

## RÉSUMÉ DES COMMUNICATIONS

Colloque international

Genève, 14-15 septembre 2017

Université de Genève | Uni-Mail

**Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif  
au 20<sup>e</sup> siècle**



**AKKARI ABDELJALIL**, Université de Genève  
**RADHOUANE MYRIAM**, Université de Genève

### **Ecole internationale de Genève : histoire et actualité d'une institution multiculturelle**

L'Ecole Internationale de Genève (ECOLINT) a une histoire intimement liée à la ville de Genève et aux courants de pensées pédagogiques et intellectuels qui se sont développés tout au long du 20<sup>ème</sup> siècle. L'ECOLINT a été fondée en 1924 par des éducateurs locaux et des responsables de la Société des Nations et de l'Organisation internationale du travail (OIT). Dans un premier temps, nous avons choisi de mettre en évidence la fécondité du double ancrage genevois et international de cette institution. En effet, le but de l'école était de fournir une éducation internationale novatrice basée sur les principes éducatifs progressistes associés aux pédagogues basés à Genève comme Adolphe Ferrière et Edouard Claparède. Dans un deuxième temps, nous analyserons l'émergence, au sein de l'ECOLINT, d'un processus de développement curriculaire qui a abouti à la naissance et à la diffusion du Baccalauréat International (BI). Ce dernier a profité d'un engouement pour l'éducation internationale pour se développer aux quatre coins du monde. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats d'une enquête effectuée récemment à L'ECOLINT sur les compétences interculturelles des enseignants. Nous avons utilisé un instrument bien connu dans la littérature (Multicultural Efficacy Scale (MES)) pour mesurer les compétences interculturelles de 83 enseignants de l'ECOLINT. Nos résultats montrent des différences notables entre enseignants francophones et anglophones. Les premiers ont plus d'expériences et de pratique de la diversité comparés aux seconds. En revanche, les anglophones lisent plus de livres à propos de la diversité et ils ont eu avec une plus haute fréquence une personne différente culturellement d'eux comme modèle pendant leur jeunesse. Paradoxalement, les enseignants travaillant dans une école internationale marquée par la diversité sur de nombreux plans montrent des compétences interculturelles moyennes par rapport à d'autres écoles où l'instrument a été appliqué. Travailler dans une école internationale n'est pas donc pas une condition suffisante pour avoir des attitudes très ouvertes envers la diversité.

**BOUSSION SAMUEL**, Université Paris 8

**Itinéraires de formation dans une Europe à reconstruire**  
**Les cours internationaux de moniteurs de homes d'enfants à Genève**  
**(1944-1950)**

En 1944 s'ouvrent à Genève les premiers cours internationaux de moniteurs de homes d'enfants victimes de la guerre. Bien que limitée dans le temps car elle ferme en 1950, cette expérience figure parmi les plus emblématiques de Genève, ce « centre européen de formation pédagogique », comme Raymond Uldry, inspecteur de l'enseignement primaire et intervenant du cours, le notait. Par la formation des cadres, il s'agit certes, d'assurer la rééducation des enfants victimes de la guerre mais aussi d'instituer une compréhension internationale et de refonder une Europe pacifiée et démocratique.

Nous suivrons la genèse de ce cours, par les acteurs et leurs réseaux, pour en démêler les enjeux. Il naît de l'action de deux pédagogues réfugiés en Suisse, Isaac Pougatch et sa femme, Juliette Pary. Le premier est directeur de homes d'enfants à Genève tandis que la seconde contribue avec des réseaux de secours aux enfants et des pédagogues de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), Pierre Bovet et Adolphe Ferrière en tête, à établir des plans pour l'après-guerre. Un premier cours est mis en place dès février 1944 pour des moniteurs réfugiés en Suisse, avec le soutien de quelques organisations (Union OSE, Section genevoise du comité suisse d'aide aux enfants d'émigrés, Quakers), et les conférences ont lieu à la fois au home La Forêt, géré par la Section genevoise d'aide aux enfants d'émigrés, et à l'IJJR.

Puis, nous porterons attention au cours de moniteurs dans une seconde phase, qui voit d'autres réseaux se déployer, autour de son fondateur et président, le socialiste André Oltramare, remplacé en 1948 par Robert Dottrens, et de son directeur, Guy Ryser, enseignant discret et méconnu, qui distille au sein de cette formation un esprit d'éducation nouvelle et de compréhension internationale. En s'installant à la Grande Boissière, sur les lieux de l'Ecole internationale, le cours, qui peut désormais compter sur les subsides du Don suisse mais aussi de nombreuses organisations internationales de secours et d'assistance basées à Genève, entend participer à la diffusion d'une éducation internationale.

Enfin, l'étude des pratiques pédagogiques de formation, la présentation du réseau que forme les enseignants, ainsi que les stagiaires qui participeront pendant ces années, seront un élément essentiel pour saisir le rôle de ce cours dans la diffusion de l'éducation nouvelle depuis Genève, en recherche de nouveaux horizons, par exemple à travers les communautés d'enfants. On cherchera ainsi à montrer l'articulation entre cette formation à l'esprit international et une éducation à la compréhension internationale, par les communautés d'enfants, les camps ou encore les « caravanes ».

**BURMAN JEREMY TREVELYAN**, Université de Groningen

**Geneva's influence in America :  
The Center for Applied Research in Genetic Epistemology**

In 1978, a “preliminary concept paper” was submitted to the U.S. National Institute of Education (NIE) seeking support for a Center for Applied Research in Genetic Epistemology. This was authored by Mario Fantini (1927-1989), and came in the middle of his five-year plan as Dean of the School of Education at the University of Massachusetts Amherst. The Center is mentioned there too, although not by name:

...the groundwork has been laid for a major institute to study and implement applications of Piaget's theory to education. The work of the Institute would include applied research in classrooms using Piagetian ideas, development of methods and materials, in-service teacher education, parent education and large-scale dissemination of materials. (Fantini, 1977, p. 3)

Fantini explained his plan in greater detail in a letter to Sylvia Scribner (1923-1991), who at that time was Associate Director of the Program on Teaching and Learning at NIE :

...we feel that a systematic and sensible application of the growth and development theory which Piaget has validated cross culturally has yet to be accomplished in American education. Whether it be inservice education, curriculum or staff development, the improvement of basic skills, drop out prevention, etc., we believe that application of these concepts could have extremely important implications for any program that deals with teaching and learning today. Therefore, the Center has dedicated itself to the successful implementation of Piagetian theory in our schools. (Fantini, 1978, p. 1)

Fantini then reiterated this point in an essay published soon afterward:

“The work of cognitive psychologists, Piaget, Bruner, Hunt and others have helped identify different stages of intellectual development in learners on which a match may be based.... However, on the teaching style side, the conceptualizations are only now beginning” (Fantini, 1980, p. 30).

Yet Scribner's response was not enthusiastic. She did not add her support to the proposal, and instead forwarded it to the NIE's unsolicited proposal program. She also added her own comment in a letter back to Fantini:

...as a cross-cultural psychologist, I've spent some time reviewing the literature attempting to establish the universality of cross-cultural validity of Piaget's main postulates concerning stages of reasoning. Conflicting evidence and interpretation would lead some investigators to say "case not yet closed." However, questions and ambiguities all involve cultures widely divergent from our own and in no way debilitate the application of the framework developed in Geneva to the United States! (Scribner, 1979)

The literature to which she referred was not made explicit in her letter. However, it seems clear now that she was referring to a competing project—known today as Vygotsky's *Mind in Society*—in which she had been intimately involved (viz. Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1930-1935/1978; see Van der Veer & Yasnitsky, 2011, pp. 480-481). That then places the failure of the Center directly in the context of the “Piaget bashing” that had become so common at this time (see e.g., Seagram, 1981; also Burman, 2015). And thus these archival documents also suggest a new entry-point for an examination of that interesting aspect of the discipline's internal politics. Between now and the conference, I intend to explore that angle more carefully. However, I have sufficient archival material to inform a paper on the Center itself.

**CHRISTIAN MICHEL**, Université de Genève

### **Genève et l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP): initiatives locales, nationales et transnationales**

L'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) est une organisation non gouvernementale fondée en 1948 pour promouvoir l'éducation des enfants dès leur plus jeune âge. Fonctionnant sur la base de comités nationaux en collaboration étroite avec l'UNESCO, c'est d'abord une organisation européenne, qui s'ouvre progressivement aux pays d'Amérique latine et aux pays de l'Est dans les années 1960 puis aux pays d'Afrique et d'Asie dans les années 1980.

Eu égard à sa longue tradition dans le domaine de la pédagogie, la Suisse se distingue au sein de l'OMEP par une entrée tardive (création d'un comité national en 1965 seulement). Cette intervention se propose d'expliquer ce paradoxe en étudiant la genèse du comité national suisse, au carrefour entre enjeux nationaux (intercantonaux) et enjeux internationaux.

Genève joue par ailleurs un rôle essentiel dans l'histoire de l'OMEP Suisse : c'est là qu'est installé son siège et que vivent la majorité des membres de l'OMEP en Suisse. C'est aussi à Genève que se tient l'« assemblée mondiale » de l'OMEP en 1983. Cette intervention entreprendra de décrire l'articulation et l'enchâssement des niveaux genevois, suisse et international.

**DELPAL BERNARD**, Université Lyon 3

### **Beauvallon : fondation et période historique de l'École (1929-1945)**

Marguerite Soubeyran, avec l'aide de Catherine Krafft (venue de Genève), ouvre en 1929 à Dieulefit (Drôme) l'École de Beauvallon. Présentée comme « école de plein air », elle est reconnue quatre ans plus tard par l'Institut Jean-Jacques Rousseau comme très représentative du projet européen de l'École nouvelle. Les fondatrices se réclament d'exemples prestigieux, comme ceux de Summerhill et Odenwaldschule, se réfèrent au Dalton Plan et au Project Method. Beauvallon affronte en 1939-1945 la guerre, l'Occupation, les persécutions, les humiliations concertées de l'État français et de l'occupant. Une communauté humaine ouverte aux réfugiés, adultes et enfants, a tenu bon, a résisté, sans jamais renoncer aux principes fondateurs de l'École. En 1950, Adolphe Ferrière, venu sur place, salue avec enthousiasme « la réalisation d'un vœu caressé depuis 30 ans ».

**DESVOIGNES OLIVIER, HEAD GENÈVE**

**GUARINO-HUET MARIANNE, HEAD GENÈVE**

### **Une pédagogie des opprimés depuis Genève : retracer la migration des concepts Freireiens et les réengager dans des projets d'art**

Depuis 2012, le collectif d'artistes *microsillons* mène une recherche-action sur la présence de Paulo Freire à Genève dans les années 1970. Par une recherche en archives et en interrogeant des acteurs qui ont croisé la route du pédagogue brésilien, il s'agit de retracer des éléments clef de cette période et de comprendre le rôle que Freire a pu jouer à Genève et surtout *à partir de* Genève. Il s'agit aussi de réengager sa pensée, en utilisant les moyens de l'art, en travaillant avec des éducateurs, des enseignants et des médiateurs culturels au niveau local et international à des formes novatrices de pédagogie.

En 1970, Freire arrive à Genève. En exil depuis que le Brésil subit une dictature militaire, il prend la décision de s'y installer avec sa famille en acceptant un poste au Bureau de l'éducation du Conseil œcuménique des Églises. Sa première motivation est de tirer parti de la situation stratégique de Genève pour prendre part aux processus de décolonisation en cours dans de nombreux pays. Il développera ainsi des programmes pédagogiques – selon des modalités variées – en Angola, en Guinée-Bissau ou à São Tomé-et-Príncipe notamment. A Genève, il participera également à la création de l'IDAC (Institut d'action culturelle) et fera des rencontres aussi variées que déterminantes pour sa pensée, par exemple avec Ivan Illich (séminaire commun au Conseil œcuménique des églises en 1974), avec des travailleurs saisonniers migrants ou encore avec des militants anti-apartheid.

