l'époque portaient, d'une part, le désir de formation d'une nation moderne et cultivée à l'exemple des pays européens et, d'autre part, le souci de récupérer les racines de la nationalité brésilienne, y compris la contribution de l'homme « sertanejo » (Venancio et Fachinetti, 2005). Cet intellectuel brésilien semble se déplacer entre ces deux positions, son travail étant caractérisé par la valorisation des relations internationales, élément fondamental pour cultiver « les intelligences et les bras » sans pour autant négliger le « type du vieux brésilien » (Carneiro Leao, 1919).

Afin de promouvoir des bonnes relations entre les États brésiliens, ainsi qu'avec les pays de l'Amérique latine – ce que nous considérons comme un deuxième niveau de son travail – Carneiro Leão a développé des actions d'une manière assez pragmatique. Il a donné le nom de vingt de ces États brésiliens à vingt écoles municipales et à vingt autres écoles le nom de républiques du continent américain. À une école il a donné le nom de « École Portugal », en faisant mention de l'Europe. Dans ces écoles, les enfants étudiaient l'histoire, la tradition et la vie des États ou des pays qui ont donné leur nom à leurs écoles respectives. En outre, les étudiants maintenaient des correspondances avec les enfants de ces États ou pays pour connaître les particularités des différentes cultures, à l'exemple des expériences des correspondances internationales des écoliers divulgués par le BIE en 1927 au congrès *La paix par l'école* (Loureiro & Assis, 2017).

L'ensemble des textes analysés attestent d'un rapport entre Carneiro Leão et le corps diplomatique latino-américain qui faisait l'éloge de son travail pour l'entente continental. En effet, Carneiro Leão a été l'un des protagonistes d'un mouvement panaméricain qui prenait forme au cours du 20<sup>e</sup> siècle (Gallegos, 2018). Sa participation à ce mouvement a surtout été marquée par ses tentatives de doter le sous-continent d'une plus grande visibilité sur la scène

mondiale. (Carneiro Leão, 1944). Dans ces écrits, il dénonçait un dépouillement des richesses de la région par les nations étrangères et blâmait les gouverneurs d'un manque de valorisation de l'élément national. Au même temps, il condamnait les attitudes anti-internationalistes, tout en défendant que « le régionalisme comme l'internationalisme ont une place et un objectif dans la formation de l'homme, des groupes sociaux et des nations. C'est dans l'équilibre de ces deux forces que l'on trouvera l'harmonie de la civilisation capable de construire l'entente et la paix entre les hommes<sup>13</sup> » (Carneiro Leão, 1949, p. 1689).

Dans cette perspective, pour Carneiro Leão, l'éducation l'éducation internationale pourrait contribuer de manière significative à l'établissement de relations fructueuses entre les pays, et devrait promouvoir un travail global pour l'extinction des rivalités, sans ignorer ce qui est particulier à chaque culture. Selon lui, le continent américain a su développer, au fil des années, un sentiment de confraternisation et de solidarité entre les peuples, surtout en raison d'un point commun dans l'histoire de ces pays, à savoir, la lutte pour l'indépendance, la liberté et la justice. Cette bataille commune avait fourni un lien de rapprochement et la possibilité de développer « une conception de la vie et une attitude internationale sans précédent », faisant de l'Amérique le « continent de la conciliation et de la fraternité »<sup>14</sup> (Carneiro Leão, 1944, p. 52) avec lequel l'Europe avait beaucoup à apprendre.

Nous considérons comme un troisième niveau de travail l'ouverture de l'éducation brésilienne à la connaissance des autres pays du monde et des problèmes mondiaux. Pour cela, Carneiro Leão a inclu dans les *Programmes d'enseignement pour les écoles primaires de 1926* des thèmes liés à l'internationalisation de l'éducation. Le contenu a été inséré dans l'enseignement de l'histoire pour les étudiants de la dernière année supplémentaire et comprenait des sujets divers comme les principales conséquences de la guerre de 1914-1918 et le rôle de la Société des Nations (Carneiro Leão, 1944, p. 39).

Dans le rapport envoyé au congrès *La Paix par l'école* (Bovet, 1927), Carneiro Leão décrit le travail de « rapprochement, de solidarisation et de confraternisation » mené dans les écoles au cours de son mandat. Selon lui, le but de ce travail était de « développer chez nos enfants la connaissance, le respect et l'amour des autres peuples ; de leur transmettre, de manière à les intéresser toujours, les connaissances historiques géographiques et politique de toutes les nations » (p.116). Il mentionne le travail de correspondance internationale organisé dans les écoles brésiliennes par la Croix-Rouge de la jeunesse, méthode largement recommandée par la plupart des pays participant au congrès de Prague.

Carneiro Leão a également mentionné les fêtes organisées dans les écoles brésiliennes en l'honneur à des éducateurs étrangers importants tels que Jean Amos Comenius, une grande expression du mouvement pacifiste à Prague dont les théories inspiraient sa pensée. (Kulesza, 2015). Néanmoins, l'action de l'éducateur qui a plus attiré l'attention des dirigeants et des participants du congrès *La paix par l'école* fut la création de la *Fête de l'amour des nations* ou

---

13 “o regionalismo como o internacionalismo tem seu lugar e seu objetivo na formação do homem, dos grupos sociais e das nações. É no equilíbrio dessas duas forças que se encontrará a harmonia da civilização capaz de construir o entendimento e a paz entre os homens.”

14 “uma concepção de vida e uma atitude internacional sem precedentes”, fazendo da América o “continente da conciliação e da fraternidade” (Carneiro Leão, 1944, p. 52).

*Fête des Drapeaux*, soulignée par Pierre Bovet en 1928 comme un exemple d'activité qui relève de l'action de l'enfant et pas seulement de sa réceptivité. Selon les propres mots de Bovet :

« Les méthodes qui ont réussi sont celles qui ont eu recours à la collaboration de l'enfant : c'est le cas [...] de la fête des patries, qui a lieu une fois par an, au Brésil, et au cours de laquelle on distribue aux enfants des drapeaux des différents États du monde, chacun des enfants devenant, pour une année, le représentant d'un pays étranger et ayant à cœur de se tenir au courant de ce qui s'y passe et de le représenter auprès de ses camarades » (BIE, 1928, p. 24).

Ces fêtes ont toujours compté sur la présence d'ambassadeurs qui répondaient à l'invitation du directeur. Nous avons trouvé dans les archives de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UERJ) quelques photos qui illustrent ces moments :



Antônio Carneiro Leão à l'école Deodoro dans la fête en l'honneur de la République Argentine le 21 novembre 1923.  
Archives du Programme d'Études et de Documentation Éducation et Société - PROEDES / UFRJ. Collection Carneiro Leão,  
Pasta 02, Doc 08 et 09.



Antônio Carneiro Leão à l'inauguration de l'école République du Pérou le 21 novembre 1923. Archives du Programme d'Études et de Documentation Éducation et Société - PROEDES / UFRJ. Collection Carneiro Leão, Pasta 02, Doc 14.



Antônio Carneiro Leão avec la Croix-Rouge brésilienne juvénile à l'école Ceará le 22/09/1925. Archives du Programme d'Études et de Documentation Éducation et Société - PROEDES / UFRJ. Collection Carneiro Leão, Pasta 02, Doc 15.

Carneiro Leão a affirmé aux participants du congrès de Prague que le programme pour les écoles primaires avait pour but l'éducation de la solidarité humaine vers l'entente internationale, promouvant ainsi une propagande réclamée par la SDN. Il soulignait le devoir des éducateurs de conduire l'éducation vers l'entente internationale.

Toutes ces actions et déclarations nous indiquent un lien entre le travail de développement de l'éducation internationale de Carneiro Leão et celui promu par le BIE. Nous avons pu confirmer cette affirmation par le moyen des correspondances trouvées dans les Manuscrits de la Bibliothèque nationale de Rio de Janeiro, entre Carneiro Leão et Pierre Bovet, directeur du BIE dans ses premières années, quand nombre de ses actions se tournaient vers la promotion d'une éducation pacifiste et internationaliste chez les enfants, une tâche largement recommandée par la SDN (Hofstetter & Schneuwly, 2013).

Dans ces correspondances, il est possible d'observer que Carneiro Leão dialoguait avec le mouvement éducatif genevois sur des sujets divers comme l'orientation professionnelle, les méthodes de l'École nouvelle, l'éducation physique et manuelle et, finalement, l'éducation à la paix. Dans l'une de ses lettres à Carneiro Leão, datée du 23 septembre 1927, Bovet commente le bon accueil reçu par le rapport envoyé par le brésilien au congrès de Prague :

« C'est vous dire l'importance que nous attachons à l'exemple que vous nous avez donné. Je ne serais pas surpris si votre idée ingénieuse et gracieuse de la fête des drapeaux et de petits consuls pour les divers pays, était imitée ailleurs. Nous ferons ce qui sera en notre pouvoir pour la faire connaître »<sup>15</sup>.

---

15 Lettre de Pierre Bovet à Carneiro Leão, 23 septembre 1927. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

1-526,58

## BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

B. I. E.

INTERNATIONALES ERZIEHUNGSBÜRO — INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION — UFFICIO INTERNAZIONALE  
DI EDUCAZIONE — OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN — INTERNACIONAL OFICEJO DE EDUKADO  
GENÈVE, Institut J. J. Rousseau, 4, Rue Charles Bonnet.

Directeur :

Pierre BOVET.

Genève, le 23 septembre 1927 192

Directeurs adjoints :

Elisabeth ROTTEN,  
Adolphe FERRIERE.

Téléphone : Stand 70.57.

Secrétaire générale :

Marie BUTTS.

Monsieur A Carneiro Leão

Secrétaire :

J.-L. CLAPARÈDE.

RIO DE JANEIRO

Cher Monsieur

Je vous remercie de votre lettre que l'on me fait suivre en ce moment à la campagne où je suis pour mes vacances. A vrai dire elle est datée du 30.4.1927, ce qui me surprend fort.

Vous m'y parlez de la place que nous avons faite au Congrès de Prague à votre intéressant rapport. L'influence va s'en prolonger, car je viens précisément de mettre la dernière main au volume qui contiendra les travaux présentés au Congrès et où vos quelques pages sur l'éducation internationale au Brésil figureront aussi (Nous n'avons naturellement pas pu reproduire le programme de l'enseignement). A Locarno aussi, où le Brésil était représenté par Mlle Laura Lacombe, nous avons eu le plaisir de vous applaudir sous la forme du film. La partie consacrée à l'éducation internationale a été particulièrement applaudie.

C'est vous dire l'importance que nous attachons à l'exemple que vous nous avez donné. J'en serais pas surpris si votre idée ingénieuse et gracieuse de la fête des drapeaux et des petits consuls pour les divers pays, était imitée ailleurs. Nous ferons ce qui sera en notre pouvoir pour la faire connaître.

Me permettez-vous de mon côté, cher Monsieur, de vous prier de faire un peu de propagande pour notre Bureau en général, qui a besoin de membres et de subventions diverses (Mlle Lacombe pensait qu'il ne serait pas exclu d'en obtenir une, modeste pour commencer de votre Gouvernement) — et aussi pour notre volume de Prague quand il aura paru. Peut-être à Rio en sousscrirait-on un certain nombre d'exemplaires. Il sera entièrement en français.

Excusez ces demandes. Je m'y sens autorisé par l'intérêt que vous avez bien voulu témoigner jusqu'ici à nos efforts.

Croyez-moi votre bien dévoué

*hen bovet*

Lettre de Pierre Bovet à Carneiro Leão, 23 septembre 1927. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

L'un des sujets discutés à Prague était précisément l'élaboration des méthodes pour développer, dans l'esprit de l'enfant, la solidarité et la compréhension de l'étranger. Il était également discuté la nécessité de réviser les livres d'histoire qui favorisaient la rivalité entre les

pays. La correspondance internationale, le travail de la Croix-Rouge, l'encouragement des échanges entre jeunes et enseignants de différents pays, l'utilisation de l'espéranto comme langue internationale, la valorisation des célébrités qui se sont battues pour la paix entre nations, comme Jean Amos Comenius, ont aussi été des sujets amplement discutés tout au long de la Conférence (Loureiro & Assis, 2017).

Ainsi, la conception adoptée par Carneiro Leão pour le développement de l'éducation internationale était donc similaire à celle pensée et élaborée par les intellectuels du BIE qui promulguait l'esprit éducatif genevois. Cependant, l'appropriation par Carneiro Leão de cette connaissance répondait aux besoins et aux caractéristiques du contexte brésilien, en promouvant des actions spécifiques telles que le dialogue avec les pays voisins pour construire une identité latino-américaine ou l'utilisation de méthodes de coopération internationale afin que le mélange entre les brésiliens de différentes origines sociales, les immigrés et les fils et filles des esclaves libres soit mieux assuré.

## Conclusion

Cet article a présenté une facette encore peu connue des actions de Carneiro Leão dans le domaine de l'éducation. Sa proposition visait à souligner le rôle de l'école dans la construction d'une identité nationale qui valoriserait le « vieux type brésilien » sans négliger un esprit international qui tenait compte des traits communs avec les pays du continent américain et la culture des bonnes relations avec les nations européennes.

Ses actions et productions en tant qu'intellectuel de l'éducation brésilienne font preuve de ses liens avec le BIE en Europe qui, durant la période de l'entre-deux-guerres, cherchait à se légitimer en tant que référence mondiale en matière d'éducation (Hofstetter, 2017). Au-delà de chercher une inspiration auprès de l'institution genevoise pour l'utilisation des méthodes de coopération internationale dans les écoles, il nous semble que le plus important pour l'éducateur consistait à trouver les stratégies permettant de bien réunir dans un même contexte des individus d'origines et de cultures différentes, valorisant les spécificités de chacun, mais, surtout, en permettant la constitution d'une identité nationale et latino-américaine fortes.

Ainsi, profitant des réseaux qu'il avait établis non seulement en Europe, avec les protagonistes du BIE, mais aussi avec le mouvement panaméricain, Carneiro Leão utilise des discours internationalistes pour aborder les questions propres à la réalité brésilienne, c'est-à-dire promouvoir la scolarisation des immigrés et des brésiliens qui n'avaient pas accès à l'éducation pour garantir le développement social et économique d'un pays abattu en ce début du 20<sup>e</sup> siècle par des changements significatifs dans ces domaines.

## Bibliographie

- Araujo, M. C. A. (1999). Antônio de Arruda Carneiro Leão. In Em M. D. Fávero, & J. D. Britto, *Dicionário de educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais.* (pp. 65-73). Brasília/Rio de Janeiro: MEC/INEP/Editora UFRJ.

- Bandeira de Melo, C.; Campos, R. H. (2014). Scientific exchanges between France and Brazil in the history of psychologie. The role of Georges Dumas between 1908 e 1946. *Universitas psychologica*, vol. 13(5), pp. 1681-1695.
- Bovet, P. (1927). *La Paix par l'École*. Genève/Prague : Bureau International d'Éducation/Société Pedagogique Comenius.
- Bureau international d'éducation. (1928). *Premier cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale ?* Compte-rendu des conférences donnés du 20 août au 1<sup>er</sup> septembre 1928. Genève : Bureau International d'Éducation.
- Campos, R. H. (2010). Les psychologues et le mouvement pour l'éducation pour la paix à Genève (1920-1940). En É. Chapuis, J. P. Pétard, & R. Plas, *Les Psychologues et les Guerres. Genebra* (pp. 95-107). Paris : L'Harmattan.
- Carneiro Leão, A. (1919). *Problemas de Educação*, Rio de Janeiro: Livraria Castilho.
- Carneiro Leão, A. (1926). *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Comercio.
- Carneiro Leão, A. (1927). L'Éducation Internationale au Brésil. In : P. Bovet, *La Paix par l'École*. Genève/Prague : Bureau International d'Éducation/Société Pedagogique Comenius.
- Carneiro Leão, A. (1944). *A Educação para o Após Guerra*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio.
- Carneiro Leão, A. (1949). *A Área Cultural e a Tendência Crescente para o Internacionalismo*. Actas del primer congresso nacional de filosofia. 30 marzo -9 abril 1949. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Chaguri, J., & Machado, M. (2017). *Guia de Fontes da Bibliografia de e sobre Carneiro Leão*. Uberlândia: Navegando Publicações.
- Gallegos, M. La institucionalización del saber psicológico em América Latina (1900-1940): um estudio comparado de suas condiciones intra y extra disciplinarias. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão sócio/Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, janeiro de 2018.248 pgs.
- Gomes, A.C; Hansen, P. (2016). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Hofstetter, R. (2017). Matrizes do internacionalismo educativo e sua primeira institucionalização em uma escala global: o exemplo do Bureau International de Educação no entreguerras. In: *Historia da educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. Vitoria, Brésil :Edufes,.
- Hosftetter, R. & Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925-1968) : a platform for designing a "chart of world aspirations for education". *European Educational Research Journal*, 1 June, 215-230.
- Kulesza, W. A. (2015). Uma fonte inédita para historiar a recepção de Comenius no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, 14(1), jan./abr., 369-381.

Lemme, P. (1984/2007). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 86/212, 163-178.

Loureiro, C. M. B. É possível uma educação para a paz? : a psicologia nas discussões sobre uma pedagogia pacificadora entre 1927 e 1934 na Europa. Belo Horizonte: Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais., 2015. Disponível em: <Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>>.

Loureiro, C., & Assis, R. (2017). A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora. *Revista Educação em Questão*, 55(44), 74-98.

Luz, H. (2004). *Administração Escolar no Brasil: reflexão e crítica sobre o pensamento de Carneiro Leão*. Marília: Universidade Estadual Paulista. Dissertação (Mestrado em Educação).

Mendonça, S. (1997). *Carneiro Leão: sonhos e frustrações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926)*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disertação (mestrado em educação).

Niskier, A. (2001). *O educador Carneiro Leão. Discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*. Fonte: [www.academia.org.br/abl/media/prosa7a.pdf](http://www.academia.org.br/abl/media/prosa7a.pdf).

Paulilo, A. (set/dez de 2013). A reforma da educação como perícia: questões do fazer administrativo nos anos 1920. *Revista História da Educação*, 17(41), 43-57.

Paulilo, A. L. (2007). *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação).

Silva, J. (2006). *Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

Venancio, Ana Teresa; Fachinetti, Cristiana. (2005). “Gentes provindas de outras terras” – ciência psiquiátrica, imigração e nação brasileira. *Revista Lationamericana de Psicopatologia Fundamental*, VIII, 2, 356-363, jun.

Zentgraf, M. (1994). Projetos pedagógicos na Primeira República brasileira: a contribuição de Antônio Carneiro Leão. 210 f. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

# Marilene Oliveira Almeida & Maria do Carmo de Freitas Veneroso : Louise Artus-Perrelet dans *Le dessin au service de l'éducation. Dialogues entre* Paul Klee, Vassily Kandinsky et Jean-Pierre Chaboz<sup>1</sup>

Université Fédérale du Minas Gerais, Brésil

## Introduction

Cette étude fait partie du domaine de la recherche historique, par analyse documentaire. Elle présente une relation entre les expériences d'enseignement du dessin et les jeux éducatifs de l'artiste suisse Louise Artus-Perrelet, professeur d'éducation esthétique à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à Genève, et les tendances modernistes dans l'art. Fondé en 1912, sous l'initiative du médecin, psychologue et éducateur Édouard Claparède, dans le contexte d'effervescence intellectuelle et scientifique qui a marqué le début du XX<sup>e</sup> siècle en Europe, l'Institut Rousseau était un centre d'excellence d'études sur l'enfant imprégné de conceptions éducatives, connues comme l'« École active » de Genève. Les expériences pédagogiques d'Artus-Perrelet ont été systématisées dans le livre *Le Dessin au Service de l'Éducation* diffusé sur le plan international, avec sa première publication en langue française datée de 1917.

Nous analyserons comment les personnages mentionnés dans le titre de cet article se positionnent comme enseignants, cherchant à comprendre leurs approches pédagogiques dans le domaine de l'art, à partir de l'idée que la capacité d'être enseignant se construit tout au long de la vie et en dialogue permanent avec le contexte social et historique (Pereira, 2013; Dalmaso, 2015; Alheit, Dausien, 2006 et Martuccelli, 2007).

Cette étude est divisée en trois sections. La première présente un bref aperçu de la vie et œuvre de l'artiste et professeur Louise Artus-Perrelet, de son parcours professionnel en Europe et au Brésil (1929-1933) et quelques notes sur la méthode d'enseignement du dessin et les jeux éducatifs abordés dans le livre *Le dessin au service de l'éducation*. Dans la seconde, nous contextualiserons les transformations apportées par les innovations modernistes dans l'art, tissant des approximations de la méthode de Artus-Perrelet avec le mouvement moderniste à partir de l'action des artistes professeurs à l'école du Bauhaus : Vassily Kandinsky (datas) et Paul Klee (data). Dans la troisième et dernière section, nous soulignerons le travail artistique et pédagogique du suisse Jean-Pierre Chaboz (datas) au Brésil, élève d'Artus-Perrelet en Suisse.

## L'Éducation Esthétique et le mouvement réformateur à Minas Gerais

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, à partir de la diffusion des idéaux républicains de construction d'une nation forte, moderne et en phase avec le progrès, des transformations

---

<sup>1</sup> Les auteures remercient les agences FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais et CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, du gouvernement brésilien, pour leur soutien à la recherche et à la production de l'article.

considérables ont eu lieu dans le secteur éducatif brésilien. La psychologie, la biologie et les idées sur l'hygiène deviennent fondamentales pour faire avancer l'éducation du sens commun et construire une science de l'éducation ancrée dans les connaissances techniques et scientifiques (Campos, 2012).

L'éducation esthétique a participé au mouvement réformateur des premières décennies du XXe siècle au Brésil, sous les prémisses de différents aspects de la modernisation de l'éducation (Taborda de Oliveira, 2012, Taborda de Oliveira, Beltran, 2013). L'une d'elles, la perspective selon laquelle l'éducation part de l'expérience sensorielle avec les objets et le quotidien, fût recommandée pour les processus de formation personnelle et collective. Dans ce cas, l'usage d'activités perceptives et expressives, ancrées dans les savoirs artistiques et scientifiques, est conseillé, ainsi que le contact avec la nature et la valorisation du travail manuel.

Des réflexions sur l'éducation esthétique ont influencé les idées pédagogiques de la modernité et ont trouvé écho dans les travaux du penseur genevois Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) et du philosophe allemand Friedrich Schiller (1759-1805) qui ont considéré cette éducation comme moyen d'organiser la vie sociale à partir des relations entre les perceptions du beau et la construction de la moralité. Rousseau croyait qu'il serait nécessaire que l'éducation se tourne vers la perfection des organes sensoriels, car les premiers besoins des enfants seraient d'ordre physique. Selon Schiller (1995), dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, la sensibilité et la liberté seraient en pleine harmonie, les sens, les impulsions sensibles seraient éduqués avec les idées de la raison (Nobre, 2016). Pour les deux philosophes, les expériences artistiques joueraient un rôle dans le développement des sentiments de la moralité et de la liberté, ce qui pourrait contribuer à améliorer la sensibilité des enfants envers leur environnement physique et social.

Le terme *esthétique*, en tant que notion de « science du beau », a été utilisé par le philosophe allemand Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) dans l'œuvre *Æsthetica*. Depuis l'antiquité, la beauté et la nature de l'art ont favorisé la réflexion de penseurs tels que Platon et Aristote (Neiva, 2008). À partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, les réflexions du philosophe allemand Emmanuel Kant (1724-1804) provoquèrent la « révolution copernicienne » dans la philosophie théorique et dans la philosophie pratique, y compris le domaine esthétique (Suzuki, 1995). L'esthétique est devenue une discipline indépendante dans le domaine de la philosophie, qui, selon Silva (2008) et Neiva (2013), développe des analyses sur la poétique de l'œuvre d'art, les origines de la création et le langage artistique. Ces études incluent la conceptualisation des valeurs esthétiques, les relations entre la forme et le contenu, l'influence de la technique sur l'expression artistique, ainsi que la fonction de l'art dans la vie humaine. Kant a également affirmé la pertinence de l'éducation esthétique dans l'enfance pour la formation d'une société éthique et morale dans laquelle les individus pourraient être, vivre et agir de manière libre, sensible et disciplinée. Les idées de Rousseau et de Kant ont influencé la pensée esthétique de Schiller (Neiva, 2013).

À Minas Gerais, le gouvernement d'Antônio Carlos de Andrada a beaucoup investi dans la mise en œuvre de la réforme Francisco Campos / Mário Casasanta en 1927. Cette réforme a focalisé en spécial la modernisation des programmes des écoles normales et de l'enseignement primaire. L'idée était de promouvoir l'expansion du système scolaire public et d'en transformer la structure, en augmentant l'accès des enseignants à de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, qui devraient être connues et appropriées. Dans cette perspective, l'École

pour le Perfectionnement des Enseignants de Belo Horizonte a été créée en 1929 avec l'objectif d'éduquer une élite de professeurs pour diffuser les principes de l'Éducation nouvelle parmi le personnel enseignant des écoles du Minas Gerais. Elle a été inspirée par les nouvelles sciences de l'éducation en voie de développement aux États-Unis et en Europe, en spécial par l'école active de Genève (Assis, Antunes, 2014).

#### *Louise Artus-Perrelet (Valangin, Suisse, 1867 - Genève, Suisse, 1946) et la circulation des principes de l'école active de Genève au Brésil*

Artus-Perrelet est devenue enseignante à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, depuis sa fondation en 1912, considéré comme l'un des plus grands centres d'études sur l'enfance et l'éducation en Europe. Elle a travaillé dans toutes les lignes d'action proposées par l'institution, a collaboré aux travaux pédagogiques sur la formation des enseignants et dans les écoles pour enfants créées comme centres expérimentaux, liées à l'Institut Rousseau : la Maison de Grand, créée en 1917 (intégrée à l'École Rodolphe Toeppfer), fermée en 1922, et la Maison des Petits, une sorte d'École-laboratoire créée en 1913 dans le but d'étudier la pensée de l'enfant et de nouvelles méthodes d'enseignement (Barbosa, 2002).

Dans la Maison des Petits, l'apprentissage était orienté par la pédagogie fonctionnaliste d'Édouard Claparède. L'éducation se basait sur l'intérêt de l'enfant et sur l'action, les interventions pédagogiques étaient modelées pour s'adapter aux besoins éducationnels des petits, orientation qu'a balisé l'École active de Genève, et également par les principes de l'École nouvelle du Bureau International des Écoles Nouvelles<sup>2</sup> (BIEN) (Campos, 2010).

Les programmes de formation des enseignants de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, notamment le Programme Général de 1913-1914, incluaient dans leurs plans l'étude des tentatives contemporaines d'éducation esthétique dans le domaine de la gymnastique rythmique, des arts plastiques et de la musique comme valeur d'éducation morale indirecte. Les programmes de l'institution comprenaient les travaux manuels et le dessin, au service de l'enseignement, qui était répertorié comme le dernier élément des didactiques spéciales, de même que les compositions ornementales.

Sur le plan de la formation artistique, Artus-Perrelet a réalisé des études sur la peinture et sur le dessin avec l'artiste plasticien suisse Barthélémy Menn (1815-1893, Genève, Suisse), considéré comme un des renovateurs de la peinture en Suisse. Barthélémy Menn a été professeur de dessin et directeur de l'École des Beaux-Arts de Genève, où il a introduit les principes de l'art moderniste (plein-air et paysage intime<sup>3</sup>, d'influence française), il a influencé et formé des générations de peintres. Peintre et dessinateur, Barthélémy Menn, quant à lui, était disciple de Jean Auguste Dominique Ingres (1780-1867), artiste reconnu du XIX<sup>e</sup> siècle considéré comme un précurseur de l'art moderne.

---

2 Les trente points de l'Education Nouvelle, recueillis par Lourenço-Filho dans le livre *Introdução ao Estudo da Escola Nova : bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, établissent les principes directeurs de l'organisation générale, de la formation intellectuelle et de la formation morale, défendus par le mouvement.

3 Comprendre le « paysage intime » (paysage familier) comme un style de peinture qui traitait des images de paysage lisses et simples et est apparu au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle à l'école de Barbizon en France. C'était le prédecesseur du style impressionniste.

Dans l'image suivante, nous voyons un dessin signé par l'artiste et son mari, également artiste, Marc-Emile Artus (1861-1916, Genève, Suisse) :



Figure 1 – Dessin de Marc-Emile Artus et Louise Artus-Perrelet.  
Source : Cabinet d'arts graphiques des Musées d'art et d'histoire, Genève, s.d.

La formation d'artiste combinée à l'expérience pédagogique a permis à Artus-Perrelet de systématiser une méthode d'enseignement du dessin et des jeux pour enfants, conçue pour la formation d'enseignants à l'enseignement primaire, systématisée dans le livre *Le dessin au service de l'éducation*. Au Brésil, son travail a été divulgué à travers son travail en tant que professeur de dessin et de modélisation à l'École de Perfectionnement des Enseignants de Belo Horizonte de 1929 à 1931. Les journaux de la capitale brésilienne et de Minas Gerais indiquent qu'elle se trouvait également dans d'autres États brésiliens, comme Rio de Janeiro, faisant connaître son travail.

*Diario de Notícias* (Le *Journal de Nouvelles*) était un journal de Rio de Janeiro fondé le 12 Juin 1930 (jusqu'en 1974). Il a donné une grande importance aux travaux de Artus-Perrelet, à la *Pagina de Educação* (Page de l'Éducation), coordonnée par Cecília Meireles<sup>4</sup> (1901-1964), de 1930 à 1933. Environ une centaine d'articles y ont été publiés, la plupart se référant à des conférences et des cours dispensés par Artus-Perrelet, à Rio de Janeiro, destinés à former les

---

<sup>4</sup> Cecília Benevides de Carvalho Meireles, poète, professeur et journaliste au Brésil, considérée comme l'une des plus importantes poètes de la langue portugaise et l'un des grands noms du modernisme brésilien.

enseignants des écoles primaires. Selon Ferreira et Rocha (2011, p. 94), le journal a joué un rôle important « comme un espace pour informer et éduquer la société et, plus particulièrement, les professionnels de l'éducation ». Par conséquent, le *Diario de Notícias*, principalement à la section *Página de Educação* (Fig. 4), a joué un rôle important dans la diffusion du projet éducatif de l'Éducation nouvelle. Ce journal peut être considéré comme un exemple de presse engagée dans la défense des idéaux éducatifs progressistes de l'époque, ouvrant un espace de discussion pour les mouvements éducatifs d'avant-garde au Brésil au début des années 1930 (Ferreira, 2011).

Une des éditions du journal a mis en évidence Artus-Perrelet comme l'auteure des dessins des emblèmes de l'École pour le Perfectionnement des Enseignants de Belo Horizonte et de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (Fig.3). Ces emblèmes révèlent le dialogue d'Artus-Perrelet avec les nouvelles conceptions d'éducation transmises par deux institutions où elle travailla en Suisse et au Brésil. Les deux institutions étaient des références pour la formation aux tendances modernes de la pédagogie active et de l'affirmation que l'enfant apprend par l'intérêt et par l'action. Dans le dessin de l'emblème de l'Institut Rousseau (Fig. 3), l'enfant représente le centre de l'action pédagogique lorsqu'il indique à l'adulte, à l'enseignant, ses intérêts de connaissance (Campos, 2010). Selon Prates (1989), l'emblème de l'École de Perfectionnement de Belo Horizonte (Fig. 2), utilisée dans tous les documents officiels, a aussi été créé par Artus-Perrelet. Le dessin original de l'emblème, et le document avec l'explication donnée par l'artiste pour son idée, stockés dans la bibliothèque de l'École de Perfectionnement de Belo Horizonte, ont été perdus dans un incendie en 1953.



Figure 2 - Emblème de l'École de Perfectionnement des Enseignants de Belo Horizonte, *Diario de Notícias*, 1931, p. 7.  
Source : Bibliothèque numérique de la Bibliothèque Nationale, consultation en ligne

Dans le rapport du *Diario de Notícias*, avec le titre : *O emblema da Escola de Aperfeiçoamento*, de Belo Horizonte - De uma observadora pedagógica (l'emblème de l'École de Perfectionnement de Belo Horizonte- d'une observatrice pédagogique), dans la section *Página de Educação* (Fig. 4), détaille la représentation du dessin de l'École de Perfectionnement des Enseignants de Belo Horizonte, dont le thème central – l'arbre et l'horizon – se distinguent comme des symboles de la connaissance et de la ville, siège de l'initiative du Gouvernement de Minas Gerais pour la formation des enseignants. Face à la perte du document original qui

explique le dessin, nous avons utilisé la transcription du long passage publié dans la revue, où sont enregistrés les mots de l'artiste elle-même, à propos de l'emblème de l'École de Perfectionnement :

« Un tronc d'arbre solidement enraciné se lance en ascendant vertical, dans un ciel sans nuage, au centre du symbole. À l'horizon, le soleil se lève radieusement glorieux. Un premier cercle tracé autour de la composition limite le domaine des choses connues. Un second cercle – un peu distant – celle des pouvoirs humains. L'ensemble est encadré par la croix du mérite des sciences et des arts et par la couronne de succès. La terre représente l'énergie potentielle du savoir des élèves maîtres de l'École de Perfectionnement ; les racines qui vont au fond de cette richesse, pour sélectionner ses produits, sont les bases nécessaires pour le bon pédagogue : la psychologie, la méthodologie, les sciences naturelles, mises au service de l'éducation, le moral. Autrement dit, tout ce qui constitue la science pédagogique et ses multiples dérivés. Le tronc de l'arbre symbolise l'école dans laquelle monte cette sève de connaissance, constructive et généreuse à l'infini. Le soleil, à l'horizon projette la lumière du savoir qui s'étend loin : ainsi est symbolisé Belo Horizonte dans sa grande et courageuse initiative. La croix du mérite est offerte aux maîtres filles, qui triomphent dans la vaste étude de la pédagogie supérieure. La couronne de feuilles, produit encore invisible de l'arbre, récompense, par anticipation, tous les efforts à venir » (Artus-Perrelet, avec Meireles, 1931, p. 7).



