

LE COSMOPOLITISME DE L'ÉDUCATION NOUVELLE À L'ÉPREUVE DES NATIONALISMES DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Daniel Hameline
Universidade de Genève

Introduction

Le titre donné à cette Première Conférence de philosophie de l'éducation: *Diversidade e Identidade*, provoque chez le lecteur une double impression dont il faut avouer qu'elle engendre la perplexité. Mais il est probable que cette perplexité préexiste depuis longtemps dans son esprit. Elle s'en trouve, dès lors, renforcée.

D'une part, les deux termes conjoints qui forment ce titre - *Diversidade e Identidade* - ont d'évidence un air familier qui autoriserait à ne pas s'interroger d'emblée sur leur sens, tellement ce dernier paraît obvie.

Mais, d'autre part, cette évidence est bien vite remise en doute : les deux termes apparaissent alors comme deux étranges compères prêts à engendrer dans ce congrès, sinon tous les malentendus, du moins de multiples divagations sémantiques. Quant au *e* qui les conjoint, nous savons tous que sa densité rhétorique "tous usages" a pour prix son ambivalence conceptuelle. Nous n'aurons certes pas trop de ces trois jours pour errer d'une signification à l'autre de ce couple ambivalent, et tenter de fixer au moins quelques propositions sur lesquelles un acquiescement philosophique commun pourrait être prudemment escompté.

Deux entrées sont possibles pour cerner ainsi l'objet de cette Conférence internationale.

La première entrée consisterait à assurer d'emblée ce "cadrage" conceptuel préliminaire des deux mots. Ils appartiennent à une thématique "en vogue" : voilà un sûr indicateur qu'ils constituent de redoutables pièges pour la pensée.

En français, ce sont surtout les anthropologues et les sociologues qui semblent avoir fait des rapports de ce couple notionnel, l'un de leurs objets favoris. On enrégistre, par exemple, depuis une quinzaine d'années, un grand nombre de travaux sur les différences interculturelles¹. Par contre, chez les philosophes, en particulier dans les débats français sur le statut du savoir, c'est l'opposition "singularité" et "universalité" qui fait l'objet d'une réflexion voisine².

Mon propos, en cet exposé inaugural, n'est pas d'opérer ce cadrage conceptuel, pourtant si nécessaire. Je vais contourner l'obstacle en proposant d'autres notions, dont je pressens qu'elles sont parentes. Et ce sera le rôle de ce congrès d'entamer une *perlaboration* des concepts à partir de la rencontre indispensable des pensées. Il ne serait pas prudent de se précipiter et de définir. Ce serait encourir le risque de clôturer de façon prématurée - parce que forcément dogmatique - la tâche de conceptualisation. Celle-ci ne peut être que besogneuse et tâtonnante. Je vous donne donc rendez-vous tout au long de la Conférence. Il ne manquera pas de penseurs courageux pour tenter quelques mises au point utiles au milieu de toutes nos gloses disparates...

Entrer par l'Histoire

Pour inaugurer une Conférence de philosophie, ma préférence ira à une entrée historique.

Cette attitude intellectuelle me conduit à accepter une définition provisoire, approximative et même délibérément flottante, des deux concepts *Diversidade e Identidade*. Car je vais tenter d'en rechercher les jeux à travers un épisode de l'histoire relativement récente, un épisode au cours duquel la réflexion éducative a été articulée de manière particulièrement insistante sur le déroulement d'événements qui ont bouleversé l'ordre du monde.

En apparence, ce choix semble nous éloigner du thème de la Conférence et de la perspective philosophique qu'elle adopte. Mais en apparence seulement. Les années 1920-1940 de notre siècle - l'Entre-deux-guerres - ont été productrices d'une littérature éducative très abondante, en même temps que d'une floraison d'initiatives pédagogiques. En même temps, le nom - étrange quand on y songe un peu - que l'on a donné en français à cette période, *l'Entre-deux-guerres*, indique déjà les tumultes et les silences, ou le mélange de tumulte et de silence, qui marquaient cette "montée" (ou cette "descente ?") des périls. On sait qu'elle devait conduire, de façon inéluctable, vers une seconde guerre mondiale qui se révélerait plus atroce que la précédente, et plus irrémédiable encore.

Le titre de cet exposé est construit autour d'une notion et d'une figure : le cosmopolitisme et l'individu cosmopolite. Les deux termes semblent annoncer l'une des formes possibles de la conjonction des deux composantes d'une *identité*. On y relève d'abord quelque chose comme une *communauté des destins* : à tous une même patrie (*polis*), le monde (*cosmos*). Mais, tout autant, au sein de cette communauté, s'affirme la *singularité des destinées* : être le citoyen de cette "polis" permet à chacun de trouver sa voie propre selon les formes *diverses* que permettent les errances à l'échelle de ce "cosmos" dont les dimensions paraissent *ad libitum*.

Or, historiquement, le cosmopolitisme, dans la première moitié de notre siècle, va se trouver contrarié par une double manifestation contradictoire, celle de l'internationalisme et celle des nationalismes. Elles montreront la fragilité, voire le caractère illusoire et même fallacieux, de la communauté et, tout autant, de la singularité de ceux qui se voulaient citoyens du monde.