Pour le colloque Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif au 20<sup>e</sup> siècle, microsillons développera à la fois ces exemples et présentera ses premières actions de réactualisation de la pensée de Freire, notamment au sein du réseau international "Another Roadmap for Art Education", qui réunit des chercheurs dans le domaine de l'éducation artistique de plus de 25 pays.

**DROUX JOËLLE**, Université de Genève

### **Ambitions et limites du tropisme internationaliste au Comité de protection de l'enfance de la SDN (1925-1939)**

Un des principaux objectifs de la Société des Nations était de mettre sur pied des mécanismes juridiques visant à prévenir les conflits entre les Etats, ou à les régler de façon pacifique. On sait aujourd'hui que si ces efforts se sont heurtés à d'insurmontables sources de tension, l'analyse qu'on peut tirer de l'action de la SDN ne saurait se limiter au constat d'échec tiré de son action diplomatique. Au-delà de celle-ci en effet, l'institution sociétaria a développé de nouveaux mécanismes collaboratifs contribuant à accentuer le processus d'internationalisation d'une diversité de terrains culturels, économiques et sociaux. En se centrant sur l'analyse du fonctionnement d'une des commissions techniques de la SDN, celle consacrée à la protection de l'enfance, on tentera de montrer en quoi la création d'une agence internationale spécialisée a bouleversé la logique des processus de transferts et d'échanges initiés sur ce terrain depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Plusieurs exemples seront développés qui permettront de mettre en lumière les potentialités nouvelles qui s'offrent alors aux acteurs individuels ou collectifs pour promouvoir et diffuser internationalement des dispositifs, des normes ou des principes de « bonnes pratiques » en matière de protection de l'enfance (conventions internationales d'assistance aux enfants, tribunaux pour mineurs, promotion des droits des enfants illégitimes, aide aux jeunes chômeurs).

Il convient cependant de ne pas surévaluer la portée du « moment internationaliste » initié par ces nouvelles structures sociétares. L'analyse de la réception de certains dispositifs ou causes promus par le Comité de protection de l'enfance incite à rester prudent sur l'impact de ces nouveaux mécanismes circulatoires, et à prendre la mesure de la résilience des terrains nationaux face au tropisme internationaliste porté par la SDN, quand bien même ils auraient activement concourru à sa mise en oeuvre.

**DUGONJIC LEONORA**, CNRS-CESSP ; Université de Paris Sorbonne

### **La construction d'un esprit d'école international : Genève (1924) et New York (1947) au prisme d'une histoire transnationale**

Emblématique de l'esprit international de Genève, l'Ecole Internationale (1924) se félicite actuellement d'être la plus grande et la plus ancienne école internationale dans le monde. Elle est également l'une des écoles fondatrices de l'Organisation du baccalauréat international (1968). Ses fondateurs, dont Adolphe Ferrière, ont contribué à définir un esprit d'école international, qui s'oppose à ce qu'il désigne comme l'« éducation nationale » et qui fonctionne encore aujourd'hui comme un attribut socialement distinctif dans l'espace plus large des écoles internationales à l'échelle globale.

Comment expliquer le succès de cette vocation internationale, sur le plan genevois et mondial ? La création de l'Ecole internationale peut-elle vraiment être attribuée aux parents d'élèves, comme le veut le mythe des origines ? Comment une école peut-elle être internationale, voire mondiale, et à quelle projet de société se réfère-t-elle lorsqu'elle se désigne ainsi ? En réponse à ces questions, je présenterai quelques résultats de mon enquête historique, sociologique et ethnographique sur l'école internationale de Genève, l'école internationale des Nations unies (1947) et le programme du baccalauréat international, tout en montrant les circulations et les connexions entre ces institutions et d'autres, à partir de plusieurs fonds d'archives : les archives de l'Organisation des Nations unies à New York, celles de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et celle de la Fondation de l'Ecole internationale à Genève.

**ERRICO GEMMA**, Université de Rome Tor Vergata

### **Célestin Freinet et l'Éducation Nouvelle: similitudes et dissemblances. Quelle influence d'Adolphe Ferrière sur la pensée du maître français?**

La présente communication s'attache à cerner similitudes et dissemblances entre les conceptions pédagogiques de Freinet et certaines figures phares de l'Institut Rousseau, en portant ici une attention particulière aux rapports avec Ferrière. L'œuvre de ce "père spirituel", *L'école active*, facilite au néophyte "maître de Bar-sur-Loup" l'accès aux théories des représentants principaux de l'Éducation Nouvelle de Genève. Parmi ceux-ci, Claparède et Piaget orienteront l'élaboration du concept clé de la conception psychopédagogique de Freinet, c'est-à-dire le "tâtonnement expérimental", relié au concept de "puissance vitale", un des fondements de la réflexion de Freinet, formulé à partir du concept de "flux vital" de Ferrière. La communication, en outre, met en lumière la position du maître français envers l'Éducation Nouvelle, en soulignant que, bien qu'il se reconnaisse dans ses principes fondamentaux, Freinet s'éloigne progressivement du mouvement, en critiquant tant son abstractionnisme que son élitisme. La pensée de Freinet, en fin de compte, représente une synthèse entre l'Éducation Nouvelle, qui aide ses intuitions à se consolider, et la tradition marxiste, qui lui offre le fondement de sa conception du travail comme moteur de la réforme éducative et sociale.

**ESCODÉ PIERRE**, Université de Bordeaux

### **Jules Ronjat (1864-1925) pour une éducation internationaliste via la diversité des langues**

Le besoin d'une éducation internationaliste se développe à la toute fin du 19<sup>e</sup> siècle, en réponse aux cadres éducatifs clos et exclusifs que proposent les systèmes éducatifs nationalistes - récit national, langue nationale normée, dénégation et refus de toute autre langue issue du même espace politique ou de toute variante, conception nocive du bilinguisme, etc. Or, la question d'une éducation internationaliste ne peut pas ne pas prendre en compte la question des langues et de leur diversité. Cette éducation, même si elle est prisée par une intelligentsia européenne, sera de fait condamnée par un système nationaliste fondé sur la course à la construction d'un peuple conscient de sa forte unité. Or, parallèlement à la fondation massive et durable de l'École de la 3<sup>e</sup> République en France, se développe un courant scientifique et populaire favorable à la prise en compte de la langue du peuple pour construire les connaissances et compétences scolaires. Ce courant sera audible jusqu'en 1914. La romanistique française et allemande met à jour dès avant 1850 la réalité du système des langues romanes, à l'intérieur desquelles le français n'est qu'un maillon, non un sommet inégalable. Le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson (1882) préconise un apprentissage langagier en coopération de langue (article retiré de l'édition de 1912) ; Jean Jaurès préconise de la même manière (*Revue de l'instruction publique*, 1911) la prise en compte par l'école de l'occitan pour tous les enfants du sud de la France ; le sémanticien et inspecteur général Michel Bréal, le phonéticien Paul Passy (inventeur en 1886 de l'API permettant une internationalisation phonétique), le sociologue Gabriel Tarde parmi d'autres, militent en faveur de l'éducation populaire à partir des compétences langagières premières ; Emile Durkheim dans ses cours pour l'agrégation au Collège de France (1904) comme Ferdinand Brunot plus tard, expliquent les bienfaits d'une comparaison active des langues. Mais c'est Jules Ronjat (1864-1925) qui ira le plus loin dans les propositions scientifiques et linguistiques de "didactisation du contact des langues" lors de ses deux thèses, toutes deux publiées en ... 1913. La première traite de *l'intercompréhension* entre dialectes de même langue, et de fait langues de même système ; ce terme et cette réalité pédagogique ne connaîtront un développement qu'à partir des années 1980. La seconde thèse traite du bilinguisme paritaire précoce : il n'est pas cause de "retard mental", il ne provoque pas de "plaie sociale" comme se plaisent à le dire ses détracteurs de l'époque nationaliste (1840-1970). Ronjat observe le développement du langage d'un jeune enfant élevé dans le bilinguisme (franco-allemand) de sa naissance à 5 ans et en analyse tous les bénéfices, cognitifs et comportementaux. Exilé en Suisse, continuant ses travaux de linguistique notamment par la relecture des *Cours de Linguistique Générale* de Saussure, Ronjat développera son enseignement sur la polyglossie. Son oeuvre, inaudible et tombée dans l'oubli, laisse voir en creux la puissance du système nationaliste et dessine en plein les enjeux d'une éducation internationaliste par la prise en compte de la diversité des langues - de *toutes* les langues.

**FREITAS CAMPOS REGINA HELENA**, Université Fédérale du Minas Gerais

**Présence de l'éducation fonctionnelle et de l'École Active genevoise dans l'oeuvre d'Helena Antipoff au Brésil – l'éducation comme coopération entre égaux pour le bonheur de tous**

Helena Antipoff (1892-1974), d'origine russe, a fait sa formation comme 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 1916 et 1924, dans son travail dans des institutions pour enfants abandonnés. 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. Dans cette condition elle a reçu, en 1929, une invitation à 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 aux éducateurs brésiliens et de promouvoir la réforme de l'éducation locale. Antipoff a aussi dirigé le Laboratoire de Psychologie de l'École, où elle a initié un programme de recherches sur les écoliers brésiliens très original et 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. Le contrat initial de deux ans fût aussitôt renouvelé, et Antipoff est restée au Brésil sa vie durant. Dans ce pays, elle a joué un rôle primordial dans la circulation des propositions 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 européenne: 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 sous le modèle de Paris et de Genève, ces idéaux ont connu un fort éclat, et Antipoff y a été reconnue comme source d'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 et à risque social, et d'appliquer les principes de l'éducation fonctionnelle et de l'éducation nouvelle approuvés à Calais en 1919 dans des écoles expérimentales alors établies, et qui ont eu une grande influence dans tout le pays et même en Amérique Latine.

**GILLABERT MATTHIEU**, Universités de Fribourg ; Université de Neuchâtel

### **Où est passé l' « esprit de Genève » ? Reformulations et adaptations de l'idéal internationaliste après 1945 à la Cité internationale universitaire de Paris**

« Dès maintenant, je puis affirmer que c'est à Paris que se formera ce qu'on est convenu d'appeler l'esprit de Genève. »<sup>1</sup> Ainsi s'exprime André Honorat, cofondateur de la Cité internationale universitaire de Paris et acquis à l'internationalisme libéral propagé au lendemain de la Première Guerre mondiale, concrétisé par la création de la Société et soutenu par des mécènes, en particulier les fondations philanthropiques qui investissent dans l'infrastructure de la Cité universitaire. Les discours fondateurs de cette institution parisienne s'insèrent en effet dans l'idéal de la compréhension mutuelle entre les peuples et dans l'idée que les jeunes en formation constituent l'élite de demain. Ainsi, la compréhension internationale, l'hygiène de vie et les cercles de discussion sont mis en avant dans ce projet à l'égard des étudiants internationaux.

Cependant, déjà pendant l'entre- deux- guerres, ce discours est confronté à une réalité en porte-à-faux. La Cité favorise les références nationales, en témoignent les constructions des maisons d'étudiants qui créent une sorte d'Exposition universelle permanente, et les financements étrangers sont étroitement liés à la politique étrangère française : les vainqueurs de la guerre et les neutres sont favorisés au détriment des vaincus.