Figure 3 - Emblème de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, *Diario de Notícias*, 1931, p. 7.  
Source : Bibliothèque numérique de la Bibliothèque Nationale, consultation en ligne.

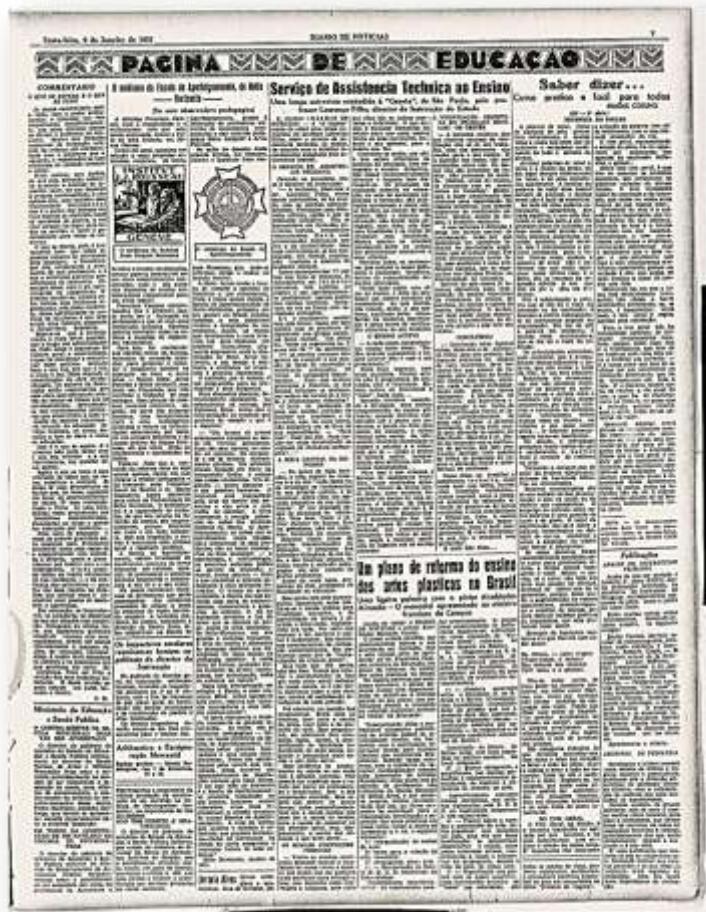
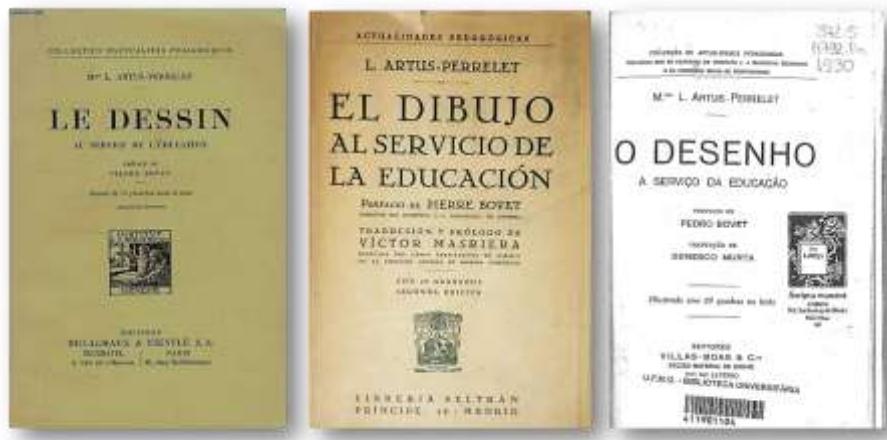


Figure 4 - Rapport du périodique *Diario de Notícias*, 1931, p. 7.  
Source :  
Bibliothèque  
Numérique de la  
Bibliothèque  
Nationale, Brésil, consultation en ligne.

## *Le dessin au service de l'éducation (Perrelet, 1917) : le livre qui systématise des idées d'Artus-Perrelet*

Publié en 1917, le livre d'Artus-Perrelet était préfacé par le directeur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Pierre Bovet (1878 -1965). Traduit en portugais par Genesco Murta, en 1930, la publication du livre au Brésil coïncide avec la période au cours de laquelle Artus-Perrelet travaillait à l'École de Perfectionnement des Professeurs de Belo Horizonte et donnait des cours et des conférences à Rio de Janeiro (Maia, 2012 ; Barbosa, 2002).

Pour la recherche sur le nom de l'auteur : « Artus-Perrelet, Louise » est cité en 3 emplois dans 27 publications en 3 langues et 67 fonds de bibliothèque membres *Worldcat* dans le monde entier. *Le dessin au service de l'éducation* a eu 19 éditions publiées entre 1917 et 1930 en français et en allemand, et deux éditions publiées en espagnol entre 1921 et 1935. Sur le site ne figurent pas d'informations sur l'édition brésilienne<sup>5</sup>. À propos de l'édition brésilienne de 1930, Barbosa (2002) déclare que, pour mener à bien ses recherches, il a eu accès au micro-film du livre à la Bibliothèque Nationale, à Rio de Janeiro. Pour nos études, le premier accès au livre d'Artus-Perrelet s'est fait à travers un prêt et une photocopie d'une copie située à la Bibliothèque de la Faculté des Lettres de l'Université Fédérale de Minas Gerais. À propos des éditions espagnoles, Moraes (2012) rapporte avoir eu accès à une copie du livre publié en 1935, dans le Musée d'Art de l'Université Fédérale de Ceará – MAUC où se trouve aussi une traduction en portugais non publiée réalisée par Ana Maria Chabloz Scherer, fille du Suisse Jean-Pierre Chabloz, un artiste qui a étudié avec Artus-Perrelet à Genève. Selon Moraes (2012), les enseignements d'Artus-Perrelet ont eu une importante dimension dans la formation du Suisse, dont nous parlerons plus en détail dans la dernière section de cet article. Voici des images des versions française, espagnole et portugaise du livre :



**Figure 5** : Livre d'Artus-Perrelet – français (*Le dessin au service de l'éducation*), espagnol (*El Dibujo al Servicio de la Educación*), portugais (*O Desenho a Serviço da Educação*).

Source : Images de l'Internet et d'archive personnel.

<sup>5</sup> Informations disponibles sur le site <http://worldcat.org/identities/viaf-268438515/>. Nous avons acquis un exemplaire de la première édition en français, datée de 1917.

Pour l'enseignement du dessin et des jeux éducatifs, Artus-Perrelet s'oppose à l'enseignement traditionnel, centré sur la mémorisation et la figure de l'enseignant en tant qu'émetteur de la connaissance. Pour l'auteure, il était d'abord nécessaire de connaître l'enfant, comprendre son processus d'apprentissage, travailler les éléments du langage visuel, le point, la ligne en ses différentes manifestations : horizontales, verticales, obliques, courbes, formes géométriques comme base pour les structures des formes. Elle comprendra le dessin comme la manifestation de la pensée et de l'observation, cherchait à établir une relation avec la perception subjective de l'étudiant d'une manière interdisciplinaire.

L'Institut Jean-Jacques Rousseau a joué un rôle important dans la diffusion des idées de l'École active dans l'enseignement au Minas Gerais. L'une de ses conceptions de l'éducation était apprise par l'action directe avec l'objet de l'apprentissage, dans un dialogue avec l'étudiant par l'intuition, par les sens, par l'expérience, qui est très proche des idées diffusées par la méthode intuitive et les propositions d'enseignements de dessin et de jeux diffusés par Artus-Perrelet. À Belo Horizonte, Artus-Perrelet a pu guider, à l'École de Perfectionnement, la création de la version brésilienne des jeux éducatifs, une initiative originaire de Genève, quand, en 1890, elle crée et présente ses premiers jeux éducatifs. Selon le journal *Diario de Notícias* (1931, p. 7) : « En décembre 1930, nous pouvions déjà admirer, comme nous l'avons fait en 1929, la vaste et originale exposition de ces jeux créés par les étudiantes en Maîtrise de l'École de Perfectionnement sous le regard des dames Amélia Monteiro, Lúcia Schmidt, Alda Lodi et Mmes Antipoff et Artus ». Dans la section appelée *Daqui e dali*, de la *Revista do Ensino*<sup>6</sup>, l'exposition des œuvres de l'École de Perfectionnement, se référant à la première année d'opération, a été citée comme « la première démonstration pratique de l'efficacité de cet institut [...] » (*Revista do Ensino*, 1930, p. 65). À la fin de cette publication, il y a une indication selon laquelle l'exposition publiée dans le journal *Minas Gerais* en décembre 1929. Par la suite, nous pouvons avoir une perception des travaux d'art et de jeux éducatifs orientés par Artus-Perrelet à l'École de Perfectionnement de Belo Horizonte en 1929 :

---

<sup>6</sup> Éditée par le gouvernement de l'État de Minas Gerais pour la diffusion des initiatives de l'administration publique dans le domaine de l'éducation et des principes de la pédagogie nouvelle (Assis & Antunes, 2014, p. 24).



Figure 6 – Exposition 1929, Art Decoratif, École de Perfectionnement.

Source : Collection Memoriale Helena Antipoff – CDPHA.

La photographie présente un panneau dans lequel, sur le côté droit, apparaissent des images pas très claires, au-dessus de l'indication écrite « Feuilles prises dans la nature », représentées par des dessins. On peut encore observer de nombreuses bandes décoratives avec des dessins géométrisés couvrant une grande surface du panneau de droite, et aussi des figures humaines en mouvement entrecoupées par la dénomination écrite « Crédation d'attitudes par le Canon Artus ». Au-devant du panneau, on voit sur une table ce qui semble être des jeux éducatifs développés avec l'orientation de l'artiste et l'enseignante. Le commentaire suivant clarifie certaines activités développées ici :

« Le cours de dessin comprend à lui seul un total d'environ six mille dessins. Ceux-ci ne pouvant matériellement être inclus dans l'exposition ont été soumis à un triage rigoureux. Ont été choisis plusieurs centaines d'entre eux, qui encombrent les murs d'un des salons et qui, à travers les premières délimitations aux combinaisons les plus ingénieuses de volumes, de couleurs, de lignes, témoignent de la façon dont la sensibilité artistique se développe et déborde à partir des normes et préceptes si appropriés et originaux, recommandés par la remarquable professeure madame Artus-Perrelet » (*Revista do Ensino*, 1930, p. 65).

La description nous montre l'intensité avec laquelle le dessin a été pratiqué par les élèves, et l'espace dédié à l'œuvre d'Artus-Perrelet à l'École de Perfectionnement depuis la première année de fonctionnement. Elle donne des indications sur les connaissances en art diffusées par l'artiste-enseignante, qui comprennent les éléments de base du langage visuel : point, ligne, couleur, volume etc. La publication indique que les lignes directrices d'Artus-Perrelet sur l'enseignement du dessin ont développé la sensibilité artistique des élèves-professeures. Dans la section suivante, sont décrits les contenus étudiés :

- I – Études de lignes et de figures géométriques
- II – Valeurs d'ombre au crayon
- III – Valeurs d'ombre à l'aquarelle
- IV – Paysages à l'aquarelle [...]
- V – Jeux éducatifs pour l'enseignement des lignes et des figures géométriques
- VI – Vases grecques, avec application de figures géométriques
- VII – Forme sphérique au crayon
- VIII – Forme sphérique d'aquarelle
- IX – Valeurs d'ombre appliquées aux vases et aux corps géométriques
- X – Perspective
- XI – Figures génératrices
- XII – Couleurs principales et complémentaires
- XIII – Études des figures et lignes géométriques appliquées aux corps d'animaux
- XIV – Création d'attitudes par le Canon Artus
- XV – Les feuilles prises de la nature et sa stylisation
- XVI – Modélisation, peintures ornementales (*Revista do Ensino*, 1930, p. 69).

## Le Modernisme et l'enseignement de l'art

Les tendances artistiques modernistes ont commencé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, remettant en question les principes et modèles traditionnels de l'art, proposant de nouvelles manifestations en concordance avec l'époque. À la recherche de nouveautés, dans une attitude de rupture avec la tradition, le modernisme a élargi et transgressé le concept de l'art classique en reconnaissant l'œuvre d'art comme une réalité en soi, sans compromis avec la représentation. Dans ce processus de changement, certains artistes se sont intéressés à l'expression artistique de l'enfant, associée à l'art des peuples primitifs. Dans ce sens, ils ont reconnu la libre expression et la spontanéité dans les façons de concevoir, de produire et de percevoir l'art. Par conséquent, ces tendances ont promu des changements dans la manière propre d'enseigner et d'apprendre l'art. Les différents courants artistiques ont manifesté de nouveaux regards sur la réalité, mettant en évidence de nouvelles sensibilités marquées par les modifications produites par la Révolution Industrielle et le développement du milieu urbain. Au Brésil, l'affirmation du modernisme sera marquée, principalement, par la Semaine de l'Art Moderne, en 1922.

Louise Artus-Perrelet a fait l'expérience de sa formation artistique dans le contexte de transition de la pensée moderniste de l'art vécu en Europe à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle. Dans sa formation et son activité pédagogique, elle a participé à la mise en œuvre des transformations éducatives visant à introduire de nouvelles méthodes d'enseignements capables d'amener l'enfant au cœur de l'apprentissage.

En Europe, durant les premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, l'École du Bauhaus, créée en 1919, à Weimar, en Allemagne, a associé art, architecture, artisanat, technologie et production industrielle. Par l'intervention du national-socialisme, l'école fut fermée en 1933. Les idées diffusées par les avant-gardes artistiques pendant la période de fonctionnement du Bauhaus

étaient basées sur l'expression des formes les plus simples et les plus essentielles. Caractérisée comme une « école supérieure de forme », les recherches prestigieuses des artistes qui y travaillèrent ont profondément influencé leur temps et cette influence demeure encore aujourd'hui. « Ce n'est certainement pas surprenant que des artistes comme Vassily Kandinsky et Paul Klee ont accepté d'enseigner au Bauhaus – puisqu'ils avaient écrit autour des problèmes de création artistique et aimait y réfléchir » (Di San Lazarro, 1972). Aucune affinité ne se voit dans les œuvres de Paul Klee et Vassily Kandinsky « avec l'esprit communautaire du Bauhaus », même si nous pouvons percevoir des familiarités avec les œuvres d'autres artistes qui ont agi là-bas, car beaucoup d'entre eux avaient des tempéraments fortement opposés. Bien qu'il ait été supposé qu'il y avait au Bauhaus un environnement esthétique fortement dirigé, qui aurait pu influencer les pensées constructives de Klee et Kandinsky, on ne perçoit pas une aliénation dans la personnalité originale de ces artistes qui avaient déjà travaillé ensemble, précédemment au sein du groupe Der Blaue Reiter (San Lazarro, 1972). Nous avons donc l'intention de souligner comment les idées des artistes, exprimées dans leurs écrits, peuvent se rapprocher des idées sur l'enseignement du design et des jeux éducatifs systématisés par Louise Artus-Perrelet, en tenant compte des parcours artistiques et professoraux de Klee et Kandinsky à l'école du Bauhaus, ainsi que du contexte européen des avant-gardes artistiques modernistes de la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle.

#### ***Vassily Kandinsky (1866-1964, Moscou, Russie) et Paul Klee (1879-1940, Berne, Suisse)***

Vassily Kandinsky fut membre du corps professoral de Bauhaus depuis sa création (1919 à 1925) et fut présent, ainsi que Paul Klee, également pendant la phase opérationnelle à Dessau (1925 à 1932). Le programme de cours de l'artiste russe, qui s'est maintenu avec une structure qui a été peu modifié, était essentiellement centré sur la théorie de la forme, des contenus qui étaient divisés en « systèmes de couleurs et séquences ; correspondance de couleur et de forme ; corrélations entre les couleurs ; couleur et espace » (Sabóia, 2008, p. 9).

Dans son programme pour un cours à Bauhaus, de 1929, Kandinsky décrit comment les contenus ont été travaillés : les éléments essentiels des objets, la forme abstraite, avec l'objectif principal d'éduquer le regard, d'enseigner à vivre, à penser et à représenter simultanément des compositions artistiques dans des formats analytiques et synthétiques. L'enseignement était dispensé par des conférences, suivi d'exercices pratiques. Il avait l'intention de développer chez ses étudiants « une perception de l'abstrait, une vision rapide et claire de la forme essentielle et sa représentation exacte, sans tenir compte des aspects secondaires et des formes insignifiantes » (Kandinsky, 1926 ; 2009, p. 24).

Dans les cours de dessin et de peinture, Kandinsky objectivait l'observation ; cependant, ce que les étudiants devaient préserver, c'étaient les éléments constructifs des objets, en observant les tensions régulatrices de ces éléments. Dans l'étude de la couleur, il mettait l'accent sur les formes géométriques en les reliant aux nuances, cette étude s'étendant aux lignes et aux angles. Pour l'artiste, les œuvres d'art devaient avoir des structures, des cadres qui seraient les bases de leur composition, en référence aux corps des êtres humains qui sont structurés en squelettes (Sabóia, 2008). Au Bauhaus, de nombreux professeurs étaient des artistes créateurs de l'art abstrait et cubiste qui, le plus souvent, étaient peu connus du grand public. Ils ont proposé que l'expression des images se fasse à travers des formes plus

simplifiées, comme dans les œuvres de Paul Klee et Vassily Kandinsky. Les idées des avant-gardes artistiques se sont répandues dans toute l'Europe, multipliant les manifestations des concepts artistiques considérés modernistes.

Naturalisé allemand, Paul Klee est l'un des grands noms de la peinture moderne. Dans ses travaux, il établit des relations avec les propositions européennes d'avant-garde de la fin du XX<sup>e</sup> siècle, qui avaient l'intention d'instituer les bases d'un nouvel art, libéré des conventions de l'art traditionnel (Lagôa, 2006). L'œuvre de Paul Klee a une dimension originelle et créative, et sa poétique se fusionne à son expérience pédagogique de dix ans à l'école du Bauhaus (1921-1931).

Les annotations dans les journaux de Paul Klee révèlent qu'il avait une manière propre de peindre, car, en plus de la couleur, il se préoccupait également de la ligne. Pour lui, « l'œuvre d'art dépasse le naturalisme dès que la ligne se transforme en élément plastique autonome » (San Lazarro, 1972, p. 69). Les propositions pédagogiques modernistes de Klee sont comparées par l'historien Julio Argan aux théories de la Renaissance de Léonard de Vinci (1452-1519). Chez Paul Klee, ainsi que chez Léonard de Vinci, « la théorie de la production de la forme se fonde sur la connaissance des éléments plastiques fondamentaux – points, lignes, couleurs et volumes –, servant d'analyse pour la construction de l'œuvre à travers des exemples concrets » (Lagôa, 2006, p. 128).

La théorie de Kandinsky a exercé une profonde influence sur Paul Klee, ce qui le dirigea vers l'abstraction. Pour Klee, « l'art ne reproduit pas le visible, il rend visible ». Dans ses annotations, l'artiste propose des expériences concrètes, comme une promenade dans la campagne, pour percevoir dans la nature les phénomènes à représenter par des signes graphiques et leurs combinaisons. « Nous partons d'un point et nous marchons : c'est la ligne. Nous nous sommes arrêtés une ou plusieurs fois : la ligne se voit interrompue, articulée. Nous avons passé un ruisseau de bateau : mouvement ondulatoire » (San Lazarro, 1972, p. 124). Selon Klee, il y aurait une mécanique de l'image, une combinaison non seulement des éléments de la forme, mais aussi un mouvement de l'artiste en relation à son regard face aux choses visibles.

Au Bauhaus, « les couleurs et la lumière, les lignes structurelles, la déconnexion de la représentation des images des objets et des êtres du monde réel étaient des maximes à suivre » (Kandinsky, 2009, p. 37). Ces idées devraient être étendues à la conception des objets, à l'architecture et à la typographie, des tendances qui correspondent également aux idées de Paul Klee et Kandinsky.

Les idées des avant-gardes artistiques se sont répandues à travers l'Europe, multipliant les manifestations des concepts artistiques dits modernistes, qui, pour la plupart se donnent par les formes abstraites. Le Bauhaus a proposé dans sa méthodologie un enseignement pertinent adapté aux demandes de son temps, qui exigeait des compositions cohérentes et bien structurées. Il entendait en outre former des étudiants capables d'allier pensées avant-gardistes et plaisir esthétique dans leurs créations. De cette façon, l'artiste aura besoin d'être en phase avec son temps et de ne pas s'en tenir aux temps passés : la société du temps tracerait les objectifs à atteindre (Sabóia, 2008). Nous pensons que ces pensées ont été assimilées par l'artiste Artus-Perrelet et ont brillé dans son travail pédagogique.

### Indices du dialogue d'Artus-Perrelet avec les tendances modernistes de l'art.

« Dans l'art moderne, domine la ligne simple, les préciosités de l'ancien sont évitées. La ligne a vaincu, sans trop d'effort. Des conditions de toute espèce, des circonstances de toute sorte lui facilitent la victoire. Et elle a tout envahi, furieusement. En architecture, en peinture et même par métaphore, en poésie, elle ne trouve plus de résistances appréciables. Mme Artus-Perrelet, illustre éducatrice suisse, est une constante propagatrice des nouvelles théories de l'art » (Meireles, 1930, p. 7).

Les mots de Cecília Meireles nous indiquent que la proposition d'enseignement de l'art de Artus-Perrelet pourrait être considérée divulgatrice des nouvelles théories de l'art. Cette proposition, systématisée dans un livre, est l'un des premiers modèles d'enseignement du dessin qui intègrent des jeux éducatifs pour enfants en accord avec les principes modernistes de l'art.

Pour travailler le concept de rythme avec les enfants, Artus-Perrelet a proposé la production d'enregistrements visuels des évènements sonores de l'environnement. Une des idées était l'utilisation de fiches colorées et de bandes décoratives pour les enregistrements en relation avec des symboles visuels qui pouvaient regrouper, répéter, marquer des temps forts et faibles, indiquer des pauses ou intervalles.

La pédagogie d'Artus-Perrelet, telle qu'indiquée par Bovet (dans Artus-Perrelet, 1917, 1925 et 1930), trouve ses racines dans la méthode intuitive, qui stimule les sens à partir du contact direct avec l'objet concret d'apprentissage. Il est proposé, dans les descriptions d'activités, qu'après avoir observé et interprété, à partir d'objets concrets, les enfants enregistrent ce qu'ils ont appris dans des compositions visuelles, ayant les bandes comme référence.

On comprend que l'idée de base de la méthode intuitive était de faire de l'enfant le centre de son propre apprentissage, à travers l'observation et le contact direct avec les objets de connaissance : éduquer par les sens.

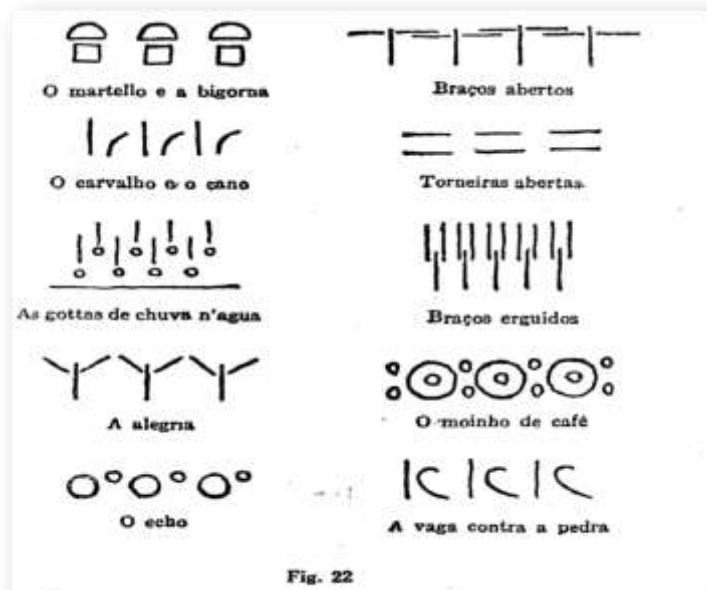


Figure 7 - Image du livre *Le dessin au service de l'éducation*, 1930, p. 134. Source : Archives personnelles.

Au Brésil, ces idées ont été diffusées depuis les premières décennies de la République, en opposition à l'enseignement dit verbaliste, traditionnel. Dans l'histoire de l'éducation, il est possible de mettre en évidence plusieurs auteurs qui ont souligné l'éducation des sens : Juan Vives (1492-1540), Francis Bacon (1561-1626), Montaigne (1533-1592), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1849), Calkins (1822-1885), auteur du premier ouvrage didactique de leçon de choses (Calkins, 1886), entre autres. En tant qu'éléments d'une pédagogie moderne, les préfigurations de la méthode intuitive sont situées dans l'œuvre de Comenius, qui aurait édité le premier manuel scolaire illustré pour enfants, le *Orbis Sensualium Pictus*, publié en 1657 (Resende, 2002, Silva, 2002).

Dans la plupart des activités de conception et de jeux éducatifs qu'Artus-Perrelet décrit dans son livre, le mouvement corporel est le moteur qui alimente l'action des enfants. Certains d'entre eux sont similaires aux jeux d'enfants et aux exercices préparatoires à l'improvisation théâtrale. Pour l'apprentissage des lignes sinuées, Artus-Perrelet présente un circuit d'actions et de mouvements que les enfants devraient développer pour comprendre le concept de ligne sinuée, et ainsi ils vont simuler le cours des eaux d'une rivière, depuis les montagnes jusqu'à la mer. À cet effet, on observe une relation directe avec la conception d'enseignement de dessin de Paul Klee, qui, comme indiqué, proposait à ses étudiants des exercices pratiques à partir d'expériences de perception de la nature qui étaient couronnés par des représentations visuelles. Pour stimuler la mémoire visuelle, Artus-Perrelet propose que l'objet soit offert aux enfants pour qu'ils l'observent sous de différents angles, et puissent le manipuler, le sentir, en contact direct, pour après dessiner, à partir du souvenir des détails formels, dans un exercice de stimulus à l'imagination.

Une synthèse très proche du mouvement moderniste en art pourrait être traduite par quelques idées enregistrées dans le livre d'Artus-Perrelet. L'artiste disait que le dessin c'est du mouvement et que la simplification de la forme pourrait être capturée dans l'observation de l'objet et le contact avec lui, qu'il s'agisse de personnes, d'animaux, d'artefacts ou de paysages (Artus-Perrelet, 1930). Un autre aspect à souligner : la ligne, un des éléments de base de dessin, serait capable d'enregistrer et de traduire l'abstraction du monde observé et expérimenté.

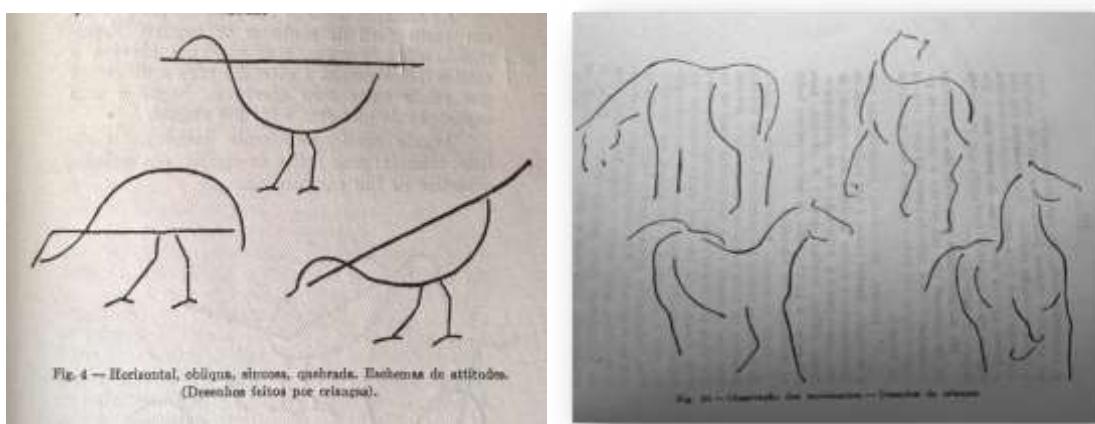


Figure 8 – Images du livre *Le dessin au service de l'éducation*, 1930, p. 69 et p. 144.  
Source : Archive personnelle

**Jean-Pierre Chabloz (Lausanne, Suisse, 1910 – Fortaleza, CE, Brésil, 1984), un disciple d'Artus-Perrelet**

Jean-Pierre Chabloz, d'origine suisse, était peintre, dessinateur, critique d'art, musicien, professeur et publicitaire. Il a déménagé au Brésil avec sa famille en 1940 à cause de la Seconde Guerre, après avoir terminé les cours : « Le Dessin au Service de L'éducation » et « Philosophie du Dessin » sous la direction de Artus-Perrelet à l'Institut Jean-Jacques Rousseau entre 1931 et 1932. Il a étudié à l'École des Beaux-arts de Genève entre 1929 et 1933, diplômé de l'Accademia Belle Arti di Brera, Milan, Italie, en 1938. Il a diffusé les idées d'Artus-Perrelet sur la scène artistique et culturelle de Fortaleza, Ceará, à partir de son travail d'artiste et de professeur.

Selon Moraes, « dès son plus jeune âge, Chabloz a montré une prévention contre les méthodes officielles d'enseignement de l'art, qui privilégiaient la copie mécanique des modèles. À ce stade, ses aspirations allaient directement à la rencontre de celles de Mme Artus-Perrelet qui a également critiqué avec véhémence la superficialité de l'enseignement traditionnel de l'art » (2012, p. 17).

Maia (2012) met en lumière des aspects de synchronie entre la pédagogie de Jean-Pierre Chabloz et celle d'Artus-Perrelet, pour qui le dessin serait le souvenir d'un geste. Dans la continuité de cet enseignement, la pédagogie de son disciple s'est développée à partir de ces principes, dans le sens de stimuler la gestuelle dans ses cours de dessin. Les dessins de l'artiste peuvent être associés à un « *Canon Artus* » (Fig. 6), représenté par les images de figures humaines en mouvement, présentes dans le panneau de la première exposition de l'École de Perfectionnement de Belo Horizonte :



Figure 9 : Images consultées par Moraes (2012), dans les cahiers de Jean-Pierre Chabloz.  
Source : Collection du Musée d'Art de l'Université Fédérale de Ceará – MAUC – Fortaleza.

Moraes (2012) considéra les affiches publicitaires pour cigarettes égyptiennes Naduz (Figue. 10) développés par Jean-Pierre Chabloz similaires à la conception de pièces publicitaires d'artistes européens liés à l'école du Bauhaus :



[Fig. 117] CHABLOZ, Jean-Pierre –  
Loyauté pour cartes Naduz – 1932



[Fig. 118] CHABLOZ, Jean-Pierre –  
Loyauté pour cartes Naduz – 1932

Figure 10 : Affiches de Jean-Pierre Chabloz, images consultées par Moraes (2012), dans les cahiers de l'artiste.

Source : Collection du Musée d'Art de l'Université Fédérale de Ceará – MAUC – Fortaleza.

De même, on peut voir des aspects des formes des mots des affiches citées précédemment dans les études de composition décorative gravées sur les cahiers de cours de Jean-Pierre Chabloz (Fig. 11) lorsqu'il a étudié avec Artus-Perrelet en Suisse :

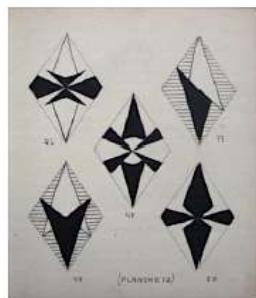
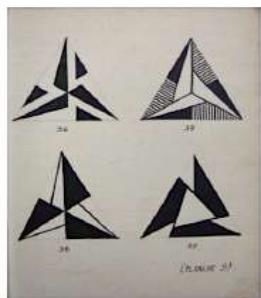
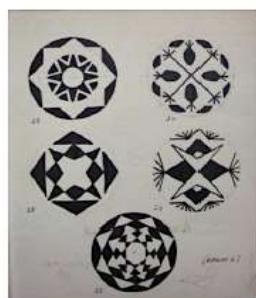
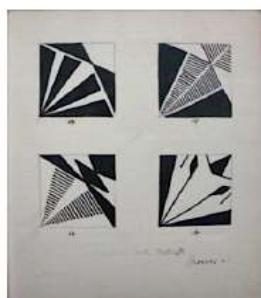


Figure 11 : Images consultées par Moraes (2012), dans les cahiers de Jean-Pierre Chabloz.  
Source : Collection du Musée d'Art de Université Fédérale de Ceará – MAUC – Fortaleza.

Moraes (2012, p. 126) souligne que dans la version non datée de la mise en page des cigarettes égyptiennes, Chabloz expérimente des formes stylisées pour la construction des dessins des lettres du mot Naduz : « Le 'z' est pratiquement une reproduction, inversée horizontalement du 'n'. De même, le 'u' est une reproduction manuelle inversée verticalement du 'a'. La forme arrondie du 'd', avec son petit cercle au centre, assume une fonction centralisatrice afin d'équilibrer les deux fragments du mot marqués par des oppositions formelles. » Surtout la lettre 'n' rappelle le souvenir des exercices de composition décorative,

avec projections du double de certaines surfaces (Fig. 10), pratiqués durant l'hiver entre 1931 et 1932, en cours réalisé avec Artus-Perrelet à Genève. Cette possible inspiration peut être perçue avec une plus grande approximation dans les images suivantes :



Figure 12 : Images comparées par Moraes (2012), qui démontrent l'influence de Artus-Perrelet dans la composition de la mise en page du Naduz de Jean-Pierre Chaboz. Source : Collection du Musée d'Art de l'Université Fédérale de Ceará – MAUC – Fortaleza.

## Considérations finales

Louise Artus-Perrelet a acquis une renommée internationale pour ses innovations pédagogiques dans l'enseignement du dessin et des jeux éducatifs et le livre *Le dessin au service de l'éducation* peut être considéré une des premières systématisations d'une méthode d'enseignement artistique pour les enfants, sans équivalent en Europe à l'époque (Barbosa, 2002). Pour Artus-Perrelet, à travers les mouvements du corps, l'enfant serait capable d'intérioriser des notions intellectuelles pour exprimer les propriétés essentielles de l'élément à interpréter par le dessin.