Les mouvements pédagogiques, comme la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle - *New Education Fellowship* -, sur laquelle on se centrera, étaient cosmopolites. Ils vont se faire internationaux. C'est alors que l'*identité* internationalitaire se heurte à la *diversité* nationalitaire, et vice versa. Quant au cosmopolite, il lui restera la ressource de se situer en marge des débats, voire "au dessus de la mêlée", risquant d'être contesté, voire molesté, par tous ceux qui le somment de "choisir son camp".

Je tenterai d'évoquer brièvement cette histoire en développant les trois parties suivantes

1. L'initiative d'un jeune cosmopolite pressé: Adolphe Ferrière et le Bureau international des écoles nouvelles (1899).
2. La Première Guerre mondiale: de la cosmopolité civilisée à la mondialité violente. Identités et diversités nouvelles.
3. L'internationalisation de l'Éducation nouvelle: de l'aventure d'une "ligue" (*New Education Fellowship*, 1921) à l'institution d'un "bureau" (B.I.E., 1925 puis 1929) : les internationales et les nationalités dans les médiocres péripéties de la Société des nations.

1. L'aventure d'un jeune cosmopolite pressé:

Adolphe Ferrière et le Bureau international des écoles nouvelles (1899)

Malgré la dénomination de bureau "international", la très modeste "structure" dont Ferrière a invariablement daté la fondation de la dernière année du siècle passé est une entreprise que l'on peut qualifier plutôt de "cosmopolite".

La fondation du Bureau international des écoles nouvelles (1899)

Ferrière a raconté plusieurs fois⁴ l'histoire de cette initiative. Il n'y a pas de raison péremptoire de douter de son récit. Né en 1879, ce jeune homme a vingt ans. Sa surdité, qui s'est accentuée inexorablement dès l'âge de douze ans, est désormais complète. En 1899, il va consulter à Paris en compagnie de son père, le Dr Frédéric Ferrière. Le jeune Adolphe s'est passionné dans les mois qui précèdent pour le *best-seller*⁵ de cette fin de siècle, l'ouvrage d'Edmond Demolins (1897): *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons*. Ferrière sent se confirmer, à cette lecture, sa vocation d'éducateur de la nouvelle élite dont les peuples continentaux ont besoin pour entrer eux aussi dans la modernité. Demolins, joignant l'œuvre à la parole, a, dès 1898, écrit *L'Éducation nouvelle*, un manifeste aux "pères de famille", et il a fondé, à Verneuil-sur-Avre, l'École des Roches⁶. Ferrière lui rend visite. Demolins, qui voit dans la surdité de Ferrière un obstacle rhédibitoire à des activités avec les enfants, conseille au jeune homme de rendre le service qu'attendent selon lui tous les fondateurs d'écoles nouvelles : créer un bureau de liaison qui leur permette de se faire part de leurs expériences, et de débattre au sujet de ces établissements.

D'autres tentatives que la sienne ont eu lieu ou lui font même concurrence?. En réalité, Ferrière dispose à l'époque de très peu de moyens. Ses parents, alors financièrement très à l'aise, demeurent dans l'expectative. Ils attendent que le jeune homme ait terminé ses études et aguerri sa "vocation" au contact de l'expérience. Mais quand ils seront convaincus, la guerre aura ruiné la fortune autrichienne qui venait de la mère. Au départ, et pour longtemps, Ferrière constitue à lui seul toute la force de travail de son "Bureau". En revanche, c'est un esprit puissamment organisé, méthodique à en friser l'obsession classificatrice. Il se constitue un véritable réseau de correspondants. Il établit des centaines de fiches.

Un réseau cosmopolite

Mais ce réseau est effectivement plus "cosmopolite" qu'international. On désignera provisoirement par "cosmopolite" : toute activité qui rompt, par un changement d'échelle, avec les confins d'une "polis" en vue d'en instituer une autre, plus ou moins virtuelle tant que les vecteurs transfrontaliers ne font pas l'objet de transactions spécifiques entre des États-nations ou des associations reconnues et légitimées par eux.

Ainsi un jeune adulte de vingt ans correspond avec des "chefs d'école" écossais, saxons, bavares, flamands, romands, alémaniques, catalans, parisiens, tessinois... Il reçoit d'eux des informations, et, à ses frais, leur en adresse en échange. Ces gens-là ont-ils beaucoup de choses en commun? Rien n'est moins sûr*. Pourtant la plupart d'entre eux acceptent, comme allant de soi, l'initiative transfrontalière de ce jeune homme. Mais quel est son propre postulat, à lui? C'est de prétendre que les *diverses* entreprises menées par chacun sur son territoire à soi, correspond à un mouvement où s'affirme historiquement une *identité* qui les désigne avec exactitude parce qu'elle n'est détenue par aucun d'eux en propre.

Un jeune homme "culotté"

Mais on peut se demander, au préalable, par quel "culôt" ce tout jeune adulte, sortant du collège, trouve "naturel" de fonder un Bureau et de lui assigner une mission : fédérer des pratiques *disparates* pour faire ressortir, à partir d'elles, les convergences d'une pensée de l'éducation dont il se ferait bientôt le théoricien. Le culôt de Ferrière tient au cosmopolitisme du personnage en son contexte.

Car l'identité de Ferrière est d'emblée cosmopolite. Qu'il ait les capacités de transcender les nationalismes et de rejoindre une identité humaine universelle, légitimant ses initiatives transnationales, voilà qui constitue, à ses propres yeux, une évidence.