La Seconde Guerre mondiale achève-t-elle de mettre à mal ce modèle ? Les discours des autorités de la Cité semblent montrer une confiance intacte en lui, alors que l'universalisme pacifique et éducatif s'est transformé, de même que les instances qui le promeuvent. Les étudiants quant à eux sont accaparés par de nouveaux enjeux (colonialisme, Guerre froide), pris dans les difficultés de la massification des universités. Pourtant, certaines de leurs sociabilités internationales, parfois en opposition aux autorités de la Cité, continuent d'être expérimentées au sein de cet espace social, et font référence à cette compréhension mutuelle entre les peuples. Comment s'opère cette transmission de valeurs, malgré la guerre, et dans quel but ? Comment s'articulent-elles dans un nouveau contexte ? Quelles sont les nouvelles instances – autorités de la Cité internationale, étudiants ; mais aussi organisations internationales, associations – qui s'en portent garantes ?

Dans un premier temps, cette contribution s'attache à montrer les liens – personnels, conceptuels – entre la Cité internationale de Paris et les institutions genevoises. Dans un second, elle montrera comment les valeurs sont reformulées à l'intérieur de la Cité et le devenir de cette référence genevoise sur l'internationalisme éducatif.

---

<sup>1</sup> Lettre d'André Honorat à l'ambassadeur de France à Bruxelles, 11.2.1927. Archives nationales, 20090013/1117.

**GO HENRI LOUIS**, Université de Lorraine

**MOLE FRÉDÉRIC**, Université de Genève ; Université de Saint-Etienne

**RIONDET XAVIER**, Université de Lorraine

### **Les relations Célestin Freinet/Adolphe Ferrière dans la construction d'internationalismes éducatifs divergents**

C'est à l'occasion de sa participation au deuxième Congrès (2-15 août 1923) de la jeune *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* à Montreux que Célestin Freinet (1896-1966), alors jeune instituteur syndicaliste révolutionnaire fit la connaissance du pédagogue et sociologue suisse Adolphe Ferrière (1879-1960), dont il avait lu *L'école active* à sa sortie en 1922. Une rencontre décisive qui inaugure alors une amitié faite d'intérêts communs – dont la pédagogie, la santé et le politique... –, de forts points de convergences mais aussi de profonds désaccords assumés.

Nous souhaitons travailler sur cette relation intellectuelle et objectiver les enjeux de ces échanges. Qu'il s'agisse des écoles nouvelles et de leurs contextes sociaux, de l'interprétation des orientations pédagogiques russes, des expériences thérapeutiques alternatives et du naturisme (Ferrière, 1933), etc., chacun se construit notamment dans une discussion avec l'autre. À travers sa relation à Ferrière, il s'agira de montrer comment le pédagogue révolutionnaire français oscille entre attraction et déception devant le modèle pédagogique genevois. Ferrière symboliserait cette riche inventivité pédagogique occidentale enserrée dans le carcan d'un idéalisme naïf : l'Éducation nouvelle annoncée comme la condition suffisante de la transformation du monde. Pour Freinet, l'internationalisme pédagogique doit se prolonger et se réaliser dans un internationalisme politique.

Pour décrire leurs positions et rentrer dans leur intimité intellectuelle, nous nous appuyerons, outre sur les textes imprimés, sur leurs relations épistolaires et nous exploiterons différents matériaux, dont des prises de notes parfois manuscrites.

**GOODMAN JOYCE**, Université de Winchester

### **Educational internationalism and the International Council of Women: Laura Dreyfus-Barney, Geneva and Beyond**

In 1927 Alfred Zimmern, deputy director (1926-30) of the Institute of Intellectual Cooperation (IIC) addressed the International Council of Women (ICW), gathered in Geneva. Zimmern's talk, "The Work of the League of Nations for Intellectual Co-operation and How the ICW and its National Councils Might Cooperate with the League's Work for Intellectual Co-operation", was chaired by Laura Dreyfus-Barney, the ICW's liaison officer with the IIC (from 1925), their representative on the League of Nations' Committee of Major International Organisations (from the committee's inception) and the only woman on the League's Sub-committee of Experts to Make the League known to Young People. At the ICW's Geneva gathering, Dreyfus Barney also convened the ICW's Cinema Committee (established 1925) and from 1930 would become ICW Liaison officer at the Rome International Institute of Educational Cinematography (IICE). This was addition to her role as treasurer of the International Committee of Education through Cinematograph and Radio (located at the IIC) and her links with the League secretariat as vice-convenor of the ICW's Peace Committee. As a prominent Bahá'í, Dreyfus-Barney progressed her activities on behalf of the League and international women's organisations in tandem with those for the Bahá'í community.

Research issue: Research highlighting the importance for women's international organisations of a presence in Geneva and of engagement with the League of Nations has only comparatively recently addressed educational internationalism.

**GROSSO CORREIA LUIS**, Université de Porto

### **Mapping the themes of the International Conferences on Public Education held by the International Bureau of Education during Jean Piaget's era (1932-1967)**

Research on the spread of a specialized educational discourse, shaped within new or renovated international networks and aimed at fostering intellectual dissemination and cooperation, has led us to focus on the content and proceedings of the first thirty international conferences on public education held in Geneva by the International Bureau of Education (IBE) (held jointly with UNESCO from 1947 onwards).

The Conference themes and the data provided by the different official authorities regarding macro indicators on national education systems, later published by the IBE's Yearbook (*Annuaire International de l'Éducation*), contain relevant information on educational trends in different countries. In the IBE's 1943-1944 report, Jean Piaget stated that "la guerre est, par définition, la négation de la vie internationale" (p. 3). The neutral and technical role played by the IBE, sustained by the publication of the proceedings of its International Conferences between 1934 and 1967 during Jean Piaget's chairmanship, became one of IBE's key dimensions of its cognitive meaning at an international scale.

We intend to map some of the concepts, themes and issues discussed at the International Conferences on Public Education (during a period marked by economic crisis, the rise of authoritarian political regimes, the outbreak of World War II, the reconstruction of education in the post-War period, the worldwide process of colonial emancipation, and the increase in IBE's number of member-states), in order to understand the different trends in light of the incidents occurred during the 26<sup>th</sup> and 27<sup>th</sup> conferences, held in 1963 and 1964, respectively.

Portugal, in its capacity as resilient colonial empire, was strongly criticized at these conferences by the African state representatives due to the lack of educational development in its colonial dependencies, as well as the illegitimate war it was waging on African soil at the time. The African representatives evoked the values of freedom, democracy, schooling, knowledge, and human dignity against the presence of the Portuguese delegates at both conferences. Allegations of a political nature like these had never interfered with the Conferences' works before, even at the 1939 conference. These incidents are unique among all the IBE's international conferences and, in the specific case of the 1964 conference, the main reason behind the unexpected speech Jean Piaget addressed to the delegates, and the abrupt end to the Conference's works, without the traditional approval of the its Recommendations and Resolutions.

**GRUNDER HANS-ULRICH**, Université de Bâle

### **L'Institut Jean-Jacques Rousseau et ses rapports avec les représentant(e)s de la pédagogie et des sciences de l'éducation germanophones<sup>1</sup>**

Ma recherche s'attache à cerner les relations qu'entretiennent les pédagogues germanophones (incluant les suisses-alémaniques) et les collaborateurs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR). Une enquête préliminaire montre que ces relations sont fort variées, parfois soutenues ou plus distancées, plutôt imprévisibles et aléatoires. Ceci est plutôt déconcertant et intrigant, au vu de la position centrale de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, dont le «laboratoire pédagogique-psychologique» fait parler de lui bien au-delà des frontières suisses et au vu de son effort hors normes pour académiser la formation des enseignant(e)s entre 1912 et 1932.

Bien que les experts genevois en sciences de l'éducation aient connaissance des travaux de leurs collègues germanophones et notamment suisses-allemands, et que, réciproquement, les pédagogues et experts en sciences de l'éducation germanophones, incluant les suisses-allemands, l'ont aussi fait, cette forme de distance, ou plutôt de «retenue intéressée», fait émerger de nombreuses questions: Quelles relations effectives se sont nouées? Quels étaient les protagonistes concernés et intéressés? Comment se concevaient ces relations? On peut se demander encore:

Est-il envisageable que les liens personnels et/ou scientifiques de l'époque, dont certains sont très resserrés, ne soient plus guère identifiables, faute de sources disponibles, et difficilement identifiables précisément (quantitativement et qualitativement)?

Dans mon intervention, je me propose de rendre compte de ces relations en me basant sur les sources (Archives Institut J.-J. Rousseau) et la littérature secondaire disponibles de l'éducation nouvelle germanophone. J'effectue plus particulièrement des recoupements et comparaisons à partir des listes des professeurs, chargés de cours et des conférenciers invités à l'institut, entre 1912 et 1932. Je m'abstiens pour le moment de faire une analyse de réseau, dont je veux cependant suggérer la réalisation.

**GUTIERREZ LAURENT**, Université de Rouen

### **L'action d'Adolphe Ferrière en faveur de l'Education nouvelle en France dans les années 1920 : entre espoirs et désillusions**

Les relations entre Adolphe Ferrière et les milieux pédagogiques français dans les années 1920 sont ambiguës. Les associations qui se réclament de l'Education nouvelle se démarquent rapidement des thèses pacifistes et spiritualistes prônées par la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. De son côté, la presse pédagogique relativise la portée des thèses de l'école active dont le genevois se fait l'apôtre à l'occasion de ses conférences sur le territoire français au cours de cette période. Comment expliquer cette « mise à distance » des idées et des pratiques de l'Education nouvelle en France ? Quels arguments mobilisent les auteurs français à l'endroit des thèses développées par le genevois ? Quels sont les projets politiques qui sous-tendent ces débats et qui ne permettent pas d'en dépasser les désaccords ? L'étude du *Petit journal* d'Adolphe Ferrière, croisée avec les données fournies par la presse pédagogique française des années 1920, nous permet de répondre, en partie, à ces questions tout en interrogeant les limites de ce renouveau pédagogique à vocation universaliste, incarné par Genève et ses institutions internationales.

**HEIMBERG CHARLES**, Université de Genève

### **L'internationalisme ouvrier et les enjeux éducatifs au cours du premier XX<sup>e</sup> siècle. Quels échos en Suisse romande ?**

« Prolétaires de tous les pays, unissez-vous ! », s'exclamaient Karl Marx et Friedrich Engels dans le *Manifeste du parti communiste* de 1848. L'internationalisme ouvrier émerge en effet au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, son histoire étant largement déterminée par celle des différentes Internationales ouvrières. Le mouvement ouvrier s'est progressivement organisé autour d'une trilogie comprenant des organisations syndicales, politiques et coopératives. Il a toutefois conquis ses premiers droits sociaux dans des espaces nationaux, ce qui a fait se côtoyer, voire se contraster, la solidarité ouvrière à l'échelle internationale et la défense des droits des ouvriers de chaque nation.

Mais qu'en est-il de la question de la formation et de l'éducation ? D'une manière générale, le mouvement ouvrier l'a investie aussi bien en ce qui concerne les ouvriers adultes que leurs enfants. Elle lui a en effet paru susceptible d'ouvrir à un potentiel d'émancipation sociale. Certes, cette question n'a pas toujours été au premier plan des préoccupations de ces milieux populaires et de ces militant-e-s. Elle s'est imposée plus volontiers lorsque leurs luttes sociales étaient en recul, au second plan, alors qu'elle a semblé s'éclipser au cœur des moments les plus intenses de la lutte sociale.

Un processus d'internationalisation s'observe également dans ce domaine des idées et des pratiques en matière d'éducation et de formation. Du point de vue de la question sociale, les luttes engagées s'inscrivent dans une tension entre des formes de protection lentement conquises dans le cadre des espaces nationaux et une solidarité qui dépasse ces frontières. Or, pour les questions d'éducation et de formation, le cadre national, et parfois le cadre régional ou cantonal, sont aussi le lieu d'émergence de systèmes scolaires pour le niveau primaire qui présentent entre eux à la fois des points communs et des différences. Toutefois, des idées pédagogiques, parfois reliées à des expériences concrètes, circulent à travers les frontières au sein des milieux progressistes, et notamment ouvriers. Au-delà des spécificités de chaque système scolaire, des questions analogues se posent aux acteurs progressistes de l'éducation et de la formation. En outre, parmi eux, tous n'agissent pas dans le cadre des institutions scolaires développées par l'État. Dans le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle, une série d'expériences alternatives, plus ou moins indépendantes de l'État, sont ainsi tentées par des initiateurs émanant de la mouvance rationaliste et libertaire.