L'éducatrice travaillait sur la perception de l'enfant par le contact avec l'objet avant d'être interprété à travers le dessin. Observer, classifier, simplifier l'objet dans sa complexité inhérente, constituerait les étapes d'un processus qui conduirait l'enfant à acquérir la capacité de le comprendre dans ses lois plus générales. Apprendre à dessiner d'une manière vertueuse, en vue de parvenir à la perfection des formes, ne serait pas une fin à atteindre quand on enseigne le dessin aux enfants.

Le dessin serait donc la première expression, le résultat de la compréhension des significations des éléments d'un objet. On remarque que dans ses enseignements sur le dessin, le mouvement et la synthèse de la forme seraient des objectifs à atteindre par les processus de perception qui impliqueraient l'apprentissage comme processus et non comme une fin en soi même. Cette perspective est très proche des propositions pédagogiques de tendance

moderniste, tels que ceux des artistes Paul Klee et Vassily Kandinsky qui ont travaillé à l'école Bauhaus.

Nos analyses soulignent que dans les contextes éducatifs dans lesquels Artus-Perrelet a travaillé, en Europe et au Brésil, l'éducation esthétique proposée par l'éducation de la sensibilité était établie comme une stratégie d'action pédagogique en dialogue avec les idées d'éducation intuitive et active et avec les tendances de l'art moderne de l'époque.

En conclusion, on peut constater que les enseignements d'Artus-Perrelet sur le dessin et les jeux éducatifs ont joué un rôle considérable pour la diffusion et la circulation de la pédagogie active en dialogue avec les idées modernistes dans l'éducation artistique au Brésil. Au Minas Gerais, l'artiste suisse participa à l'équipe de professionnels de l'Institut Jean-Jacques Rousseau qui ont fait circuler les idées et propositions pédagogiques de l'Institut parmi les éducateurs brésiliens à travers leur travail dans l'École de Perfectionnements des Enseignants de Belo Horizonte. À Rio de Janeiro, la capitale du pays, son travail fut répandu dans le public des enseignants de l'école primaire par l'éducatrice Cecília Meireles, qui a publié la description des conférences et des cours donnés par Artus-Perrelet dans le journal *Diario de Notícias*, un des plus importants du pays à l'époque. De plus, le travail artistique et pédagogique de Jean-Pierre Chablotz dans l'État du Ceará, situé dans la région du Nord'Est brésilien, a contribué à la diffusion des connaissances sur les tendances d'éducation artistique inspirées des idées modernistes, dans la continuité des recherches et des techniques éducatives proposées par Artus-Perrelet. Les évidences présentées dans ce texte nous apprennent à comprendre les « enseignements » des personnages abordés comme constructions en accord avec leurs contextes historiques et sociaux, et spécialement concernant l'histoire de l'éducation scolaire au 20<sup>e</sup> siècle, en conjonction avec leurs savoir-faire et leurs propositions artistiques innovatrices développés et retravaillés tout au long de leur vie.

## Références

- Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educ. Pesqui.* [online]. vol.32, n.1, pp. 177-197. Disponible sur : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1517-9702>. Consulté en : 12 août 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>
- Almeida, M. O. (2013). *O Ensino de Arte em Minas Gerais (1940-1960) : diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*. 226 f. (Dissertation de Maîtrise) – Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Minas Gerais.
- Almeida, M. O. (2017). *As vozes de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues no ensino de arte*. Belo Horizonte : SC Literato.
- Artus-Perrelet, L. (1917). *Le Dessin au service de l'éducation*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé / Paris : Fischbacher (archive personnelle).
- Artus-Perrelet, L. (1917/1930). *O desenho a serviço da educação*. Trad. Genesco Murta. Rio de Janeiro : Villas-Boas & Cia. (Actualidades Pedagogicas). Photocopie. Archive personnelle.
- Assis, R. M. & Antunes, M. A.M. (2014). Psiquismo da criança : psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930-1940). *Psychologia Latina*, 5, (1), 21-30.
- Barbosa. A. M. (2002). *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 5. Ed. – São Paulo : Cortez.

Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o desenho : educadores, política e história*. São Paulo : Cortez.

Barthélemy Menn. *Wikipédia*. Disponible sur :  
<[http://fr.wikipedia.org/wiki/Barth%C3%A9lemy\\_Menn](http://fr.wikipedia.org/wiki/Barth%C3%A9lemy_Menn)>. Consulté en déc. 2014.

Campos, R. H. F. (2010). *Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação*. 269 f. Thèse (Professeur Titulaire du Département des Sciences Appliquées à l'Éducation) – Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Minas Gerais.

Campos, R. H. F. (2012). *Helena Antipoff : psicóloga e educadora - uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro : Fundação Miguel de Cervantes. (Mémoire du Savoir).

Cecília Meireles. *Wikipédia*. Disponible sur : <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Cec%C3%ADlia\\_Meireles](https://fr.wikipedia.org/wiki/Cec%C3%ADlia_Meireles)> Consulté en déc. 2014.

Daqui e Dali (1930). In: *Revista do Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação. Anné V, Nº 41, janvier, p. 64-69. Disponible sur :  
<[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/uploads/arquivos/revista\\_do\\_ensino\\_vol5\\_n41\\_1930.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/uploads/arquivos/revista_do_ensino_vol5_n41_1930.pdf)>. Consulté en déc. 2017.

Dalmaso, A. C. (2005). Olhares sobre a formação de professores e individuação (ou sobre a vontade de vazar as formas). In M. Oliveira & F. Hernandéz (org). *A formação do professor e o ensino das artes visuais* (pp. 277-288). Rio Grande do Sul : Editora UFSM.

*Desenho de Marc-Emile Artus et Louise Artus-Perrelet*. (s.d.). Cabinet d'arts graphiques des Musées d'art et d'histoire, Genève.

Ferreira, R. V. J. (2007). *No veio da esperança a essência etérea da criança diversa na escola : o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles*. 253 f. Dissertation (Maîtrise) - Programme post-diplôme en Éducation de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Juiz de Fora.

Jean-Pierre Chablop. In : Encyclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. (Encyclopédie culturelle Itaú de l'art et de la culture brésiliennes) São Paulo : Itaú Cultural, 2017. Disponible sur : <<http://encyclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4272/jean-pierre-chablop>>. Consulté le 10 août. 2017. Entrée de l'Encyclopédie. ISBN : 978-85-7979-060-7

Kalkins, N. A. (1886). *Primeiras Lições de Coisas*. (Trad. Rui Barbosa). Rio de Janeiro : Imprensa Nacional. Disponible sur : <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227357>>. Consulté en mai. 2021.

Kandinsky, V. (2009). *Curso da Bauhaus*. (Cours de la Bauhaus). Lisboa: Edições 70.

Lagôa, Maria Beatriz da Rocha. (2006). *O avesso do visível – poética de Paul Klee*. ALEA Volume 8, Número 1, Jan-Jun.

Louise Artus-Perrelet. *Wikipédia*. Disponible sur : <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Louise\\_Artus-Perrelet](http://fr.wikipedia.org/wiki/Louise_Artus-Perrelet)>. Consulté en : 10 déc. 2014.

Lourenço-Filho, M. B. (1930/2002). *Introdução ao estudo da Escola Nova : bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14ª. Ed., Rio de Janeiro : EdUERJ : Conselho Federal de Psicologia.

- Maia, N. D. S. (2012). A trajetória de Jean Pierre Chablop na constituição do meio artístico da cidade de Fortaleza no âmbito das artes visuais. 148f. Dissertation (Maîtrise en éducation) – Université d'État de Ceará, Centre d'Éducation.
- Maia, N. D. S & Sales, J. A. M. (2010). O Método de Ensino de Desenho de Artus-Perrelet : a pedagogia dos sentidos e do gesto. In : *Analles du XX CONFAEB* - VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás.
- Martuccelli, D. (2002/2007). *Gramáticas del individuo*. Madrid : Losada.
- Meireles, C. (1931). A criação dos jogos educativos brasileiros e o seu valor no futuro da nossa educação - Uma pedagogista (Especial para a "Pagina de Educação"). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 25 février, p. 7, Pagina de Educação. Disponible sur : <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_01&pasta=ano%20193&pesq=Uma%20pedagogista&pagfis=4077](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=Uma%20pedagogista&pagfis=4077)>. Consulté en : 25 août 2017.
- Meireles, C. (1931). O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte - (De uma observadora pedagógica). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 9 janvier, p. 7, Pagina de Educação. Disponible sur : <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_01&pasta=ano%20193&pesq=O%20emblema%20da%20Escola%20de%20Aperfei%C3%A7oamento&pagfis=3356](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=O%20emblema%20da%20Escola%20de%20Aperfei%C3%A7oamento&pagfis=3356)>. Consulté en : 18 août 2017.
- Meireles, C. (1930). Uma visão poética do ensino - As linhas geométricas no conceito de mme. Artus-Perrelet. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 2 décembre, p. 7, Pagina de Educação. Disponible sur : <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_01&pasta=ano%20193&pesq=EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESTHETICA%20DA%20INFANCIA&pagfis=2727](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESTHETICA%20DA%20INFANCIA&pagfis=2727)>. Consulté en : 28 août 2017.
- Moraes, A. C. A. (2012). Rumo à Amazônia, Terra da fartura : Jean-Pierre Chablop e os cartazes concebidos para o serviço especial de mobilização de trabalhadores para a Amazônia. 353 f. (Dissertation de Maîtrise en Arts Visuels), Université d'État de Campinas.
- Neiva, I. K. A. (2013). Educação Estética na Revista do Ensino (1925-1940). In : VII Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE7. Cuiabá. *Annales du VII Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE7*.
- Nobre, J. G. (2016). A educação estética de Schiller : da fragmentação à integralidade. Dans : *Revista Lampejo*, nº 9 (1º semestre), 02 -11.
- Pereira, D. P. (2006). *Que Arte entra na Escola através do Curriculo?* : Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais. 158 f. Dissertation (Maîtrise en Éducation). Université Pontificale Catholique de Minas Gerais.
- Pereira, M. V. (2013). *A estética da professoralidade*. Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Rio Grande do Sul : Editora UFSM.
- Pereira, P. P. (2014). Ensino de Arte nos Primórdios de Belo Horizonte : a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX. (pp. 117-134). Dans : *Ensino da Arte : Memória e História*. Barbosa, A. M. (org.). São Paulo : Perspectiva.

Photographie. Exposição 1929, Arte Decorativa, Escola de Aperfeiçoamento. (1929). Archives du Memorial Helena Antipoff/Centre de Documentation et Recherche Helena Antipoff (CDPHA).

Prates, M. H. O. (1989). *A Introdução Oficial do Movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais : A Escola de Aperfeiçoamento*. Dissertation de Maîtrise, Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brésil.

*Programme General et Liste des Professeurs et des Étudiants* (1913-1914). École de Sciences de l'Éducation. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR).

Resende, F. M. (2002). *O Domínio das Coisas : o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas*. 232 f. Maîtrise en Éducation : Université Fédérale de Minas Gerais.

Sabóia, L. (2008). A Bauhaus. In: *Arteeduca : Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas*. Mod. II. Brasília : UnB.

San Lazzaro, G. di. (1972). *Paul Klee*. Lisboa : Verbo.

Schiller, F. V. (1995). *A Educação Estética do Homem*. São Paulo : Iluminuras.

Silva, S. N.. Estética. (s.d.). In : *Encyclopédia de filosofia*. Disponible sur : <http://br.geocities.com/sidereusnunciusdasilva/estetica.htm>. Consulté en mai 2008.

Silva, J. A. (2001). Friedrich Von Schiller e a Educação Estética do Homem. In *Revista de Comunicação da FAAP - FACOM*, nº (9), 2<sup>e</sup> semestre. Disponible en ligne sur : [http://www.faap.br/revista\\_faap/revista\\_facom/artigos\\_friedrich1.htm](http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/artigos_friedrich1.htm). Consulté le 27 avr. 2018.

Suzuki, M. (1995). O belo como imperativo. (pp. 11-19). In : Schiller, Friedrich von. *A Educação Estética do Homem*. São Paulo : Iluminuras.

Taborda de Oliveira, M. A. & Beltran, C. X. H. (2013). Uma educação para a sensibilidade : circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), 15-43. Mai./Ago. Disponible sur : <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/346/pdf>. Consulté en oct. 2016.

Taborda de Oliveira, M. A. (2012). Natureza e Educação dos Sentidos : forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do Séc. XIX e início do Séc. XX). *Licere*, Belo Horizonte, 15(3), pp. 1-35, Set. Disponible sur : <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/443/336>. Consulté en oct. 2016.

Dominique Ottavi :

F. W. Foerster, passeur entre les mondes et interlocuteur de Pierre Bovet

Université Paris Nanterre

Pourquoi se pencher aujourd’hui sur l’héritage intellectuel de Wilhelm Friedrich Foerster ? Parce qu’il a été de notre point de vue injustement oublié, et parce que notre actualité réclame un ressourcement. L’accent est mis, de nos jours, de plus en plus, par les politiques de l’éducation, sur les apprentissages. Ce pragmatisme renforce en apparence le pluralisme moral et le libéralisme des mœurs, soutenu par la neutralité, la laïcité... Cependant, face à la prolifération de maux tels que la sociabilité perverse, ou le retour du fanatisme, la libre pensée, la tolérance et même le dialogue interreligieux, semblent de peu de recours, comparés aux espoirs qu’ils ont suscités.

F. W. Foerster a été un grand penseur de l’éducation morale, tant par choix qu’à cause des vicissitudes d’une vie marquée par les guerres, dans laquelle Genève a joué un grand rôle, en étant un soutien mais peut-être aussi, paradoxalement, l’instrument de son oubli. En effet, l’idéal de la paix porté par l’esprit genevois pouvait-il laisser place à cette pensée inquiète, qui n’accordait aucun délai à l’éducation pour affronter les problèmes de l’histoire ? L’examen du rapport entre Pierre Bovet et F.W. Foerster, de la lecture que ce dernier en a faite à travers sa traduction de *L’école et le caractère*, nous révèle une relation complexe à Genève, à l’Institut Jean-Jacques Rousseau, et, au-delà, aux idées nouvelles en pédagogie.

### Un itinéraire biographique complexe

Il n’est pas anecdotique de s’attarder sur la biographie de F.W. Foerster, en effet, certains événements dramatiques ont déterminé son œuvre. Cette biographie peut être divisée schématiquement en trois temps : sa jeunesse, formation jusqu’en 1895 ; puis son engagement jusqu’aux années 1930 et enfin son activité diplomatique, poursuivie pendant un long exil. Une rupture importante est marquée par l’ouvrage *Mes combats à l’assaut du militarisme allemand*, paru en 1920 (Foerster, 1920/1921)<sup>1</sup>.

Le milieu familial de F. W. Foerster eut sur lui une influence déterminante, au-delà de l’éducation soignée qu’il lui a procurée. Il est né à Berlin, d’une mère artiste peintre, et d’un père, nommé déjà Friedrich Wilhelm Foerster, astronome distingué, membre de l’Observatoire de Berlin, directeur également de l’Office National des Poids et Mesures. Intellectuel engagé en tant que libre penseur, ce dernier fut aussi un pionnier du projet de la Société des Nations après la guerre de 1870. Son fils s’est approprié sa vision de l’histoire sur le long terme, qui

---

<sup>1</sup> Le titre allemand est : *Mein Kampf gegen das militaristische und nationalistische Deutschland*, Stuttgart: Verlag Friede durch Recht, 1920.

oppose l'héritage des Lumières à l'irrationnalité, reprochée au Romantisme ; l'influence prédominante de ce dernier aurait entraîné la progression du nationalisme. Emblématiques de ce mouvement, les philosophies de Herder et de Fichte abolissent, dans cette vision, la véritable tradition allemande, portée en premier par Goethe et Schiller.

On peut voir là que l'activité militante de la famille Foerster et son engagement de longue date en faveur de la paix se sont appuyés sur une analyse approfondie des liens entre culture et politique, analyse nourrie par l'inquiétude devant l'idéologie belliqueuse de l'empereur Guillaume II.

F.W. Foerster père a présidé la revue *Etische Kultur*, fondée en 1893 par Georg von Gifycki, professeur à Berlin. Ce fut l'organe de la Société allemande pour la culture morale, créée à la suite des conférences données à Berlin par Félix Adler, fondateur de la *Society for Ethical Culture*. Cette société américaine, en vue de plus de justice et de solidarité entre les hommes, projetait qu'une morale non confessionnelle remplace l'influence religieuse ; il incombait alors à l'éducation de promouvoir la « culture morale » souhaitée, en lieu et place de l'inculcation religieuse.

La *Society for Ethical Culture* de Adler, consacrée à la réconciliation sociale et à l'éducation, s'appuie sur la philosophie kantienne, pour considérer que ce qu'il y a de bon dans la religion vient de la morale, et non l'inverse. Elle fait plus largement partie des sociétés morales développées aux États-Unis à partir de la secte des unitariens fondée en 1792. Cette secte a elle-même connu une scission en 1875, certains membres ne croyant plus à un Dieu personnel.

D'après Albert Ehm (1938), qui analyse le courant de la « pédagogie morale » en Allemagne, il résulte de ce mouvement une philosophie éclectique qui fait une grande place à une morale scientifique, et contribue à influencer l'esprit laïque dans la pédagogie. Tout comme en France, Bentham et Spencer contribuent aussi à vouloir fonder la pédagogie sur la biologie.

Dans le contexte de l'engagement des Foerster, cette orientation, quels que soient ses multiples fondements théoriques, s'opposait frontalement à l'autorité religieuse et notamment une loi favorable à l'école confessionnelle édictée à l'époque par l'État Prussien. En 1895, suite au décès de Gyzicki, fondateur de la revue, sa veuve la prend en charge, avec F.W. Foerster junior qui entre en scène : il a 25 ans seulement, et ce succès était chargé de menaces, car la revue allait devenir le théâtre du conflit avec le pouvoir.

À cette époque, il fait des études de philosophie, histoire, économie à Berlin, et passe un doctorat sur la morale kantienne : *Entwicklungsgang der Kantischen Ethik bis zur Kritik der Reinen Vernunft* (Foerster, 1893). Il fréquente les réunions du parti social-démocrate, et se consacre à la question ouvrière, ainsi qu'à la délinquance juvénile. C'est pourquoi il effectue un voyage en Angleterre pour connaître le mouvement ouvrier et le système coopératif de Robert Owen.

Ses convictions politiques trouvent dans la revue une tribune idéale ; c'est cependant cela qui crée une première rupture dans la vie de F. W. Foerster. En effet, dès ses premiers articles, il devient la cible de l'autoritarisme du pouvoir. En 1895, « L'empereur et la social démocratie » critique Guillaume II, qui a commémoré la victoire de 1870 sur Napoléon III. Il s'agit pour F.W. Foerster d'une manifestation inépte et revancharde, à l'opposé de l'apaisement des relations internationales qu'exige le siècle. Rétrospectivement, l'historiographie récente de la Grande guerre ne peut que donner raison au jeune Foerster, à la fois courageux et lucide.

L'article lui vaut un emprisonnement de trois mois, éprouvant, à quoi s'ajoute l'impossibilité de poursuivre la carrière universitaire à laquelle il semblait promis.

Ainsi s'ouvre une seconde phase de la biographie de F.W. Foerster. Coupé de l'université, il émigre en Suisse, devient en 1898 agrégé à l'université de Zurich avec un travail sur « Libre arbitre et responsabilité morale ». Il enseigne ensuite à l'université et à l'école polytechnique de Zurich, et y vit de 1898 à 1913, sans que le centre de ses préoccupations en soit modifié : il est secrétaire de la Ligue morale internationale fondée au congrès de Zurich en 1896. En 1899 il est *privat docent* à Zurich (les autorités protestantes sont défavorables à sa titularisation, comme on le précisera ci-dessous).

C'est aussi en 1899 qu'il fait un séjour de deux mois aux États-Unis, sur l'invitation de Félix Adler et des sociétés d'éducation morale, prenant connaissance des nouvelles idées concernant les méthodes d'éducation morale et le traitement de la délinquance. Admiratif, il reste réservé devant ce qu'il estime être des excès de l'individualisme, et les pratiques libertaires...

L'ouvrage le plus célèbre de F.W. Foerster dans le domaine de l'éducation est *L'école et le caractère* (Foerster, 1907), qui témoigne de son activité comme ambassadeur des méthodes américaines en Europe. Toutefois, la découverte des États-Unis représente un choc, et une ambivalence, que l'on peut s'autoriser à mettre en relation avec sa conversion : c'est aux États-Unis qu'il découvre des pratiques pédagogiques qu'il défendra toujours, c'est en même temps là qu'il se laisse toucher par la « vérité chrétienne ».

## La crise religieuse

Dès 1904, F.W. Foerster adhère au Credo de l'Église. Il s'éloigne de la libre pensée et des convictions dans lesquelles il a été formé, pour se tourner vers le catholicisme, toutefois sous la forme d'un christianisme allégé de ses dogmes, et qui préserve l'héritage laïque. Il s'efforce « de faire prévaloir l'idée d'expérience intérieure, débarrassée, peut-être de toute empreinte dogmatique » (Moll, Dessberg, 2004, p. 9).

C'est pourquoi cette conversion ne s'accompagne nullement d'un apaisement des relations de Foerster avec ses contemporains : son retournement que l'on pourrait qualifier d'anti-moderne<sup>2</sup> vers le christianisme lui cause des querelles avec les chrétiens, aussi bien qu'avec les libres penseurs...

Albert Ehm (1938) a bien résumé la situation de converti dans le monde moderne, situation sur laquelle Foerster lui-même s'est expliqué volontiers : le sujet contemporain ne peut retrouver le rapport traditionnel à la religion par-delà son éducation matérialiste et la libre-pensée. C'est avec une sorte de conscience tragique de ce non-retour et au terme d'une analyse intellectuelle du rôle de la religion qu'il peut effectuer quand même ce retour. Il ne peut alors s'agir que d'un mouvement libéré des querelles religieuses qui sont à l'origine de la crise de l'institution ecclésiale. Par ailleurs les divergences dogmatiques ne peuvent plus

---

2 Selon la terminologie adoptée par Antoine Compagnon (2005). *Les antimodernes*. Paris : Gallimard.

recevoir de sens en dehors d'un milieu fermé, dans le contexte de pragmatisme et de matérialisme régnants dont il faut sortir de manière urgente.

Les biographies de Foerster n'abordent pas tous de la même manière ce processus de conversion, qui est aussi une manière de se situer psychologiquement et moralement dans le monde moderne. Pélagia Hagenhoff retient un épisode fréquemment repris (Hagenhoff, 1946, p. 37) : Foerster contemplait, en 1906, la sculpture du portail d'une ancienne église de Lucerne, représentant le Christ à Gethsemani, quand il eut cette révélation : les mots « mon seigneur et mon Dieu » se chargèrent soudainement d'une signification entière. Jésus ne pouvait plus lui apparaître alors comme un simple personnage historique.

On trouve cependant chez Anne van Berchem une autre lecture des *Mémoires* de Foerster : si l'épisode de Lucerne demeure important, il est précédé d'un autre. Foerster témoigne d'un voyage en train, en 1899, qui traversait Pittsburgh :

« ... celle-ci m'apparut comme un summum de la technique moderne et me laissa alarmé : Serait-ce le symbole de l'avenir humain ? Tandis que le train contournait au ralenti certains quartiers, me venait l'impression d'un chaos qui, de quelque façon, aspirait à un principe ordonnateur, lequel semblait manquer à toute cette grosse industrie » (van Berchem, 1973-1975, p. 29).

Foerster précise avoir lu dans un journal, lors du même voyage, un article d'un prêtre paulinien portant sur Rome et les États-Unis : une profonde réflexion sur l'Incarnation, et sur l'alliance de la technique et du Saint Esprit. Il s'avère donc que les prémisses de la conversion de Foerster se situent bien avant 1906 et ont pour cause directe la confrontation brutale avec la modernité étatsunienne, représentative pour lui de nouveaux dangers plus que d'une promesse de progrès.

## La politique et la question de la paix : Genève

Cette conversion entraîne les remaniements ultérieurs de la vie de Foerster avant même que les guerres n'apportent un démenti aux espoirs des pacifistes. La cohérence intellectuelle à laquelle il est parvenu s'accompagne d'une grande instabilité. Il démissionne du mouvement de la culture morale ; accusé de prosélytisme religieux, il est contraint à la démission à Zurich (où il enseigne depuis 1898), les autorités protestantes étant défavorables à sa titularisation.

Après avoir publié, en 1912, *Les fondements de la pédagogie chrétienne*, il est nommé en 1913 à l'Université de Vienne ; à ce moment, il est effrayé par les progrès du pangermanisme, du militarisme prussien, par le développement de l'armement, et rédige alors *Le problème autrichien*.

Si la guerre de 1914 représente une rupture, elle lui paraît néanmoins s'inscrire dans une continuité et causée par un mal profond, intérieur au peuple allemand, qui s'éloignerait de sa véritable culture, demeurant sur ce point fidèle aux convictions familiales. Pendant la guerre il enseigne à Munich, et milite pour le pacifisme et la conscience européenne. Son livre de 1920 déjà cité, *Mes combats à l'assaut du militarisme allemand*, traduit en français et auréolé de succès, le rend indésirable en Allemagne. Le destin du titre de cette œuvre est tragique, car Hitler l'ayant trouvé efficace, il l'a repris pour son propre *Mein Kampf...* Publiciste à Zurich, il

retourne quelques mois en Allemagne en 1922, où il constate les progrès du militarisme, et échange à cette occasion avec Einstein.

C'est de 1923 à 1925 qu'il réside à Genève, invité par Édouard Claparède à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, alors dirigé par Pierre Bovet. Il intervient aussi à la Société des Nations en tant qu'expert. À Paris où il vit ensuite de 1926 à 1937, il rencontre Paul Bureau, Aristide Briand, Ferdinand Buisson et Emmanuel Mounier (van Berchem, p.84). Pendant ce temps, l'œuvre de Foerster est l'objet en 1933 d'un autodafé, il est déchu de la nationalité allemande. Pendant toute cette période l'attitude de Foerster n'est pas un pacifisme inconditionnel : s'il se dépense sans compter au service de la paix, c'est toujours en rappelant qu'il ne faut jamais sous-estimer l'adversaire, et que la confrontation peut s'avérer inévitable. La dérive de la culture allemande qu'il rend responsable de l'escalade vers la guerre est rappelée en 1933 dans *La maladie mortelle du peuple allemand*. Il vit isolé à Mornex (Haute Savoie, près de Genève) de 1937 à 1940, devenu citoyen français en 1938 endossant vis-à-vis des allemands une réputation de traître, puis quitte la France à l'arrivée des nazis. C'est Eduardo da Oliveira Salazar, qui ne représente pourtant pas l'idéal politique de Foerster, mais admirait son livre paru en 1935, *L'Europe et la question allemande*, qui l'accueille au Portugal avant qu'il ne s'exile à New York, où il donne des cours à l'Université allemande en exil fondée par Alvin Johnson (Loyer, 2001). Foerster n'est revenu en Suisse qu'en 1963 pour s'éteindre en 1966.

Ce destin chaotique a détourné, apparemment plus que réellement, Foerster de la pédagogie. La deuxième partie de sa vie a réclamé qu'il se consacre à la diplomatie, mais ses intérêts n'ont jamais véritablement changé.

Le rayonnement de sa pensée pédagogique a été assuré par Genève, où il a, certes, peu résidé, mais où son accueil par Claparède et Bovet a été déterminant.

### L'école et le caractère, Pierre Bovet et la traduction.

Jeanne Moll et Laurent Dessberg, à qui l'on doit la neuvième et dernière réédition de *L'école et le caractère*, en 2004, estiment à juste titre que les principes de la pédagogie de Foerster relèvent de l'école active et l'éducation nouvelle : « ...il a pris fait et cause pour la jeunesse et plaidé pour une pédagogie en rupture avec celle de son temps, une pédagogie de la confiance et du respect mutuel, telle que la prônait le Mouvement d'Éducation Nouvelle dont il apparaît comme une figure de proue » (Moll & Dessberg, 2004, p. 12).

Cela, bien que son concept d'autonomie doive autant à la morale kantienne et à la puissance de la volonté qu'à l'activité spontanée mise en évidence tant par la psychologie de l'enfant que par les émules de John Dewey. Par l'importance qu'il donne à l'éducation du caractère, et son souci de faire progresser de concert la raison et la volonté, Foerster peut se référer aussi bien à Kerschensteiner, qui promeut l'implication dans le travail, qu'à Ferrière, qui met en avant le progrès spirituel dans le développement. Lorsque Foerster critique une éducation purement intellectuelle, il se réfère aussi à l'école de Rugby d'Arnold et aux écoles nouvelles anglaises, ainsi qu'aux expériences américaines de *self government*. Enfin, comme le soulignent Jeanne Moll et Laurent Dessberg, la tension entre instinct et volonté, au centre de la réflexion de Foerster, se trouve aussi chez Freud. Mais cet éclectisme apparent à la source de l'éducation morale suit un fil conducteur que l'on peut résumer en trois points :

1. il existe une dette envers le passé ;
2. le souvenir du passé doit engendrer le sentiment de responsabilité ;
3. pour cela la discipline, conçue comme ouverte aux expérimentations et au renouvellement, n'est pas un catalogue de procédés mais tout moyen d'atteindre cette fin.

C'est ainsi que Foerster résume l'enjeu de l'éducation morale, la finalité qu'il s'agit de remettre au premier plan :

« Nous ressemblons aujourd'hui aux fils de famille qui, insouciants, vivent du capital amassé par leurs aïeux, sans soupçonner ce que la brillante sécurité de leur existence a coûté de peines et de travail. Nous goûtons ainsi les bienfaits d'une technique admirable, mais oubliant le rapport intime qu'il y a entre elle et la culture du caractère, nous négligeons de développer méthodiquement ce qui a donné naissance à notre civilisation et nous mettons ainsi en péril les bases mêmes de notre existence » (Foerster 1945 p. 12).

Cette pédagogie fait donc une place importante à l'autorité et à la discipline à des fins d'autonomie individuelle, mais aussi pour que le citoyen futur puisse se protéger de l'autoritarisme. Elle ne saurait donc être résorbée sans précautions dans la vaste nébuleuse des « idées nouvelles » : elle a sa propre cohérence qui conduit à développer la responsabilité pour que les personnes assument un ordre désirable, qui peut éventuellement limiter un développement supposé naturel de l'individu. C'est la notion de « caractère » qui fédère l'autonomie, le contrôle des instincts et de l'irrationnel, la responsabilité, et qui se forme par la conscience d'une dette envers les générations précédentes.

C'est pourquoi l'une des originalités de l'éducation morale selon Foerster est d'accorder de l'importance à l'éducation sexuelle : dans ce domaine l'autonomie est à conquérir contre les pulsions, et la responsabilité fait partie de l'accomplissement du désir (Ottavi, 2010).

### La traduction de Pierre Bovet

C'est par l'intermédiaire de la traduction de Pierre Bovet que le message de *L'école et le caractère* s'est répandu dans le monde francophone. Cette traduction est encore reprise dans la 9<sup>e</sup> édition, en 2004, par Jeanne Moll et Laurent Dessberg. C'est qu'elle participe aussi d'une réécriture, ce que révèle l'examen des éditions de *L'école et le Caractère*.

Avant cette dernière édition de 2004, les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> éditions (1945 et 1967) sont le résultat d'une refonte par rapport à l'ouvrage initial, déjà traduit par Pierre Bovet en 1909 (Foerster 1909). Pierre Bovet dirige alors la « Collection d'actualités pédagogiques » dans le cadre des activités du Foyer Solidariste, avant qu'elle ne reçoive après 1912 le patronage de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. L'intérêt de Bovet est donc précoce. Une seconde édition en 1910 (Foerster 1910) a reçu une préface de Jules Payot, recteur des Académies de Chambéry et Aix-en-Provence, spécialiste de la morale laïque, dont le livre *L'éducation de la Volonté* (Payot, 1894) a lui-même connu de nombreuses éditions et traductions. Ce signe de reconnaissance indique dans quel champ de réflexions s'insère, en France comme en Suisse, le travail de Foerster. La maturation de l'idée laïque, inspirée souvent mais non exclusivement par des penseurs protestants, se fédère au renouvellement pédagogique.

L'avant-propos de Pierre Bovet à la 4<sup>e</sup> édition, daté du 10 décembre 1914 et reproduit ensuite, donne des précisions importantes sur le travail de refonte de l'ouvrage : la 11<sup>e</sup> édition en allemand, dit-il, est devenue « un gros volume de 540 pages ». Plutôt que le traduire entier, il a souhaité conserver le petit in-16 avec l'accord de Foerster, qui a laissé le soin à Bovet de remanier le texte français pour y introduire des morceaux nouveaux. Il a ainsi conservé le texte intégral des premières éditions françaises, mais disposé les parties selon le nouveau plan de l'auteur. Dans les modifications, il a donné la préférence aux expériences et faits plutôt qu'aux discussions théoriques. Il a souhaité laisser de côté les « polémiques » et « courants d'idées ».

L'avant-propos de l'édition de 1923 est également intéressant, car il mentionne la 14<sup>e</sup> édition en allemand de *Schule und Charakter*. Foerster a alors réduit son volume à 300 pages, allégeant approuvé par Bovet. Les suppressions concernent le *self-government* aux États-Unis, et l'on peut d'ailleurs, du point de vue d'aujourd'hui, s'interroger sur sa pertinence. Cependant, Bovet déclare « d'autant mieux le suivre sur cette voie que la Collection d'actualités pédagogiques a publié en 1921 un livre de M. Ad. Ferrière sur l'autonomie des écoliers... ». En d'autres termes, il pense que les chapitres supprimés par Foerster font double emploi avec ce que propose dorénavant l'Institut Jean-Jacques Rousseau, et notamment avec le travail de Ferrière et son livre renommé sur l'autonomie des écoliers...