Un milieu familial cosmopolite

On peut évoquer trois groupes de mobiles qui expliquent cette attitude. Et, d'abord, son milieu familial l'y dispose et l'y prédispose: il est genevois, sa mère est autrichienne, l'une

de ses grands-mères est allemande, son père est genevois d'origine française. Sa femme est la nièce d'Auguste Forel⁹, l'un des grands militants de la citoyenneté mondiale.

Avant l'effondrement de la fortune maternelle, Adolphe Ferrière voyage beaucoup, dès son plus jeune âge. Il a visité l'Égypte, s'est rendu en Grande-Bretagne, en Allemagne, en Italie, en France bien sûr. C'est un polyglotte : le français est, selon les termes reçus, sa langue "maternelle", mais l'allemand est la langue intime dans laquelle il préfère converser avec sa mère. Il lit et parle l'anglais, l'italien, l'espagnol. Il se met au portugais. Et il ne méprise pas l'espéranto, ni le langage des signes, lui qui est sourd et a dû apprendre aussi à lire sur les lèvres. Malgré son handicap, sa personnalité est celle d'un meneur, comme le montre un passage de *l'Autonomie des écoliers* (1921) où, sous couvert du témoignage d'un interlocuteur dont il tait le nom, c'est, en réalité, sa propre histoire qu'il raconte¹⁰. Il s'y met en scène, non sans cynisme, en manipulateur de groupe, doté d'une autorité "naturelle", mais sachant en cultiver à son profit les avantages.

Une science sans frontières

Une seconde composante de son cosmopolitisme est qu'il se conçoit comme un scientifique. Or, d'une part, un scientifique, quel que soit son objet, ne peut être arrêté par des frontières. Et, d'autre part, l'objet de la science que Ferrière veut constituer n'est autre que transfrontalier par essence. Ferrière s'attaque à rien moins qu'au devenir de l'humanité. Il ne se dit pas anthropologue : le mot, au début du siècle, est réservé à ceux qui vont observer les "primitifs"... Mais, c'est bien pourtant le qualificatif qui lui conviendrait le mieux, à condition d'en orienter doublement le sens. Ferrière est d'abord "anthropologue" dans ce sens où, pour lui, la sociologie historique et la psychologie génétique sont les deux versants d'une même connaissance de l'humanité. Mais ces deux sciences ne sont unifiables que parce qu'elles portent l'une et l'autre sur un objet *identique*, l'humanité (au sens compréhensif du terme), en ses manifestations *diversifiables ad infinitum*, l'humanité (au sens extensif du terme).

Ses études universitaires ont été éclectiques. Et cette "promenade" des lettres aux sciences, de la religion à la philosophie, pourrait témoigner, d'une certaine manière, de cet esprit cosmopolite qui ne craint pas l'atypisme à l'égard des catégories reçues et de l'académisme provincial.

Mais il consacre plus de dix ans à sa thèse, *La Loi du progrès*, soutenue en 1915, et couronnée par le Prix Amiel, l'un des hautes récompenses que décerne l'Université de Genève. Ferrière voit dans ce Prix la confirmation de l'excellence de son entreprise intellectuelle. Il souffrira toute sa vie que cette confirmation soit restée sans suite et que son oeuvre n'ait pas été reconnue comme une des oeuvres magistrales du siècle. Mégalomanie? Certes, la surdité rend Ferrière très centré sur lui-même, livré à une quête éperdue de reconnaissance intellectuelle et sociale. Celle-ci lui viendra par la pédagogie. Il faudra bien qu'il s'en con-

tente. Mais ce n'est pas sur ce terrain d'abord qu'il prétendait oeuvrer. Educateur, oui. Pédagogue, non: il insiste dans *L'École active* (1922) sur son ignorance des écrits des pédagogues. Ces derniers l'ennuient. Et il n'y recherchera jamais que la confirmation de ses propres intuitions.

Par contre s'il prétend se trouver des pairs, c'est chez les penseurs, les économistes, les politiques, qui tentent, comme Demolins l'a fait en 1897, de caractériser ce que sera, au siècle nouveau, la concurrence entre les peuples et de décrire l'ordre social collectif qui transformera cette concurrence en coopération (cf. Kimboma, 1996). Sa thèse est d'un sociologue, et d'un sociologue d'emblée réflexif et théorique, peu enclin à des recherches empiriques qu'il ne vante que pour la forme¹¹. Ferrière sociologue place ses analyses à l'échelle de l'humanité. Et cette humanité, par destination, est une "cosmopole". Sa patrie est le monde.

Chez ce singulier "sociologue" science et spéculation n'ont guère de limites bien tranchées¹². L'humanité est, sous sa plume, à entendre en un triple sens. Le mot désigne une diachronie évolutive portant sur des millénaires. Mais il recouvre tout autant une synchronie qui concerne, dans un *hic et nunc* aux dimensions mêmes de la planète, des millions d'êtres en contact plus ou moins constant les uns avec les autres. Et, transcendant cette double dimension de l'espace et du temps, le mot "humanité" décrit une configuration spécifique de l'un et du multiple, du statique et du dynamique, qui font de l'espèce humaine un laboratoire sans équivalent de l'identité dans la diversité et de la diversité dans l'identité.