Cette communication entend dès lors interroger, avant et après la Grande Guerre, et dans le contexte de la Suisse romande, la place des enjeux éducatifs dans l'internationalisme ouvrier et l'existence d'une dimension internationale de ces questions. Comment ont-elles été abordées et par qui? Quelles sont les idées-force et les expériences de référence en la matière? Dans quelle mesure donnent-elles lieu à des circulations internationales? Et quels sont leurs échos en Suisse romande?

HELMCHEN JÜRGEN, Université de Münster

### Genève, plaque tournante ou filtre dans les affaires de l'éducation nouvelle ?

Plus que dans toute autre ville l'histoire contradictoire de l'Éducation Nouvelle est présente à Genève. Dans son histoire, cette ville semble avoir attiré différents courants non seulement d'éducation mais également culturels et politiques. À chaque fois que dans les grands états européens la répression politique se renforçait, Genève reçut une vague importante de bannis d'ailleurs (ce qui ne l'empêchait pas de faire preuve elle-même de répression).

Cette ouverture aux changements qui s'opéraient en Europe fut un sol propice au développement et à la collecte de courants novateurs en éducation. L'IJRR en est une preuve ; les institutions engendrées par celui-ci la renforçaient. Mais cette position de plaque tournante faisait également arriver des courants très contradictoires les uns envers les autres. Obéissent-ils aux logiques latines (« catholiques ») de l'éducation ou transportent-ils les modèles « germaniques » (« protestants ») ; mettent-ils au centre l'éducation ou l'enfant – et encore quel enfant et avec quels buts ? Propagent-ils civisme ou individualité – ou pourra-t-on observer sur l'agora que représente Genève la réconciliation des deux ? Y trouvera-t-on l'entente de deux types de société : la République et la démocratie ?

Et l'éducation là-dedans, l'école : institution de socialisation, éventuellement même au nom d'une « sociologie » mécanique proche de Comte (voir « taylorienne »), ou institution de libération de l'enfant – une « Maison des Petits ». Mais là encore, de l'enfant-individu ou de l'enfant-espèce ? Où et comment découvrir la tendance de la volonté individuelle à rejoindre et à devenir la Volonté Générale ? Le faudra-t-il ? Et quelles résistances garder ?

Et la Science de l'enfant dans tout cela ? Une « science de l'éducation » comme le voulaient – mais de façon bien différente – un Claparède ou un Ferrière. Pour former le citoyen, pour être utile avec ses dons à la société jusqu'à une fonctionnalité préétablie ? Ou est-ce une « *Bildung* » générale qui figurerait comme but suprême sans légitimation sociale **directe** et sans **filiation** théorique à partir de modèles de société ? Comment accueillir dans un tel monde une « Pédagogie générale et scientifique » d'un renouveau pédagogique provenant d'outre-Rhin ? Hiatus conceptionnel et didactique devant lequel les pédagogies nouvelles restaient sans espoir de pouvoir le remplir par quelque arrangement pédagogique que ce soit ... Genève en témoigne par ses archives et par ses débats qui persistent.

**HOFSTETER RITA**, Université de Genève  
**SCHNEUWLY BERNARD**, Université de Genève

### **Cartographie des connexions internationales de l'Institut Rousseau**

En créant l'Institut Rousseau en 1912, Edouard Claparède et ses premiers compagnons de route, aspirent à en faire un centre de ralliement de tous ceux qui s'attachent à réformer l'éducation à partir des nouvelles connaissances sur l'enfance. Fort de leurs vastes cercles de sociabilités et des réseaux de communications existants et qu'ils développent (revues, congrès, associations), ils s'efforcent de densifier les contacts entre étudiants, praticiens, savants de la planète entière, convaincus que la nouvelle pédagogie (sciences de l'éducation/pédologie et nouvelles pratiques éducatives) ne pourra se déployer qu'en déjouant les frontières disciplinaires, institutionnelles, géographiques et culturelles supposées scléroser les pratiques existantes. Ils invitent les « amis de l'enfance » de toutes les contrées du globe à conjuguer leurs efforts pour produire, recueillir, discuter et diffuser tous les savoirs susceptibles de nourrir une révolution éducative universalisable et voyagent eux-mêmes volontiers à travers le monde pour examiner de nouvelles expériences et faire valoir leurs propres découvertes pédagogiques, afin de les éprouver, les améliorer et les diffuser.

Cette contribution s'attache à mettre en lumière les missions dont s'investissent les protagonistes de l'Institut Rousseau, nous efforçant en particulier de cerner comment ils articulent leurs ambitions pédagogiques et scientifiques à des causes internationalistes – universalistes, pacifistes, encyclopédistes et documentalistes. Nous nous proposons de cerner comment ce projet se concrétise au fil des premières décennies de vie de l'Institut Rousseau, pour dégager aussi les contradictions auxquelles ses représentants s'achoppent et les controverses qui les confrontent au sein même de l'établissement, menaçant l'existence de ce dernier ; et cela, alors même que l'Institut Rousseau se voit projeté sur l'avant-scène internationale, en créant notamment le Bureau international de l'éducation, «laboratoire de l'internationalisme éducatif». Notre présentation se fonde sur des archives diversifiées (dont des réseaux de correspondance, dossiers personnels, livres d'or et listes nominatives de l'Institut, journaux et auto-biographies, et des centaines de publications et recensions) et s'enrichit de la riche littérature existante sur l'Institut Rousseau et l'éducation nouvelle, revisitée à partir d'une approche transnationale.

**HOFSTETTER RITA**, Université de Genève

**MOLE FRÉDÉRIC**, Université de Genève ; Université de Saint-Etienne

### **Controverses au cœur du Bureau international de l'Éducation, entre Éducation nouvelle et science piagétienne**

Au sortir de la Grande Guerre, les promoteurs de l'Institut Rousseau (créé à Genève en 1912) se saisissent de l'international pour se profiler sur l'avant-scène mondiale et oeuvrer, par la science et l'éducation, à la paix sur terre. Visant à promouvoir une conception expérimentaliste et progressiste de l'éducation –soutendue par leurs convictions naturalistes, humanistes, pacifistes, encyclopédistes, documentalistes–, ils s'évertuent à faire reconnaître leurs valeurs et expertises à une échelle planétaire : par la création du Bureau international de l'Éducation (BIE), en 1925, ils ambitionnent de montrer qu'ils sont les mieux placés pour porter l'engagement internationaliste de l'éducation dans la construction d'un monde pacifié. Tout en œuvrant dans le giron de la Société des Nations pour en relayer l'esprit internationaliste, ils prétendent à une neutralité et objectivité absolues qu'ils reformulent en termes d'exigences scientifiques. Cherchant des alliances avec des associations internationales, puis des coopérations avec les États eux-mêmes, les représentants du BIE développent des stratégies variées pour faire de la révolution de l'Éducation nouvelle un message recevable par toutes les nations.

Nous concentrons ici l'attention sur les positions et activités d'un petit noyau d'acteurs gravitant dans les années vingt et trente autour du BIE, qui lui-même s'inscrit à l'interconnexion des réseaux internationaux et paradigmes dans l'« air du temps » de l'internationalisme et du progressisme éducatif. Nous partons de l'hypothèse que l'affirmation de la neutralité en matière de conception éducative du BIE relève, d'une part, d'un principe de scientificité rationnellement assumé et, d'autre part, d'une stratégie rhétorique et diplomatique visant à impulser une dynamique de réforme en y ralliant ceux qu'ils appellent les *leading educators of the World* et les États. Si la rigueur scientifique est présentée comme condition d'un internationalisme pluraliste, respectueux de la spécificité des nations, le BIE ne devient-il pas simultanément une arène intergouvernementale déployant à l'échelle internationale le progressisme éducatif cautionné par la psychologie piagétienne ?

**KOLLY BÉRANGÈRE**, Université de Lorraine

### **Regards genevois sur Montessori et l'essaimage du Montessorisme**

Poser un regard sur la diffusion de la pédagogie Montessori par la ville de Genève permet d'aborder ce lieu depuis des processus circulatoires – personnes, informations, pratiques pédagogiques. Nous utilisons le prisme genevois, que ce soit l'Institut Rousseau, ses pédagogues et les publications qui les caractérisent, comme une fenêtre sur l'effervescence pédagogique de l'Entre-deux-guerres, et dont la pensée montessorienne est un des éléments en son sein.

Cette communication entend se situer dans la lignée de travaux autour des réseaux, des trajectoires mais aussi des institutions clés dans la diffusion des savoirs et des pratiques sur l'éducation (Droux & Hofstetter, 2015). Elle se propose de rendre compte, à partir de Montessori, des éducateurs et des écoles se revendiquant de cette filiation, d'explorer à la fois l'écho rencontré par Montessori à Genève, le regard de Ferrière, la diffusion des expériences montessoriennes dans certaines revues, et le rôle de l'Institut Jean-Jacques Rousseau dans l'essaimage des pratiques pédagogiques montessoriennes.

Deux pistes complémentaires peuvent en ce sens être examinées.

Tout d'abord, la reconstitution des liens établis entre Maria Montessori, l'Institut Jean-Jacques Rousseau et ses acteurs permettrait de préciser le rôle de Genève dans les connexions et les transferts entre Montessori et les pédagogues européens (Ferrière, Piaget par exemple), mais également entre Montessoriens.

Ensuite, l'étude de l'essaimage de la pensée et des pratiques Montessori dans différents contextes nationaux via l'Institut Jean-Jacques Rousseau permettrait de préciser le rôle de l'Institut dans la diffusion et l'appropriation des pratiques – et pour le cas de la Suisse et de Genève, l'exemple de la Maison des Petits (Perregaux, Rieben & Magnin, 1997).

Plusieurs sources constitueront le socle de cette recherche. En premier lieu, les archives de l'Institut Rousseau lui-même, dont une partie relève de documents consacrés au mouvement Montessori et de correspondances ; en deuxième lieu, le Petit Journal de Ferrière, et le fonds Ferrière, qui recense une part de l'essaimage Montessorien en Suisse notamment (Genève, Tessin) ; en dernier lieu, et comme organe de publication, *L'ère nouvelle*, qui témoigne des formes de développement du réseau international montessorien – en France, Hollande, Suisse, Espagne et Danemark notamment –, de ses liens avec les autres réseaux et les autres pédagogies de l'Education Nouvelle.

**LATALA RENATA**, Université de Genève

### **Cartographie genevoise des itinéraires pédagogiques polonais dans l'entre-deux-guerres**

Pour les pédagogues et scientifiques polonais, la Genève de l'entre-deux-guerres s'affirme comme étant un lieu incontournable du dialogue qui s'engage autour de la refonte de l'éducation et du statut de l'enfant et c'est un passage obligé dans la géographie du mouvement pédagogique international. Notre contribution se propose, d'une part, de retracer une cartographie de ces sociabilités (lieux et milieux), tout en mettant en valeur les itinéraires personnels et le rôle de certains relais, et, d'autre part, de mesurer l'apport des échanges et des collaborations qui se mettent en place et l'impact des affiliations intellectuelles sur des parcours personnels et des pratiques collectives.

Le cas paradigmatique de ces sociabilités étudiées, reste, en premier lieu, l'Institut Rousseau, marqué par une forte présence d'étudiants et de chercheurs polonais, qui favorise la création de contacts personnels qui vont se prolonger en collaborations scientifiques durables. Parmi ceux qui nouent des liens amicaux ou professionnels avec l'Institut, et qui lui servent de relais en Pologne, nous pouvons noter les figures de Maria Grzywak-Kaczynska, de Stefan Szuman, d'Albin Jakiel et d'Alina Szeminska.