### « La psychologie de la morale doit se faire »

Foerster représente donc dans l'échiquier des idées nouvelles un apport précoce et perçu par Bovet comme un élément de l'entreprise genevoise. Il ne faudrait pas réduire, cependant, l'intérêt porté à Foerster par Bovet, à une volonté de l'inclure dans un programme hégémonique. En effet, beaucoup des préoccupations de Foerster rencontrent celles de Bovet.

Ce dernier est partie prenante d'une discussion entre les différentes approches du problème moral, et de l'apport que la psychanalyse peut y constituer. L'énergie naturelle des « instincts », ou, en vocabulaire freudien, les pulsions, aussi bien à travers la violence qu'à travers la sexualité, préoccupent Bovet tout autant que les psychanalystes. Les uns comme les autres au début du siècle s'interrogent sur les pouvoirs et les devoirs de l'éducation dans ce domaine. Cependant, Bovet persiste à miser sur la conscience morale, ce qui ne peut que le rapprocher de Foerster et du prix qu'il accorde à la vie intérieure et à la responsabilité. Comme les psychanalystes, Foerster accorde toute leur importance aux instincts, s'inscrit dans une démarche qui vise à leur donner satisfaction en même temps qu'à les contrôler. Il offre par rapport à la psychanalyse une alternative, à travers la notion de caractère, qui fait intervenir conscience et volonté, mais aussi formation (au sens de *Bildung*) et appropriation d'une culture. Dans la pensée de Bovet il y a comme une synthèse de ces deux approches ; dans la notion de caractère, il place l'élément pulsionnel, inséré dans un environnement social et historique, et travaillé par la conscience et la volonté.

L'éducation morale, la nature de l'individu, mais aussi la question épistémologique posée par l'étude scientifique des instincts, sont traités dans un article très important de Bovet, en 1911, qui se situe dans une période proche de la première traduction de Foerster, « Les conditions de l'obligation de conscience » (Bovet 1911). L'article se veut une préfiguration d'un vaste projet, dont il attribue l'initiative à Alfred Binet : « La psychologie de la morale doit se faire » (Bovet, 1911 p. 56).

Il propose, alors que l'histoire de la psychologie scientifique montre le discrédit croissant de l'introspection depuis Wundt, d'y revenir pour relier l'intention, le jugement, le devoir, par la conscience (Bovet, 1911, p.58). Cependant, il ne s'agit pas d'un repli solipsiste de l'individu sur lui-même ; Bovet développe une approche de la conscience que l'on pourrait qualifier d'anthroposociologique : les sentiments du Bien ou du Devoir doivent être analysés, car ils ne proviennent pas seulement du sens intime, ils relèvent aussi d'une interprétation des faits qui trouve sa source dans l'environnement et la culture de l'individu. L'introspection doit donc être complétée par exemple par la sociologie, ou par l'histoire du droit, pour se voir accorder son véritable sens. Ainsi, pour que la loi morale de Kant devienne un mobile, il faut qu'elle s'incarne dans des représentations et des exemples collectifs, des habitudes. Si la loi morale ne se définit pas comme une simple norme, mais qu'elle conserve son caractère rationnel et universel, elle prend chez l'individu des formes qui dépendent des situations et interactions sociales. Si Bovet se réfère à Binet et à la suggestibilité pour penser ce phénomène, s'il recourt aux apports de la sociologie, c'est la psychanalyse, en particulier celle de Ferenczi, qui lui paraît fournir la démarche la plus appropriée pour comprendre cette réalité qui se situe comme sur un fil de rasoir entre l'individuel et le social.

Pierre Bovet envisageait que l'éducation devienne non seulement une psychopédagogie selon le programme de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, mais encore une application de la psychanalyse. C'est ainsi qu'il a traduit Pfister (de Saussure, 1978). En même temps que cette « application » dont Jean-Claude Filloux a montré la complexité conceptuelle et qui comporte un enjeu épistémologique, l'enjeu pratique de la psychanalyse retenait toute son attention : il soutenait son intervention, en quelque sorte « légère », en éducation (Filloux 1987), loin de la pathologisation des comportements et des problèmes d'apprentissage, d'une application qui impliquerait une cure. Il souhaitait qu'une formation à la psychanalyse dans la formation des maîtres permette à ces derniers de faire des hypothèses pertinentes sur la conduite des élèves, d'adopter une attitude réfléchie, de ne pas augmenter les difficultés par leur dramatisation prématuée... En somme, une culture psychanalytique qui ouvre à la prise en compte des sujets, par-delà l'uniformisation et les catégorisations inévitablement présentes dans les institutions et les relations sociales.

En conclusion, les relations de Foerster à Genève témoignent d'une période de créativité des sciences de l'éducation, avant l'éviction de Bovet de la direction de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, moment analysé par Rita Hofstetter dans *Genève : creuset des sciences de l'éducation* (Hofstetter, 2010). Les préoccupations de Bovet passant par la suite au second plan, ainsi que le rôle de la psychanalyse en éducation, l'épicentre de la pensée pédagogique que Genève est devenue dans la seconde partie du xx<sup>e</sup> siècle a plutôt été dominé par la pédagogie expérimentale de Claparède, puis la psychologie génétique de Piaget, ce dernier ayant rapidement écarté la psychanalyse de ses méthodes d'investigation et de son inspiration théorique. Les questions soulevées dans la rencontre de Bovet avec Foerster ne pouvaient que se trouver minorées. La question des pulsions, et la part de la conscience dans leur contrôle, demeure aujourd'hui une question embarrassante pour la théorie comme pour la pratique éducatives. L'engagement religieux de Foerster, qui posait le problème de l'aspect spirituel du développement et de la formation des adolescents, trouvait un écho chez Bovet et ses interrogations sur la formation du caractère, mais ce marquage s'est trouvé difficilement assimilable par la pensée laïque. La question du caractère elle-même, qui a été traitée par Emmanuel Mounier et Henri le Senne pendant la Seconde guerre mondiale, avant que la notion

ne soit reprise par Henri Wallon, a en quelque sorte échappé à l'éducation morale, pour rejoindre la psychologie.

Enfin, Bovet lui-même, a laissé penser que l'œuvre de Foerster était en quelque sorte résorbée dans le travail collectif de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, lorsqu'il a considéré que le travail de Ferrière sur l'autonomie des écoliers légitimait le renoncement à des développements de *L'école et le caractère* de Foerster. N'a-t-il pas contribué ainsi à réduire la complexité des sources de la théorie du développement, après y avoir apporté lui-même la richesse de son approche plurielle ? Cette esquisse de bilan laisse intacte l'intuition de Bovet : « la psychologie de la morale doit se faire ».

## Bibliographie

- Bovet, P. (1911). Les conditions de l'obligation de conscience. *L'Année psychologique*, 18(1), 55-120.
- de Saussure, T. (1978). Avec Pierre Bovet, au seuil de la psychanalyse. In Samuel Roller, Daniel Christoff, Gabriel Mützenberg (Eds.), *Pierre Bovet et l'école active* (Cahiers de l'Institut neuchâtelois 20) (pp.20-32). Neuchâtel : La Baconnière.
- Ehm, A. (1938). *F.W. Foerster sa pédagogie morale*. Paris : Alsatia.
- Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse [Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique]. *Revue française de pédagogie*, 81, 69-102.
- Foerster, F.W. (1893). *Entwicklungsgang der Kantischen Ethik bis zur Kritik der Reinen Vernunft*. Berlin : Mayer & Muller.
- Foerster, F.W. (1907). Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Zürich : Schulthess
- Foerster, F.W. (1909). L'école et le caractère (traduction par P. Bovet). Saint Blaise : Foyer solidariste.
- Foerster, F.W. (1910). L'école et le caractère, la pédagogie de l'obéissance et la réforme de la discipline scolaire (2<sup>e</sup> ed. revue). Saint-Blaise : Foyer solidariste. Coll : « Actualités pédagogiques ».
- Foerster, F.W. (1920/1921). *Mes combats à l'assaut du militarisme et de l'impérialisme allemands*. Strasbourg, Paris : Istra.
- Foerster, F.W. (1945). *L'école et le caractère* (7<sup>e</sup> éd). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Foerster, F.W. (1953). *Erlebte Weltgeschichte 1869-1953. Memoiren*. Nürnberg Glock und Lutz.
- Foerster, F.W. (1967). *L'école et le caractère : les problèmes moraux de la vie scolaire* (8<sup>e</sup> éd.) Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Hagenhoff, P. (1946). *The Educational Philosophy of Friedrich Wilhelm Foerster* (thèse), Washington DC : The Catholic University of America Press.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève, creuset des sciences de l'éducation*. Genève : Droz.

- Loyer, E. (2001). La débâcle, les universitaires et la Fondation Rockefeller : France/États-Unis, 1940-1941. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 48(1), 138-159.
- Moll J., & Dessberg, L. (2004). *Préface* in Pierre Bovet, *L'école et le caractère*. Paris : Fabert.
- Ottavi, D. (2010). Friedrich W. Foerster et le défi de l'éducation sexuelle. In V. Blanchard, R. Revenin, J.-J. Yvorel (Eds.), *Les jeunes et la sexualité : initiations, interdits et identités (19<sup>e</sup>-21<sup>e</sup> siècles)* (pp. 49-59). Paris : Autrement.
- Payot, J. (1894). *L'éducation de la Volonté*, Paris : Félix Alcan.
- van Berchem, A. (1973-1975). *Un maître à penser pour notre temps. F.W. Foerster - Souvenirs et témoignages 1869-1966*, Céliney : Nant de Pry.

Nicolas Pallau :

Révéler *le génie de Baden-Powell* : Pierre Bovet, les scouts et l'esprit de Genève

Chercheur ANR *ScouTo*, EHESS Paris

Chercheur associé ERHISE université de Genève/Mesopolhis UMR7064 université Aix-Marseille

Sur les coursives du site Unimail de l'université de Genève se tient une exposition permanente sur l'histoire de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Des photographies prises de 1910 à 1940 montrent les maîtres et leurs élèves s'adonnant à force activités collectives de pleine nature autour de Genève : excursions en campagne, canotage en rivière ou sur le lac, courses en montagne. L'atmosphère de joyeuse vie familiale régnante dans l'Institut fut une des conditions de sa réussite. Former les maîtres de l'école nouvelle nécessitait de leur faire éprouver la cure d'air, formatrice pour le corps et l'esprit. Nous nous demandons si l'éducation nouvelle genevoise déployait avec autant de ferveur une méthode d'éducation en plein air. Nous pouvons le penser avec le mouvement scout, dont la fondation est contemporaine de celle de l'Institut Rousseau.

Il s'agit pourtant de deux réalités différentes. D'un côté, il s'agit d'une entreprise savante visant à mettre à jour les conditions de l'école active et à préparer des maîtres capables de l'animer. De l'autre, un mouvement éducatif non scolaire, défendant la vie de petites équipes d'adolescents en plein air à des fins de formation physique, civique et sociale. Nous voulons discuter les conditions de la convergence entre l'éducation nouvelle et le mouvement scout. Nous en identifions deux, une culturelle, l'autre spatiale. La culture protestante du plein air est décisive. Le directeur de l'Institut Rousseau Pierre Bovet (1879-1965) en est un acteur de premier plan. Il agit dans la représentation travaillée depuis l'invention en Grande-Bretagne du *touring* au XVIII<sup>e</sup> siècle, du *sporting* et du *camping* au XIX<sup>e</sup> siècle, puis du *scouting* au XX<sup>e</sup> siècle. La traduction par Bovet de *Scouting for boys* de Baden-Powell en 1912 marque cette filiation entre pédagogues protestants européens. Le rapprochement entre la pédagogie du plein air et la psychologie de l'adolescence intègre le scoutisme à l'Institut Rousseau. D'autant que Bovet ne travaille que les textes fondateurs d'un mouvement qui ne se veut pas intellectuel. L'autre condition de convergence entre éducation nouvelle et scoutisme est spatiale. Genève est au centre d'un emboîtement de territoires. Ils sont marqués par l'échange entre eux de cette éducation scoute qui se joue à toutes les échelles. La ville de Genève est la plus grande. Les cantons francophones, spécialement Genève, Neuchâtel puis l'espace romand sont un niveau intermédiaire. L'échelle nationale de la Suisse, mais aussi des autres nations européennes, la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni constituent l'étage supérieur, lié également aux aires linguistiques. Les bornes chronologiques embrassent les dix premières années de la vie de l'Institut, de 1912 à 1922. Elles débutent avec la traduction de Baden-Powell et s'achèvent avec la venue de celui-ci à Genève en 1922 pour le congrès d'éducation morale.

Dans quelle mesure cette éducation civique en plein air déployée localement pour les jeunes garçons genevois est-elle devenue un programme porteur de l'esprit de Genève pacifique, libéral et international ? Et quel rôle tient l'Institut Rousseau dans cette évolution ? Nous verrons dans une première partie de quel plein air éducatif on parle chez Pierre Bovet. Nous

verrons dans la deuxième partie comment se rencontrent les scouts et l’Institut Rousseau. La troisième partie discute l’accueil de Baden-Powell à Genève. Ce travail s’appuie sur le dépouillement des archives de l’Institut Jean-Jacques Rousseau, spécialement la correspondance entretenue avec les cadres scouts<sup>1</sup>. Il s’appuie aussi sur les archives de l’Association du Scoutisme genevois<sup>2</sup> et sur la consultation des papiers de Pierre Bovet à Boudry<sup>3</sup>.

## I. Plein air éducatif protestant

### *La culture physique d’un pédagogue*

Les activités physiques de Pierre Bovet relèvent de sa participation à la sociabilité de la jeunesse bourgeoise protestante neuchâteloise de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle. La connaissance du terroir local est un terrain privilégié d’expériences. Le jeune Bovet préside la section neuchâteloise des Jeunes Amis de la Nature fondée en 1893. Ces jeunes bourgeois éclairés excursionnent dans le Jura suisse, herborisent et chantent dans une atmosphère de découverte et de virilité joyeuse<sup>4</sup>. Mais ceci n’épanche pas une soif de connaissances tirées de l’étude du milieu naturel. Les Amis de la Nature bornent leur ambition aux portes de la production savante. Le jeune homme préfère une société savante. Professeur de philosophie à l’Académie de Neuchâtel, il est membre de la Société de géographie de Neuchâtel<sup>5</sup>. En 1896, un voyage universitaire l’amène en Grèce, un autre en Angleterre. À l’université d’Oxford, il assiste à un match de football, sport en vue parmi les héritiers britanniques<sup>6</sup>. Mais Bovet se situe hors des pratiques physiques par l’affrontement agonistique entre pairs. Sa sensibilité à l’égard des activités physiques s’inspire de pratiques dans lesquelles les protestants mêlent activités physiques et consolidation de la foi.

L’arrière-plan religieux demeure celui du Réveil, spécialement parmi les Unions chrétiennes de Jeunes gens (UCJG, en anglais *Young men Christian association* ou YMCA) nées à Londres en 1844. Il s’agit de la première internationale de jeunesse, née avec l’industrialisation. Les prières collectives visent à provoquer l’émotion pour stimuler une foi dégradée et un peu timide. Pierre Bovet, cadre de l’Union chrétienne de Neuchâtel, se rend aux États-Unis en 1901. Les *Young men Christian association* américains accueillent à Boston dans le Massachusetts le jubilé de l’organisation protestante. Les YMCA américains sont familiers du camp de toile, élément clé du dispositif pédagogique et religieux qui accompagne le Réveil. Les activités physiques en plein air se mêlent à l’enseignement spirituel dans un continuum conduisant les activités profanes

---

1 Dénommées ci-après AIJR.

2 Dénommées ci-après ASG.

3 Dénommés ci-après APB. Nous remercions ici les personnes ayant permis l'accès aux documents : madame Claude Bovet et Olivier Bovet, respectivement petite belle-fille et arrière petit-fils de Pierre Bovet à Boudry; Jean-Claude Maillard, président de la Fondation des Terrains et de la Maison Scouts auprès de l’Association du Scoutisme genevois ; Elphège Gobet, archiviste aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

4 Schumacher, B. (2005). *Engagiert ... unterwegs : 100 Jahre Naturfreunde Schweiz 1905-2005*. Baden : Hier und Jetzt.

5 *Bulletin de la Société neuchâteloise de géographie*, tome XVIII, Neuchâtel, 1907, p. 225. APB dossier non côte.

6 Le match du 10 novembre 1896 oppose l’Oxford University Association aux Wolverhampton Wanderers. APB dossier voyage USA. Bancel, N. & Gayman, J.-M. (2002). *Du guerrier à l’athlète : Éléments d’histoire des pratiques corporelles*. Paris : PUF.

vers le sacré. Dans la démographie mondiale de la jeunesse protestante, la moitié des 521 000 adhérents des YMCA se trouvent sur le continent américain<sup>7</sup>. Le jubilée de Boston est l'occasion de démonstrations mettant en avant la randonnée, les promenades, le canotage et le cyclotourisme. La diffusion de la foi par les pratiques physiques de plein air élaborée par les YMCA américains atteint l'Europe via les jeunes protestants. En 1902, Bovet organise un camp de toile pour les protestants suisses<sup>8</sup>. Dès l'été 1906, les protestants français suivent le mouvement<sup>9</sup>. Les pratiques physiques de Bovet et des jeunes protestants neuchâtelois s'inscrivent dans une structure d'activités en opposition avec les sports athlétiques. L'antagonisme entre sports de compétition et usage récréatif de la nature éclaire la perception d'une éducation physique détournée de l'idée d'affrontement entre pairs. On peut le résumer dans le tableau d'opposition ci-dessous.

	Sports athlétiques	Pratiques physiques des jeunes protestants neuchâtelois
Intensité de l'activité	Violence de l'effort bref	Effort régulier constant
But de l'activité	Culte de la performance	Endurcissement de la volonté
Intégration des pratiquants	Rôle du spectacle	Communauté spirituelle des pratiquants
Modalité d'accomplissement	Figure du champion	Contemplation de la nature
Disciplines privilégiées	Football, course, saut, lancer	Randonnée, cyclotourisme, canotage
Temps et espace du jeu	Jeu normé dans le temps et l'espace	Territorialisation de la nature comme espace récréatif

En 1912, Pierre Bovet est nommé à la direction du nouvel Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève. Significativement, l'événement sportif laissant une trace à l'Institut est le Congrès international d'éducation physique tenu à Paris du 17 au 30 mars 1913. Le capitaine de vaisseau Georges Hébert et sa méthode d'éducation physique dite *méthode naturelle*, vigoureusement hostile à l'olympisme, y rencontrent un succès inédit. L'Institut Rousseau se trouve au diapason d'une méthode de gymnastique en plein air antagoniste aux sports athlétiques<sup>10</sup>.

7 À Springfield (Massachusetts), l'école des cadres des YMCA américains est l'épicentre de leurs pratiques physiques de plein air.

8 Baubérot A. (2001). La nature éducatrice. La pédagogie du camp dans les mouvements de jeunesse protestants. *Ethnologie française*, t. XXXI (4), 621-629.

9 La Fédération française des Associations chrétiennes d'étudiants (FFACE) organise dans l'île d'Oléron le camp de Domino. Fabre, R. (1985). L'émergence d'un mouvement : les premiers camps de la FFACE (1906-1914). In G. Cholvy (Ed.), *Mouvements de jeunesse chrétiens et juifs. Sociabilité juvénile dans un cadre européen 1799-1968* (pp. 141-160). Paris : Cerf. Baubérot A. (2012). De la vie sainte à la vie saine. Hygiène et sport dans les mouvements de jeunesse protestants (1890-1914). *Études théologiques et religieuses*, t. 87 (3), 279-291.

10 Lettre d'Henri Dausset à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, 13 décembre 1912. AIJJR courrier alphabétique FGF6-7 Co. Philippe-Meden, P. (2017). *Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957)*. Bordeaux : PUB.

## *L'essor des scouts genevois 1912-1914*

Au même moment, les Unions chrétiennes de Suisse romande adoptent la méthode de Baden-Powell pour revigorer des sections cadettes confrontées à la désaffection des adolescents. L'émergence dépasse le seul encadrement protestant. La création à Genève d'un Comité central exécutif (CCE) des Éclaireurs suisses en mars 1912<sup>11</sup> est suivie par celle d'un comité cantonal genevois (CCG) en septembre 1912<sup>12</sup>. Ils partagent le désir d'encadrer par la méthode scoute les jeunes Suisses de toutes confessions. Le Comité central exécutif des Éclaireurs suisses apparaît comme l'instance clé du mouvement dans sa construction à l'échelle de la Suisse romande. D'autant que le centre de gravité, établi initialement à Genève, se déplace à Berne dans l'été 1913. Les deux comités désirent bâtir un mouvement éducatif autonome. Ils relèvent de deux échelles différentes, le premier à celle de la Suisse romande, le second à celle du canton de Genève. Deux enjeux guident leur action. En premier, ils tiennent la frontière avec les Unions chrétiennes de Jeunes gens. En second, ils construisent l'autonomie sur le plan international vis-à-vis d'attractions gravitationnelles à l'échelle européenne à l'égard de la France, de l'Allemagne et de la Grande-Bretagne. La Genève des scouts émerge donc au carrefour de plusieurs territoires, à la fois réels et symboliques. Le canton de Genève, l'espace romand, les protestants suisses, la Confédération, les nations européennes se répondent mutuellement dans l'emboîtement territorial mobilisé dans la construction du plein air éducatif.

L'autonomie à l'égard des Unions chrétiennes de Jeunes gens suisses est un enjeu important. Les scouts se pensent à l'échelle fédérale, c'est-à-dire accueillant des jeunes Suisses et non seulement des jeunes protestants. Au comité central siègent aussi des représentants des cantons de Neuchâtel et de Vaud, étendant ainsi son espace de compétence<sup>13</sup>. La promesse, qui marque l'entrée dans la fraternité des scouts, constitue l'élément clé de l'individuation dans le programme pédagogique de Baden-Powell. Les termes sont discutés au cours de la première séance et le comité se rallie à l'idée que la référence à Dieu des scouts britanniques doit être écartée : « cette phrase écarterait de prime abord une partie de notre population<sup>14</sup>. » La promesse des scouts suisses francophones est fixée dès la deuxième séance du CCE en mars 1912 : « Je promets sur mon honneur de faire tout mon possible pour 1. Remplir mon devoir envers la Patrie 2. Aider autrui 3. Obéir à la loi de l'Éclaireur<sup>15</sup>. » Certes, les associations locales à base religieuse peuvent s'affilier mais on renvoie la responsabilité aux cadres locaux. L'unité confessionnelle de chaque troupe locale évite d'ailleurs au CCE l'adoption d'une position favorable aux uns ou aux autres. Mais il est vrai qu'aux yeux des familles, la confusion possible entre les Éclaireurs suisses et les Éclaireurs des Unions chrétiennes nécessite de préciser les rapports entre les deux entités. Le comité central surveilla attentivement la frontière entre les Éclaireurs suisses et ceux des Unions chrétiennes : « Aucun communiqué ne doit faire croire

---

11 Procès-verbal des séances du comité des Éclaireurs suisses 1912, cahier manuscrit (18 mars 1912-16 septembre 1912). Cahier II Comité Central Procès-verbaux (17 octobre 1912-5 juin 1913). Source nommée ci-après CCE. ASG.

12 Éclaireurs suisses Comité Cantonal Genevois, cahier manuscrit (19 septembre 1912-6 mars 1914), 92 p. Source nommée ci-après CCG. ASG.

13 CCE 28 mars 1912. ASG.

14 CCE 18 mars 1912. ASG.

15 CCE 28 mars 1912. ASG.

qu'il s'agit d'un mouvement religieux, ce qui limiterait son étendue<sup>16</sup>. » Le Comité central exécutif des Éclaireurs blâme les Unions chrétiennes car ces dernières souhaitent que les cadres de leurs sections cadettes reçoivent le titre de chef Éclaireur<sup>17</sup>. Les Éclaireurs suisses demeurent fermes face aux Unions. Dès septembre 1912, un vœu est adopté pour que les Éclaireurs suisses ne se mélangent pas avec ceux des Unions chrétiennes<sup>18</sup>. En 1914, le comité cantonal genevois décline la recommandation de la Société d'observation du dimanche demandant de réduire les sorties le dimanche pour réserver ce jour au culte<sup>19</sup>. La vigilance religieuse s'exprime aussi sur le plan commercial. On refuse le crédit aux chefs des Unions chrétiennes désirant acheter un chapeau de feutre, avant de décider que la vente leur est fermée. En 1914, le chef de la section cadette de l'Union genevoise du Jeudi veut passer chez les Éclaireurs suisses avec ses jeunes. Le principe est acquis mais il doit quitter l'Union chrétienne sans laisser de dette<sup>20</sup>. Toutefois, les relations avec les Jeunes protestants ne sont pas exemptes d'ambiguités. Pour la remise du drapeau cantonal en octobre 1913, il est demandé au pasteur Thomas de célébrer un culte patriotique pendant la cérémonie<sup>21</sup>. Est-ce pour cette raison que le mois suivant, ordre est donné par l'évêque de Fribourg Mgr André-Maurice Bovet aux instructeurs catholiques de démissionner des Éclaireurs suisses<sup>22</sup> ?

Les relations avec les pays voisins sont-elles davantage apaisées ? Les Éclaireurs suisses pensent même pouvoir en profiter pour former leurs cadres. Le commissaire Louis Blondel, figure clé de la formation des chefs genevois, s'adresse aux Éclaireurs de France. Mais ces derniers ne développent aucun programme de formation<sup>23</sup>. Les Genevois répondent aux invitations des Français à Chambéry puis à Grenoble où ils laissent une forte impression. Cette reconnaissance internationale conforte leur légitimité<sup>24</sup>. Ils décident en échange de les inviter à la remise du drapeau cantonal. Mais un basculement de regard s'opère. Le comité genevois leur préfère les délégués vaudois et neuchâtelois, se sentant suffisamment mûrs pour tourner son regard vers la Suisse romande<sup>25</sup>. Le Comité central exécutif accueille en son sein les représentants vaudois, neuchâtelois et valaisans. Puis à partir de juin 1913, il se déplace de Genève à Berne, traduction de l'essor des troupes dans les cantons alémaniques. Le centre de gravité s'est déplacé vers l'Est, tout en maintenant un équilibre, symbolisé par le premier président fédéral, le Romand William Borel<sup>26</sup>. Cependant, les scouts genevois se défient du

---

16 CCE 6 mai 1912. ASG.

17 Les UCJG désirent éviter les conflits de génération entre cadres des sections cadettes et les directeurs plus âgés, car les éducateurs scouts prennent des initiatives qui dépassent les directeurs des Unions. CCE 8 février 1913. ASG.

18 CCE 16 septembre 1912. ASG.

19 CCG 6 mars 1914, pp. 90-91. ASG.

20 CCG 4 février 1914, p. 77. ASG.

21 CCG 3 octobre 1912, p. 55. ASG

22 À Genève, seul le chef de la troupe des Pâquis est concerné sur les dix troupes recensées. Il est remplacé puis vient souvent voir ses jeunes. CCG novembre 1913, p. 59. ASG.

23 Blondel construit la formation des éducateurs scouts genevois par la « qualité plus que la quantité » dès mai 1912. Les séances alternent théorie et pratique (lecture de cartes, campement, « conduite de la troupe », télégraphe, hygiène) et se concluent par la remise d'un diplôme. CCE, 10 avril 1912, 22 avril 1912. Éclaireurs suisses. Cours pour Chefs Éclaireurs, Mai 1912. CCG 31 mars 1913, p. 33.

24 CCE 12 mars 1913. CCG 7 juin 1913, p. 46. ASG.

25 CCG 3 octobre 1913, pp. 55-56. ASG.

26 William Borel (1864-1944), ingénieur forestier et officier des carabiniers. Il est professionnellement actif dans la politique forestière du canton de Genève et à titre volontaire impliqué dans la pratique du tir civil en lien l'institution militaire. Il

modèle allemand de mouvement de jeunesse, spécialement celui du *Wandervögel*, ces « oiseaux migrants » défiant l'autorité adulte dans une perspective émancipatrice teintée d'anarchisme<sup>27</sup>. A vrai dire, on ne veut pas de rapport avec eux. En mars 1913, on tolère qu'un pasteur luthérien allemand installé à Genève s'affilie. Mais il doit passer le diplôme de chef et, tout en modérant son expérience des scouts allemands, les *Pfadfinders*, s'engager à « respecter le pays qui donne l'hospitalité<sup>28</sup> ». Plus encore, le comité proclame que seul un Suisse peut devenir chef. Et face à la frilosité identitaire, Louis Blondel, plus optimiste, répond par « le rôle assimilateur du mouvement<sup>29</sup> ». Les Éclaireurs genevois évoluent au sein d'un emboîtement des espaces où libéralisme et nationalisme ne s'excluent pas nécessairement.

## II. Adapter ou traduire ?

### *Bovet et les scouts, de Neuchâtel à Genève*

Édouard Claparède assiste à la réunion fondatrice du Comité central exécutif convoqué pour organiser les Éclaireurs suisses. Notons que lorsque se tient la réunion du 18 mars 1912, l'Institut Rousseau n'est pas encore fondé<sup>30</sup>. Claparède n'y prend pas la parole. Pierre Bovet assiste lui à la deuxième réunion, mais ceci reste sa seule présence au sein du Comité central exécutif. Il y présente d'ailleurs les intentions du groupement scout de Neuchâtel, où il réside encore car il n'est pas encore en poste à Genève<sup>31</sup>.

L'intérêt intellectuel de Bovet pour le scoutisme de Robert Baden-Powell se cristallise avant son arrivée à Genève, alors qu'il enseigne à l'Athénée de Neuchâtel. Dans ce canton dès octobre 1910, les jeunes protestants s'intéressaient au pédagogue britannique. Le secrétaire général des UCJG, l'instituteur Gaston Clerc, auquel Bovet demeure lié, donnait au Locle une causerie sur « la leçon du lieutenant-général Baden-Powell » (ANES, 1952, 7). Dès 1911, Gaston Clerc achetait les droits de traduction de *Scouting for boys* pour la Suisse afin de le traduire en français. Mais malgré un premier travail, il abandonne le projet. De plus, Gaston Clerc est aussi commissaire des Scouts neuchâtelois. Il les représente dans les réunions du Comité central exécutif à Genève, quoique de façon discontinue. Début 1912, le Comité désire faire connaître son existence et son projet. Une lettre de Gaston Clerc conseille de s'adresser à Pierre Bovet pour traduire Baden-Powell<sup>32</sup>. Au printemps 1912, le savant Bovet y travaille au moment où le Comité rallie les comités cantonaux de Vaud et du Jura. Bovet a d'ailleurs besoin des praticiens car, dit-il « je n'ai nullement l'intention de travailler en franc-tireur et serais heureux d'avoir l'avis de l'autorité constituée sur plusieurs points délicats de la traduction<sup>33</sup> ». Il désire recevoir

---

préface notamment le livre de Jullien, A. (1915). *Description et iconographie des seize arbres les plus communs de l'Europe centrale. Manuel recommandé par le Comité central des Éclaireurs suisses* (2<sup>e</sup> éd). Genève : A. Jullien.

27 Krebs, G. (2015). *Les avatars du juvénilisme allemand 1896-1945*. Paris : Sorbonne Nouvelle.

28 CCG 31 mars 1913, p. 31. ASG.

29 CCG 6 mars 1914, p. 89-90. ASG.

30 CCE 18 mars 1912. ASG.

31 CCE 28 mars 1912. ASG.

32 CCE 22 avril 1912. ASG.

33 Lettre de Pierre Bovet à William Borel, 29 mai 1912. ASG.

toute la documentation existante et demande qu'un membre du CCE contrôle son travail<sup>34</sup>. Bovet se place donc sous l'autorité symbolique du comité. Nous ignorons quels points de traduction posent problème. Mais il est vrai que les Éclaireurs ont une expertise. William Borel, président du Comité central, travaille à traduire le programme des cadres scouts britanniques pour la *Revue militaire suisse* (Borel, 1912).

### *Géopolitique de l'adaptation*

Avec distance, le Comité nomme « *manuel* » le *Scouting for boys*<sup>35</sup>. Or, l'ouvrage important n'est pas celui-ci mais le *Guide des Éclaireurs suisses*. L'ouvrage de belle facture, illustré de clichés, entoilé en bleu tel un guide de randonnée, veut faire connaître le mouvement suisse au lectorat francophone (Jeanneret, 1912). Il contient le règlement des troupes, leur organisation, leurs conditions de vie matérielle et financière, le tout chapeauté par le comité central exécutif. Cet ouvrage de promotion diffuse l'idée d'une méthode pensée d'en haut et d'autant plus ordonnée qu'elle est en développement dans tout le pays. L'auteur reconnaît à Baden-Powell « révélé pédagogue de génie » la paternité de la méthode, mais rien n'est dit de ses écrits (Jeanneret, 1912, p. 6). Le Comité central exécutif engage la traduction du *Guide* en allemand afin de soutenir l'essor du mouvement dans les cantons alémaniques. Mais l'entreprise ne peut s'engager qu'à la « condition que la traduction fut littérale<sup>36</sup> ». L'ouvrage ainsi traduit en allemand sort l'année suivante chez le même éditeur (Jeanneret, 1913). Significativement, la traduction en allemand de Baden-Powell n'intéresse pas le Comité central exécutif. D'ailleurs en Allemagne, les Scouts écrivent leur propre livre (Lion, 1909). Leur nom même de *Pfadfinder*, « celui qui trouve le chemin » signe la surveillance de la frontière linguistique devant l'anglais *boy-scout*<sup>37</sup>. Terminons la géopolitique de la réception scoute du côté français. Dès 1912, les Éclaireurs de France achètent les droits exclusifs de *Scouting for boys*. Il n'est pas question de « traduction littérale » ni « d'adaptation étroite » pour eux. Les « idées directrices » de Baden-Powell sont reprises au nom du « génie particulier » dans leur propre ouvrage (EDF, 1912, 39)<sup>38</sup>.