Ce tryptique : diachronie, synchronie, montée en puissance de l'espèce et de chacun ses membres, Ferrière, sans l'ombre d'une indécision face à l'ampleur de la tâche, s'en fait, dès 1904-1905, le théoricien. Et s'il se veut, dans le même temps, éducateur, et s'il regrettera amèrement que sa surdité l'en empêche¹³, c'est que cette position est l'une de celles qui permettent au plus haut degré d'être un acteur de cette histoire, un tisserand de ces liens, un observateur de ce "laboratoire".

Ferrière se veut, et se voudra toujours, sociologue. L'unicité humaine, fondement de l'identité, fournit à l'humanité prise en général et à chaque humain pris en particulier, la dynamique d'un progrès, qui va *du dedans vers le dehors*, et non l'inverse¹⁴. C'est un progrès spirituel. Ferrière adhère à la thèse "récapitulacionniste" : l'ontogenèse de chaque petit d'homme reproduit la phylogenèse de l'espèce et parcourt les mêmes étapes. Il revendique d'être l'un des premiers psychologues généticiens de l'éducation¹⁵, après Stanley Hall certes, mais avant Piaget. Le psychologue n'est pas différend, chez lui, du sociologue, lui-même généticien, qui observe et énonce les lois de l'engendrement *identique* du progrès dans l'espèce. Mais cette genèse ne se connaît pourtant qu'aux prismes des *diversités* dont témoignent essentiellement les "races" et les "types".

Ferrière adopte la notion de "race" comme l'entend, à son époque, la psychologie sociale, alimentée elle-même à la "science sociale" de Le Play, Tourville ou Demolins¹⁶: ce sont

autant les conditions sociales ou matérielles qui la déterminent. Une “ethnie”, c’est d’abord “l’ensemble des individus qui se ressemblent en vertu de l’influence identique subie au sein d’un même milieu social et à la suite d’une même éducation”¹⁷. Ainsi, des Siciliens et des Polonais immigrés aux USA, procréent des enfants qui sont de type “yankee”. Il existe une race “yankee”, comme il en existe une germanique ou latine. Mais cette typologie n’a rien à voir avec l’atavisme ou l’hérédité. La *dynamique* de l’humanité s’exprime dans ce brassage constant. Mais sa *statique* y reconstitue des types qui stabilisent cette *diversité* au point que c’est le terme *identité(s)* qui devient pluriel : il évoque les signes qui différencient et non plus ceux qui pérennisent la similitude.

Ferrière, le cosmopolite, se fera donc le psychologue des “types” et le sociologue des “races”. Et, paradoxalement, il fera coïncider les limites de ces dernières avec celles, peu immatérielles au demeurant, des “esprits” : l’esprit latin face à l’esprit germanique ou l’esprit anglo-saxon. A première lecture, ces curieux “face-à-face” relèvent d’une bien spéculative et inoffensive psychologie des peuples. Mais Ferrière lui-même, dans un très curieux article datant de 1917¹⁸, y retrouvera l’antagonisme, hélas implacable, des nations en guerre...

L’évidence de la supranationalité

La troisième caractéristique du cosmopolitisme de Ferrière tient au caractère “naturel” à ses yeux, de sa volonté d’agir à une échelle supranationale. Est-ce là simple outreucidance d’un jeune homme de bonne famille qui se voit déjà en dirigeant de la future société des Nations qu’il appelle de ses vœux, dans la foulée d’Auguste Forel ? Mais ce jeune homme est genevois. Si sa famille est considérée, elle n’est pas de bourgeoisie suffisamment ancienne pour appartenir à l’*establishment* de la cité. Et c’est précisément son cosmopolitisme qui la démarque, en quelque sorte. Les Ferrière sont plus les citoyens de la ville de Dunant que de celle de Calvin. Le père d’Adolphe, le Dr Frédéric Ferrière, est le vice-président de la Croix-Rouge. Certes les Ferrière sont calvinistes, et l’oncle Louis est pasteur. Mais on ne pratique guère assidûment, et Adolphe, comme ses frères, revendiquent la libre croyance du protestantisme libéral.

Certes Genève demeure encore, par bien des côtés, la Rome protestante. Mais elle est aussi la République radicale qui n’a pas hésité, au XIXe siècle, à attirer dans son Université naissante des personnalités scientifiques a-religieuses, sinon anti-religieuses, comme le prussien Carl Vogt, qui devient citoyen de Genève, puis député au Grand-Conseil¹⁹. Curieuse communauté humaine que cette Genève du temps de la jeunesse de Ferrière. Cette petite ville très provinciale, ressemble, par certains côtés, à une république d’opérette. Elle devient pourtant à cette époque un lieu de rencontre où passent de nombreux étrangers qui, bientôt s’y fixent. L’attachement de Genève à la Suisse est modéré. Comme le corrigeait naguère l’un de ses édiles, résumant bien l’état d’esprit hérité de ce temps : Genève n’est pas une grande ville de Suisse, c’est une grande ville *en Suisse*. La fondation de la Croix-Rouge à Genève, en 1863,

préfigure cette vocation **humanitaire** (au sens compréhensif comme au sens extensif du terme "humanité") que viendra confirmer la fixation à Genève du siège de la Société des nations.