Notre analyse se concentrera par la suite autour des échanges et collaborations qui se dessinent autour du Bureau International de l'Education (parmi les noms qui méritent d'être évoqués à ce point sont : Helena Radlinska et Maria Sokal). L'accent sera notamment mis sur les voyages d'études et d'expertise effectués par des pédagogues et militants genevois en Pologne (Piaget, Bovet, Ferrière, Claparède), organisés par le BIE ou à l'initiative des milieux universitaires ou de la Section polonaise de la Ligue pour l'Éducation Nouvelle. Ces contacts et leurs résonances permettent de mieux cerner l'acclimatation de « l'esprit de Genève » en terre polonaise.

LETZ CARMEN, Université de Limoges ; Université de Lorraine

### Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif au 20<sup>e</sup> siècle

Adolphe Ferrière et Paul Geheeb : amitié et militantisme

Paul Geheeb et son épouse Edith Geheeb-Cassirer comptent parmi les premiers fondateurs d'écoles-internats en Allemagne. Ils créèrent l'École Odenwald en 1910, puis, exilés de l'Allemagne nationale-socialiste, ils fondèrent l'École d'Humanité en 1934. Ils appartenaient également au cercle autour d'Adolphe Ferrière, qui donnera jour au Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN). Une correspondance conséquente, témoignant de l'amitié qui liait Adolphe Ferrière et Paul Geheeb, nous est restée dans les archives de l'École d'Humanité (Hasliberg) et dans celles de l'École Odenwald, conservées à Darmstadt depuis sa fermeture l'an dernier.

Ferrière semblait particulièrement apprécier le concept pédagogique géhéebien. En effet, sur l'échelle de classement international des écoles nouvelles parue dans son article « L'École nouvelle et le Bureau internationale des Écoles nouvelles » (*L'Ère nouvelle*, avril 1925), il a placé l'École Odenwald au premier rang en lui attribuant la totalité des points correspondant aux 30 caractéristiques « qui font une école-nouvelle ».

En outre, lors de la Deuxième Guerre mondiale, quand l'École d'Humanité recherchait un nouveau domicile, Ferrière l'avait accueillie dans son chalet privé. Par ailleurs, il a confié l'éducation de son propre fils à Paul et Edith Geheeb-Cassirer.

Par conséquent, un lien majeur rapproche biographiquement et intellectuellement Paul Geheeb et Adolphe Ferrière. Pourtant, jusqu'à présent, il n'existe encore aucune recherche sur la relation privilégiée qu'ils entretenaient au sein du mouvement de l'éducation nouvelle. Notre communication se propose donc de remédier à cet angle mort de la connaissance de l'œuvre de Ferrière. Il s'agira pour nous de dresser un inventaire et d'analyser des documents relatifs à leur amitié et à leur activité militante, avant d'examiner précisément les influences, les accords et les discordances concernant leur engagement dans la réforme scolaire en vue de mieux discerner l'originalité de chacun.

**LOUREIRO MOUKACHAR BATISTA CLARICE**, Université Fédérale du Minas Gerais  
**ASSIS MARTINS RAQUEL**, Université Fédérale du Minas Gerais

### **Antônio Carneiro Leão et l'esprit éducatif genevois à Rio de Janeiro**

Cette recherche met en relief le travail d'éducation internationale réalisé par Antonio Carneiro Leão à Rio de Janeiro, Brésil. En tant que directeur général de l'instruction publique élémentaire entre 1922 et 1926, Carneiro Leão encourageait l'utilisation des méthodes de coopération internationale discutées par l'Institut Jean-Jaques Rousseau et par le Bureau international de l'Éducation pendant la période de l'entre-deux-guerres. Importante figure de l'histoire de l'éducation brésilienne du XX<sup>e</sup> siècle, Carneiro Leão a participé directement aux réformes pédagogiques inspirées par le mouvement des écoles nouvelles dans les états de Rio de Janeiro et Pernambuco. En 1927, il envoie un rapport à la Conférence «*La Paix par l'École*» promue par le BIE et par la Société Pédagogique Comenius. Dans son rapport, il souligne son travail de rapprochement des enfants brésiliens aux nations du monde à travers le développement de la connaissance, le respect et l'amour des autres peuples.

L'investigation ici présentée, encore en phase de développement, a le but d'identifier les piliers du travail de Carneiro Leão sur l'éducation de l'internationale et ainsi que de s'interroger comment les méthodes de coopération internationale proposées par son travail s'opérationnalisèrent dans les écoles. Pour cela, nous exploitons les journaux brésiliens de l'époque (Jornal do Brasil, O Paiz, Gazeta de Notícias) et les principales revues d'éducation comprenant la période entre 1922 et 1926. Nous postulons qu'il y a un fort rapport entre le travail d'Antonio Carneiro Leão pour l'éducation internationale et les discussions imprimées sur ce sujet à Genève dans la période l'entre-deux-guerres, ce que nous voulons clarifier avec cette enquête.

**MOODY ZOÉ**, Université de Genève

### **L'enfance portée au cœur de la Genève internationale : la Déclaration des Droits de l'Enfant**

La ville de Genève est intimement liée à la question des droits de l'enfant. Cette plateforme internationale a en effet été le théâtre des tractations qui ont mené à l'adoption de la première Déclaration des Droits de l'Enfant par une instance intergouvernementale, la Société des Nations (SDN), en 1924. Dans les années qui suivent la Grande Guerre, plusieurs organisations internationales (Conseil international des Femmes, American Child Health Association, etc.), portées par l'idée que les enfants seront les garants de la paix retrouvée, publient des chartes de l'enfant. L'Union internationale de secours aux enfants (UISE), organisation faitière des sections nationales de secours aux enfants établie à Genève, se fixe pour objectif de rédiger une Charte de l'enfant qui puisse elle aussi jouer un rôle rassembleur par rapport à ces textes qui fleurissent de part et d'autre. Ce projet, intitulé de manière révélatrice Déclaration de Genève, voit le jour en 1923 et est aussitôt remis aux autorités de la ville. Pour lui donner un maximum de visibilité, la Présidente de l'UISE, l'anglaise Eglantyne Jebb, active ses réseaux et notamment ceux auprès du Comité international de la Croix Rouge pour faire adopter ce document par la SDN.

Cette présentation fera la lumière sur les enjeux et controverses qui ont ponctué le processus d'adoption de cette Déclaration, ainsi que les réseaux d'acteurs qui ont permis de mettre de manière nouvelle la question de l'enfance au cœur des relations diplomatiques. Sur la bases de sources archivistiques issues des fonds des organisations internationales, elle mettra aussi en évidence comment ces éléments ont influencé sa trajectoire menant à l'adoption d'une nouvelle Déclaration par les Nations Unies dans les années 1950.

**NGUYEN THUY PHUONG**, Université Paris Diderot

### **Hà Nội – Genève : le parcours d'une carrière**

Hanoi à la fin des années 1940 était encore la capitale de l'Indochine française. Vinh Bang, un jeune prince de la famille royale Nguyen (la dernière dynastie au Vietnam) ayant quitté la cour royale, s'est installé à Hanoi pour y fonder une école maternelle, de type Maison des Petits, destinée aux enfants de familles citadines aisées. Les lectures des ouvrages de Montessori, de Decroly et d'autres auteurs, et la rencontre avec Alice Descoedres à Hanoi ainsi que ses expérimentations pédagogiques avec ses amis l'ont conduit à introduire l'Education Nouvelle au Vietnam dans un contexte colonial. La guerre d'Indochine éclata, son école ferma ses portes, Vinh Bang décida de partir pour Genève faire des études auprès de Jean Piaget, dont il avait entendu parler depuis Hanoi, avec une volonté forte : se faire former à « la capitale » de l'Education Nouvelle. Poursuivant ses études auprès de Jean Piaget, au fil des décennies, Vinh Bang est devenu l'un de ses proches collaborateurs et l'un des administrateurs importants dans la transformation de l'Ecole en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève. Ainsi, de Hanoi à Genève, ses affinités avec l'Education Nouvelle ont-elles évolué vers les sciences de l'éducation.

A travers cette trajectoire singulière, l'étude tentera, d'une côté, de tracer la connexion entre Genève et l'un des territoires de l'Indochine française en termes de circulations d'idées, de mouvements éducatifs et d'initiatives, d'expérimentations pédagogiques. Cette interconnexion s'est déroulée dans un contexte particulier : fin de la colonisation française et début de la guerre de décolonisation en Indochine et au lendemain de la Seconde guerre mondiale en Europe. D'un autre côté, l'étude montrera un autre aspect attractif de Genève nouant des liens durables entre un maître et un étudiant qui devinrent ensuite collègues et collaborateurs proches. Et ainsi Genève contribue-t-elle à façonner un parcours atypique : comment un prince oriental est-il devenu l'un des psychopédagogues les plus importants de la Suisse de la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle. La recherche sur cette trajectoire contribuera ainsi à l'élargissement des itinéraires des pédagogues européens qui débordent largement ce continent.

**OLIVEIRA ALMEIDA MARILENE**, Université Fédérale du Minas Gerais

### **Louise Artus-Perrelet and the design in education**

This doctoral research shows results of a documental analysis that takes as primary source the book *O desenho a serviço da Educação*, from the Swiss artist and educator Louise Artus-Perrelet. The book's first edition was published in French in 1917, with seven editions until 1930, and five editions in Spanish published between 1921 and 1935. The Brazilian edition was published in 1930, when she worked in Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1931), Minas Gerais. Perrelet taught design in normalist schools of Geneva and in Jean-Jacques Rousseau Institute, since it was founded in 1912. It was considered as one of the biggest research centers about childhood and education and Europe. The press *Diario de Noticia* disclosed Artus-Perrelet's actions in courses and conferences for primary teachers in Brazil. The newspaper was in circulation in Rio de Janeiro, Distrito Federal at its time, mainly in the reports broadcasted on *Página de Educação*, coordinated by Cecília Meireles between 1930 and 1933. The literature still indicates that the Swiss Jean-Pierre Chabloz was Artus-Perrelet's student at Jean-Jacques Rousseau Institute, in Geneva, between 1931 and 1932, where he concluded the courses *Le Dessin au Service de l'Éducation* and *Philosophie du Dessin*. Between 1940 and 1984, the artist-professor lived and worked in Brazil and his artistic pedagogy was influenced by Perrelet. The research results point out that Perrelet's book is one of the first attempts to systematize an art teaching method for children. The drawing and educational games teaching method for children dialogue with an aesthetic education linked to the modernist art tendencies and the Geneva's active pedagogy. For Perrelet, pencil draw is a final expression, result of meanings comprehension of shape features for the sense education teaching. In this method, movement would assume the primordial function to the apprehension of the studied objects.

**OTTAVI DOMINIQUE**, Université Paris Nanterre

### **Wilhelm Friedrich Foerster (1869-1966)** **Des passages entre les mondes**

Wilhelm Friedrich Foerster (1869-1966) a effectué des passages à Genève, ayant enseigné à Zurich et à Lausanne. Mais ces passages, pour des conférences ou à l'occasion de son départ pour les Etats-Unis en 1940, sont chargés de sens. Pénétré de l'idée qu'une rénovation pédagogique est nécessaire, inspiré par Pestalozzi, traduit par Pierre Bovet, il trouva en Suisse un point d'équilibre de la diversité des idées pédagogiques européennes qu'il incarne.

Son père, membre de l'Observatoire de Berlin, directeur de la revue *Etische Kultur*, milita pour une éducation morale qui dépasse les clivages confessionnels. Emprisonné à la suite de critiques de l'empereur Guillaume II parues dans cette revue, W. Foerster fils enseigna la philosophie et la pédagogie morale à Zurich. Adeptes d'une morale laïque, scientifique, et même scientifique dont Bentham, Spencer en sont les inspirateurs, il évolua vers des positions spiritualistes et sa conversion au catholicisme est sans doute la cause du relatif oubli qui a frappé cette œuvre, que l'on peut juger à contre-courant des idées progressistes.