Pierre Bovet achève de traduire *Scouting for boys* en août 1912. Le manuscrit est remis à l'imprimeur le 1<sup>er</sup> septembre et l'ouvrage sort dans l'automne<sup>39</sup>. On reste entre Neuchâtelois car la maison Delachaux et Niestlé voit à ce moment sa direction rajeunir, passant à Arthur Delachaux (1874-1963) à la mort de son père Paul en 1912. Le nouveau directeur – la génération et les réseaux de Bovet – inaugure sa Collection des Actualités pédagogiques et psychologiques avec *Éclaireurs* (Baden-Powell, 1912). L'édition francophone comble un retard. Le Royaume-Uni connaît déjà en novembre 1912 la cinquième édition de *Scouting for boys* chez

---

34 CCE 8 juin 1912. ASG.

35 CCE 22 avril 1912. ASG.

36 CCE 27 juin 1912. ASG.

37 Gauthé, J.-J. (2017, mars). De Mafeking à Bruxelles, les scouts allemands en Belgique occupée, 1914-1918. *Cahiers d'histoire belge du scoutisme*, (21), 3-60.

38 Pallauau, N. (2014). La réception des travaux scouts de Pierre Bovet en France (1912-décennie 1930). *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 50(1-2), 93-108.

39 CCE 22 août 1912. ASG.

l'éditeur londonien Arthur Pearson<sup>40</sup>. Mais à Genève, les Éclaireurs n'en sont pas friands. L'article de William Borel dans la *Revue militaire suisse* doit connaître un tiré à part de 2000 exemplaires alors que seuls 100 exemplaires d'*Éclaireurs* sont commandés à l'éditeur<sup>41</sup>. La traduction littérale complète par Bovet est donc une entreprise regardée avec plus ou moins de distance par les associations de scouts. L'éducation scoute se soumet aux nationalismes qui s'en emparent. « Un manuel pour former de bons citoyens en leur apprenant à vivre en plein air », comme l'indique le sous-titre d'une édition postérieure, est approprié dans un but d'éducation nationale solidement revendiquée. Bovet est sensible à la question. Il plaide d'ailleurs pour la coordination entre les directions de l'Instruction publique des cantons suisses afin d'unifier en les améliorant les politiques scolaires. Son expression plus tardive, « une seule armée, une seule école », affirme son patriotisme par l'intégration entre les institutions (Bovet, 1930).

Mais Bovet demeure *l'homme du seuil*, c'est-à-dire celui posté à l'énoncé d'un enjeu philosophique, davantage que préoccupé par le déploiement de l'action<sup>42</sup>. Dès lors, la distance est prise vis à vis des Éclaireurs suisses. En 1914 se prépare la deuxième édition d'*Éclaireurs*. William Borel, président d'une Fédération des Éclaireurs suisses (FES) en ascension, désire renseigner le lecteur sur l'organisation du mouvement dans le pays. Il demande à Bovet le rajout des modifications fédérales statutaires. Le refus de Bovet est clair : « Nous accueillerons naturellement ces desiderata avec une attention très sympathique, mais il ne faut pas oublier que le livre en question s'écoule en France et en Belgique ainsi qu'en Suisse et que notre ligne de conduite doit être ainsi tirée : fidélité au texte anglais<sup>43</sup>. » Bovet défend la traduction littérale hors des considérations propres à chaque pays. Le texte éducatif passe devant le contexte national. La concession aux Éclaireurs suisses figure dans le drapeau portant leur emblème à l'arbalète tenu par les garçons en couverture de la deuxième édition (Baden-Powell, 1914).

### *Science de l'éducation et littérature d'aventure*

En avant-propos de l'ouvrage, Bovet exprime chaleureusement sa reconnaissance à l'égard de Gaston Clerc. L'unioniste neuchâtelois que Bovet connaît bien est « le premier qui ait fait connaître en Suisse le *Scouting for boys* et qui ait fait des démarches pour le mettre en français. » Bovet souligne spécialement le travail de Clerc sur une partie du livre, « c'est à lui que le lecteur doit la traduction du beau chapitre sur la Chevalerie » (Bovet, 1912, VI). Le travail est si important pour Bovet que celui-ci répète sa reconnaissance vingt ans plus tard, quand il dresse le bilan de l'Institut Rousseau (Bovet, 1932, 178). La dette de Bovet vis-à-vis de Clerc ne sépare pas le merveilleux des scouts – chez Clerc l'imaginaire de la chevalerie. L'éducation comme imaginaire et l'éducation comme science entretiennent une sorte de cousinage qui lie

---

40 Baden-Powell, R. S. S. (1912). *Scouting for Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship* (5e éd.). London: C. Arthur Pearson Ltd.

41 À condition que chaque comité cantonal engage sa responsabilité pour un tiers de la commande, à raison de 2,50 francs l'exemplaire. CCE 22 août, 16 septembre, 17 octobre 1912. ASG.

42 Martin, J.-M. (1986). Pierre Bovet, *l'homme du seuil* : sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse. Cousset : Delval.

43 Lettre de Pierre Bovet à William Borel, 2 février 1914. ASG.

effectivement Clerc et Bovet au-delà de leur jeunesse neuchâteloise. En 1913, Gaston Clerc abandonne la traduction de *Scouting for boys* au profit de l'écriture d'un roman d'aventures pour adolescents, *Le secret de la porte de fer* (Clerc, 1913)<sup>44</sup>. Il raconte la découverte par des garçons de faux monnayeurs dans les caves d'un château. L'Institut Rousseau tient en haute estime cet écrit par sa justesse de vue dans la psychologie et l'éducation morale : « Nous savons l'auteur fort aimant de psychologie et grand ami des jeunes. Nul doute que les garçons ne lisent avec passion cet émouvant récit d'aventure. Y apprendront-ils en outre l'art d'observer, l'horreur de la désobéissance et des faux monnayeurs ? L'auteur le souhaite et nous avec lui. » (Ouvrages reçus. (1914, janvier) *L'Intermédiaire des Educateurs*, 61-62.) Au même moment à Paris, l'hebdomadaire protestant *Foi et vie* salue l'auteur du *Secret de la porte de fer* d'un double titre. Gaston Clerc est « fondateur des Éclaireurs neuchâtelois » et membre « de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève ». Sa représentation embrasse dans une étonnante complémentarité les scouts neuchâtelois et la science genevoise de l'éducation. Son roman d'aventure, « à la fois honnête et vivant » associe science et morale dans les sombres souterrains d'un château abandonné :

« Écrit dans une langue simple, aisée, plein de péripéties inattendues, le roman de M. G. Clerc, dont la morale se dégage très naturellement, enchantera tout à la fois les jeunes et ceux qui voudraient l'être encore. Les courageux adversaires de la littérature criminelle ne manqueront pas de le recommander, car il est aussi éloigné du genre « Nick-Carter » que des fadaises qu'on décore du titre de littérature enfantine » (À travers les livres, 1914, janvier)<sup>45</sup>.

La traduction de *Scouting for boys* par Gaston Clerc débute dans l'univers médiéval marqué par le romantisme à destination des adolescents. Dans *Le Secret de la porte de fer*, le souterrain conditionne la mise en lumière par des enfants d'agissements de faussaires. L'enseignement moral émerge de vérités cachées dans d'obscures caves. Pour édifier l'adolescence romande, Gaston Clerc emprunte la voie de l'aventure. De son côté, Bovet choisit la voie savante. Mais il s'y engage en référence aux praticiens mettant en scène la vie d'aventures tracée par Baden-Powell.

### III. Vers l'esprit de Genève

#### *Violence des jeunes et psychologie individuelle*

Sa traduction française émerge donc à la confluence du plein air protestant, de l'imaginaire adolescent et de la jeune science de l'éducation. La convergence est suffisamment importante pour que, de septembre 1913 à juin 1914, Pierre Bovet loue au comité genevois une salle

---

44 L'ouvrage est réédité en 1929, 1943, 1946, 1981 et 2014. Le dernier éditeur (Vevey : L'Aire) annonce un tirage total de 100 000 exemplaires, à la hauteur de sa place dans la littérature jeunesse en Suisse. Reber, H. Un précurseur du roman scout (1992). Le roman scout (1927–1962) un genre littéraire ? *Janus Bifrons. Revue universitaire de l'adolescence*, (4), 180–182.

45 Et l'auteur de poursuivre : « Voilà le véritable roman d'aventures, à la fois honnête et vivant que tous les garçons de douze à dix-sept ans liront avec passion. Comment un écolier mal inspiré entraîna trois amis dans un mystérieux souterrain dont les autorités avaient interdit l'accès, comment ils s'y « débrouillèrent », ce qu'ils y découvrirent et de quel secours leur furent toutes les connaissances scientifiques de l'un d'eux, c'est ce que les lecteurs du Secret de la Porte de Fer apprendront. »

meublée dans l'immeuble de l'Institut Rousseau 3 place de la Taconnerie<sup>46</sup>. La condition est de ne pas troubler les cours de l'Institut. Toutefois, Bovet reste un loueur bienveillant. Il accepte aussi les répétitions de la musique des scouts : « Nous cherchons à vous être agréable car nous sommes très heureux de ce rapprochement avec les Éclaireurs suisses<sup>47</sup>. »

L'aboutissement des interactions entre l'Institut Rousseau et les Scouts genevois se manifeste dans l'hiver 1914. Une série de sept conférences publiques est organisée à Genève sous le titre *L'éducation du jeune garçon* (FES, 1914). Bovet donne le 20 janvier la conférence inaugurale, *l'éducation du caractère*, laquelle fait appel au cœur et à la raison. La pédagogie scoute mobilise les deux, tenant à la fois de l'intelligence et de l'action. S'ensuivent les conférences titrées *la lutte contre certains défauts* (Auguste Lemaître, professeur au Collège de Genève) *l'observation* (André Chaix, docteur en lettres), *le corps et le mouvement* (Léon Weber-Bauler, médecin), *l'éducation civique* (Georges Werner, docteur en droit). Afin de démontrer que les scouts n'éloignent pas les jeunes des études, on a fait appel à l'instituteur Gaston Clerc, significativement « de l'Institut J.-J. Rousseau » pour parler de *l'éducation intellectuelle*. Enfin, on ne pouvait négliger *l'éducation religieuse*, dernière conférence assurée par les Unions chrétiennes (pasteur Auguste Gampert)<sup>48</sup>. Solidement installé dans la cité, le scoutisme genevois peut affronter le temps du conflit mondial.

Bovet porte son regard d'éducateur sur la violence infantile. Dès 1915, il s'interroge sur les raisons qui poussent les enfants à se battre. Bovet enquête sur les conséquences du conflit mondial dans les ventes de jouets. Il questionne les magasins genevois. Il propose aussi à des enseignants de faire réfléchir leurs élèves aux raisons pour lesquelles ils se battent. Des données exploitées<sup>49</sup>, Bovet en tire la matière de *L'Instinct combatif* dans lequel il développe les raisons poussant les enfants et les adolescents à se battre. Il s'agit d'un instinct primitif, qu'il est inutile de réprimer mais qu'il convient de canaliser (Bovet, 1917). Dans le chapitre XVI *éducation morale*, Bovet développe l'intérêt du scoutisme pour canaliser la violence de l'adolescence. Il rejette l'obéissance passive, la méthode ne forme pas des soldats.

L'argumentation par l'expérience scoute des jeunes protestants est décisive, c'est-à-dire celle que Bovet a observé au plus près. Leur adoption amorce l'argumentation éducative, depuis les Unions chrétiennes de Jeunes gens « jusqu'aux Quakers, dont on sait le pacifisme intransigeant » (Bovet, 1917, 285). Bovet contrarie ainsi un sens commun déjà installé dans le public francophone : « Les méthodes éducatives de Baden-Powell sont tenues pour exclusivement militaires, ne jugeons pas l'Évangile par les Églises » (Bovet, 1917, 284). Bovet érode savamment la matrice militaire du scoutisme au profit de sa valeur psychologique :

---

46 Jusqu'à l'automne 1913, les réunions des comités genevois se tiennent dans la Salle des Intendants. Pierre Bovet à Louis Blondel, 22 mai 1913. Bail de location signé le 9 août 1913 entre Pierre Bovet directeur de l'Institut Rousseau, Louis Blondel, président cantonal des Éclaireurs suisses et William Reller, trésorier. Bail résilié à l'anniversaire le 1er mai 1914. Document non côté. ASG.

47 Lettre de Pierre Bovet à Louis Blondel, mai 1913. ASG document non côté. Le départ au printemps 1914 est regretté par les scouts. CCG 4 février 1914, p. 82. ASG.

48 ASG. Document non côté.

49 Comme le montre l'épaisse liasse de notes conservée dans les papiers Pierre Bovet. Elle contient plusieurs correspondances, les notes de travail (par exemple « Formes diverses de la bataille schéma 144.50 29.X.15 », « mobiles plausibles », « Ce que l'enfant pense de la bataille », « premier coup », « Avant-propos batailles d'enfants ») et des coupures de presse. 1915-1920. APB document non côté.

« Bien loin de former des machines par des exercices d'obéissance passive, il stimule aux initiatives réfléchies » (Bovet, 1917, 286). Bovet intègre les Scouts dans l'Éducation nouvelle : « L'exercice militaire tend à détruire l'individualité, nous désirons au contraire développer le caractère » (Bovet, 1917, 285). Le cadre militaire cède devant la finalité morale civique plus globale, y compris au besoin en passant par l'imaginaire militaire révolu :

« Baden-Powell s'est montré très préoccupé d'éviter les écueils que présente au point de vue moral une éducation spécifiquement militaire. En montrant dans le chevalier l'idéal du jeune garçon et en prescrivant à celui-ci de rendre à son prochain un service au moins par jour, il dirige vers un but altruiste les forces accumulées » (Bovet, 1917, 286).

Mais Bovet n'est pas antimilitariste. Le philosophe souligne l'intérêt qu'il y a à exploiter l'imagination des adolescents pour l'institution militaire afin de sublimer la violence qui les conduit à s'engager dans des bagarres. Là figure aux yeux de Bovet le fondement génial de l'éducateur scout, qui capte l'attention du garçon pour le hisser au-delà :

« Baden-Powell en faisant appel aux goûts militaires de l'adolescent a trouvé un point d'appui particulièrement sûr. Avec une hardiesse admirable et une foi dans le jeune garçon, qui sont d'un très grand éducateur, il a subordonné à cet instinct de lutte ennobli toutes les tendances qui pouvaient collaborer au résultat, il n'en a méprisé aucune. Instinct constructeur, goût des marches en plein air, intérêt pour les histoires d'Indiens et de voleurs (y compris le jugement et la pendaison), amour des animaux — il a donné pâture à toutes ces curiosités mais en les faisant toutes converger vers un but unique, la préparation à la lutte, entendue dans un sens moral très haut » (Bovet, 1917, 289-290).

Les univers de la chevalerie, des Indiens, du roman policier voire fantastique, du monde animal constituent l'imaginaire qui imprègne la pédagogie scoute. Il conditionne la mise à jour de l'individualité adolescente. Bovet y voit le moyen de conduire l'enfance hors de son *instinct combatif* primitif vers l'intégration des normes du comportement adulte. Mais il est vrai que le scoutisme chez Bovet est mobilisé davantage dans l'éducation morale que dans l'éducation pacifiste. Baden-Powell est absent du dernier chapitre, *Éducation pacifiste*. Avec la fin du conflit mondial, le succès de *L'Instinct combatif* conduit Bovet à prolonger son étude du scoutisme.

### *Accueillir la figure mondiale*

Sa position intellectuelle auprès des Scouts est alors bien assise. À l'automne 1919, il répond à la revue genevoise *Le Pionnier*, tout en se faisant prier pour répondre aux sollicitations d'écrire dedans<sup>50</sup>. Il est vrai que son animateur, instructeur de la bien nommée « section Jean-Jacques Rousseau », cherche des vocations de chefs. Il demande à Bovet l'autorisation d'accueillir une « *petite causerie* » sur le mouvement aux élèves de l'Institut. Le silence des archives nous permet de douter de l'accueil donné par Bovet à cet appel. Le directeur entretient un rapport à l'étude scoute qui borne soigneusement la frontière entre œuvre savante et engagement militant. Traduire et commenter le fondateur britannique sont ses compétences. Mobiliser est peu de son goût. Lorsqu'en février 1920, il donne une conférence aux cadres scouts de

---

50 Lettre de Pierre Girard à Pierre Bovet, 3 septembre 1919, AIJR-FGF1-10.

Lausanne, l'enjeu est de faire comprendre la méthode à ses promoteurs cantonaux. Le président de la plus importante troupe lausannoise lui écrit : « *Je puis vous assurer que vous nous avez forcé à préciser l'opinion ou les convictions que nous avons comme instructeurs disciples de Baden-Powell*<sup>51</sup>. » Bovet est reçu comme un intellectuel forçant la réflexion des éducateurs face à une méthode qu'ils appliquent de façon empirique.

Il rédige déjà son ouvrage *Le génie de Baden-Powell*, raison pour laquelle il a pu accepter de se produire en conférences (Bovet, 1921). Il a pu mesurer devant un public de cadres combien ils constituent le pivot de la méthode. L'idée géniale est bien de confier l'instruction des jeunes à des hommes pourvus des qualités morales qui donnent du prestige aux yeux des éclaireurs, c'est-à-dire capables de plonger les enfants dans l'imaginaire du camp. Ceci rend possible l'affrontement ludique entre pairs, c'est-à-dire la bagarre fruit de l'instinct combatif. Bovet rapproche le rôle de l'éducateur scout devant les adolescents de l'œuvre de l'écrivain genevois, Philippe Monnier. Ce dernier est l'auteur du *Livre de Blaise* (1904), récit sur une bande d'adolescents dans la Genève de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. En revanche l'absence de toute référence à Louis Pergaud et à l'enfance rurale de la *Guerre des boutons* (1912) interroge la limite des choix littéraires de Bovet, centrés sur la littérature romande.

L'évocation de la guerre n'est plus dans l'air du temps, tant il est vrai que le mouvement scout se transforme lui aussi avec la fin du conflit. Significativement, au sein de la Fédération des Éclaireurs suisses, le changement d'emblème en 1920 porte la marque de la nouvelle mise à distance du rapport à l'armée. L'arbalète de Guillaume Tell sur un soleil rayonnant adoptée en 1912 cède la place à la fleur de lys aux couleurs fédérales rouge et blanche, déclinaison de l'emblème mondial<sup>52</sup>. À l'échelle internationale, des rendez-vous scouts fixent le calendrier des jamborees – tous les quatre ans, le premier à Londres en juillet 1920 – et les conférences mondiales – Londres 1920, Paris 1922. Ils ancrent la nouvelle internationale de jeunesse en cours d'organisation derrière son fondateur et dans l'espoir de temps meilleurs. La dynamique organisatrice et le rapport des forces au sein du mouvement mondial tient subtilement l'équilibre entre les Européens épisés par quatre ans de guerre et les Américains grands vainqueurs<sup>53</sup>. La conférence de Paris en juillet 1922 voit la consécration du *Chief Scout of the World*. Le personnage possède déjà une aura internationale mais il lui manque d'être légitimé par l'internationale de l'éducation. Sa présence est décisive au III<sup>e</sup> congrès d'éducation morale à Genève en juillet-août 1922.

Pierre Bovet semble ne pas y avoir participé<sup>54</sup>. L'avènement mondial de l'éducateur Baden-Powell devant les maîtres et les maîtresses de l'école nouvelle se tient donc sans lui. Les marques de sa reconnaissance se jouent dans la mise en scène de son arrivée et de son séjour genevois, avant sa conférence devant le congrès. Baden-Powell et Lady Baden-Powell quittent le congrès scout mondial de Paris. Il est accompagné dans le train par la délégation suisse, elle

---

51 Lettre de Robert Emery à Pierre Bovet, 3 mars 1920, AIJUR FGF1-13.

52 À Londres, la communauté suisse relaie le vibrant discours inaugural de la SDN à Genève du 15 novembre 1920 et propose d'organiser une patrouille suisse parmi les scouts français des YMCA. Swiss boy scouts in London. (1920, 4 décembre). The Swiss Observer (2), 5.

53 Pallauau, N. (2006). La crise américaine du scoutisme français 1918-1923. In A. Baubérot & N. Duval. *Le scoutisme entre guerre et paix au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : L'Harmattan. 21-52.

54 Ce qui reste étonnant quand l'Institut Rousseau co-édite les actes du congrès.

aussi de retour, conduite par le Bernois Walter Bonstetten, président de la Fédération des Éclaireurs suisse<sup>55</sup>. L'accueil des Suisses se fait très en amont, telle l'entrée en majesté par voie ferrée d'une éminente personnalité. Le train arrive en gare de Cornavin le 30 juillet 1922. L'importante couverture presse de l'événement note la présence joyeuse et nombreuse d'éclaireurs et d'éclaireuses. L'Institut Rousseau n'est pas complètement absent, car ces dernières sont encadrées par Ketty Jentzer, professeur d'éducation physique et commissaire des Éclaireuses genevoises. À la sortie de la gare, Baden-Powell est reçu par les notabilités genevoises. Son séjour à Genève donne lieu à une soirée scoute dans le parc de la propriété de Jacques de Morsier. Ce patricien genevois ouvre son domaine de Plongeon sur les bords du lac à une veillée scoute autour du feu de camp. Exceptionnellement, Baden-Powell y parle en français en s'excusant pour un « accent affreux ». Il remercie les scouts genevois pour l'accueil des blessés britanniques pendant le conflit et espère rencontrer les jeunes Suisses en Angleterre. Il continue en anglais par une histoire traduite simultanément<sup>56</sup>. Lady Baden-Powell parle aux éclaireuses, traduite par Ketty Jentzer<sup>57</sup>. Enfin, la parole est à la puissance publique en la personne de Jacques Rutty, président du conseil d'État de la République et canton de Genève. Les personnalités présentes, le caractère à la fois scout et officiel de la manifestation montre combien l'opinion genevoise est acquise à Baden-Powell. Celui qui fut vingt ans plus tôt regardé de haut au moment de la guerre des Boers est désormais un hôte officiel<sup>58</sup>.

Son discours « *Education in love in place of fear* » au congrès d'éducation morale (Baden-Powell, 1922)<sup>59</sup> marque le moment où l'internationale scoute se range derrière la Société des Nations<sup>60</sup>. Baden-Powell reprend William James et son « équivalent moral de la guerre ». James réclame une éducation qui, sans déviriliser les garçons, garderait « le ciment résistant des vertus martiales, l'idée d'un service civil de la jeunesse non dans l'armée mais dans les mines, sur les trains, les bateaux de pêche, dans la construction des routes en hiver, dans les tunnels, dans les fonderies, sur les charpentes des gratte-ciels ». La condamnation de la guerre venant de s'achever est une position attendue. Frotter la jeunesse aux réalités économique et sociale constitue la meilleure formation de la jeunesse pour sublimer la guerre. Baden-Powell glisse de la guerre à l'école pour étayer le nouveau rôle du mouvement scout. Une école d'autant plus ouverte qu'elle est transportée sur les lieux mêmes de la transformation du monde par l'activité

---

55 Il est accompagné de William Blondel, instructeur cantonal à Genève, de Herzog, commissaire du Jura bernois et d'Okolsky, commissaire d'Argovie. Scrap album [Album de coupures de presse et de correspondance composé par Alexandre Jullien], s.d. [1922-1925]. ASG006.

56 Scrap album [Album Alexandre Jullien] ASG006.

57 La maîtrise de l'anglais par plusieurs cadres suisses (Ketty Jentzer, Alexandre Jullien, Okolsky) paraît être un élément clé de la réussite du séjour genevois.

58 Pendant la guerre des Boers (1899-1902), la presse romande est favorable à la cause des Boers, les colons néerlandophones défendant leur république protestante contre l'impérialisme britannique. Mais elle reconnaît aussi la bravoure et l'audace du général Baden-Powell dans sa défense du poste avancé de Mafeking (octobre 1899-mai 1900). L'épisode est devenu ensuite un élément clé du discours fondateur du mouvement scout. Cf. par exemple Angleterre. (1900, 22 mai). *Journal de Genève*, p. 2 ; Guerre anglo-transvaillenne. (1900, 22 mai). *Journal de Genève*, p. 2 ; Angleterre. (1900, 26 mai). *Journal de Genève*, p. 2 ; Le général Baden-Powell. (1900, 26 mai). *Gazette de Lausanne et journal suisse*, p. 1.

59 Article repris dans le bulletin scout mondial ((1923, janvier) *Jamboree : Le Journal Scout Universel* (9)). Notons la réédition par le Bureau Mondial du Scoutisme (Genève. 2010).

60 Sica, M. (2006). Le rendez-vous manqué de Baden-Powell avec la Société des nations (1919-1933). In A. Baubérot & N. Duval. *Le scoutisme entre guerre et paix au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : L'Harmattan. 53-65.

humaine. Le propos vise moins à condamner la guerre en elle-même, qu'à orienter le scoutisme vers l'éducation à la paix.

Mais il faut aussi adosser le mouvement à l'école nouvelle portée par le congrès. La priorité doit être donnée aux méthodes actives aussi bien dans qu'hors l'école : « L'éducation telle que je la comprends, ne consiste pas à introduire dans le cerveau de l'enfant une certaine dose de connaissance, mais à lui donner le désir de connaître et la méthode pour y arriver. [...] Cette instruction pourrait se placer en dehors des heures de classe – car il ne faudrait pas que les heures de classe en souffrent – pendant ces heures de loisir où, si souvent, un milieu et des occupations défavorables compromettent le bon travail fait entre les murs de l'école. L'idée que nous exposons aura donc l'approbation des maîtres et des maîtresses. » Genève est l'étape clef de l'évolution de la finalité du scoutisme vers l'éducation à la paix autant que dans sa proximité avec l'Éducation nouvelle. Les scouts genevois ne discutent d'ailleurs pas ces choix de paix mondiale et de tropisme scolaire qui font l'unanimité. Un autre cadre scout prend la parole au congrès dans des termes voisins. Georges Bertier, directeur de l'École des Roches et président des Éclaireurs de France, reprend ce point : « Écoles nouvelle et scoutisme, voilà les pépinières des chefs de demain : à ceux qui conduisent les destinées des peuples incombe le devoir de les encourager et d'en assurer le rayonnement » (Bertier, 1922, 14).

### Conclusion. Genève, éphémère capitale francophone du scoutisme

La décennie 1912-1922 montre comment à Genève pris l'essor du mouvement scout dans l'emboîtement de plusieurs espaces culturels de référence. Naissant parmi les protestants dont on a vu la place accordée aux activités physiques, le mouvement scout s'autonomise vis-à-vis de l'exclusivisme missionnaire. La référence chrétienne du scoutisme genevois fait l'objet d'interrogations qui mettent en perspective sa finalité éducative dès la fondation. Dès lors, la traduction de Baden-Powell par Bovet sert à la fois la sécularisation du mouvement et son ancrage dans l'Éducation nouvelle. Genève s'impose comme pôle dynamique de la francophonie scoute, liée aux cantons romands comme nous l'avons vu, celui de Neuchâtel se distinguant spécialement. La conjonction de la francophonie, du plein air protestant et des sciences de l'éducation anime cette heure scoute internationale sur les bords du lac Léman, susceptible de capter l'attention comme le font au même moment, par les mouvements qui s'y déploient, Paris et Bruxelles. Le discours de Baden-Powell au III<sup>e</sup> congrès de l'éducation morale enregistre la transformation décisive de la finalité éducative et post scolaire du scoutisme. Mais l'Institut Rousseau voit aussi son intérêt évoluer. Malgré l'essor de la traduction scoute initié par Bovet et pris en charge par des plus jeunes, la place de cette pédagogie dans l'espace post scolaire défendu par l'Institut tend à s'éroder. Le scoutisme venu de Grande-Bretagne n'a plus le monopole de l'extrascolaire à l'Institut. Le voyage de Robert Dottrens en Autriche marque un infléchissement au profit de l'étude des politiques publiques inspirées par le mouvement ouvrier (Dottrens, 1927). À la fin de la décennie 1920, le scoutisme n'apparaît plus comme le seul prolongement scolaire fondé sur la mise en activité.

## Sources

Archives familiales Pierre Bovet (APB) : Dossiers voyage Angleterre et Etats-Unis (1896-1901). Dossier de notes préparatoires pour *L'Instinct combatif* (1915-1920).

Fonds des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR) : Correspondance passive de Pierre Bovet (1912-1920) FGF6-7 Co. FGF1-10. FGF1-13.

Fonds de l'Association du Scoutisme genevois (ASG) :

Correspondance active et passive de Pierre Bovet (1912-1914). Bail de location (9 août 1913). Cahier manuscrit. (18 mars 1912-16 septembre 1912). *Procès verbal des séances du comité des Éclaireurs suisses 1912.*

Cahier manuscrit. (17 octobre 1912-5 juin 1913). *Cahier II Comité Central Procès verbaux.*

Cahier manuscrit. (19 septembre 1912-6 mars 1914). *Éclaireurs suisses Comité Cantonal Genevois.* 92 p.

*Scrap album* [coupures de presse et correspondances], s.d. [1922-1925]. ASG006.

## Imprimés

Association des Eclaireurs de France (EDF). (1912). *Le Livre de l'Eclaireur : Manuel des boys-scouts français par le Capitaine Royet. Préface de M. Alfred Mézières, de l'Académie Française.* Paris : Journal des Voyages, Librairie illustrée.

Association neuchâteloise des Éclaireurs suisses (ANES). (1952). *1912-1952 plaquette souvenir des 40 années de service scout en terre neuchâteloise.* Neuchâtel : ANES.

A travers les livres. (1914, janvier). *Foi et Vie*, IV.

Baden-Powell (1912). *Éclaireurs : Un programme d'éducation civique. Avec 165 figures dans le texte.* [Trad. de l'anglais par] P[ierre] B[ovet], Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Baden-Powell, R. (1914). *Éclaireurs : un programme d'éducation civique* (2<sup>e</sup> éd.). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Baden-Powell, R. (1922). L'éducation par l'amour au lieu de l'éducation par la crainte. In *Troisième congrès international d'éducation morale Genève 28 juillet - 1<sup>er</sup> août 1922. Rapport et mémoires.* Genève : Secrétariat du Congrès, Institut Jean-Jacques Rousseau. 5-26.

Bertier, G. (1922). Comment former des chefs. Capitaine et chefs de patrouille. In *Troisième congrès international d'éducation morale Genève 28 juillet - 1<sup>er</sup> août 1922. Rapport et mémoires II.* Genève : Secrétariat du Congrès, Institut J.-J. Rousseau. 5-14.

Borel, W. (1912, octobre). But de l'organisation des Éclaireurs suisses. Résumé des « Boy-Scouts scheme » du général Baden-Powell. *Revue militaire suisse* (10), 781-796.

Bovet, P. (1912). Avis du traducteur. In Baden-Powell. *Éclaireurs : Un programme d'éducation civique. Avec 165 figures dans le texte.* Neuchâtel : Delachaux & Niestlé. V-VI.

Bovet, P. (1917). *L'Instinct combatif : Psychologie. Éducation.* Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé, Fischbacher.

- Bovet, P. (1921). *Le génie de Baden-Powell : Ce qu'il faut voir dans le scoutisme. Ses bases psychologiques - Sa valeur éducative - L'instinct combatif et l'idéal des jeunes*. Neuchâtel, Genève : Forum.
- Bovet, P. (1930). *Les examens de recrues dans l'armée suisse 1854-1913 : Enquête internationale sur les examens*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie : L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Clerc, G. (1913). *Le secret de la Porte de Fer : Avec 42 illustrations de Marguerite Duchosal et de Charles Breitenbürger*. Genève : Société Générale d'Imprimerie.
- Dottrens, R. (1927). *L'éducation nouvelle en Autriche : Préface de M. Pierre Bovet*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Fédération des Eclaireurs suisses. (FES). (1914). *L'éducation du jeune garçon : Conférences publiques et gratuites organisées par le comité cantonal genevois des Éclaireurs suisses à l'Aula de l'École de Commerce rue général Dufour tous les mardis et vendredis du 20 janvier au 10 février 1914 à 8 h ¼ précises*. ASG document non côté.
- Jeanneret, S. (1912). *Guide des Éclaireurs suisses : publié sous les auspices du comité central des Éclaireurs suisses*. Lausanne : Léon Martinet.
- Jeanneret, S. (1913). *Schweizer Pfadfinder: Ueberblick über die Organisation und Anleitung zur Gründung und Ausbildung von Pfadfinder-Abteilungen*. Hrg. unter den Auspizien des schweizer Zentral-Komitees für Pfadfinder. Aus dem französischen von Walter Gottsched. Lausanne: Léon Martinet.
- Lion, A. (1909). *Das Pfadfinderbuch nach General Baden-Powells Scouting for Boys*. München: Verlag der Aertzlichen Rundschau Otto Gmelin.
- Ouvrages reçus. (1914, janvier). *L'Intermédiaire des Éducateurs* (14), 61-62.

## Bibliographie

- Bancel, N. & Gayman, J.-M. (2002). *Du guerrier à l'athlète : Éléments d'histoire des pratiques corporelles*. Paris : PUF.
- Baubérot A. (2001). La nature éducatrice. La pédagogie du camp dans les mouvements de jeunesse protestants. *Ethnologie française*, t. XXXI (4), 621-629.
- Baubérot A. (2012). De la vie sainte à la vie saine. Hygiène et sport dans les mouvements de jeunesse protestants (1890-1914). *Études théologiques et religieuses*, t. 87 (3), 279-291.
- Fabre, R. (1985). L'émergence d'un mouvement : les premiers camps de la FFACE (1906-1914). In G. Cholvy (Ed.), *Mouvements de jeunesse chrétiens et juifs. Sociabilité juvénile dans un cadre européen 1799-1968* (141-160). Paris : Cerf.
- Gauthé, J.-J. (2017, mars). De Mafeking à Bruxelles, les scouts allemands en Belgique occupée, 1914-1918. *Cahiers d'histoire belge du scoutisme* (21), 3-60.
- Krebs G. (2015). *Les avatars du juvénilisme allemand 1896-1945*. Paris : Sorbonne Nouvelle.