Diversité apparente des influences et des circuits

Les écoles nouvelles à la campagne

Ainsi Ferrière se donne pour mission, encouragé par Demolins, d'être, en quelque sorte, le fédérateur d'un mouvement dont on peut, d'emblée, se demander s'il existe en tant que tel. Ce qui frappe en effet, c'est qu'il ressemble à une juxtaposition d'initiatives individuelles. Mieux, si une doctrine est partagée par les fondateurs de ces écoles nouvelles à la campagne ou de ces *Landerziehungsheime*, c'est bien d'abord celle de la prééminence de l'initiative des particuliers. Faut-il aller même jusqu'à dire que ce volontarisme de gens qui, un peu à la manière de *settelmen*, fondent et entreprennent, se double d'un individualisme caractériel qui, chez certains d'entre eux, voisine la pathologie? Le grand nombre de ruptures, la rivalité parfois forcenée entre anciens collaborateurs, la sévérité dans les jugements les uns à l'égard des autres²⁰ témoigneraient de l'isolationnisme quasiment congénital de toutes ces fondations.

Pourtant à y regarder de plus près, sous cette *diversité* où chacun semble d'abord militer pour sa propre entreprise, il est relativement facile de découvrir la réalité des influences et de leurs circuits.

On a dit déjà comment le genevois Ferrière visite Demolins à Verneuil-sur-Avre en 1899, parce qu'il a lu *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons*. Mais c'est justement dans cet ouvrage que Demolins fait une véritable apologie de la *New School* qu'il a admirée à Abbotsholme quatre années auparavant (1894), lorsque, invité par l'Université d'Edimbourg pour y donner un cours d'été de sociologie, il y fait la connaissance de Cécil Reddie et passe avec lui une pittoresque journée de promenade dans les Highs Lands, sur l'impériale d'une diligence, à discuter d'éducation...

Mais ce même Reddie, avant de fonder, en 1889, cette école qui est considérée comme la première des Ecoles nouvelles à la campagne, n'avait pas manqué de faire auparavant un voyage en Allemagne et en Suisse, même s'il demeure fort discret sur son séjour à Iéna en 1887. Et c'est bien Iéna qui, à cette époque, constitue la Mecque de la pédagogie. C'est là que se perpétue, encore très vivante dans le célèbre Séminaire pédagogique de l'Université, la tradition herbartienne, sous l'autorité de Ziller, puis de Rein que Reddie a, très probablement, entendu.

Et c'est un assistant de Rein qui, ayant fait la connaissance de Reddie en 1893, séjourne dans son école en 1896-1897, certes pour apprendre, mais autant, à en croire les confidences de l'intéressé à Ferrière, pour y apporter une contribution décisive²¹. Et cet assistant n'est

autre que Hermann Lietz. Enthousiaste de ce qu'il a vu (et fait) chez Reddie, il en publie, à son retour en Allemagne en 1897, une apologie: *Emlohstobba*, titre où l'on reconnaîtra l'anagramme de Abbotsholme.

Et Lietz, à son tour, fonde en Allemagne les premiers *Deutsche Landerziehungsheime*: Ilsenburg en 1898; Haubinda en 1901, Bieberstein en 1904. Ses premiers collaborateurs s'appellent Gustav Wineken et Paul Geheeb. Il se sépare de lui en 1906 pour fonder ensemble l'école de Wickersdorf. Puis Geheeb se sépare de Wineken pour créer sa propre école, l'Odenwaldschule, en 1909²². Et ce sera dans cet établissement qu'enseignera, de 1916 à 1918, la neuchâteloise Elisabeth Huguenin²³, avant de devenir à Bex, en 1921, la collaboratrice d'Adolphe Ferrière, puis de passer en France à l'Ecole des Roches, de 1921 à 1931²⁴.

Mais le même Ferrière, dont la grand-tante habite en Allemagne non loin d'Haubinda, a, dès 1901-1902, accompagné ses frères chez Lietz, en qualité de "jeune maître volontaire", tandis que ses cousins s'étaient déjà inscrits, dès 1899, à la *New School* de Bedales que dirige James Badley, ancien collaborateur de Reddie, devenu son implacable rival... Ferrière soutient Badley, comme il cherchera l'amitié de Geheeb, tout en restant fidèle à Lietz auquel il doit l'illumination de sa vie²⁵. En 1902, il accompagne à Glarissegg, deux collaborateurs de Lietz, Frey et Züberbuhler, et participe quelques mois à la fondation du premier *Landerziehungsheim* suisse.

Quand, en 1909, Ferrière, qui ne désespère pas encore de fonder sa propre école malgré sa surdité, publie son *Projet d'école nouvelle*, c'est à Lietz, à Züberbuhler et à Georges Bertier, successeur de Demolins à la tête de l'Ecole des Roches depuis 1903, qu'il demande des lettres de recommandation.

L'Institut Rousseau

Mais, pour Adolphe Ferrière, un autre point d'ancrage, proprement genevois celui-là, va contribuer à assurer son identité d'éducateur et de penseur cosmopolite de l'éducation. Il participe en effet, en 1912, à la création par Edouard Claparède de l'Institut des sciences de l'éducation, baptisé, non sans esprit de provocation, Institut Jean-Jacques Rousseau. Il n'existe que peu d'affinité entre Claparède et Ferrière : le premier, médecin et psychologue soucieux de fournir à ses travaux une base expérimentale, supporte assez mal l'ampleur de vues du second, où il voit une malencontreuse confusion des genres et même de la pensée. Mais ils ont en commun de n'être ni l'un ni l'autre des "provinciaux" de Genève. Claparède, membre de la haute société genevoise, en a dénoncé, dans un écrit de jeunesse²⁶, l'hypocrisie et l'irresponsabilité. Son mariage avec Hélène Spir, fille du philosophe émigré russe African Spir, est jugé comme une mésalliance.