Portant resté fidèle à l'idéal des méthodes actives, il les décline d'une manière originale dont nous voulons souligner trois aspects :

- L'éducation du caractère, et l'éducation à la responsabilité, en tant que priorité pour l'avenir : un point sur lequel il rencontre les idées de Pierre Bovet.
- La nécessité de prendre en compte le développement de la personne et pas seulement le développement biologique et psychologique.
- Un troisième volet, conséquence des deux premiers, concerne l'éthique et la dimension éducative des savoirs : scientifiques ou dits humanistes, ils ont une dimension éducative et c'est ce qui fait leur prix. Aucun n'a le privilège exclusif de former, comme aucun n'est dispensé de le faire. Ils sont aussi la base de l'internationalisme.

Les dimensions « intempêtes » de la pédagogie de Foerster lui redonnent, justement, une actualité aujourd'hui.

**PALLUAU NICOLAS**, Université d'Avignon

**Révéler le génie de Baden-Powell.  
Pierre Bovet entre scoutisme et littérature**

Bovet est connu pour son entreprise de traduction de Baden-Powell dès 1912, année où il ouvre l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève. Les traductions se prolongent durant la période de l'entre-deux-guerres grâce à des cadres scouts genevois se réclamant de son autorité. Bovet peut travailler à analyser le scoutisme, résultat qu'il livre dès 1921 dans *Le génie de Baden-Powell*. Genève est à la fois le principal centre de traduction en français des écrits du chef scout international et un foyer de réflexion sur cette pédagogie qui conquiert alors le monde.

Il apparaît que son petit ouvrage prend la suite de *L'instinct combattif*, développé en 1917 à partir de travaux écrits d'élèves. Le scoutisme répond à cet instinct par le goût de l'affrontement qu'il canalise chez les adolescents au sein de la fraternité du camp de toile. Mais les références littéraires de Bovet dans *Le génie de Baden-Powell* viennent surtout de la production littéraire suisse. Ceci attire notre attention dans la mesure où il s'agit d'un mouvement éducatif déployé à l'échelle internationale, notamment dans la décennie 1920. Selon Bovet, le mérite de Baden Powell est d'appeler à l'imitation, là où les auteurs suisses Jeremias Gotthelf, Johannes Spyri et Philippe Monnier avaient déjà repéré des profils psychologiques d'adolescents interagissant avec les événements. Comment Bovet réussit-il à provoquer la rencontre entre d'un côté la littérature suisse et de l'autre les écrits de Baden-Powell, pour toucher les pédagogues francophones en Europe ?

**PINTASSILGO JOAQUIM**, Université de Lisbonne

**NAMORA ALDA**, Université de Lisbonne

**Domingos Evangelista, traducteur de Ferrière : réflexions à propos d'une traduction conservatrice de l'*École Active***

La présente communication a pour objectif de contribuer à la réflexion sur le sens des appropriations, de nature conservatrice, catholique et nationaliste, de l'Éducation Nouvelle réalisées pendant l'État Nouveau portugais, surtout dans sa phase initiale. Nous prendrons comme exemple la figure d'un éducateur qui assume, de ce point de vue, un rôle paradigmatique : Domingos Evangelista, professeur et responsable scolaire, auteur de manuels sur la formation des professeurs et collaborateur fréquent de la presse éducative, dont le principal de son parcours se fait au long de la 1<sup>re</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Pour ce qui nous importe, l'analyse de la traduction faite par Domingos Evangelista d'une des œuvres les plus emblématiques du grand propagandiste de l'Éducation Nouvelle, Adolphe Ferrière, assume une importance particulière. Le titre portugais, *A Escola Ativa* (1934), correspond à l'original, *L'École Active*, publié initialement en 1922 et successivement réédité. L'édition portugaise contient une préface de Ferrière lui-même, qui, de cette façon, donne son approbation. Dans la « note du traducteur », Domingos Evangelista révèle que nous ne sommes pas devant « une simple traduction ». Selon lui, plusieurs pages qui n'ont pas été considérées importantes pour « notre idéologie pédagogique » ont été omises, certaines parties du texte ont été concentrées et d'autres encore, développées dans des notes. L'opération à laquelle se livre Domingos Evangelista nous renvoie, encore, à la complexité de la pratique de la traduction et à l'ambivalence, dans ce contexte, de la notion d'auteur. La traduction de *L'École Active* est, au fond, une expression claire des interprétations et lectures que les pédagogues conservateurs, qui s'assumaient comme des intellectuels et des médiateurs, font de l'œuvre de Ferrière et, en général, des idées de l'Éducation Nouvelle, en faisant une appropriation originale de son contenu et en mélangeant des représentations à plusieurs sens donnant lieu à un produit hybride : l'« école active » portugaise, conservatrice, catholique et nationaliste.

**PIO CASSEMIRO MARIA DE FATIMA**, Université Fédérale du Minas Gerais  
**FREITAS CAMPOS REGINA HELENA**, Université Fédérale du Minas Gerais

**Formation de professeurs pour l'Éducation *Emendativa* dans les années 1960 :  
l'expérience d'Helena Antipoff et ses collaborateurs dans la Fazenda do Rosário (Ferme  
du Rosaire) dans l'État de Minas Gerais**

Cette recherche a pour objectif d'étudier la formation offerte par Helena Antipoff et ses collaborateurs aux professeurs dans le cours de perfectionnement en Éducation *Emendativa* à l'Institut Supérieur d'Éducation Rurale dans les années 1960. Nous avons utilisé pour ce faire des sources documentaires archivées au Centre de Documentation et de Recherche Helena Antipoff (CDPHA) situé à la Fondation Antipoff Helena à Ibirité dans l'État de Minas Gerais, telles que des cahiers, des documents et des rapports des élèves. Nous avons également analysé les Revues de l'Enseignement, Bulletins de la Ferme du Rosário, Bulletin de la Société Pestalozzi du Minas Gerais, les bulletins du CDPHA et la collection d'oeuvres d' Antipoff. Mme Antipoff est arrivée au Brésil en 1929 pour enseigner la psychologie dans l'École de Perfectionnement. Elle fonde la Ferme du Rosaire en 1939 ayant pour but l'éducation des enfants handicapés, tout en offrant des cours d'Éducation *Emendativa* pour la formation de professeurs spécialisés dans l'éducation de ces enfants-là. L'expression l'Éducation *emendativa* a été largement utilisée dans les trois premières décennies du 1900 au Brésil, pour désigner l'éducation des personnes handicapées. En s'inspirant des principes de l'école active de Genève, Mme Antipoff et ses collaborateurs ont souligné que plus les professeurs comprennent les enfants, leurs besoins et intérêts, plus ils auront de chances de réussir dans leurs objectifs d'éducation. L'analyse initiale des documents montre l'importance des présupposés de l'école active dans la formation des professeurs à partir de l'observation des enfants, pour déterminer tant les possibilités que les difficultés de chaque élève.

Dans cette perspective, Mme Antipoff définit l'exceptionnel comme objet de l'éducation *emendativa* : les enfants qui étaient hors norme, ceux considérés comme handicapés, mais aussi les surdoués. L'environnement devrait être adapté à l'enfant et la campagne serait l'endroit idéal pour l'éducation des exceptionnels.

**RATCLIFF MARC**, Université de Genève

### **Réseaux et raisons : les stratégies relationnelles et éditoriales de Jean Piaget dans l'entre-deux-guerres**

Dès son adolescence, Jean Piaget (1896-1980) fait l'apprentissage du fonctionnement des réseaux scientifiques en étudiant la malacologie. De cette période, il va conserver toute sa vie une grande maîtrise de la dynamique relationnelle, étant à l'aise dans des milieux sociaux forts différents : scientifiques, pédagogiques, psychologiques, philosophiques voire religieux. Dès la sortie de la première guerre lors de son séjour à Paris (1919-1921) ses réseaux s'étendent au monde scientifique et philosophique, dans l'ensemble de l'Europe. Dans cette communication, je partirais de sources primaires pour établir les stratégies employées par Piaget pour établir et entretenir son réseau, particulièrement dans le cas de la France durant l'entre-deux-guerres. On y verra notamment comment ces stratégies croisent des stratégies éditoriales.

**REIGOTA MARCOS**, Université de Sorocaba

### **Genève : un des épicycles de la philosophie éducative et politique de Paulo Freire.**

Après le coup d'État au Brésil (1964), Paulo Freire fut emprisonné et exilé. Il vécut à Genève de 1970 à 1980 où il travailla pour le Conseil Œcuménique des Églises. Dans le préface de l'édition française du livre *Pédagogie de l'autonomie*, Ana Maria Araújo Freire a écrit : "Tout chez Paulo est marqué par la cohérence, par la solidarité et par l'éthique libératrice la plus authentique en faveur des défavorisés, des exclus, des opprimés" (FREIRE, A.M.A., 2013, p.18). Depuis Genève, Paulo Freire apporta son soutien aux pays d'Afrique libérés de la colonisation. Avec d'autres Brésiliens exilés, il fonda l'Institut d' Action Culturelle et maintint un profond dialogue avec Ivan Illich, Pierre Further et Pierre Dominicé.

Avec Paulo Freire, Genève est devenu un point de rencontre des Brésiliens persécutés par la dictature (Aldo Vannucci, Geraldo Vandré et Taiguara).

Dans un article qui témoigne du débat entre Freire et Illich au Conseil Œcuménique des Églises en 1974, Rosiska Darcy de Oliveira et Pierre Dominicé ont écrit : "...grâce à Freire et à Illich, la pédagogie ne peut plus s'enfermer à dévoiler ses options politiques, c'est-à-dire à se définir par rapport aux forces productives, au pouvoir politique ou à idéologie dominante." (OLIVEIRA ; DOMINICÉ, 1974/1975, p.36).

Le 06 Juin 1979, Paulo Freire a reçu de l'Université de Genève le Titre de Docteur Honoris Causa.

En connexion avec des chercheurs et artistes contemporains de Genève (Abdeljalil Akkari, Peri Mesquida et Laurence Favre) et en rapport avec ma propre expérience comme post-doctorant à l'Université de Genève et assistant de projet à L'Académie Internationale de l'Environnement (REIGOTA, 1998,2013) je présenterai un panorama de l'éducation relative à l'environnement comme éducation politique afin d'identifier l'actualité de la contribution de Freire au XXI<sup>ème</sup>.

**RIONDET XAVIER**, Université de Lorraine

### **Des échanges diplomatiques du Palais Wilson aux contenus des manuels scolaires : l'évolution de l'internationalisme éducatif au prisme des enjeux de la SDN**

Le Palais Wilson de Genève avait la particularité d'être le siège de la Société Des Nations (SDN) et de la Commission Internationale de Coopération Intellectuelle (CICI). Officiellement créée en 1922, cette institution présidée à l'origine par le philosophe Henri Bergson (1859-1941) avait pour mission de renforcer la collaboration des nations et la diffusion du pacifisme par l'action et la mise en relation des intellectuels. Le dispositif de de la Coopération Intellectuelle se dotait rapidement d'un organe exécutif à Paris, l'Institut International de Coopération Intellectuelle (IICI)<sup>2</sup> (Renoliet, 1995, 1999). Une multitude de processus circulatoires était favorisée par ce dispositif, permettant d'innombrables superpositions de réseaux.