- Martin, J.-M. (1986). *Pierre Bovet, l'homme du seuil : sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*. Cousset : Delval.
- Palluau, N. (2006). La crise américaine du scoutisme français 1918-1923. In A. Baubérot & N. Duval (Ed.). *Le scoutisme entre guerre et paix au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : L'Harmattan. 21-52.
- Palluau, N. (2014). La réception des travaux scouts de Pierre Bovet en France (1912–décennie 1930). *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 50(1-2), 93-108.
- Philippe-Meden, P. (2017). Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957). Bordeaux : PUB.
- Reber, H. (1992). Le Secret de la porte de fer Gaston Clerc (1912). Un précurseur du roman scout. *Janus Bifrons. Revue universitaire de l'adolescence*, (4), 179–185.
- Schumacher, B. (2005). *Engagiert ... unterwegs : 100 Jahre Naturfreunde Schweiz 1905-2005*. Baden : Hier und Jetzt.
- Sica, M. (2006). Le rendez-vous manqué de Baden-Powell avec la Société des nations (1919-1933). In A. Baubérot & N. Duval (Ed.). *Le scoutisme entre guerre et paix au XX<sup>e</sup> siècle* (53-65). Paris : L'Harmattan.

Joaquim Pintassilgo & Alda Namora de Andrade :  
Domingos Evangelista, traducteur de Ferrière : réflexions à propos d'une traduction conservatrice de l'école active<sup>1</sup>

Universidade de Lisboa

L'objectif de ce texte est de contribuer à une réflexion sur le sens des appropriations de nature conservatrice, catholique et nationaliste de l'Éducation nouvelle, réalisées pendant l'État Nouveau (*Estado Novo*) portugais. Il s'inscrit dans un projet plus vaste, visant à délimiter les contours de ce que António Nôvoa désigne comme la « pédagogie nationaliste ». Nous prendrons, à titre d'exemple la traduction que Domingos Evangelista – un auteur qui assume, de ce point de vue, un rôle paradigmique – fait de l'œuvre de Adolphe Ferrière *L'école active* (1934). Puisque que nous utilisons la notion de « traduction » dans un sens assez vaste, non seulement dans sa version littérale mais, en particulier, dans son association avec les idées d'appropriation et d'interprétation, il sera fondamental d'utiliser les contributions de l'histoire culturelle. Les sources utilisées comprennent les diverses éditions de l'œuvre de Ferrière et la traduction de Domingos Evangelista, ainsi que d'autres textes de cet auteur.

### Contextualisation de l'étude

La transition de la République vers l'État nouveau, les années 20 à 30 du XX<sup>e</sup> siècle, n'entraîne pas une disparition complète des idées, des pratiques éducatives et des expériences institutionnelles associées à l'Éducation nouvelle. Cette transition ouvre plutôt la voie à une appropriation du sens conservateur, catholique et nationaliste de ce mouvement, lui-même pluriel et complexe, et à l'assujettissement ou à l'éloignement des éducateurs, qui avaient été les protagonistes de la période la plus typique et la plus intense de l'Éducation nouvelle portugaise, les années 10 et 20. Au lieu d'avoir des auteurs tels que Adolfo Lima, António Sérgio, João de Barros, Álvaro Viana de Lemos, Irene Lisboa, parmi beaucoup d'autres, nous trouvons à présent des auteurs moins connus, comme Cruz Filipe, Orbelino Ferreira ou celui qui fait l'objet de cette étude, Domingos Evangelista. Les classiques, tels que Dewey, Decroly, Montessori, Claparède ou Ferrière, ne sont pas reniés, même si maintes fois critiqués. Ils font plutôt l'objet de réinterprétations diverses qui vident la dimension politique et sociale de leurs projets et atténuent le radicalisme pédagogique qui leur est imputé. Cependant, la didactique innovante qui en découle est largement reconnue et commence alors à circuler, en particulier grâce à l'expression « école active ».

Domingos Evangelista apparaît comme l'un des pionniers dans la tentative de fixer une nouvelle version, plus modérée, de la tradition innovante. Adolphe Ferrière s'est lui-même rendu au Portugal, en novembre de 1930, ayant visité plusieurs écoles et pris des rendez-vous

---

<sup>1</sup> Le présent article est financé par des fonds nationaux à travers la Fondation pour les sciences et la technologie, IP (FCT), dans le cadre du projet PTDC/MHC-CED/0893/2014.

avec des éducateurs et avec le ministre de l'Éducation de la dictature militaire lui-même. Ceci a finalement légitimé le passage du témoignage d'un groupe « progressiste » au témoignage du groupe « conservateur » de l'Éducation nouvelle (Nóvoa, 1987).

Après une période d'arrêt graduel des activités dans les écoles du Magistère primaire (les anciennes « écoles normales primaires »), décrété par le ministre Carneiro Pacheco en 1936, le régime saisit l'opportunité de transformer profondément son projet éducatif, ainsi que le corps enseignant correspondant. Les écoles ne sont rouvertes qu'après la réforme de 1942. En 1943, les programmes scolaires relatifs au nouveau plan d'études sont alors publiés. Domingos Evangelista, enseignant et directeur d'école, dont le parcours de vie se déroule pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, publie, deux ans plus tard, l'œuvre *Elementos de Pedagogia* (1945). Cette œuvre, portant sur les éléments pédagogiques, visait à servir de recours à la formation des enseignants dans un contexte qui devenait ainsi disponible. Une autre de ses œuvres, un guide de législation scolaire, intitulée *Guia de Legislação Escolar* (1945), est également publiée cette année pour servir d'appui à la formation des enseignants. En collaboration avec Romeo Pimenta, Domingos Evangelista publie des livres de lecture pour les différentes classes de l'enseignement primaire élémentaire (1937-39) de cette époque. Par ailleurs, il a une production abondante d'articles qui sont publiés dans la presse pédagogique, en particulier dans le magazine officiel du régime politique d'alors, dédié à l'enseignement primaire portugais : *A Escola Portuguesa* (1934-1974). Mais nous allons nous pencher sur la traduction en portugais de l'œuvre *L'école active* de Ferrière (Pintassilgo, 2016b), réalisée en 1934. En effet, Domingos Evangelista fait une traduction très libre, mais autorisée par l'auteur, de cette œuvre.

### Domingos Evangelista et la « pédagogie nationaliste »

Contrairement à un certain internationalisme, qui caractérisait les positions de beaucoup d'acteurs de la phase typique de l'Éducation nouvelle, la traduction de *L'école active* est conservatrice et devient profondément nationaliste, à l'image du nationalisme enraciné qui incorporait l'idéologie du salazarisme et qui était présente dans des nombreux discours programmatiques du chef de la dictature, exacerbant les valeurs du régime. L'école apparaît, dans cette perspective, comme un lieu privilégié pour la promotion des valeurs du salazarisme, notamment pour le culte intense de la patrie. Elle apparaît comme une entité idéalisée, mythifiée et sacralisée, identifiée, dans une large mesure, avec son histoire mais, également comprise comme un projet. Selon Domingos Evangelista, « Le nationalisme doit, donc, être cultivé, faisant naître dans le cœur des citoyens de demain le sentiment patriotique, le culte sincère et fervent des beautés morales et spirituelles de la nation » (Evangelista, 1945, p. 17).

Cette conception conduit l'auteur à faire une critique intense de l'internationalisme qui caractérisait, selon lui, l'essentiel de l'Éducation nouvelle des décennies précédentes et est ici associée à des tendances, considérées elles aussi néfastes, répandues au cours de la même période, comme la coéducation et l'école unique entre autres :

« L'école unique, la coéducation, l'école en communauté, le "manual training" éducatif sont les agents plus importants de l'internationalisme éducatif pédagogique. [...] L'internationalisme corrompt les meilleures vertus sociales et renie complètement la morale religieuse et civique pour créer une morale sociale » (Evangelista, 1945, p. 168-169).

En plus d'être un véhicule de propagande idéologique, l'école est perçue par Domingos Evangelista comme étant fonctionnelle, au service de la satisfaction des besoins politiques du régime de Salazar. Elle est investie d'une mission incontestable et nécessairement politique. Selon les propres mots de l'auteur : « L'école doit servir l'État » (Evangelista, 1937, p. 139).

L'inspiration catholique était, comme nous l'avons déjà mentionné, l'un des piliers du régime, indépendamment des relations empreintes d'une certaine ambivalence entre l'État salazariste et l'Église catholique. Une des images de marque du salazarisme, par opposition au fascisme et au nazisme, est la forte présence des valeurs catholiques, qui révèlent, elles aussi, l'origine sociale du dictateur. Le catholicisme est perçu comme un élément rassembleur indispensable et sa présence devait être assurée dans les programmes, l'espace et le ritualisme scolaire, d'où l'obligation des cours d'éducation morale et religieuse catholique, de la présence d'un crucifix dans les salles de classe, des prières catholiques à des moments importants de la vie scolaire, entre autres pratiques. Domingos Evangelista ne pouvait qu'être d'accord avec cette option et il en profite pour lutter contre l'idéologie de l'« école laïque » de la première république : « Nous concluons ainsi que l'éthique religieuse (l'éthique chrétienne, dans le cas du Portugal) commande les fins éducatives, qu'elle a suffisamment d'autorité et de droits pour indiquer la voie morale et mentale de l'individu [...]. La morale laïque ne peut pas avoir de sens » (Evangelista, 1945, pp. 27-28, p. 289).

L'appropriation conservatrice de « l'école active », que nous cherchons à délimiter, maintient une partie des présupposés théoriques et des propositions didactiques propres à l'Éducation nouvelle. Il n'est donc pas surprenant que le discours dichotomique entre « nouveau » et « ancien » se maintienne, semblablement à certaines des grandes idées de la tradition rénovatrice, ainsi que les critiques liées aux maléfices de « l'école traditionnelle ».

« Un tel enseignement mou et pédant [...] conduit l'individu à un hyper-intellectualisme à perdre le sens des réalités de la vie [...]. L'école c'est préparer pour la vie et par la vie. Une belle formule. Et juste » (Evangelista, 1937, p 172).

« L'école du XX<sup>e</sup> siècle est l'école nouvelle de nature expérimentale, d'organisation principalement scientifique, avec sa trilogie pédagogique bien définie (activité, spontanéité, intérêt) » (Evangelista, 1945, 24).

Nous retrouvons ici, comme nous l'avons déjà vu, la critique de l'intellectualisme qui caractérisait « l'école traditionnelle », son éloignement de la vie, mais aussi la défense du caractère scientifique et de l'expérimentalisme pédagogique, typiques de « l'école nouvelle », ainsi que des thèmes clés du discours rénovateur, tels que l'activité, la spontanéité et l'intérêt. Parallèlement, Domingos Evangelista profite pour se démarquer de plusieurs autres thèses associées à l'Éducation nouvelle, telles que « l'école unique », la « coéducation », les « écoles en plein air » ou ce qu'il considère être « l'utilisation et l'abus des méthodes actives » (Evangelista, 1945, p. 23). La notion de « mi-chemin » s'oppose souvent à ces options jugées trop radicales : « Comme dans tout, c'est dans ce juste milieu que nous retrouvons le chemin plus prudent et raisonnable » (Evangelista, 1945, p. 218).

En guise de résumé, l'appropriation conservatrice que Domingos Evangelista fait, parmi d'autres auteurs, des thèses de l'Éducation nouvelle est ainsi incluse dans un programme plus vaste, au niveau international, de toute une réinterprétation catholique, conservatrice et

nationaliste de ce courant pédagogique, qui se fait largement sentir les années 30 et 40 du XX<sup>e</sup> siècle et, en particulier, dans le cas portugais.

### De *L'école active* d'Adolphe Ferrière (dans ses différentes éditions) à la traduction de Domingos Evangelista : les multiples versions d'une même œuvre

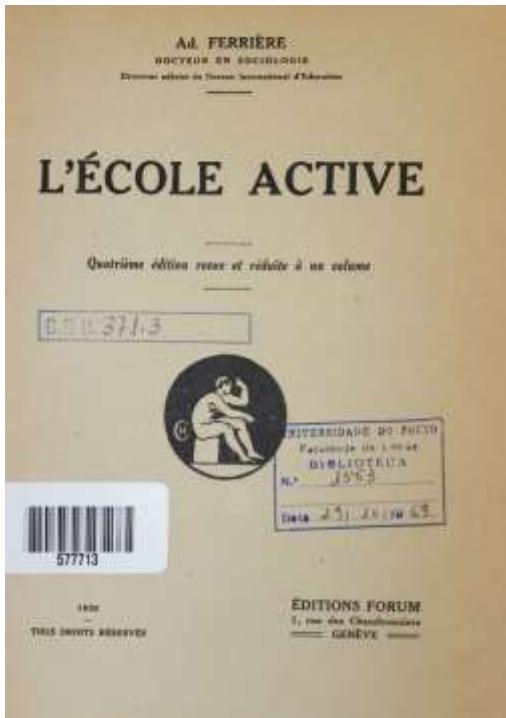
Le livre *L'école Active* de Adolphe Ferrière fait l'objet de six éditions entre 1922 et 1953. Au long de ces rééditions, plusieurs modifications sont apportées à l'œuvre, soit au niveau de la forme, les deux volumes étant publiés en un seul ; soit au niveau du contenu, certaines parties du texte ayant, à plusieurs reprises, été supprimées, ajoutées et réintégrées selon l'édition. (Ferrière, 2004 ; Hameline, 1993).

Nous pouvons ainsi faire une brève présentation des différentes éditions. La première et la deuxième éditions, toutes deux publiées en 1922, sont composées de deux volumes, de cinq chapitres chacun, à savoir le volume I - Les origines, qui contient l'introduction ; le chapitre I : Les précurseurs de l'École active ; le chapitre II : L'École active avant la guerre ; le chapitre III : L'École active dans les pays de langue allemande ; le chapitre IV : L'École active selon G. Kerschensteiner. Le volume II - Principes et applications est composé du chapitre V : Les fondements psychologiques de l'École active ; du chapitre VI : L'activité manuelle à l'École active ; du chapitre VII : L'activité intellectuelle à l'École active ; du dernier chapitre : L'avenir de l'École active ; et d'un Index des noms cités.

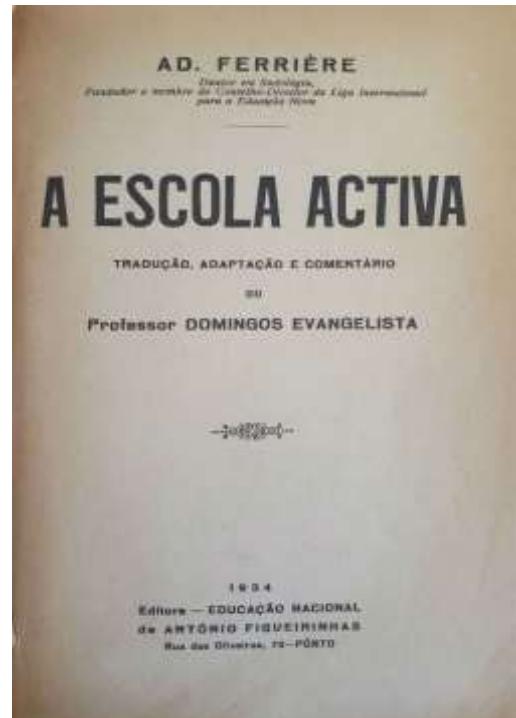
La troisième (1926) et quatrième (1930) éditions sont beaucoup plus réduites et ont été publiées en un seul volume, composé, principalement, des chapitres du deuxième volume des éditions précédentes, à savoir le chapitre I : Quelques précurseurs de l'École active ; le chapitre II : L'activité manuelle à l'École active ; le chapitre III : L'activité sociale à l'École active ; le chapitre IV : L'activité intellectuelle à l'École active ; le chapitre V : L'avenir de l'École active.

Finalement, les deux dernières éditions, datées de 1946 et 1953, récupèrent certains des chapitres des éditions précédentes et intègrent d'autres retirés de l'œuvre *L'autonomie des écoliers* du même auteur, à savoir le chapitre I : Qu'est-ce que l'École active ? ; le chapitre II : Les fondements psychologiques de l'École active ; le chapitre III : L'activité manuelle à l'École active ; le chapitre IV : L'activité intellectuelle à l'École active ; le chapitre V : L'activité sociale à l'École active ; le chapitre VI : L'autonomie des écoliers ; le chapitre VII : Les inconvénients et les avantages de l'autonomie ; le chapitre VIII : Les conditions du succès.

La cinquième édition, préfacée par Émile Planchard a été traduite en portugais en 1965 par Jorge Babo (Ferrière, 1965).



*L'École Active* de Adolphe Ferrière, 4<sup>e</sup> édition, 1930



*A Escola Activa*  
traduction de Domingos Evangelista, 1934

La traduction que nous analysons ici date de 1934. Il s'agit d'une traduction faite par Domingos Evangelista à partir de la 4<sup>e</sup> édition (Ferrière 1930 ; Ferrière 1934). Elle a été publiée aux éditions Educação Nacional (Éducation nationale), de António Figueirinhas, à Porto. Du point de vue de la structure, cette édition de 207 pages contient, outre les chapitres susmentionnés, cinq autres textes d'introduction qui sont les suivants : Qu'est-ce que l'école active ? La préface de la traduction portugaise (de Adolphe Ferrière) ; une note intitulée Prévention du traducteur ; la préface des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> éditions et le texte de l'école active.

Selon António Nôvoa, c'est une traduction libre du point de vue de la forme, mais aussi du point de vue du contenu. De sa part, Domingos Evangelista, dans sa note assez curieuse, intitulée « Prévention du traducteur », nous avertit que ce n'est pas « une simple traduction ». Pour mieux adapter l'œuvre à la réalité portugaise de l'époque, le traducteur admet avoir éliminé certains passages et en avoir introduit d'autres, ayant fait des commentaires et créé des sous-thèmes.

« Ceux qui croient que ce livre est une simple traduction de la belle œuvre de Adolphe Ferrière, "L'école active" se font des illusions [...].

Ce livre [...] omet, parfois, certaines pages qui ne suscitent pas trop d'intérêt à notre idéologie pédagogique [...]. Nous allons continuer à condenser le volume, mais, d'autre part, nous serons obligés de développer certaines idées, à peine énoncées dans le texte de l'auteur, dans nos notes » (Evangelista, 1934, pp. XIII-XIV).

Reconnaissant que Ferrière a lui-même simplifié, à partir de la 3<sup>e</sup> édition, l'œuvre initiale, l'éducateur portugais invoque les circonstances du contexte national : « nous avons cherché à percevoir les problèmes de l'école active à travers la dure réalité de notre représentation

rationnelle, de nos organisations scolaires, voire même de notre émotivité malsaine, qui caractérise le peuple du sud ». La raison justifiant cette stratégie créative est l'absence, au Portugal, « d'œuvres de vulgarisation pédagogique adaptées aux principes de l'école portugaise ». Ainsi s'explique l'audace de « commenter l'œuvre du Maître, la tronquant de ce que nous jugeons être une spéculation inutile » (Evangelista, 1934, p. XIV). Domingos Evangelista essaie de modérer les formules plus radicales, qui continuent à être présentes dans l'œuvre, justifiant cette position par un besoin de gradualisme, en raison d'un retard évident de l'environnement pédagogique portugais :

« Les écoles nouvelles ont établi, triomphalement, l'autonomie des écoliers [...]. Mais, à l'école primaire portugaise, l'ambiance, l'organisation, ainsi que les objectifs de l'école, s'opposent à la liberté de l'élève, à l'organisation de cette autonomie de soi » (Evangelista, 1945, pp. 90-91).

« Finalement, la transition peut se faire immédiatement, mais lentement. Nous pouvons insuffler un peu d'esprit nouveau et rationnel dans cette triste école qui nous est imposée et que nous connaissons tous. Ce qui existe, nous l'avons déjà dit, n'est pas bon. Mais, nous ne voulons pas non plus entamer une réforme radicale, en passant de la monarchie scolaire absolue à la complète "autonomie des élèves". Nous devons poursuivre notre chemin lentement, avec prudence » (Evangelista, 1934, pp. 193-194).

La préface traduite est rédigée par l'auteur, Adolphe Ferrière, ceci nous faisant croire que cette traduction aurait reçu son accord. Pourtant, étant donné la critique dure qu'il fait de l'État, qu'il appelle « nouveau », il est probable qu'il ait pensé aux cas du fascisme et du nazisme et non pas, spécifiquement, au cas portugais :

« Au fait, l'État, dans plusieurs pays, vit d'engagements ; voulant satisfaire tout le monde, il ne satisfait personne. Comment peut-on s'attendre à une action courageuse de sa part comme le changement des lois, en s'associant, loyalement, à l'école active [...] ?

Certains jeunes États l'ont compris. Ils pensaient bien faire. Mais alors ... la roue du temps a tourné, et l'État « nouveau » d'une discipline rigide, n'a rien appris et rien oublié – n'ayant rien appris de la science et rien oublié de la tradition – apparaît brusquement et, d'un seul coup vengeur, il détruit ce qu'il appelait les toiles d'araignées de l'Éducation nouvelle » (Evangelista, 1934, p. X).

Dans le préambule intitulé « Qu'est-ce que l'école active ? », le pédagogue suisse la définit, avant tout et d'une façon générale, comme « l'application des lois de la psychologie à l'éducation des enfants » (Ferrière, 1934, p. V). Dans la préface, déjà mentionnée, il affirme : « Abandonnons les termes « nouveau » et « ancien », puis faisons appel à la recherche du « juste milieu » entre « innovation et tradition » (Ferrière 1934, p. XII). Cette recherche d'une synthèse entre « tradition » et « innovation » explique, d'une certaine façon, la pensée de l'auteur, cherchant une plus grande modération, ce qui est d'ailleurs visible dans les positions qu'il assume lors de sa visite au Portugal. Cela peut, également, être perçu dans l'acceptation de l'invitation que Domingos Evangelista lui a adressée pour préfacer la traduction. La critique faite par Ferrière à « certains innovateurs », considérés comme des « extrémistes », est encore plus explicite, tout en préconisant une pédagogie basée sur une éducation familiale sensée et aimante. Il semble indéniable que Ferrière garantit lui-même une certaine « domestication » de l'Éducation nouvelle :

« Pourquoi certains innovateurs oublient-ils ceci ? Pourquoi se lance-t-ils sans précaution à la poursuite de réformes téméraires ? [...] Tous les partis ont des extrémistes, l'école active aussi [...]. Ces bons moyens [éducatifs] sont ceux d'un père et d'une mère raisonnables et aimant leurs enfants ; ce sont, aussi, ceux de l'école active » (Ferrière, 1934, pp. XI-XII).

D'autre part, le texte original n'est pas traduit dans son intégralité. Domingos Evangelista choisit, pour sa traduction, les extraits qui, selon lui, s'adapteraient mieux à la compréhension nationale. Il s'agit, cependant, d'une traduction ambiguë car si, d'une part, le traducteur tente de placer l'œuvre dans l'univers, la mentalité et la culture scolaire de l'État Nouveau portugais, d'autre part, il fait une traduction très fidèle de l'original, très littéraire, ne profitant pas de la transposition du texte d'une langue vers une autre pour créer des ambiguïtés d'interprétation.

Les notes de bas de page, explicatives ou bibliographiques, qui étaient présentes dans le texte original, sont ou bien exclues, ou bien réintégrées dans le corps du texte. Lorsqu'il s'agit d'une note de l'auteur, celle-ci prend la forme d'une citation dans la traduction et est identifiée par l'abréviation NA. - Note de l'auteur. Des notes sont aussi intégrées quand il y a une nouvelle information, un nouveau commentaire, qui n'est pas dans l'original. Dans ces cas, le traducteur identifie cette information avec l'abréviation NT. - Note du traducteur. Cependant, ce n'est pas toujours ainsi, l'extrait qui suit n'est pas dans l'original, ni identifié comme une nouvelle information dans la traduction. Il n'y est pas signalé non plus avec une NT. - Note du traducteur. Compte tenu du contexte politique de l'époque, nous nous demandons si l'absence de cette note est tout simplement une erreur ou si c'est un choix réfléchi. Voici l'extrait en question :

« Les jeunes filles, en plus de participer à la couture, à la lessive, au repassage, à la lingerie, sont initiées aux devoirs de mère de famille, devant assurer des soins tous les jours et faire preuve de leur affection à l'égard des plus petites.

Elles devaient participer au fonctionnement régulier de nombreux services de l'établissement, tel que le nettoyage en permanence des différents locaux : les dortoirs, les salles de bains, les cantines, les chambres, les ateliers, etc., la distribution hebdomadaire des vêtements, le changement et la couture périodique du linge, le devoir de mettre et de lever la table dans les cantines, la distribution générale de nourriture, l'administration de médicaments, le soin des blessures et des engelures, la participation aux tâches culinaires, la confection de pâtisseries, etc., constituaient un ensemble de tâches quotidiennes ou périodiques qui étaient la meilleure préparation des enfants à la vie sociale » (Evangelista, 1934, 65).

Tout le contenu du livre est organisé selon des titres attribués par le traducteur, qui visait à classer l'information et mettre l'accent sur certaines notions. Finalement, les citations qui cherchaient à préciser ou à approfondir certains sujets ont été éliminées, ainsi que toutes les informations considérées comme supplémentaires. Cependant, il est clair qu'il a eu un grand souci de préserver l'essentiel du contenu, sans empêcher sa compréhension.

Il importe maintenant d'analyser en détail l'ensemble des notes du traducteur et essayer de comprendre comment elles modifient ou ajoutent du texte. Domingos Evangelista a inséré, dans l'ensemble, 41 notes du traducteur, de différentes sortes. Dans 19 de ses notes, il a surtout résumé des textes qui ne sont pas inclus dans le corps de l'œuvre ; dans 19 autres notes, des références sont faites à la situation éducative portugaise ou bien il partage des réflexions sur la possibilité de concrétiser l'Éducation nouvelle au Portugal. Plus précisément, dans 3 de ses notes (à l'exclusion de celles font aussi référence à d'autres situations), le

traducteur introduit des commentaires, des clarifications ou des passages qui complètent le texte de l'auteur. Nous sommes ici confrontés à une sorte d'« hypertexte » ou à une œuvre dans une autre œuvre. Tel que susmentionné, Domingos Evangelista souscrit, de façon plus au moins évidente ou tacite, à la plupart des idées présentées par Ferrière, sans jamais les altérer. Le traducteur défend essentiellement le besoin d'adapter ces principes à la réalité portugaise et de promouvoir une lente « transition » vers l'école active. Ci-après, nous donnons certains exemples, à savoir :

« Le *paidocentrisme* pédagogique doit être une réalité, mais cette réalité ne peut exister que dans la limite imposée par notre tradition [...] »

À l'école primaire portugaise, nous devons nous contenter de moins [le régime de l'autonomie des écoliers]. Comme nous l'avons déjà dit, les cantines, les caisses des écoles et les coopératives scolaires sont des organisations collectives auxquelles nos écoles peuvent aspirer en ce qui concerne l'éducation sociale » (Evangelista, 1934, p. 84).

« L'éducation active [...] admet plusieurs niveaux de transition. Nous l'acceptons, l'école active ne peut pas être appliquée dans toute sa pureté maintenant ; notre attitude traditionaliste et nos tendances formalistes en éducation ne nous permettent pas de faire dériver toute la méthode pédagogique de l'activité fonctionnelle » (Evangelista, 1934, p. 61-62).

« Nous le répétons : l'école active de l'avenir est celle que Ferrière a esquissée grâce à son célèbre talent et à son intuition psychologique puissante ; mais l'école active actuelle, l'école active de transition, doit être différente, sous peine de complète inapplicabilité à l'école officielle » (Evangelista, 1934, p. 120).

En acceptant, en théorie, les innovations proposées par l'Éducation nouvelle, Domingos Evangelista reconnaît, tel que mentionné au paragraphe précédent, l'impossibilité de les appliquer dans toute leur « pureté ». Il fait aussi référence au besoin de les combiner à toute une « tradition » qui est présente dans les écoles portugaises. Il se manifeste clairement, comme Ferrière l'a fait lui-même, contre une « réforme radicale », défendant une « transition » lente, prudente et graduelle vers « l'école active de l'avenir ». Une réalité s'avérant possible serait celle d'une « école active de transition ». Un bon exemple est celui du *self-government* ou le régime d'autonomie des élèves. Sans le contredire, le traducteur remarque que, dans notre cas, ce régime ne pouvait être mis en œuvre que de manière réduite, ayant recours à des formules modérées, comme celles représentées par les « cantines, caisses des écoles et coopératives scolaires ».

## Considérations finales

L'opération à laquelle Domingos Evangelista se livre nous renvoie à la complexité des pratiques de la traduction et à l'ambivalence, dans ce contexte, de la notion d'auteur. Peter Burke (2009) note, pertinemment, que les pratiques de traduction textuelle ne représentent pas uniquement une transposition littérale d'une langue vers une autre. Elles représentent plutôt une interprétation du texte original et la création d'une nouvelle œuvre. Certains des concepts et des idées qui nous sont proposés par l'auteur vont exactement dans ce sens. C'est bien le cas de la « traduction culturelle », de la compréhension de la traduction en tant que « négociation », entrecoupée de « tactiques » et de « stratégies », de la reconnaissance de la « liberté » et de la « créativité » du traducteur et du recours à l'utilisation de « contractions »,

d'« extensions » et de « tradaptations ». Ce sont exactement ces procédés que nous retrouvons dans la traduction de Domingos Evangelista, nous permettant de comprendre avec une autre acuité l'exercice qui conduit à la transformation de l'œuvre *L'école active* en une autre avec le même nom, mais en portugais, *A Escola Ativa* ou, en d'autres termes, la constatation de l'existence de deux discours parallèles au sein de l'œuvre traduite. À partir de cette compréhension, les questions suggérées par Peter Burke font sens : Qui traduit ? Quoi ? Pour qui ? Quelles sont les intentions ? De quelle façon ? Quelles sont les conséquences ? L'extrait suivant représente une bonne synthèse de la perspective qui nous est proposée par l'auteur, à savoir :

« Indépendamment de la stratégie de domestication ou d'emprunts suivie par les traducteurs... l'activité de la traduction implique nécessairement, et à la fois, la dé-contextualisation et la recontextualisation. Quelque chose se perd toujours dans la traduction. Cependant, l'analyse de ce qui s'est perdu est un des moyens les plus effectifs, permettant d'identifier les différences interculturelles. De la sorte, l'étude de la traduction est, ou devrait être, au cœur de la pratique de l'histoire culturelle » (Burke, 2009, p.46)<sup>2</sup>

Les réflexions développées par Paul Ricoeur (2004) dans une autre œuvre, consacrée à la traduction, vont dans le même sens lorsqu'il attire l'attention sur le rôle de « médiateur » du traducteur, à mi-chemin entre l'auteur et le lecteur. Il souligne également le fait que la traduction, dans un sens plus vaste, est toujours une « interprétation ». Ainsi, le dilemme, souvent associé au travail du traducteur, qui le place dans une position peu confortable, entre « fidélité » et « trahison » ou, autrement, dit, entre la nécessité de servir « deux maîtres » : l'« étranger » et le « lecteur », n'a plus de sens. Bien plus qu'un dilemme, il s'agit d'un paradoxe, dit l'auteur, et aussi une opération à risques. Ricoeur souligne que « amener le lecteur à l'auteur » et « amener l'auteur au lecteur », au risque de servir et de trahir deux maîtres, c'est pratiquer ce qu'il appelle *l'hospitalité langagière* (Ricoeur, 2004, pp. 42-43). Notre traducteur, Domingos Evangelista, ne se laisse pas enfermer dans ces dilemmes. Il assume, sans complexes, qu'il s'agit d'une « interprétation » et que le produit final est différent du produit original. Il se sent confortable dans son rôle de « médiateur ». Il ne cherche pas la « traduction parfaite », il cherche celle qui s'adapte le mieux aux circonstances. N'abandonnant jamais la notion de fidélité formelle en traduction, il cherche à donner de nouvelles significations aux mots de Ferrière selon la réalité portugaise, dans toutes ses dimensions. En tout cas, il est important de relever une autre question : c'est le processus hétérogène de production de l'œuvre originale, avec un travail de « bricolage » que Ferrière utilise pour la façonnner dans ses différentes éditions, ainsi que la plasticité relative de son contenu, qui contient en soi la possibilité d'une interprétation modérée et conservatrice de *L'école active*.

La traduction faite par Domingos Evangelista est, finalement, une expression claire des interprétations et des lectures que les pédagogues conservateurs, s'assumant comme des intellectuels et des médiateurs, font de l'œuvre de Ferrière et, en général, de l'idéologie de l'Éducation nouvelle, quand ils s'approprient certains éléments de leur contenu. En effet, ils mélangeant des représentations, des significations différentes, donnant naissance à un produit

---

<sup>2</sup> Traduction proposée.

hybride : l'« école active » portugaise, conservatrice, catholique et nationaliste. Nous pensons avoir pu démontrer l'importante de la contribution de Domingos Evangelista à la construction de la « pédagogie nationaliste », en recomposant la « tradition d'innovation » de la génération progressiste qui l'a précédé (Pintassilgo, 2016<sup>a</sup> ; Pintassilgo & Pedro, 2012).