Et l'Institut Rousseau est vite perçue comme une sorte de "niche cosmopolite", suspecte à la partie la plus conservatrice de la population²⁷. Entre 1912 et 1925, la moitié des élèves y

est d'origine confédérée. Le reste se décompose en trente-cinq nationalités : arméniens, grecs, russes, roumains, bulgares... Portugais, et non des moindres : le couple Sergio de Souza y débarque en 1916. Le futur ministre et écrivain occupe quelques mois la présidence de l'Amicale de l'Institut²⁸. Claparède voit dans cette Amicale, qu'il a créée lui-même, le moyen de tisser, entre tous ces nationaux si divers, et bientôt isolés à Genève par la guerre, un lien qu'il espère voir se transformer en un réseau d'innovation pédagogique, une fois chacun rentré dans son pays.

L'Institut Rousseau dès l'origine constitue ainsi une sorte de "plaque tournante", mais si l'on s'y réfère volontiers aux novateurs, on garde à leur égard des distances qui ne seront pas toujours appréciées. Ainsi dès 1913, la tessinoise Teresa Bontempi initie les élèves (et les enseignants) de l'Institut à la méthode Montessori. La célèbre Maison des petits naîtra de ce stage²⁹. Mais si l'appellation est calquée sur la *Casa dei Bambini*, l'esprit en est indépendant. L'adage paulinien: "expérimente et retiens ce qui est bon" (I Thess. V, 21), qui est l'une des références usuelles du libre-arbitre protestant, est appliqué ici avec toute la souplesse qu'il autorise. La *Dottoressa* n'appréciera pas qu'on ne respecte pas à Genève l'orthodoxie montessorienne³⁰.

Mais le milieu même de l'Institut Rousseau est quasiment hétérodoxe par nature, si l'on peut dire. L'aventure sera identique quand débarque, en 1921, Sabina Spielrein, dont Freud espère qu'elle va gagner Genève à la "cause" de la psychanalyse. L'intérêt sera réel, mais aucune inféodation ne sera envisagée³¹. On prend. On laisse. De même on critique le bolchevisme, mais on se vante d'avoir reçu Lounarchaski, avant qu'il devienne commissaire à l'instruction publique au temps du Communisme de guerre, et on n'hésite pas à identifier des convergences entre ses conceptions pédagogiques et celles de l'Éducation nouvelle³².

Le courant des écoles nouvelles est traité de la même façon. C'est, dans l'Institut, la spécialité de Ferrière. Ce dernier recense en 1911 une centaine d'écoles qui prétendent au label d'"écoles nouvelles à la campagne". Il entreprend, dès 1912, de codifier une sorte de "grille d'évaluation", comme nous dirions, afin de vérifier ce qui peut constituer l'identité de ces écoles, et éliminer les simples "marchands de soupe". En 1915, le portugais Faria de Vasconcellos, qui avait fondé en Belgique, une école nouvelle, est obligé d'évacuer ce pays du fait de l'invasion allemande. Ferrière lui offre de se réfugier en Suisse avec son école dans sa propre villa. Et c'est dans la Préface qu'il écrit pour l'ouvrage de Vasconcellos *Une école nouvelle en Belgique* que paraît pour la première fois la liste des *Trente points* caractéristiques de ce type d'établissement. L'incendie de son grand chalet en 1918 fait disparaître, avec une bibliothèque immense et plusieurs manuscrits prêts à l'édition, des dizaines de milliers de fiches que Ferrière, en classificateur quasi-obsessionnel, avait établies sur le mouvement des écoles nouvelles. On peut imaginer ce que serait notre documentation sur ce réseau cosmopolite si nous disposions de ces archives disparues, en plus de la centaine de mètres linéaires que nous a laissés cet homme qui "gardait tout"....

Identité(s) et diversité(s) des écoles nouvelles : la rivalité mimétique

Dans ce double contexte, l'identité que se donne Ferrière montre bien au travail deux per-laborations quasiment antagonistes. D'abord il prend en compte une réalité. C'est elle qui lui permet de trouver les repérages effectifs grâce auxquels s'identifier soi-même et être identifié par les autres. Mais, en même temps, cette réalité est constamment faussée et embellie par le travail de l'imagination. Car soi-même est chose dont on se donne à soi-même une image.

Pionnier parmi les pionniers

Force est de reconnaître que le récit de soi que Ferrière intègre dans l'historique des écoles nouvelles est un récit passablement enjolivé³³. Ferrière vit le drame personnel de sa surdité comme le handicap qui n'atteint pas seulement en lui sa vie quotidienne mais qui l'empêche de se donner la stature d'homme public dont il est persuadé qu'il a l'envergure, et même une envergure exceptionnelle. Ferrière, on l'a dit, passera sa vie à la recherche pathétique des preuves de son influence³⁴, ou à la déploration que cette influence n'est pas à la hauteur de ses mérites. Il s'identifie comme "pionnier parmi les pionniers". La formule est de 1924, dans *La Pratique de l'école active*. Elle signe l'appartenance au groupe héroïque des défricheurs de la première heure. On trouve déjà la même image du "squatter", de l'"homme du Far West" (sic) chez Demolins (1897, p.55-56) pour décrire l'impression que lui fait Reddie quand il le rencontre en 1894. Mais en reportant l'essentiel de ses "découvertes" pédagogiques au temps "pionnier" d'Ilsenburg et d'Haubinda chez Lietz, en 1901-1902³⁵, Ferrière prend date : ceux que la renommée consacrera comme les grands inventeurs de la pédagogie nouvelle (Montessori, 1907, Decroly, 1910) ne sont que ses propres continuateurs. Toute cette histoire est-elle affabulation d'un héros manqué ?