Dans ce contexte, l'éducation a été un objet d'attention fluctuant au sein de ce réseau. Chasse-gardée des Etats-nations, l'éducation était une thématique inconfortable. C'est véritablement au prisme de l'évolution du contexte politique que l'action de la SDN s'est complexifiée mais que par ailleurs la Coopération Intellectuelle s'est davantage intéressé aux questions éducatives, expliquant cette intrusion progressive dans les manuels scolaires au fur et à mesure des années 1930 (Hofstetter et Riondet, 2016). Les premières hésitations de la CICI laissaient place vers la fin des années 1930 à l'élaboration de commissions décortiquant les passages des manuels scolaires.

Notre communication se propose à partir des archives de l'UNESCO<sup>3</sup> de revenir sur un dispositif à deux vitesses : la CICI à Genève et ses nombreux enjeux diplomatiques et l'IICI à Paris au cœur des non-gouvernants et de leurs revendications. Le fait que chaque institution fasse en réalité pression l'une sur l'autre nous a incité à décrire l'évolution complexe de cet internationalisme éducatif, marqué par le pacifisme de la SDN et évoluant au gré de l'actualité internationale et diplomatique.

---

<sup>2</sup> Dans cette cartographie, il ne faut pas oublier le Bureau International de l'Education (BIE). Le rôle de cette institution a été largement mis en évidence dans les travaux de Rita Hofstetter. Cf. Hofstetter, R. & Droux, J. (2016). *The International Bureau of Education (IBE): a Laboratory of Educational Internationalism (1919-1952)*.

<sup>3</sup> Le recueil de données a eu lieu dans le cadre d'un projet FNS (*Figures of knowledge production and the construction of new disciplinary the scenes of knowledge*. Subside Sinergia CRSIII-147688, ERHISE, Université de Genève).

**RUCHAT MARTINE**, Université de Genève

### **Les lettres de condoléance comme matériau biographique : le portrait « Edouard Claparède ».**

Dans ma communication, je souhaiterai à la fois présenter un portrait d'Edouard Claparède (1873-1940), tel qu'en rendent compte les lettres de condoléances envoyées à sa veuve Hélène Claparède Spir et discuter de l'usage de telles archives dans la compréhension d'une vie.

Celles-ci permettent de construire des cercles excentriques des relations qui constituent l'histoire d'un individu : parents, couple, famille, puis amis d'enfance, collègues, amis professionnels, disciples, admirateurs, inconnus. Elles 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.

Or, la diversité des émetteurs permet de construire la complexité de cette personnalité qui écrivait-il lui-même dans son ouvrage ultime *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. »

Dans un premier temps, c'est l'ensemble des lettres de condoléances qui seront présentées dans leur provenance (pays, villes, auteur/trice).

Puis, dans un deuxième temps, je constituerai des réseaux sociaux et culturels que les émetteurs/trices représentent par leur propre situation et engagement permettant d'évaluer l'influence d'Edouard Claparède dans le monde.

Enfin, une analyse du contenu des lettres pourra être produite en fonction de ces deux critères permettant de cerner ces diversités des « Moi », qui ainsi soulignera la façon dont Edouard Claparède a été perçu par ces différents émetteurs/trices et quelles images de lui ont ainsi été construites quoique à l'évidence sur le coup de l'émotion.

En filigrane, la démarche ouvre sur une sémantique historique qui fait des mots (notions, concepts) des constructeurs de réalités, y compris biographiques.

SCHAERER FANNY, Université de Genève

### Le Home chez nous. Le prototype de l'Education nouvelle ?

« *Que le monde grandisse par ses enfants .»* Telle était la devise du Home « chez Nous » fondé en 1919 par Marthe Filion et Lilli Lochner, auxquelles s'associe Suzanne Lobstein en 1921. Cette petite structure située dans la campagne vaudoise a tenté de mettre en pratique les orientations pédagogiques de l'Education nouvelle. Cependant, contrairement aux écoles nouvelles les plus connues de l'époque, les pensionnaires du Home « chez Nous » ne sont pas issus de familles privilégiées pouvant se permettre d'assumer les frais de scolarité d'une école privée. Cette modeste maison accueille des enfants orphelins ou considérés comme « moralement abandonnés » que l'Etat vaudois lui confie.

Les années 20'-30' constituent un tournant dans l'histoire du Home « chez Nous ». Ferrière découvre l'institution en 1927, qu'il parraine aussitôt, sa doctrine spontanéiste s'y trouvant confirmée : vitalisme, énergétisme, spiritualisme, naturalisme en sont les maîtres-mots. « L'entrée en scène de Ferrière » (Coquoz, 1998, p. 29) s'opère alors même qu'un premier film muet a été réalisé sur le « Home chez Nous » dont il va reconfigurer le scénario en été 1929, conformant le « Home » à son idéal. Lors de ses nombreuses conférences internationales, notamment celles données en Amérique du Sud, Ferrière emporte ce film dans ses bagages, cette pellicule constituant pour lui le témoignage vivant de l'exemplarité de l'éducation nouvelle qu'il promet.

Les ramifications de l'Ecole genevoise au sein du Home « chez Nous » sont prégnantes dans les scènes tournées en 1929. En effet, les trois directrices ont fréquenté la Maison des petits, rattachée à l'Institut J.-J. Rousseau à Genève. Les apprentissages sont montrés sous forme d'ateliers, la manipulation est au centre, les élèves construisent une connaissance. Le corps est vecteur d'apprentissage, et en ce sens, l'influence des recherches de Jaques-Dalcroze sur l'importance de ce dernier dans l'apprentissage de la musique est perceptible.

Invité pour la première fois à visiter l'institution en 1927, Ferrière décline le poste de président de l'association du Home « chez Nous » qui lui est proposé durant cette rencontre, pour finalement réinvestir les lieux en 1929.

Il est intéressant de souligner que les directrices assument les fonctions en lien avec l'enseignement seulement à partir de 1929, année de réalisation du film. Nous pouvons nous interroger sur la manière dont Ferrière a pu façonner et se réapproprié cette institution à travers ce montage réalisé en une journée. Etant donné que cette vidéo constitue un support servant à illustrer ses propos, dans quelle mesure les scènes d'enseignement filmées sont-elles une exemplification de ses théories ? Quel est le but de cette démarche ?

Il est également intéressant de mettre en tension cette production cinématographique avec le contexte de l'époque afin mettre en lumière les aspirations d'une société de l'entre-deux guerre bouleversée, en recherche d'ordre. Le Home « chez Nous » et ses principes éducatifs ne sont pas à penser sans lien avec ce contexte, notamment au vu du public que cette institution accueille.

Ce travail ne tend pas à démontrer que le Home chez nous ait été conforme ou non au courant de l'Education nouvelle, puisque ce courant (LIEN) est lui-même pluriel. Il tente de mettre en exergue la mouvance ainsi que les essais mis en œuvre dans une institution se rattachant à un mouvement pédagogique en devenir.

**SCHNEUWLY BERNARD**, Université de Genève

### **L'enseignement de la lecture par la méthode globale et l'Ecole expérimentale du Mail**

En septembre 1928 s'ouvre l'Ecole expérimentale du Mail. La présentant dans l'*Educateur*, Dottrens (1928) affirme que seule une école qui soumet à un contrôle systématique le rendement du travail scolaire permet de donner certaines garanties quant à l'efficacité d'une méthode. Une telle méthode est précisément l'enseignement de la lecture par la méthode globale. Emilie Margairaz (1924) la découvre très tôt déjà dans l'autre institution expérimentale rattachée à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, la Maison des Petits, puis la met en pratique selon la démarche décrite par Hamaïde dans son livre « La méthode Decroly ». Elle la systématisera dans son travail à l'Ecole expérimentale du Mail, ce qui débouchera sur la publication de « L'enseignement de la lecture par la méthode globale » coécrit avec Dottrens (1930). Le livre est salué dès sa parution (Bally (1930 ; Rochat, 1930 ; Aubert ;1937) et traduit dans plusieurs langues. Dans sa première partie, il présente des principes psychologiques en référence à la psychologie de Claparède et dans sa deuxième, propose une description d'activités testées à l'Ecole du Mail. Dans des travaux ultérieurs de recherche, l'efficacité de la méthode est démontrée par une recherche expérimentale grandeur nature (Dottrens et Margairaz, 1934). Dans les années 1950, elle fera l'objet d'oppositions virulentes et sera interdite (Grandjean, 1955).

A travers l'exemple de la méthode globale, mettrons en évidence la circulation internationale d'idées pédagogiques dont l'Ecole expérimentale du Mail a été un vecteur puissant et analyserons les dynamiques socio-politiques des discours pédagogiques au niveau local de Genève qui empêche des expérimentations qui, au niveau international, font la réputation de la ville comme centre de recherche pédagogique. Outre sur les sources imprimées, nous nous baserons sur la riche documentation contenue dans les Archives du Département de l'instruction publique à propos de la méthode globale et l'Ecole expérimentale du Mail.

**SOLER MARA JOAN**, Université de Vic

### **Les relations personnelles et les influences pédagogiques : enseignants et pédagogues catalans à Genève – pédagogues genevois en Catalogne (1910 - 1936)**

Cette communication fait suite à des travaux antérieurs (Soler, 2008, 2009, 2010, 2013). L'auteur souhaite approfondir les liens qui se sont établis entre quelques enseignants et pédagogues catalans et les pédagogues de Genève dans le cadre des institutions les plus importantes telles que l'Institut J.-J. Rousseau, le Bureau International d'Éducation et le Centre Émile Jaques-Dalcroze, et à travers le mouvement de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle et la participation à des congrès, conférences et activités de formation (écoles d'été, voyages pédagogiques, etc.).

La communication a pour but de faire un bilan de la présence de la pédagogie genevoise dans l'enseignement catalan et les influences réciproques qui en ont découlé, de manière à dresser une carte des relations personnelles de diverses intensités et de directions variables et à cartographier les concepts qui ont marqué cet échange éducatif. De Pau Vila, le premier étudiant inscrit à l'Institut Rousseau, à Pere Rosselló qui eut un rôle important dans le BIE, la liste des éducateurs et pédagogues catalans qui eurent de nombreux contacts avec Genève est très longue. Les références ne sont pas toujours les mêmes. Certes mais, les pédagogues de référence (Ferrière, Claparède, Jaques-Dalcroze, Bovet, Piaget, etc.), l'intensité des relations et les influences diffèrent.

Les sources utilisées sont essentiellement la correspondance, les journaux personnels, la presse et les revues pédagogiques qui se trouvent disséminées dans différentes archives en Catalogne (Bibliothèque et Archive Nationale de la Catalogne, Archive historique Rosa Sensat, Institut Municipal de l'Éducation de Barcelone, etc.) et dans des archives à Genève (Archives Institut Rousseau, Archives Jean Piaget, Bibliothèque de Genève et Archives historiques du BIE de Genève - UNESCO).

A partir de cette contribution, nous voulons identifier les forces et les faiblesses de ces relations et influences. Cette nouvelle analyse nous permettra de compléter les études antérieures, de démonter des mythes et d'élargir et confirmer les présences et les influences entre ces deux contextes culturels et éducatifs, très dynamiques au cours du premier tiers du 20<sup>ème</sup> siècle.