## Références bibliographiques

- Burke, P. (2009). Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna. In P. Burke & R. Po-Chia-Hsia (Orgs.), *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna* (pp. 13-46). São Paulo: Editora Unesp.
- Evangelista, D. (1945). *Elementos de Pedagogia*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- Evangelista, D. (1937). Escola e nacionalismo. *Escola Portuguesa: Boletim de Ação Educativa publicado pela Direção Geral do Ensino Primário*, III (123), 4 de março, 139.
- Ferrière, A. (2004). *L'école active* (Préface de Daniel Hameline). Paris : Éditions Fabert.
- Ferrière, A. (1965). *A Escola Ativa*. Lisboa: Editorial Aster.
- Ferrière, A. (1934). *A Escola Ativa* (tradução, adaptação e comentário do Prof. Domingos Evangelista). Porto: Editora Educação Nacional de António Figueirinhas.
- Ferrière, A. (1930). *L'école active* (4<sup>e</sup> édition revue et réduite à un volume). Genève : Éditions Fórum.
- Hameline, D. (1993). Grands pédagogues : Adolphe Ferrière. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII (1-2), 379-406.
- Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de Educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs : Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisbonne : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Pintassilgo, J. (2016<sup>a</sup>). Orbelino Geraldes Ferreira e a “escola ativa”: tradição pedagógica e prescrição didática no Portugal de meados do século XX. In A. C. Gomes & P. S. Hansen (Org.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política* (pp. 148-173). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pintassilgo, J. (2016<sup>b</sup>). Uma versão conservadora da “escola ativa”: o contributo de Domingos Evangelista em diálogo com Adolphe Ferrière (Portugal, anos 30 e 40 do século XX). In J. M. Hernández Díaz (Coord.). *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 301-315). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pintassilgo, J. & Pedro, L. (2012). Formação de professores e “escola ativa”: reflexões em torno de uma “tradição de inovação”. *Revista HISTEDBR on-line*, 46, 3-23.
- Ricoeur, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.

## Martine Ruchat : Portrait funéraire « Édouard Claparède » en maître

Université de Genève

*Les Pléiades 30.IX.40*

*Chère Amie, pauvre chère Amie,*

*Les deuils vous frappent cruellement. Si tôt après le départ de Jean-Louis, voilà que, inattendu pour tant de gens, survient celui de votre mari, de cet ami si cher, ami aîné auquel je m'appuyais depuis les années de collège au travers de toute une longue vie ! Car c'est son opuscule sur le collège de Genève qui fut mon tout premier contact avec lui. Et comme nos expériences coïncidaient je me suis senti pénétré pour lui de gratitude et d'admiration. Mais ce fut bien autre chose encore quand parut, en article d'abord – des articles à part – la Psychologie de l'Enfant. N'était-ce pas en 1903 ? Et les éditions se sont succédée. Je les ai toutes lues – et, par là, relu les passages conservés et assimilé les parties nouvelles. Oui, je crois bien que, sauf quelques articles qui ont pu m'échapper, j'ai lu toute l'œuvre imprimée d'Édouard. – Ma douleur fut, par contre, vis-à-vis de ma surdité, sa crampe d'écrivain, ce qui a bloqué tous les échanges rapides et faciles. Que peuvent faire deux hommes si proches l'un de l'autre sur tant de points essentiels, s'ils se trouvent ainsi séparés par une cloison de verre ?*

*Sur bien des points Jean-Louis avait bien servi de lien. Mais il avait lui aussi sa nature personnelle extrêmement marquée. Je voyais son père à travers lui, donc sous l'angle où lui l'apercevait. Et souvent des malentendus m'ont fait comprendre qu'Édouard, lui aussi, n'avait aperçu que certains aspects de mon être et ne m'a pas toujours bien compris, malgré son amitié. Tout cela s'efface en entrant dans l'histoire – dans le passé – dans le monde des archives ! – Et les « Archives » au milieu de cette débâcle du monde, vont-elles sombrer, elles aussi ? Ou bien l'Institut va-t-il la reprendre pour les thèses et les notices bibliographies ? Ce serait bien utile et nécessaire.*

*Et vous, avec Eliane, vous allez vivre entre ces trois grands morts : père, mari, fils ! – Survivre ! – A vous voir de loin, beaucoup de femmes diront : Oh ! la plus privilégiée des femmes ! – Mais nous, ma femme et moi, nous savons combien il est lourd de porter, trois croix, fussent-elles auréolées de lumière.*

*Une force vous reste, toutefois, votre plume, votre talent d'écrire. Peu à peu, au cours des années de retraite et de paix, lots de notre âge, vous mettrez par écrit et en relief indestructible chez vos trois hommes. Retraite et paix. – C'est une autre question. Une question à résoudre plus tard, beaucoup plus tard, quand apparaîtra l'aube de la résurrection de ce grand corps malade : l'Europe ! – On peut presque dire : le monde !*

*Que mon article sur le Forum Helveticum ait été une des dernières choses lues par Édouard et qu'il l'ait aimé restera comme un souvenir précieux au fond de ma mémoire.*

*Vos amis des Pléiades sont près, très près de vous dans cette lourde épreuve !*

*Adolphe Ferrière*

Les lettres de condoléances sont un matériau qui permet de construire un portrait funéraire, certes hagiographique, mais pas moins vérace. Car qu'est-ce que la vérité en matière biographique ? De plus, il est impossible d'écrire l'entier d'une vie ; on ne peut donc que la reconstituer à partir d'éléments disparates. L'écriture de la vie relève ainsi de la relation que l'auteur/e entretien avec le biographé ; elle est un « pari » comme le souligne dans son ouvrage François Dosse<sup>1</sup>. Il faut donc articuler les données avec l'usage que l'on en fait dans la construction d'un propos : la relation détermine l'être, les mots construisent la réalité et une certaine vérité du portrait existe dans chaque récit biographique, dans chaque lettre de condoléance.

Cette question d'épistémologie, c'est-à-dire de théorie de la connaissance en matière historique, a fait couler beaucoup d'encre, notamment après la période structuraliste pure, pour laisser émerger à nouveau des individus, considérés comme des indicateurs d'un temps qui à la fois les produit et qu'ils produisent tout autant. Ce sursaut biographique a également permis au travers des pratiques historiennes une diversité de manière d'écrire et notamment des rapprochements voire des croisements brouillant les frontières entre genres, entre histoire et littérature notamment, ce qui a produit des récits biographiques, des biographies romancées ou biographies imaginaires ; on pense à la plus célèbres chez les historiens du 20<sup>e</sup> siècle : *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot* d'Alain Corbin. Écrire 336 pages à partir de quelques sources indicatives dénote cette capacité de cet « historien du sensible », comme l'a présenté François Dosse, à imaginer une vie à partir d'éléments historiques reconstruits et donc fictifs, mais véritables.

Avec Édouard Claparède (1873-1940), médecin, psychologue, pionnier de l'éducation fonctionnelle et fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, école des sciences de l'éducation à Genève, le foisonnement d'archives manuscrites, tapuscrites, photographiques, cinématographique réduit forcément l'espace fictionnelle. Il manque aujourd'hui encore le son de sa voix qu'apporterait une archive radiophonique, mais certains auteur/e/s de lettres de condoléance disent encore l'entendre : une « bonne voix calme », « sa voix est calme, attristée, modeste » ou « une voix modeste et comme effacée », « sa voix attristée mais amicale ». De nombreux fonds d'archives sont aujourd'hui à disposition (manuscrits de la Bibliothèque de Genève ; Fondation Archives Institut J.-J. Rousseau ; Musée des sciences notamment) et la difficulté réside justement dans cette quantité : il faut donc un choix d'auteur/e, un fil conducteur à donner à lire au lecteur, une vision ; en quelque sorte, en surcroît du récit biographique faire émerger le portrait « Édouard Claparède » de manière sensible.

Dans mon récit biographique<sup>2</sup>, j'ai cherché à faire vivre l'homme – comme on le faisait dès le 17<sup>e</sup> siècle avec ces « vies de ». J'ai commencé par les lettres de condoléance envoyées à sa veuve Hélène Claparède-Spir. Ces lettres rendent compte de réactions à vif après l'annonce de cette mort, le 23 septembre 1940, le plus souvent inattendue par leurs auteur/e/s. Ce corpus de 359 lettres en français conservées à Genève dans différents lieux d'archives (auxquelles s'ajoutent 2 en anglais, 3 en italien et 21 en allemand, soit en tout 385 lettres de condoléances), ne représente que les 20 % environ de l'ensemble des correspondants du vivant de Claparède.

---

1 Dosse, F. *Le pari biographique Écrire une vie*. Paris : La Découverte, 2005.

2 Ruchat, M. *Édouard Claparède : à quoi sert l'éducation ?* Lausanne : Antipodes, 2015.

Ce corpus est rattaché par un lien internet à l'ouvrage : *Édouard Claparède. À quoi sert l'éducation ?<sup>3</sup>*

La lettre de condoléances est un texte conventionnel (fonctionnel) généralement court ; du télégramme ou de la carte de visite avec le patronyme déjà imprimé, auquel s'ajoute une phrase de condoléances type. Il peut être également assez long, jusqu'à plusieurs pages relatant des souvenirs et comprendre une forte teneur émotionnelle. Mais le plus souvent, on ne dépasse pas une page recto verso. Les lettres longues sont souvent le fait d'écrits plus tardifs. Leur réception s'étend ici sur un temps court, une dizaine de jours, entre le 29 septembre 1940 et le 4 février 1941 pour les plus « tardifs ». Cinq lettres ont été faussement datées d'avant sa mort, peut-être sous le coup de l'émotion (deux du 2 août et une du 3, 4 et 23 septembre). Certaines lettres ont pu se perdre, puisqu'un ami aussi proche d'Édouard Claparède que le psychologue Henri Piéron n'apparaît pas dans le corpus ; mais ce corpus n'est pas forcément clôt (des lettres sont encore à repérer dans d'autres fonds d'archives). Certains de ses amis sont déjà décédés comme Alfred Binet, en 1911, Ovide Decroly et Cesare Ferrari, en 1932, Émile Meyerson, en 1933, et Xavier Léon en 1935. Certain/e/s des auteur/e/s n'ont pu être situé/e/s professionnellement et géographiquement.

Trois mouvements animent les correspondants d'Hélène Claparède Spir : l'un vers la veuve et parfois sa fille pour la/les consoler (la condoléance), le deuxième vers le mort pour l'honorer et se faisant le hisser à la postérité, le maintenir vivant (l'honneur) et un troisième pour se situer socialement par rapport au défunt et à sa veuve ; prendre en quelque sorte place dans le portrait (la (re)présentation de soi).

Grâce à cette correspondance, plusieurs choix d'écriture ont été pris formant la trame du récit biographique. Le premier a été de rendre compte de l'univers social d'Édouard Claparède. Le deuxième de traduire par des mots la relation évoquée ou suggérée à celui que certains et certaines nomment « maître », introduisant l'idée de l'exemple qui est d'ailleurs dans l'histoire la fonction première des biographies sous la forme de « vie de » ; parler d'une vie exemplaire. Le troisième de retirer, grâce aux mots utilisés, les traits du portrait. En filigrane, ces choix reposent sur l'idée d'une sémantique historique qui par les mots construit les réalités (et donc le récit biographique) et privilégie la relation entre les acteurs/trices comme constitutive de celles-ci. Édouard Claparède n'existe pour le récit biographique et pour le portrait funéraire en particulier qu'à partir des mots dits, écrits, transcrits par leurs auteur/e/s. Ces trois axes contribuent à partir des lettres de condoléance du passé à évoquer son portrait et ainsi à le faire vivre, grâce à ceux – morts aujourd'hui – qui ont dans leur deuil prolongé la vie d'Édouard Claparède, et l'ont ainsi rendu immortel par ces 359 portraits funéraires. Les lettres de condoléance, par la répétition de traits présentés font surgir l'image fantomatique du défunt : silhouette haute et rapide, douceur et calme de la voix, regard si bon et doux, sourire si charmant... Soudainement et paradoxalement, sa vie s'incarne dans ces lettres de deuil. Jusqu'à son dernier souffle et au-delà, on maintient ainsi Édouard Claparède dans le monde des vivants<sup>4</sup>.

---

3 Les citations dans le texte renvoient à ce corpus.

4 Despret, V. *Au bonheur des morts. Récits de ceux qui restent*. Paris : La Découverte, Les empêcheurs de penser en rond, 2016.

## Un intellectuel nomade

Ces lettres de condoléance nous offrent à comprendre les univers sociaux d'une personnalité comme Claparède trop souvent limitée par l'historiographie au champ des sciences de l'éducation et de la psychologie. Elles rendent compte assez bien de l'univers relationnels de Claparède qui a produit ce qu'il a été : un homme ouvert sur le monde, intéressé à nombre de disciplines scientifiques (y compris la philosophie qu'il espérait voir scientifique), ainsi qu'à l'art, la littérature, la musique, la peinture et le dessin. Les lettres de condoléances permettent ainsi de construire des cercles excentriques de relations qui constituent l'histoire de Claparède : parents, famille, amis d'enfance, de collèges, de facultés, d'armée ; puis les collègues et amis professionnels ; les élèves et les disciples, les connaissances, les admirateurs et les inconnus. Les veuves de ses amis proches, ont également pris la plume pour rappeler l'admiration portée par leur mari et, du même coup, les rappeler au souvenir d'Hélène Claparède-Spir. Ce sont également les « femmes de » : épouse, sœur et mère qui lui rendent hommage personnellement en s'adressant à elle. Il y a, par exemple, une lettre d'Emile Jaques-Dalcroze, mais également de sa sœur Hélène Brunet-Lecombe et de sa femme Mina Jaques-Dalcroze. La famille Ferrière est particulièrement présente dans ce corpus : Adolphe Ferrière, son ami et collaborateur, Frédéric, son frère, Claude son fils, Maya sa nièce ; ainsi que la famille Revilliod, de son ami d'enfance Henri devenu également médecin : sa sœur Elisabeth Gampert Revilliod, sa nièce Mathilde Gampert ; l'architecte Guillaume Revilliod ; Pierre Revilliod de la Société de physique et d'histoire naturelle.

En regroupant par milieux socio-professionnels ces émetteurs de lettres, en fonction de la manière dont ils se présentent, on peut considérer cette liste comme un premier portrait social du défunt par l'étendue des milieux qu'il fréquente. Des catégories se croisent, car certains noms sont reliés à plusieurs d'entre elles ; ce n'est donc pas à prendre comme une statistique. Sans surprise ce sont les professeurs de facultés qui forment la majeure partie des auteur/e/s des lettres de condoléance (incluant les chargés de cours et les privat-docent), qu'ils soient de l'université de Genève, d'autres cantons suisses ou de l'étranger. Si on ajoute ceux de l'Institut J.-J. Rousseau, on arrive à près d'un quart des lettres ; parmi eux dix-sept médecins. Viennent ensuite les élèves de l'Institut J.-J. Rousseau, on ne s'en étonnera pas, auquel on peut ajouter les institutrices, les psychologues et les pédagogues qui forment le deuxième groupe en nombre après les professeurs (à égalité).

À travers les signataires se dessine la parenté d'Édouard Claparède qui montre assez bien l'enracinement de la famille Claparède dans le terreau des grandes familles genevoises avec de nombreux cousins que forment les familles alliées au Claparède : de Morsier, Flournoy, Droin, Chenevière, Chenevard, Trembley, Rochette, de Saussure, Guy, Stelhi, Flemming, Roetlisberger. On constate également son insertion dans la culture protestante avec plusieurs pasteurs comme auteur/e/s des lettres de condoléance, mais aussi dans l'armée, notamment dans l'élément sanitaire modulable III (l'ESM III/1) dont il était capitaine. Le défunt était également proche de nombreux artistes, peintres, musiciens, écrivains, comédiens (les Pitoëff notamment), des journalistes, ceux de la *Tribune de Genève* et du *Journal de Genève*, du journal pacifiste *Menscheit* (Fred Roettcher) ou de *La Pensée russe* (Pierre Struve).

Certains auteur/e/s signent au nom d'une institution ou d'un collectif: du Conseil d'État genevois au mouvement de rapprochement entre juifs et chrétiens ; de tous les étudiants

égyptiens (rappelant ainsi son année passée au Caire pour y faire une analyse de l'école égyptienne et proposer un rapport pour l'améliorer) ; l'Union anthroposophique de la Suisse romande ; l'Union mondiale de la femme pour la concorde internationale ; l'Institut d'Espagne ; la Société de sociologie ; la société suisse de neurologie ; l'Association des médecins du Canton de Genève (dont il ne faisait d'ailleurs pas partie, mais il est de la Société médicale dès 1901) ; le Comité et ouvroir ukraino-suisse, pour lequel il a toujours montré de l'intérêt. Et même au nom des ouvriers comme l'exprime Charles Ducommun, secrétaire ouvrier, adjoint à l'union syndical de Berne : « Parmi l'élite de la classe ouvrière suisse, le nom du grand disparu n'était pas inconnu ; certains de mes collègues syndicalistes, Pierre Reymond, par exemple, savaient parler de votre mari et de votre fils Jean-Louis à de nombreux ouvriers, qui savaient ainsi qui étaient ces deux hommes, sentant en ce qui concerne les qualités de cœur. Les humbles savaient que Jean-Louis Claparède et Édouard Claparède étaient des intellectuels dont la bonté se faisait sentir au-delà de leur milieu, ce qui est si rare. »<sup>5</sup>

À travers ces écrits se sont également ses engagements politiques qui sont révélés (il fait partie de ce qu'on appelle depuis l'affaire Dreyfus les « intellectuels », c'est-à-dire un savant qui s'engage dans la cité, dans la *polis* au sens grec de politique). Ainsi apparaissent nombre d'associations dont il a fait partie ou qu'il a soutenues (notamment financièrement). Il a été un fidèle du Club alpin suisse depuis l'âge de 18 ans ; des Amis du zoo (dont il était président) ; de l'Association pour la culture arménienne ; du comité international pour la Géorgie ; du Comité National Suisse d'Hygiène mentale dont il faisait partie. Les déjeuners William Martin qui étaient en fait, les « déjeuners d'Édouard Claparède », écrivent le 30 septembre Marcel et Claire Raymond : « Il était l'organisateur et l'âme de ces « déjeuners W. Martin » qui étaient, en fait, les « déjeuners d'Édouard Claparède », de ces réunions où l'on pouvait encore dire sa pensée en toute indépendance et où se rassemblaient autour de lui des hommes qui avaient gardé le sens de la liberté ». Il a été également membre de la commission de la Bibliothèque publique et universitaire (BPU) à Genève ; membre de la Société de physique et d'histoire naturelle de Genève (il en est son président en 1915) ; de la Société des arts. Classe d'industrie et de commerce (membre à vie) ; de la Société romande de philosophie (groupe de Rolle), dont il était un fidèle ; le Comité International pour la Géorgie ; le Cercle français de Gospic (Yougoslavie) ; le Cercle protestants de Plainpalais, dont il a été le fondateur et premier président ; l'Institut Jaques-Dalcroze dont il est membre du comité ; la Société de lecture, la Société académique de Genève, l'Association internationale de psychotechnique dont il était le fondateur. Des féministes – comme Émilie Gourd – et des pacifistes rappellent son soutien et la proximité de leurs idées ; enfin *Civitas Nova* créée en 1938 par Arnoldo Bettelini prônant la fraternité universelle qu'il avait rejoint l'année suivante.

Certaines signatures rendent comptent des professions dont il a probablement eu besoin : des architectes (pour construire ses immeubles : trois hôtels particuliers le long du chemin communal de Champel) ; des juristes ; des secrétaires, des horlogers ; des bibliothécaires ; des voisins ; des serviteurs – Mr et Mme Mauris – sa doucheuse, Joséphine Chevallet, son chirurgien, le Dr Raoul Hoffman, et son infirmière, Marie Lépine, qui l'accompagnera pendant

---

5 Lettre de Ch.F. Ducommun, adjoint à l'Union syndicale suisse, 30.X.1940. Voir Ruchat, M, 2015 Annexe en WWW. ANTIPODES:CH. L'original de la lettre est au Musée d'histoire des sciences à Genève.

ses dernières heures de vie. Tous, ils prennent place *in extremis* et au-delà de la mort dans sa biographie au travers des portraits qu'ils donnent de lui.

Ces lettres apportent de nombreux éléments factuels qui permettent également de structurer la vie temporellement (chronologie), mais aussi géographiquement par ses nombreux déplacements (Claparède est un nomade, un globe-trotter comme dit de lui son amie russe Hélène Antipoff dans une lettre qu'elle lui adressait le 7 septembre 1932)<sup>6</sup>.

## Être disciple pour l'ériger en maître

Ayant posé jusqu'ici en quelque sorte le monde d'Édouard Claparède, j'en viens dans cette deuxième partie à rendre compte de la relation particulière que d'aucun ont affirmé avoir eu avec lui et dont la plupart l'ont érigé en maître. Je l'ai fait à partir des occurrences du mot « maître » (53 occurrences), « patron » et quelques termes qui s'y rapportent comme « guide tutélaire » et « père spirituel ». On pourrait également relever quelques occurrences peu usitées dans ce corpus, mais bien présent comme : « chef », « père » (« bon papa »), « lumière » (« veilleur de nuit »).

Le terme maître est utilisé dans trois acceptations : maître pour ses serviteurs, maître de maison qui accueille et maître pour ses disciples, comme un enseignant, mais également et plus largement, comme celui qui montre le chemin, celui qui a fait école et celui qui est un exemple (terme que l'on retrouve 24 fois), auquel s'ajoute le terme de « modèle » qui y est sémantiquement affilié. Si on se penche sur la dynamique relationnel maître-élève, on peut dégager quatre grandes raisons de le présenter ainsi.

La première relève du déplacement géographique et culturel. Bien des étudiants étrangers, venant de pays souvent lointains (Arménie, Albanie, Roumanie, Bulgarie, Liban, Pologne, Égypte, Espagne) l'ont fait connaître dans leur propre pays. En se présentant comme des disciples, peut-être eux-mêmes en ont-ils été grandis ? Comme l'écrit Hélène Deléamont le 1<sup>er</sup> octobre 1940 : « Comment oublier que plus tard, à l'étranger le plus souvent, si les portes se sont ouvertes pour nous, c'est grâce au prestige de ce maître, de cet entraîneur, de ce grand savant si modeste et si bon ».

La deuxième est la reconnaissance de la valeur de son enseignement. Il a été pour de nombreux élèves l'âme d'un mouvement pédagogique, le maître de la pédagogie scientifique et reconnu comme un maître bien au-delà des cercles scientifiques. Comme l'écrit le 30 octobre Charles Ducommun qui se fait l'interprète de nombreux ouvriers qui ne l'ont jamais rencontré : « Le savant qui conjugue si parfaitement la bonté et la science fait parfois des disciples qu'il ne soupçonne pas, qui ne se sont jamais approché de lui par crainte de n'être pas à la hauteur dans la conversation, mais qui ne contribueront pas moins à porter dans leur cœur le nom qui ne mourra pas. »

---

<sup>6</sup> Édouard Claparède-Hélène Antipoff. Correspondance 1914-1940. Édition établie et présentée par Martine Ruchat (2010). Florence : Olschki Editore, Collection : Histoire des sciences, 255 p.

La troisième raison de le considérer comme un maître est le rôle qu'a joué Édouard Claparède pour beaucoup, de guide, de modèle, d'exemple jusque et y compris chez ses confrères comme le médecin Henry Brantmay de Genève ou le médecin Henri Bersot de Neuchâtel qui écrit (s.d) : « Nous nous sentons tous douloureusement dépouillé par ce départ d'un guide sûr, sage et courageux dont nous aurions encore tant besoin actuellement ». D'autres introduisent le terme d'« exemple » comme Marc Bovet : « Et quel exemple nous laissent sa bonté, cette préoccupation des autres, sa souffrance devant les injustices, en même temps que sa cordialité et le sourire de son accueil. » Il est évident qu'en 1940 la guerre est une référence constante dans plusieurs lettres de condoléance et c'est au père spirituel qu'en appellent certains, tant Claparède, bien que lieutenant à l'armée, s'était engagé aux côtés des pacifistes (à commencer par sa femme Hélène Claparède-Spir). André Oltramare écrit le 30 septembre : « Pour tous [ceux] qui gardaient leur indépendance de jugement dans l'époque terrible que nous vivons, Édouard Claparède était un exemple de sincérité, de courage, d'intelligence claire et de générosité inlassable ». Et jusqu'au chef de l'Instruction publique, Adrien Lachenal, qui écrit le 30 septembre : « Il avait consacré sa vie aux problèmes de la Psychologie avec cet esprit de recherche désintéressée, cette passion de la vérité, cet enthousiasme toujours renouvelé qui en firent un maître dont le monde entier a reconnu l'autorité ».

Enfin, quatrième raison de l'ériger en maître, est sa manière d'être, sa personnalité dont les traits évoqués apparaissent si rares qu'on peut le souligner. Ces traits forment également ce portrait funéraire « Édouard Claparède ». Les mots posés sur le papier donnent réalité à cet homme admiré, vénéré et aimé.

Claparède est ainsi pris comme exemple et modèle, à son corps défendant.

### Comment leurs mots viennent à dire ce qu'est Édouard Claparède ?

En travaillant sur l'occurrence des mots, on peut dessiner à gros traits, le portrait intime de Claparède. Quatre termes clés sont repérés dans leur récurrence : « noblesse », reliée essentiellement aux causes politiques embrassées ; « bonté », une bonté qui plaît, étonne, subjugue ; une « intelligence » brillante, belle, subtile, pénétrante, vive, grande, merveilleuse, claire. Son esprit également est grand, lui aussi, voire supérieur, original, lucide, ardent, droit, large, élevé, fin, tendre et généreux, noble... ; l'« esprit » est également un esprit de justice, un esprit de lutte et d'action, un esprit de recherche désintéressé, un esprit de vérité, un esprit de mesure.

La noblesse qui semble définir Claparède se réfère avant tout à une qualité personnelle de grandeur que d'aucuns attribuent à son âme (noble simplicité) et d'autres aux causes qu'il a embrassées. Mais on ne peut passer sous silence la dimension sociale de son état qui fait de lui, comme l'écrit les Kareevski, un « noble Genevois » (s.d). Son idéalisme est aussi une noblesse lorsqu'il est associée à des causes, elles aussi nobles pour lesquelles il n'aurait cessé de lutter. Or, cette noblesse a des prérequis et nombreux sont ceux qui relèvent la bonté de Claparède : une bonté qui plaît, étonne, subjugue. Souvent elle s'accompagne d'un qualifiant : une « grande bonté », une « bonté avertie », une « inépuisable bonté », une « extrême bonté », une « immense bonté », une « bonté si rayonnante », une « bonté exceptionnelle ». Une qualité qui s'inscrit dans d'autres comme l'écrit, le 30 septembre, Alexis François : « Je l'aimais comme on aime un frère spirituel, comme aussi on aime un être supérieur, en qui se

rejoignaient la bonté, la douceur, l'intelligence la plus subtile et la flamme du plus pur idéalisme ». Ou Léopold Boissier, professeur de droit constitutionnel et directeur du *Journal de Genève* (s.d) : « Dans ces temps affreux, Édouard Claparède personnifiait le plus rare des dons, la bonté, une bonté avertie, mais souriante, communicative, entraînante. Elle s'exprimait par son sourire charmant qui illuminait son regard. Rayonnement, lumière, clarté, c'est vraiment ce qu'il nous donnait ».

L'intelligence est à l'évidence un terme souvent écrit et relié à celui d'esprit. Son intelligence, remarquée, relève de la connaissance, du savoir (savoir qu'il a ; savoir étendu), de la science voir de l'érudition, alors que l'esprit renvoie le plus souvent à son engagement pour des causes morales, politiques, sociales et intellectuelles, et à sa manière de s'investir. Plusieurs anciens élèves relèvent non seulement une largeur d'esprit, mais son combat pour la paix, la justice ; le chemin d'une spiritualité est aussi évoqué à plusieurs reprises. Là encore, divers qualificatifs renforcent le sens qu'ont probablement voulu donner les auteur/e/s.

Le mot « esprit », plus difficile à interpréter, dépasse l'univers intellectuel pour embrasser autant une orientation politique qu'un style personnel : une « tournure d'esprit », un « esprit de mesure », un « esprit chevaleresque » définissent également Édouard Claparède. Le terme d'esprit tel qu'il est aussi en usage dans les années 1920 peut renvoyer à l'« esprit de la société des Nations » ou à l'« esprit de Genève », comme désigne Robert de Traz certains traits de caractère genevois, ou alors au quakérisme très friand de ce vocable qui renvoie à un esprit de fraternité entre « Amis » ou entre « Amis des Amis » (les sympathisants). Ce terme est d'ailleurs appliqué, dans les lettres de condoléances, à différents objets : un esprit de justice, un esprit de lutte et d'action, un esprit de recherche désintéressé, un esprit de vérité, un esprit de mesure. Si l'intelligence de Claparède s'éteint avec sa mort, son esprit demeure pour atteindre l'universel. « Ton esprit continuera à rayonner sur le globe terrestre – gage d'une humanité meilleure », écrivent encore les Kareesvki. Mais, il est entendu que pour nombreux/ses, ce rayonnement se fera d'abord grâce à son œuvre intellectuelle.

D'autres termes le portraiture : générosité, courage souvent reliées à ses engagements politiques pour la justice et la vérité, comme l'écrit Jean de la Harpe de Neuchâtel, le 29 octobre : « Puis, il y avait chez lui ce goût passionné pour les causes justes, ce courage tranquille avec lequel il savait tenir contre "vents et marées" ». S'ajoute la modestie que relève un Georges Thudichum le 1<sup>er</sup> octobre 1940 : « Et puis quelle modestie que celle de ce grand savant et avec quel courage ce timide savait se lancer dans la lutte, contre tous, pour une juste cause ! » « C'était un modeste qui a accompli une grande œuvre », écrit encore la femme du philosophe Xavier Léon, le 5 octobre.

Chacun projette une fiction d'Édouard Claparède qui devient une forme démultipliée. N'écrivait-il pas lui-même en 1939, dans son ultime ouvrage *Morale et politique ou les vacances de la probité*, « Le Moi n'est pas une chose simple. En parlant de nous-même, nous ne devrions pas dire 'je' mais 'nous'. Car chacun de nous est plusieurs ». Alors pourquoi la biographie d'un savant devrait-elle se défaire de ce qui explique également sa production scientifique, des coulisses de la science qu'est la vie privée, intime qu'approchent finement les traits de ces portraits ?

N'est-ce pas également, par l'écrit, une manière pour chacun des correspondant/e/s de prendre in extremis une place dans la vie d'Édouard Claparède en ami, en collégien, en collègue

et même en biographe ? Et de rester en relation... Car, comme l'écrit Martine Boyer-Weinmann, écrire une biographie oblige à s'interroger sur la « relation biographique » – titre de son ouvrage – que ce soit un geste de compassion, ou un mélange de style entre le biographé et le/la biographe<sup>7</sup>.

Ainsi en tentant de dévoiler les ressorts d'une écriture biographique, j'ai glissé imperceptiblement vers ce qui fait cet art de la distinction qu'est la biographie, celle de vies particulières, mais qui peuvent être celles également de porte-paroles de réalités historiques plus larges. Cela a été également une tentative de relier la solidité de la pierre de la vérité qu'apportent ses sources, comme l'écrit André Maurois dans son ouvrage *Aspects de la biographie*, publié en 1928, et la légèreté de l'arc-en-ciel de la personnalité complexe<sup>8</sup>.

Ce portrait funéraire est également celui d'une vie exemplaire qui peut endosser une visée pragmatique et pédagogique, car comme l'écrit Ann Jefferson dans *Le Défi biographique* : « Le parcours d'une personne réelle est inséparable de visées éducatives »<sup>9</sup>. Alors, rendre intelligible une vie vouée à tenter d'améliorer la société par l'éducation de ses membres hommes et femmes – cet art de bien penser comme définissait Édouard Claparède la pédagogie – à rechercher dans ce but la vérité des choses et des êtres – la « vérité vraie » comme il la nommait – n'est-ce pas un projet qui peut aujourd'hui encore être poursuivi ? Présenter la vie d'un homme illustre, un portrait, une image à immortaliser – comme on les faisait au Moyen-âge ou à la Renaissance – pour qu'il soit aujourd'hui encore un modèle ou qu'il nous accompagne dans nos réflexions éducatives et politiques tout simplement, pourquoi pas ?



Édouard Claparède avec sa femme Hélène Claparède-Spir à ses côtés et sa fille Éliane.  
(Centre iconographique genevois)

7 Boyer-Weinmann, M. *La relation biographique. Enjeux contemporains*. Seissel : Champ Vallon, 2005.

8 Maurois, A. *Aspects de la biographie*. Paris : Grasset, 1930.

9 Jefferson, A. *Le Défi biographique*. Paris : PUF, 2012.

## Marie Vergnon : Lectures genevoises du Plan Dalton et du projet de Winnetka

Université de Caen Normandie

Par l'intermédiaire de ses membres, tels qu'Adolphe Ferrière, Robert Dottrens ou Jean Piaget, l'Institut Jean-Jacques Rousseau s'est trouvé au cœur de la réception critique en Europe francophone de propositions pédagogiques venues des États-Unis que sont le Plan Dalton élaboré par Helen Parkhurst (1887-1973) et la démarche de Winnetka expérimentée par Carleton Washburne (1889-1968). Ces deux expériences, associées au mouvement de l'Éducation nouvelle et se fondant sur une volonté d'individualisation des apprentissages, ont rencontré à Genève un succès d'audience contrasté qui retentit dans les travaux les présentant au public francophone. Les membres de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, mais par leurs lectures et leur place, ont aussi pu favoriser ou freiner cette diffusion.

À partir de l'étude des écrits de ces différents pédagogues, leurs ouvrages et leurs articles dans des revues d'éducation (*L'Éducateur*, *Pour l'Ère nouvelle*, *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*...), et de documents d'archives tirés, pour partie, des collections de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, nous nous proposons d'éclairer ce pan genevois de la circulation internationale des idées pédagogiques d'Helen Parkhurst et Carleton Washburne, la réception de leurs propositions, et les motifs du contraste dans l'accueil réservé à celles-ci.