Identités

En réalité, l'historique que Ferrière va imposer avec constance pour *s'identifier avec une histoire en identifiant cette histoire elle-même*, témoigne que les *circuits* d'influence et de relation, qui se révèlent transfrontaliers plus qu'internationaux, existent bel et bien, en dépit de ce qu'il y "fabrique". Et l'acte même par lequel il *identifie* un mouvement là où se juxtaposent des initiatives disparates n'est pas que vue de l'imagination: Ferrière cerne bien les contours d'un phénomène social.

On aura été d'emblée frappé par le caractère unificateur (faut-il dire "identificateur" ?) de cet historique rapide. La diversité semble y être contrariée victorieusement par la réalité d'une *identité commune* que seule la première approximation voilait. Cet historique se retrouve, de seconde main dans tous les ouvrages sur les Ecoles nouvelles³⁶. Il est, pour une grande part, fixé par Ferrière lui-même, dès 1909. Il ne variera pas.

Effectivement, la réalité de ces contacts ne peut être mise en doute. Il s'y mêle des *hasards* : le voisinage de la grand-tante explique pour une grande part le placement des enfants Ferrière chez Lietz. Mais on y trouve tout autant des *convergences de vues* : L'axe "anglo-saxon" Reddie-Demolins-Ferrière repose sur une "littérature" où l'on préconise des principes éducatifs communs. Et les *rapports humains* jouent tout autant un grand rôle. Les uns sont positifs : admiration, au demeurant assez naïve³⁷, de Demolins pour Reddie, sympathie du même Demolins pour le jeune Ferrière, attachement quasi-filial de Ferrière pour Lietz, amitié entre Ferrière et Geheeb, entre Ferrière et Huguenin. Les autres sont négatifs : conflits et ruptures semblent l'une des constantes de ces fondations, oeuvre de personnalités charismatiques qui ont de la peine à tolérer à leurs côtés des caractères aussi forts que le leur.

Enfin, Ferrière retrouve chez beaucoup de ses interlocuteurs du moment des Ecoles nouvelles (1899-1919)³⁸ l'écho de ses propres tendances *idéologiques* telles qu'on a tenté de les décrire plus haut : son "nouvellisme" et le rôle de repoussoir conféré à une certaine scolastique "traditionnelle" jamais clairement définie ; son engagement pour une science tempérée par le bon sens ; mais aussi son syncrétisme : un spiritualisme cosmiste, inspiré de Bergson, mais qui connaît aussi Spencer et Stanley Hall...

Ainsi la formule même *les écoles nouvelles à la campagne* semble "identifier" un ensemble cohérent d'initiatives dont les *Trente points* constitue un label, proprement identificateur de "qui en est" et de "qui n'en est pas" parmi les centaines d'établissements recensés de manière périodique.

Rivalités mimétiques

En réalité, cette *identité* qu'il confère aux établissements auxquels il accorde le label, Ferrière ne l'obtient qu'au prix d'un *masquage des diversités*, voire d'une réécriture édulcorée de leur histoire. Il n'est pas difficile, même si l'exercice est, au demeurant aussi suspect, d'opérer la démonstration contraire : le seul point commun entre tous ces "fondateurs" supposés d'un mouvement identique, c'est la situation de *rivalité mimétique*³⁹ dans laquelle ils sont enfermés et où jouent à plein l'*exacerbation nationalitaire* et les "*différends*" éducatifs.

Demolins, le français, copie les anglo-saxons, non parce qu'il est atteint de l'anglomanie ambiante⁴⁰, mais parce qu'il veut doter l'élite française des instruments de la victoire commerciale et industrielle dont il devine qu'elle sera au XXe siècle l'oeuvre des Américains. S'il emprunte la philosophie du *particularisme* anglo-saxon, c'est pour la retourner contre ses concepteurs. Son appel aux pères de famille que constitue son livre *L'Éducation nouvelle* (1898) s'adresse à l'élite de la bourgeoisie d'affaire française d'origine "catholique" voire protestante. Demolins n'est pas antisémite, ni antidreyfusard. Mais il dénonce le "syndicat juif". Sa France est la France bien-pensante, et elle vote plutôt à droite.

Reddie, l'écossais, faussement imaginé par Demolins comme le représentant de l'éducation *typicaly british*, n'a pas de mots assez durs pour fustiger la décadence de son pays et de son système éducatif. S'il existe une grandeur à saluer, c'est bien la grandeur allemande. Mais imiter les Allemands, c'est se donner les moyens de rendre à l'Empire britannique ses pionniers et ses aventuriers aristocrates, capables et dignes de commander au monde. Le peuple, quel qu'il soit, est fait pour obéir: Reddie n'a pas été longtemps socialiste. Son école est un établissement réservé aux seuls garçons. Pas de femmes, sauf la lingère. L'homosexualité y est sublimée en culte des éphèbes grecs qui peuplent les bas-reliefs des salles d'étude. Ce "sexisme" avant la lettre, sera l'une des causes de la rupture entre Reddie et Badley, son brillant second, qui va fonder la *New School* de Bedales, dès 1892, première école pratiquant la coéducation des sexes.