**TINEMBART SYLVIANE**, Haute Ecole Pédagogique de Vaud

**Albert Chessex, un passeur et un promoteur de l'Education nouvelle en terre vaudoise.**

Cette contribution s'intéresse à Albert Chessex (1881-1974), un instituteur vaudois engagé, rédacteur de la partie pratique de l'*Educateur*, journal de la Société Pédagogique de la Suisse romande et enseignant à l'Ecole normale de Lausanne. Contributeur assidu de la revue, il devient rédacteur de sa partie pratique en 1921, au moment même où Pierre Bovet, alors directeur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, reprend la partie pédagogique. Le Vaudois publie alors une série d'articles sur l'Ecole active. Sachant que dès ce moment-là, les classes d'application de l'Ecole normale de Lausanne expérimentent la pédagogie nouvelle, nous faisons l'hypothèse que Chessex sera tout d'abord un médiateur au sens où l'entend Espagne (1999) entre deux formes de culture pédagogique. D'une part, celle de l'Institut qui se fonde sur « la nécessité d'une connaissance de l'enfant et de la nouvelle pédagogie pour les praticiens » (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Haenggeli, (2006, p.111) et d'autre part celle des Ecoles normales de la Suisse romande (en particulier celle de Lausanne) qui est jusqu'alors plus traditionnelle. Au travers, de ses écrits, nous postulons qu'il favorise également une « transposition » des savoirs pédagogiques valorisés par l'Institut. En s'inspirant de la prosopographie et de l'analyse systématique de ses écrits dans l'*Educateur*, de ses articles dans la *Feuille d'avis de Lausanne*, des divers manuels scolaires dont il est l'auteur ainsi que du fonds archivistique P865/102 (fonds privé) des Archives cantonales vaudoises, nous interrogerons ses relations avec les pédagogues de Genève, les composantes de l'Ecole active qu'il valorise ou qu'il déprécie et les regards qu'il porte sur l'Education nouvelle.

TODARO LETTERIO, Université de Catania

### **A Common 'Crusade': the Journal «L'Educazione Nazionale» as agent of the New Education Fellowship in Italy (1927-1933)**

Opening the issue of the review «Pour l'ère nouvelle» in January 1927, Adolphe Fèrriere announced an important innovation in the Italian net of the *New Education Fellowship*, in so far as by this time the publication of the pedagogical movement in Italy would be the journal «L'Educazione Nazionale», directed by Giuseppe Lombardo Radice. The announcement is highly relevant as it sounds as the confirmation of the strong relation developed between the two scholars, based on a shared larger vision about the main outlines to be pursued in order to establish an innovative culture of education, able to release the natural children energies. Actually, starting from 1927, the Italian journal «L'Educazione Nazionale» was published under an explicit subtitle which acknowledged it as a press service for the study of the 'New Education'. From this starting point on, the cultural mission of the Italian journal was not to be easily accomplished, because of the contemporary evolution of public life and of the increasingly heavy atmosphere characterizing the Italian Nation, signed by the turning of Fascism into an authoritarian Regime. Nonetheless, 1927 may also appear as a promising year for the collaboration between the editorial board of the Italian journal and the Geneva's frontline, especially thanks to the encouraging role of interface assumed by Fèrriere. One of the primarily shared cultural plans was linked to the launch of some initiatives aimed at celebrating Pestalozzi's centenary, considered as a special occasion to advocate a common crusade for a new emancipatory approach to education. The Locarno Conference in 1927 represented another important occasion for focusing common perspectives on education. Up to the turning point of the Thirties, the Italian journal often tried to raise attention onto several themes and figures related to the various efforts recently displayed in Italy for the development of new educational practices, animated by the new spirit. Unfortunately, the recruitment of Fascism made it harder and harder to follow this cultural perspective and the journal proved to be hindered in reaching its actual purposes, till the forced closure of its publishing in 1933.

**TOMARCHIO MARIA**, Université de Catania

**D'APRILE GABRIELLA**, Université de Catania

***Si l'orage qui gronde sur l'Europe nous en laisse le temps!***

**L'educazione alla libertà per costruire la pace e il Congresso di Locarno (3-15 agosto 1927)**

Dal 3 al 15 agosto 1927 ha luogo a Locarno il IV Congrès della *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN).

Il tema è rilevante: *La liberté en éducation*; significativa la portata programmatica dell'evento: *élaborer la nouvelle charte de la paix du monde*. Presenti, sotto la spinta militante dell'Istituto J.J. Rousseau e del BIE, i rappresentanti di 42 paesi impegnati a “jeté les bases d' une nouvelle charte d'éducation libérale et progressiste”, in un quadro variegato e composito di contributi e terreni di approfondimento. Eppure quello di Locarno è un congresso che viene definito *incerto* (*Editorial* della rivista *Pour l'ère nouvelle* n° 24 janvier 1927), per via delle difficili relazioni che nel panorama internazionale andavano progressivamente a definirsi. “Si l'orage qui gronde sur l'Europe nous en laisse le temps!” restituisce il senso più universale della preoccupazione che a Locarno animava educatori e pedagogisti nella non facile stagione tra le due guerre mondiali, ma che ancora oggi ci chiama con insistenza ad un impegno sul terreno dell'educazione alla libertà, consapevoli della stretta circolarità di rapporto esistente tra capacità dei singoli individui (di cooperare in regime di libertà) e *status* (condizioni d'esercizio) entro il quale tale capacità trova luogo e ragion d'essere. A Locarno, località della Svizzera italiana, l'Italia è assente, sebbene nelle intenzioni del comitato scientifico e organizzativo del congresso vi fosse il tributo alla cultura italiana, opportunità per entrare in contatto più stretto con colleghi, maestri ed educatori, professori italiani. Un clima culturale chiuso allo scambio internazionale era al tempo già in atto nella penisola italiana: lo stesso G. Lombardo-Radice declina l'invito “...dans un esprit de prudence”, reputato da Ferrière “excessif”.

L'intervento si propone di ricostruire, a più tinte e con una particolare attenzione ai risvolti in ambito pedagogico italiano, il dibattito che ha accompagnato la preparazione e lo svolgimento del Convegno di Locarno con uno sguardo rivolto anche alla contemporaneità, nella consapevolezza che “Quelle est la vraie signification de la LIBERTÉ en éducation?” è questione sulla quale l'attenzione deve rimanere alta, ancor più in una Europa che affida il proprio sviluppo ad un futuro di pace.

**VALENTE WAGNER**, Université Fédérale de Sao Paulo

### **Production et circulation des savoirs pour enseigner l'arithmétique à l'école primaire: des documents du fonds André Rey**

Le but de la communication est de présenter une première analyse des documents du fonds André Rey (1906-1965) des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Rey invente, adapte et standardise de nombreux tests, tant pour les besoins de la clinique que pour la sélection et l'orientation professionnelle. Nous sommes intéressés par ses études liées aux tests pour l'enseignement de l'arithmétique. L'analyse des documents du fonds Rey vise à comprendre le mouvement de production et de circulation des savoirs pour enseigner l'arithmétique dans les premières années scolaires, soutenu par ces tests. Dans ce mouvement de production de savoirs, Rey peut être considéré comme l'un des *experts* sur le sujet. Ce chercheur montre les documents de son fonds, utilise d'autres systématisation en cours dans d'autres pays et venant principalement des États-Unis. L'objectif de la recherche de Rey en termes d'arithmétique scolaire n'est pas de mettre en évidence ce que les enfants *doivent* apprendre, mais plutôt ce que les enfants *peuvent* apprendre. Cet objectif favorise la production de nouveaux savoirs pour enseigner l'arithmétique à l'école primaire. Ces savoirs sont élaborés, diffusés et arrivent au Brésil pour guider la publication de manuels scolaires et de manuels pédagogiques pour l'école primaire brésilienne. Il s'agit d'une nouvelle ère dans la production et la circulation des savoirs professionnels de l'enseignant de l'école primaire. Cette nouvelle ère cherche à surmonter la précédente, guidée par une pédagogie intuitive, basée sur Pestalozzi, productrice de savoirs pour enseigner l'arithmétique intuitivement. Il s'agit maintenant de produire des «savoirs scientifiques» pour l'enseignement de l'arithmétique.

VERGNON MARIE, Université de Caen

### **Le rôle des pédagogues genevois dans la réception contrastée en Europe du Plan Dalton et du projet Winnetka**

Si Genève occupe une place d'importance dans l'internationalisme des réflexions et pratiques éducatives sur la scène européenne, les acteurs de la scène genevoise du mouvement de l'éducation nouvelle ont aussi contribué à l'accueil critique et à la diffusion en Europe francophone d'expériences pédagogique élaborées outre-Atlantique. Notre proposition de contribution, que nous souhaitons inscrire dans le premier thème « Figures de la pédagogie européenne et les réseaux d'acteurs-trices avec lesquels ils interagissent », se propose d'interroger le rôle des pédagogues genevois dans la réception contrastée en Europe de deux expériences pédagogiques américaines que sont le Plan Dalton imaginé par Helen Parkhurst et l'organisation pédagogique mise en œuvre à Winnetka sous la direction de Carleton Washburne, qui fut introduite à l'école internationale de Genève avec le concours d'enseignants venus des États-Unis. Nous nous pencherons, en particulier, sur les rôles d'Adolphe Ferrière (critique acerbe du Plan Dalton avant de rencontrer Helen Parkhurst en 1929 et de se faire plus nuancé ; proche de Washburne qui lui rendit visite à Genève en 1922), de Jean Piaget <sup>4</sup>(qui présenta notamment ces deux pédagogies dans *l'Encyclopédie Française*) et de Robert Dottrens (qui organisa la commission chargée de l'adaptation en langue française des outils pédagogiques de Winnetka, dont il s'inspira pour le travail individualisé à l'école du Mail).

Cette étude sur la circulation internationale des idées s'appuiera sur les écrits des pédagogues (américains et suisses) mentionnés, publiés dans leurs ouvrages et des revues d'éducation (*L'éducateur, Pour l'ère nouvelle, L'instruction publique en Suisse,...*) ainsi que sur des documents d'archives tirés, pour partie, des collections de l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

---

<sup>4</sup> Certains auteurs affirment que des enseignants de l'école de Winnetka ont été envoyés à Genève suivre les cours de Piaget, mais je n'ai pas encore pu en trouver de confirmation.

WAGNON SYLVAIN, Université de Montpellier

### **Emile Jaques-Dalcroze, théosophe et pédagogue de l'éducation nouvelle : quelques éléments de diffusion internationale d'une méthode pédagogique**

Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) est une « figure » du patrimoine genevois et de l'enseignement musical. Créateur de la gymnastique rythmique au sein de l'institut fondé en 1915 à Genève, sa reconnaissance officielle conjugée aux multiples instituts Dalcroze dans le monde peut nous permettre de mieux comprendre comment se sont élaborées ses réflexions au début du XX<sup>e</sup> siècle mais surtout d'établir quels sont les acteurs de la diffusion de sa méthode. Avec Emile Jacques Dalcroze nous voudrions mettre en lumière l'importance, sous-estimé par la recherche, des acteurs de l'axe musical et « rythmique » dans l'histoire de l'éducation nouvelle.

Dalcroze, pédagogue, dès le congrès de Calais de 1921, est présent dans les structures internationales de l'éducation nouvelle. Par ailleurs, son intégration au sein de la mouvance théosophe, si elle est connue, est encore un point aveugle de la recherche, et n'a pas été croisée avec l'élaboration et la diffusion de sa méthode. Car Dalcroze n'est pas seulement influencé par la théosophie, il voit dans cette perspective spirituelle du mysticisme théosophique une « vision » pour cette eurythmie qu'il développe dans ses instituts.

Notre travail s'appuiera sur l'étude de ses archives privées, en particulier sa correspondance mais aussi l'analyse des revues de l'éducation nouvelle (*pour l'ère nouvelle, la nouvelle éducation*) et théosophiques (*le bulletin de l'ordre de l'étoile d'Orient, le message théosophique et social*).

Ensuite, pour mieux comprendre la diffusion et la connaissance de ses réflexions nous établirons les liens avec d'autres pédagogues : Rudolf Steiner (1861-1925), Maria Montessori (1870-1952) et Ovide Decroly (1871-1932). Avec ce dernier, les liens directs se prolongent par la présence du genevois Jean Binet (1893-1960) comme enseignant de la méthode Dalcroze au sein de l'institut Decroly de Bruxelles de 1923 à 1929. Enfin, l'influence de Dalcroze sur la construction de la pédagogie Decroly nous permettra de mieux connaître la circulation des idées et des pratiques dalcroziennes mais aussi l'hybridation possible des méthodes des deux pédagogues d'éducation nouvelle.