### Helen Parkhurst (1887-1973)



Source : Wikipedia

Le Plan Dalton, du nom de la ville où il a d'abord été élaboré par Helen Parkhurst à la fin des années 1910, est une démarche pédagogique d'individualisation du travail scolaire et de ses temporalités. Il est aussi désigné comme « méthode des laboratoires » car il s'appuie sur une réorganisation de l'espace scolaire en différents laboratoires permettant aux enfants d'accéder quand ils le souhaitent à toutes les ressources adaptées à leurs différents travaux et à un enseignant référent pour la matière concernée. En début de mois, les enfants s'engagent dans le cadre d'un contrat à réaliser des apprentissages et tâches précis dans différentes branches

du programme, ils sont ensuite libres, pendant la durée de ce contrat, d'organiser leur travail comme ils l'entendent, de travailler seuls ou en groupe, de circuler entre les laboratoires, de sélectionner les ressources qui leur conviennent le mieux, de solliciter l'enseignant en cas de besoin, de choisir quand ils préfèrent se consacrer à un sujet ou à un type d'exercice en particulier, etc. Ainsi, chacun de travaille à son rythme, en fonction de ses besoins

Helen Parkhurst présenta son Plan Dalton et les réflexions qui ont fondé sa conception en 1922 dans un livre intitulé *Education on the Dalton Plan*. Cet ouvrage n'a pas été traduit en français et la seule étude approfondie en langue française à propos de cette pédagogie a été publiée en 1930 (Guisen).

### Carleton Washburne (1889-1968)

Carleton Washburne développa aux États-Unis à la même période une pédagogie fondée elle-aussi sur l'individualisation de l'enseignement et désignée sous le nom de la ville qui l'accueille : Winnetka.

Il s'agit en effet d'individualiser l'instruction sur le fondement de tests d'évaluation diagnostique afin d'augmenter son efficacité individuelle. Les élèves travaillent à partir de fichiers auto-correctifs et, grâce au gain de temps général réalisé en permettant à chacun de travailler à son rythme dans chaque matière, ils peuvent ainsi dégager plus de temps pour des activités de création et des activités collectives, trop souvent sacrifiées dans le contexte de l'enseignement simultané traditionnel selon Washburne. Le programme à nouveau est commun, mais au-delà de la différenciation des temporalités de travail sont proposées des activités différentielles 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).

### Adolphe Ferrière

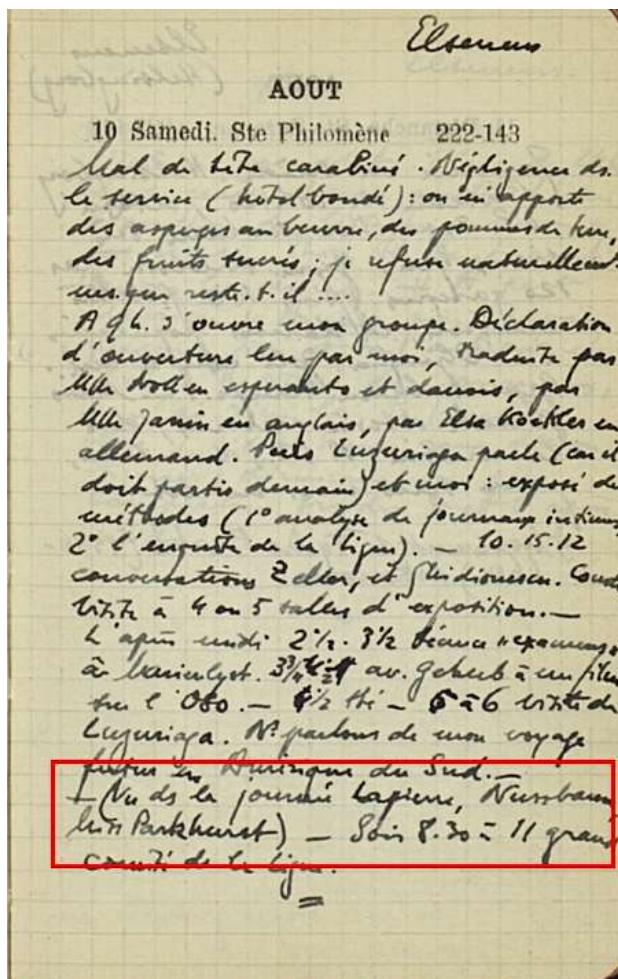


Dès 1922, année de publication de l'ouvrage d'Helen Parkhurst, Ferrière se montre particulièrement critique à propos du « trop fameux Plan de Dalton » qu'il qualifie de « danger public » (1922/2003, p. 45) car, selon lui, il :

« consiste en une simple transformation des devoirs à domicile – devoirs qu'on fait désormais à l'école même [...] – 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. 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 » (p. 45).

En 1929, Ferrière consigne dans son Petit journal une rencontre avec Helen Parkhurst à l'occasion du congrès de la Ligue à Elseneur (en date du 10 août, on peut lire « Vu dans la journée [...] Miss Parkhurst »<sup>1</sup>) qui a pu contribuer à nourrir sa réflexion.



Petit Journal de Ferrière (AIJJR), 10 août 1929

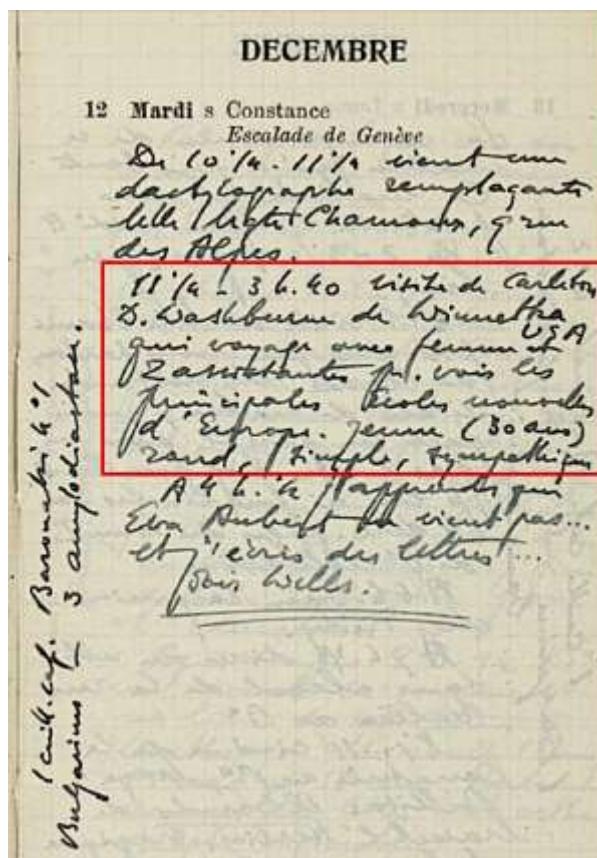
En tous cas, quelques années plus tard, les propos de Ferrière se font plus nuancés. Il publie en 1932 plusieurs articles dans lesquels il semble restaurer la pédagogie américaine dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, concédant par exemple qu'« à condition de ne pas exagérer, le principe [du Plan Dalton] a du bon » (1932c, p. 154), ou encore qu'il s'agit d'une « forme atténuée [...] de la méthode de l'École active » (1932a). Dans l'article intitulé « Comment tenir compte des aptitudes du maître à l'école », il associe même le nom de Parkhurst à ceux de Decroly, Dewey et Washburne comme représentants du « courant des

<sup>1</sup> Adolphe Ferrière, Petit journal, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR).

méthodes actuelles » auquel les professeurs psychologues des Écoles normales doivent être préparés (1932b, p. 272).

La revue *Pour l'Ère nouvelle*, dirigée par Ferrière, ne publia toutefois jamais de texte d'Helen Parkhurst, ce qui peut être un indice des réserves de Ferrière, mais on y trouve 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'appuyant sur cette pédagogie<sup>2</sup>.

Alors qu'en 1922 Ferrière se montrait très réservé quant au plan Dalton, il rencontra Carleton Washburne et fut rapidement conquis. La mention de leur première rencontre dans le Petit journal de Ferrière contraste en effet avec celle de sa rencontre avec Parkhurst. En date du 12 décembre 1922, il livre 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. »



Petit journal de Ferrière, 12 décembre 1922

Dans un article publié dans *L'Éducateur* en 1925, Ferrière, favorablement impressionné, prend même le soin de répondre aux critiques parfois adressées à cette technique de

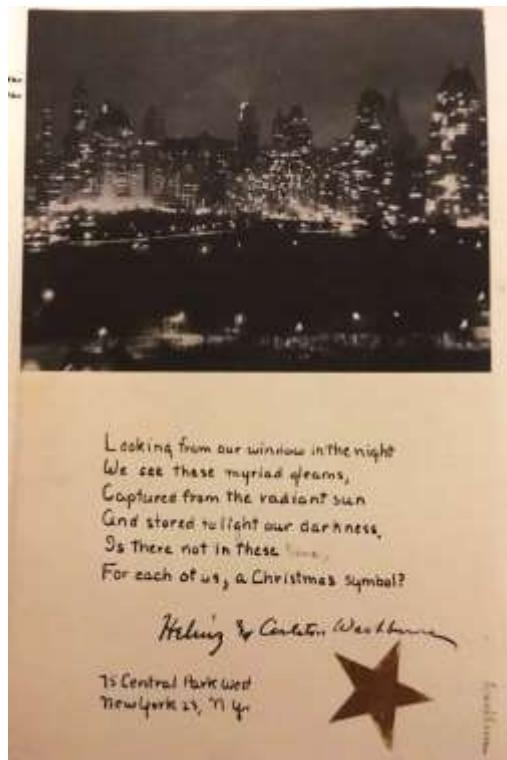
<sup>2</sup> Eades, J. (1923). Le système Dalton dans les écoles primaires, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°8, octobre 1923, p.89-90.

Winnetka, qu'il considère comme « la technique de travail individuel [...] la plus complète qui existe » (p. 103). Lui qui, trois ans auparavant, adressait des reproches de même teneur au plan Dalton écrit ici :

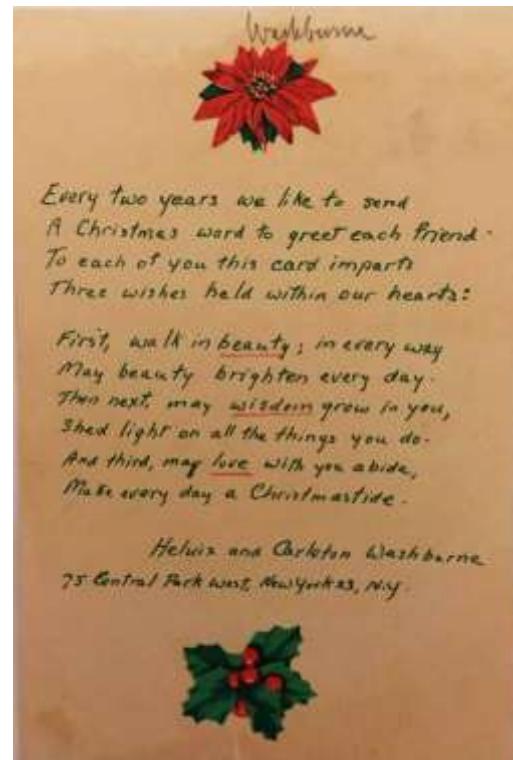
« On assure qu'elle confère trop d'importance à l'individualité et qu'elle accentue trop le côté mécanique de l'éducation. Ce n'est pas nécessairement le cas. Une instruction individuelle bien organisée permet d'accorder aux activités sociales et au libre travail beaucoup plus de temps qu'aucun autre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

Malgré l'absence de traduction de ses nombreux ouvrages, Washburne a trouvé plus d'écho qu'Helen Parkhurst dans les publications en langue française : entre 1925 et 1936, il signe par exemple cinq articles dans la revue *Pour l'Ère nouvelle*<sup>3</sup>.

Si les écrits publiés de Ferrière témoignent de l'intérêt qu'il portait aux travaux de Washburne, les traces de leur correspondance témoignent de l'amitié qu'ils ont entretenue longtemps après ces premiers échanges. On y repère en effet des cartes de vœux adressées par le couple Washburne au couple Ferrière<sup>4</sup>.



Carte de vœux (AIJJR)



Carte de vœux (AIJJR)

<sup>3</sup> « Les Écoles rénovées de Winnetka aux États-Unis » (n° 14, 1925), « La liberté par la maîtrise de soi » (n°31, 1927), « Ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de mauvais dans l'Éducation en Russie » (n°35, 1928), « Les Écoles de Winnetka » (n°72, 1931), « Science et libre personnalité » (n°123, 1936).

<sup>4</sup> Archives de la correspondance entre Ferrière et Washburne, AIJJR, Fonds Ferrière, AdF/C/1/79-80.

Dans une lettre adressée par Washburne à Ferrière, datée du 25 octobre 1957, celui-ci écrivait : « Je chéris toujours votre amitié et nos divers échanges au long des trente-cinq dernières années. J'espère que les circonstances nous amènerons 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<sup>5</sup> » (AdF/C/1/79-80).

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) : le pédagogue genevois Robert Dottrens.

### Robert Dottrens



FPSE, Université de Genève

Robert Dottrens s'est beaucoup intéressé à l'individualisation de l'enseignement-apprentissage, et s'est donc penché avec attention sur les travaux et propositions pédagogiques de Parkhurst et Washburne, qu'il évoque dans nombre de ses écrits.

En 1930, il associe les deux démarches pour formuler un premier avis :

« Le succès du plan de Dalton, et 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).

Dans un article de présentation du programme d'études pédagogiques à Genève (1933, p. 79) Dottrens, alors directeur des études pédagogiques au Département de l'instruction publique, cite dans le « plan d'études » les « méthodes actives de l'école », dont « Winnetka [et] Dalton ».

---

<sup>5</sup> « 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 too 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. »

C'est dans ce contexte que Marguerite Soubeyran a connu le Plan Dalton dont elle s'est inspirée dans son école de Beauvallon à Dieulefit<sup>6</sup>.

Ses premières impressions furent plus tard nuancées par une lecture plus fine de la place du collectif dans chacune de ces pédagogies qui l'amène à les distinguer :

« le système de Winnetka est infiniment plus satisfaisant que celui de Dalton ; en particulier la mise au point d'un plan d'études scientifiquement établi et l'organisation systématique des activités collectives sont des améliorations considérables » (1949, pp. 362-363).

Sans renier l'intérêt de cette première expérience, Dottrens se fait progressivement plus critique quant au Dalton Plan. Dans *Le progrès à l'école* (1936), Dottrens se penche sur les « techniques fondamentales du travail libre et du travail individualisé », explorant trois démarches : 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 y présente en détail le Plan Dalton. S'il émet des réserves, il affirme toutefois que « les idées de Miss Parkhurst sont celles de l'école active » (p. 112) et se range à l'avis d'Henri Bouchet (1933) qui écrit, après avoir expérimenté le Dalton Plan pour comprendre les réserves de Ferrière :

« Le plan de Dalton a été l'objet de vives critiques. On lui reproche surtout de conserver les anciens programmes et les anciens manuels. Mais ce qui est un défaut grave aux yeux des reconstrucateurs qui peuvent faire table rase et rebâtir sur un sol neuf, devient un précieux avantage pour ceux qui sont obligés de respecter bon gré mal gré les vieilles bâtisses »<sup>7</sup>.

Le plan Dalton s'inscrit en effet dans le respect de programmes imposés qui limitent les options de réforme. Dottrens conclut que « Miss Parkhurst restera [...] un pionnier dont l'effort personnel et l'œuvre si attrayante par certains côtés méritent la reconnaissance de tous les éducateurs » (1936, p. 138).

Tout comme pour Ferrière, les écrits de Dottrens le révèlent plus satisfaits des propositions de Washburne, qu'il considère comme « l'un des grands éducateurs que les États-Unis s'honorent de posséder » (1943). Dans le chapitre qu'il consacre à Washburne et Winnetka dans *Le progrès à l'école*, il le présente même ouvertement 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 » (1936, p. 138). Il fait référence à des critiques formulées par Ferrière et écrit :

« 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

---

<sup>6</sup> Voir le chapitre de Bernard Delpal, dans cette même publication.

<sup>7</sup> Il cite de manière erronée l'article sous le titre « L'individualisation dans l'enseignement secondaire ».

individualisé préparé de manière aussi objective qu'à Winnetka, un immense progrès aura été réalisé. [...] Avec Buyse, nous saluons Washburne comme un pédagogue génial » (p.176).

En 1936, dans l'ouvrage *L'enseignement individualisé*, on retrouve cette distinction entre les deux pédagogues américains lorsque Dottrens évoque leurs apports respectifs dans l'évolution de sa propre réflexion pédagogique. Il confirme ainsi sa distance avec les travaux d'Helen 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).

À l'inverse, dans ce même ouvrage, il explique comment il a construit une partie de sa réflexion pédagogique à partir des travaux de Washburne :

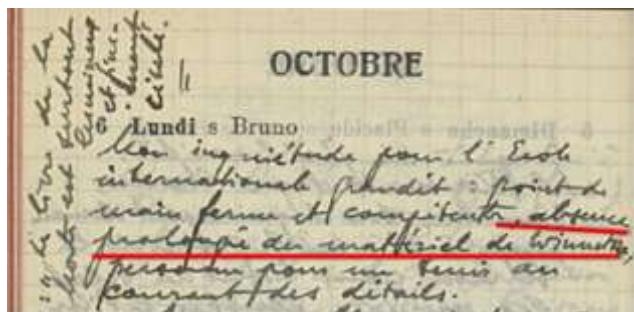
« [...] nous avons pris connaissances des idées de Washburne [...] Nos essais ont commencé avant l'ouverture de l'Ecole du Mail [dans laquelle il enseigna et au nom de laquelle il est associé]. En automne 1927, nous répondions à une demande de M. Paul Meyhoffer, directeur de l'Ecole internationale de 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'Ecole 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).

## À l'École internationale de Genève

Washburne avait participé à la mise en place de l'école internationale de Genève (Aguilera, 1982, p.356-357). Dès son ouverture en 1924 on attendait le matériel en provenance de Winnetka. Ferrière s'inquiète, dans son petit journal, de ne pas le voir livré<sup>8</sup>. Marion Carswell, l'une des premières enseignantes employées par Washburne (Washburne, 1963, p.152) fut envoyée sur place de 1927 à 1929, et plusieurs enseignants de Winnetka se sont succédé dans l'établissement (p.153). Par sa présence à Genève, Marion Carswell a contribué à faire connaître la méthode de Winnetka. En janvier 1928 elle donna par exemple sous les auspices du BIE une conférence sur « l'enseignement individualisé dans les écoles de Winnetka ».

---

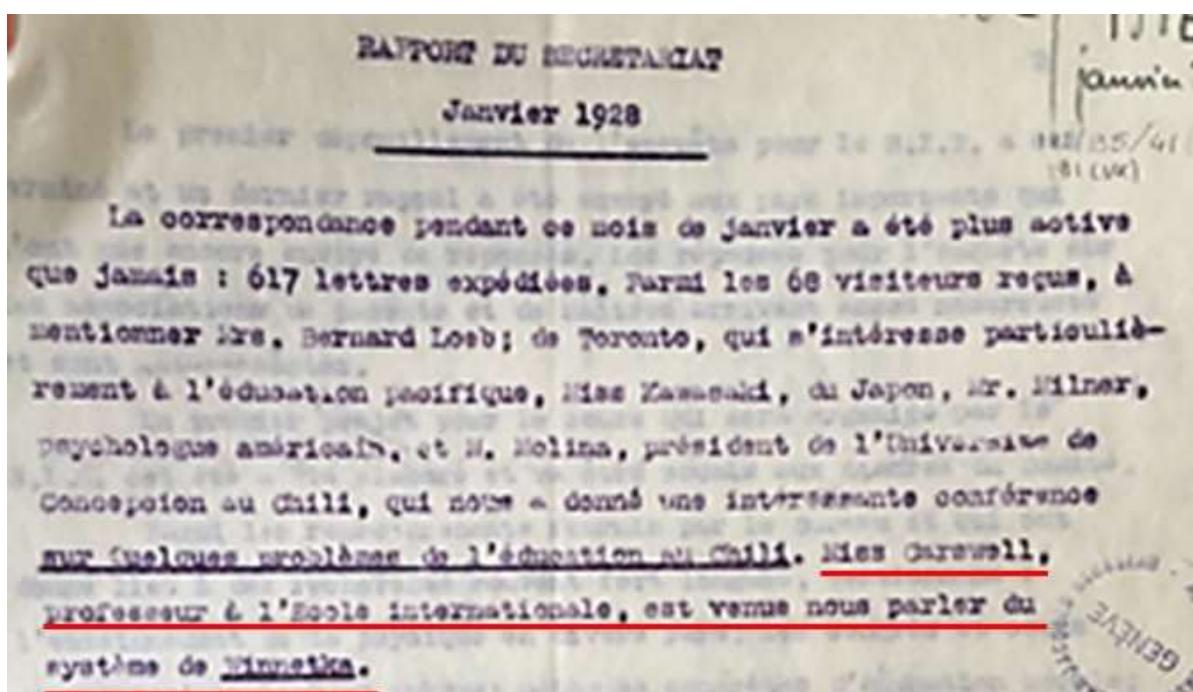
<sup>8</sup> Adolphe Ferrière, Petit journal, AIJRR, 6 octobre 1924.



Petit journal de Ferrière (AIJRR)



Marion Carswell



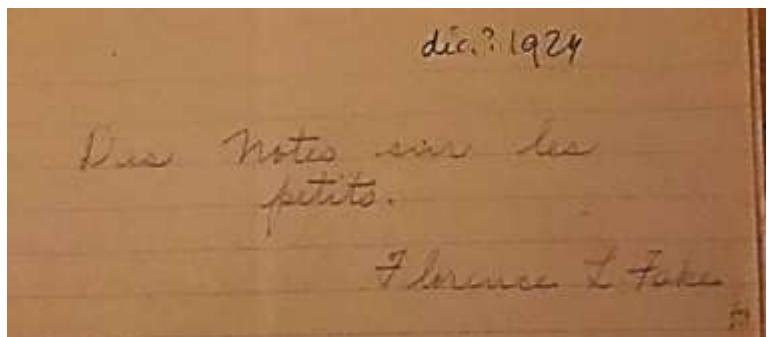
Marie Butts évoque une conférence de Marion Carswell dans un

On remarque toutefois qu'avant 1927, au moins une enseignante de Winnetka s'était rendue à Genève dans ce contexte. Mlle Fake, citée par Ferrière comme la première à appliquer en Europe la méthode de Winnetka (1927, p.208), est en effet citée dans la presse américaine comme enseignante de Winnetka affectée à l'école internationale en janvier 1927<sup>9</sup>. Ferrière mentionne dans son Petit journal une réunion préparatoire à l'ouverture de l'école à laquelle elle assistait en date du 15 septembre 1924, et se souvient en 1934 :

« 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

<sup>9</sup> On peut lire dans la nécrologie de sa mère dans le *Wilmette Life* (Illinois) du 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, in the primary school » (p. 38).

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 » (p.208).



(AIJRR)

Cette présence de Miss Fiske est aussi confirmée par les notes de sa main, datées dès 1924, sur la classe des petits de l'École internationale et conservées dans les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Dans ce contexte, la question de la traduction des fichiers de travail individualisé employés par Washburne s'était rapidement posée. Dottrens participa au travail collectif, mais n'y souscrivait pas totalement bien qu'il poursuivit le travail avec cette équipe :

« 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).

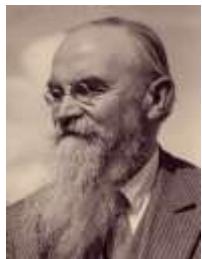
Un compromis fut trouvé, mais c'est en cherchant, notamment, à répondre aux critiques qu'il adressait au travail de Washburne que Dottrens élabora la pédagogie mise en place ensuite à l'école du Mail, utilisant « le travail individualisé comme un adjuvant de l'enseignement collectif » (1936/1967, p.38). À titre d'exemple, il a supprimé la possibilité pour les élèves d'avoir toujours la correction des fiches d'exercice à portée de main, trouvant l'épreuve moralement trop difficile pour de jeunes enfants.



École du Mail (photo Marie Vergnon)

Ferrière et Dottrens sont les deux figures genevoises qui ont sans doute le plus contribué à faire connaître les travaux de Parkhurst et Washburne en Europe francophone, ce ne sont pourtant pas les seuls.

#### *Pierre Bovet*



FPSE (UNIGE)

En 1924, Bovet consacre un article à Plan Dalton, estimant avoir pu dégager « un tableau suffisamment net » de ses lectures, de sa visite d'une école londonienne le mettant en œuvre et de ses échanges avec les maîtres à cette occasion. 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) et mêle à sa description ses propres réflexions sur « l'intérêt du système » (p.183) et ses limites.

« 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 surcout de dépenses, peut-être même permet-il, une fois mis en train, une réduction de frais appréciable sur le poste des livres d'école. Il s'adapte à tous les programmes, primaires ou secondaires, conservateurs ou novateurs » (1924, p.182).

On repère dans son propos les mêmes avantages reconnus au plan Dalton que chez plusieurs de ses contemporains : facilité de mise en place en tous contextes, sans matériel ou investissements particuliers. Plus encore, il témoigne de ses effets sur le travail des enfants qui peuvent organiser leur travail comme ils le souhaitent, se déplacer selon leurs besoins : « 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 de prédilection.

La spécificité des conclusions de Bovet est de reconnaître la souplesse de mise en œuvre des principes, donnant lieu à des appropriations 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* [nous soulignons] 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).

Le regard globalement positif posé par Bovet sur le Plan Dalton ne semble pas se démentir dans les années suivantes lorsqu'il l'évoque, parfois associé aux propositions de Washburne, dans ses écrits. La liberté laissée aux enfants semble ainsi avoir plus particulièrement retenu

son attention, comme il l'écrivait dans un article consacré à cette question 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 » (Bovet, 1927, p.176).

Bovet consacra peu d'écrits à Washburne et sa pédagogie qu'il n'a peut-être pas eu l'occasion d'observer en pratique. Il en retient cependant l'utilisation des tests comme fondement de l'individualisation de l'enseignement-apprentissage.

« 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 [...] jalonnent la marche même de l'enseignement (Washburne à Winnetka) ; les élèves eux-mêmes savent quelle habileté ils doivent acquérir dans une technique déterminée (lecture, écriture, calcul, etc.) avant de pouvoir aller plus loin » (Bovet, 1926, p. 100).

#### *Marie Butts*



Archives BIE

À l'occasion de la semaine de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à l'École Pratique de service social de Paris, Marie Butts proposa le 12 mai 1928 une conférence intitulée « Le plan de Dalton et l'individualisation de l'enseignement dans les écoles d'Angleterre et des États-Unis ». La synthèse de cette conférence fut publiée en octobre de la même année dans le supplément de la revue *Foi et vie* (1928-17, cahier B).

## 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

Lundi 7 mai, 20 h. 30.

Qu'est-ce qu'une école expérimentale ?

M. B. DOTTRENS,  
directeur d'école  
à Genève,  
Président du Comité  
de l'Institut J.-J. Rousseau

Mardi 8 mai, 17 heures.

Les parents et les maîtres.....

3

Mardi 8 Mai, 20 h. 30.

La méthode Decroly.....

9

Mercredi 9 mai, 17 heures.

La formation des instituteurs.....

8

Mercredi 9 mai, 20 h. 30.

Les écoles de Vienne.....

8

Jeudi 10 mai, 17 heures.

Quelques aspects de l'éducation au  
point de vue international.....

Mme BUTTS,  
Secrétaire générale  
du Bureau International  
d'Education.

Jeudi 10 mai, 20 h. 30.

\* La Maison des Petits à Genève....

Mme BUTTS.

Vendredi 11 mai, 17 heures.

Une « Ecole serine » au Tessin.....

Ad. FERRIÈRE.

Vendredi 11 mai, 20 h. 30.

Les Centres d'intérêt, les projets et la  
simplification de l'emploi du temps.

Mme BUTTS.

Samedi 12 mai, 17 heures.

Le plan de Dalton, et l'individualisa-  
tion de l'enseignement dans quel-  
ques écoles d'Angleterre et des

Mme BUTTS.

Etats-Unis.....

Samedi 12 mai, 20 h. 30.

Les Ecoles Nouvelles à la Campagne.

Revue *Foi et vie* (1928-17, cahier B)

Souvenirs Personnels.....

Ad. FERRIÈRE.

sous la présidence de M. Paul FAUCONNET

(Cette Conférence est organisée par le Bureau Français d'Education)

En réponse à certaines des critiques adressées au Dalton Plan, elle précise que : « 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. » (p.243). Elle développe, outre la présentation du dispositif, l'intérêt de « l'énorme économie de temps réalisée » et de la suppression des devoirs à la maison qui permettent de libérer du temps scolaire pour que les enfants aient le temps de se consacrer à des activités créatrices et collectives tout en réalisant le programme d'enseignement prescrit. Bien que l'on n'emploie pas ici les tests pour fonder l'individualisation (pensée en fonction d'une individualisation du temps et de l'organisation plus que du niveau ou des besoins), on retrouve ici le principe de la démarche de Washburne.

### Piaget



FPSE (UNIGE)

En 1939, Piaget rédigea dans le tome « Éducation et instruction » de *l'Encyclopédie française*, les notices consacrées au Dalton Plan et à la technique de Winnetka qui constituent deux des « trois exemples de méthodes nouvelles aux États-Unis » cités. Après avoir présenté « 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 » (p.15'28-7) et fait place aux réponses d'Helen Parkhurst à certaines des critiques adressées à son plan, il en souligne lui aussi les écueils potentiels, que nous avons déjà évoqués pour partie. Il considère, à l'instar de Ferrière et Dottrens, que le système de Winnetka est une manière de dépasser cette première proposition :

« l'intérêt de ce mouvement est bien plutôt dans l'élaboration originale qui y est faite de toutes les méthodes nouvelles. Le Dalton Plan, 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 » (p.15'28-7).

## Conclusion

Le tableau brossé des lectures genevoises du Plan Dalton et du système de Winnetka permet d'identifier un contraste marqué entre les réceptions des deux propositions pédagogiques à Genève, contraste porté par tous les acteurs, bien que nous puissions repérer des nuances dans leurs appréciations et des évolutions dans le temps. Sans qu'il en soit le seul déterminant, ce contraste s'est traduit dans la diffusion de ces propositions pédagogiques en Europe, où Helen Parkhurst fut moins publiée et mise en avant – bien que sa démarche a séduit de nombreux enseignants – que Carleton Washburne, dont la pédagogie fut importée et revisitée à Genève en particulier.

## Archives

Adolphe Ferrière, Petit journal, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

Archives de la correspondance entre Ferrière et Washburne, Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Fonds Ferrière, AdF/C/1/79-80.

Archives des notes de Miss Fiske : AIJJR, Fonds Ferrière, AdF/A/32/2 et AdF/A/32/3.

## Sources imprimées

S.n. (1927). Woman fatally hurt in odd accident at Glencoe N.W. depot, *Wilmette Life* (Wilmette, Illinois), 21 Janvier 1927, p.38. <http://history.wilmettelibrary.info/1688914/data>

Bovet, P. (1924). Le système de Dalton, *L'éducateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande*, volume 60, n°12, 14 juin 1924, p.182-185.

Bovet, P. (1927). La liberté, but ou moyen, *Pour l'Ère nouvelle*, septembre-octobre 1927, n°31, p.175-177.

- Bovet, P. (1926). L'unité de la pédagogie contemporaine, *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, tome 36, cahier 4, p.97-102.
- Butts, M. (1928). Le "Plan de Dalton" et l'individualisation de l'enseignement, *Foi et vie*, n°17, 16 octobre 1928, Cahier B.
- Dottrens, R. (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, R. (1933). Les études pédagogiques à Genève, *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, n°24, p.40-84.
- Dottrens, R. (1936). *Le progrès à l'école : sélection des élèves ou changement des méthodes ?*, Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Dottrens, R. (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, R. (1949). 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, R. (1936/1967). *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Ferrière, A. (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, A. (1927). L'école internationale de Genève, *Pour l'Ère nouvelle*, n°31, novembre 1927, p.220-221.
- Ferrière, A. (1932a). 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, A. (1932b). Comment tenir compte des aptitudes du maîtres à l'école, *Pour l'Ère nouvelle*, n°82, novembre 1932, p.270-273.
- Ferrière, A. (1932c). L'adolescence et l'école active, *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 1932, n°23, p.120-156.
- Ferrière, A. (1934). L'école internationale de Genève, dix ans d'activité, *Pour l'Ère nouvelle*, n°100, août-septembre 1934, p.208-209.
- Ferrière, A. (1922/2003). *L'école active*, Paris : Fabert.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*, New York : E.P. Dutton & Company.
- Piaget, J. (1939). Examen des méthodes nouvelles – 1. Méthodes fondées sur les mécanismes individuels de la pensée, C. Bouglé (dir.), *Encyclopédie française, Tome XV : Éducation et instruction*, Section 28, Paris : Société de Gestion de l'Encyclopédie Française, p. 1-13.
- Washburne, C. & Marland, S. (1963). *Winnetka, The History and Significance of an Educational Experiment*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Inc.

## Bibliographie

- Aguilera, S. (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 2.
- Bouchet, H. (1933). Un essai d'individualisation dans une classe de philosophie, *Pour l'Ère nouvelle*, n°87, avril-mai 1933, p.96-98.
- Guisen, A. (1930). *Le plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*, Bruxelles : Office de publicité.
- Smits-Jenart, A.-M. (1934). *Le système pédagogique de Winnetka*, Bruxelles : Lamertin.

En créant l’Institut Jean-Jacques Rousseau, en 1912 à Genève, ses fondateurs entendent prendre en charge une question qui se pose alors à beaucoup d’éducateurs novateurs : comment concevoir scientifiquement une éducation qui dépasserait les archaïsmes des méthodes traditionnelles ? En visant une éducation par la liberté et pour la liberté, l’Institut s’inscrit dans une dynamique de recherche qu’il contribue à nourrir pendant des décennies. En accueillant de nombreux visiteurs étrangers ou en voyageant dans le monde, ses fondateurs ne cherchent pas seulement à diffuser leurs propres découvertes. Ouverts à la variété des cultures et des usages, ils procèdent à des comparaisons, confrontent des idées et des pratiques. Ils dessinent avec d’autres les contours d’un universalisme éducatif riche de la pluralité des regards. En restituant les cheminements originaux de pédagogues encore trop méconnus, ce livre illustre concrètement la diversité de ces échanges. Il témoigne de l’ambition genevoise de participer à un renouvellement éducatif mondial, ambition qui se prolonge en 1925 avec la création, par les mêmes acteurs, du Bureau international d’éducation.