Quant à **Lietz, l'allemand**, la vision de l'ère nouvelle qu'il développe dans *Emlostobba* constitue, certes, un vibrant plaidoyer pour ces nouvelles écoles britanniques qui retrouvent, à la campagne, le ressourcement dans la nature, d'une civilité devenue malsaine. Mais l'ouvrage se termine par l'éloge de *Germania Mater* et, surtout, la surprenante épiphanie de son étincelant chevalier, Guillaume II. L'auteur le "voit" descendre du ciel tout armé pour rendre à l'Allemagne sa grandeur "nordique" d'avant la chute dans la latinité... Mais ce même Lietz, qui impressionnera tant le jeune Ferrière, est quasiment insupportable à ses collaborateurs allemands.

C'est ainsi que Wineken et Geheeb se séparent de lui. Le premier sera l'un des animateurs de l'extraordinaire mouvement des *Vandervögel*⁴¹. Mais, en 1912, au moment où le mouvement connaît son apogée, il en sera écarté par les jeunes mêmes dont il se voulait le guide. Reprenant la tête d'une école, il sombrera dans une affaire de mœurs, comme on en trouve un certain nombre dans les écoles nouvelles. Quant à Paul Geheeb, juif marié à la fille millionnaire du philosophe Cassirer, lui-même juif, il est ami de Tagore qu'il reçoit à l'Odenwaldschule. Sa philosophie éducative est syncrétique et fait place à un orientalisme que l'on va retrouver dans les origines théosophiques de la *New Education Fellowship*. Sa figure est plus proche de ce cosmopolitisme qui deviendra bientôt détestable aux nationalistes⁴²

C'est banalité de dire que la rivalité mimétique est la règle entre les personnes, dans ce milieu livré à la fois aux passions des grands attachements que suscitent les charismatismes, et à la concurrence commerciale qu'impose la survie des entreprises.

Mais derrière ce concours et cette concurrence, se dessine le contour d'une toute autre rivalité : celles des intérêts nationaux. Et, en cette époque d'expansion coloniale, ces intérêts sont *impériaux*, à l'échelle du contrôle politique, idéologique et commercial de la planète. Bien des écoles nouvelles à la campagne ne reçoivent-elles pas alors comme consigne, pour le compte de la nation, voire de la patrie, la célèbre "adresse" de l'hymne napoléonien: "Veillons au salut de l'Empire..."? Et ce salut passe par l'abaissement des "autres". La guerre se prépare-t-elle, y compris dans les écoles nouvelles, en dépit des apparences brillantes du cosmopolitisme pacifiste et unanimiste à la genevoise?

2. La guerre: identification et diversification nouvelles

Exacerbation de la diversité

Ainsi, au cours de la période où le cosmopolitisme rêve d'unité dans la diversité et incarne, d'une certaine manière, la première image, très utopique et fort bourgeoise, d'une société planétaire, la diversité s'exacerbe en nationalismes jusqu'à l'incompatibilité et à l'affrontement irrémissible.

Aujourd'hui encore, même après les atrocités génocidaires sans mesure de la Seconde guerre mondiale, la visite de l'Ossuaire de Douaumont⁴³ ne peut que continuer à rendre muet d'effroi. La pensée demeure insoutenable, de cette *identité* de destin de ces centaines de milliers de têtes de morts anonymes, confondues et mêlées, clones macabres façonnés par un carnage où toute une jeunesse s'entretua pour la bonne cause des "justes" *diversités*.

Comment rendre compte "intellectuellement" de ces différences qui "expliquent" la violence mutuelle de ces civilisés ? Leur degré de civilisation même, l'honneur qu'ils rendent en commun à un même esprit scientifique ne devraient-ils pas les convaincre qu'ils sont *identiques* en humanité ?

En 1917, Adolphe Ferrière, dans les *Cahiers du Carmel*, que dirige Charles Baudouin, publie un étrange article "L'esprit latin et l'esprit germanique", qu'il sous-titre "esquisse de psychologie sociale". Il commence par s'inscrire en faux contre la participation des écrivains à l'"effort de guerre" national. Il critique les Français qui s'en prennent à l'orgueil teuton, il reproche aux Allemands de railler la décadence française.

"Il y a là, écrit Ferrière (1917, p. 17), de quoi rendre songeurs les hommes qui, avant la guerre, parlaient de la culture scientifique de la jeunesse scolaire. Autant en a emporté le vent!"

Cependant Ferrière reconnaît d'emblée que la psychologie sociale est une "science délicate" et que les conclusions qu'on en tire peuvent prêter le flanc à la critique. Pourtant, à l'instar de nombreux autres intellectuels - et en particulier en Suisse, que déchire l'appartenance aux deux aires linguistiques en conflit -, le penseur genevois ne se résout pas à ne pas comprendre le pourquoi d'une diversité devenue, une fois encore, inexpiable antagonisme.

Il inscrit son étude dans le prolongement de celle d'Alfred Fouillée *Esquisse psychologique des peuples européens*. Dans le Préface à sa 4e édition, en 1902, Fouillée annonçait la guerre franco-allemande comme inévitable: la nature psycho-sociale des "caractères" français et allemand, résultante de leur histoire passée et présente, serait analysable grâce à la connaissance des contextes où s'effectue la genèse des identités différentes. Ferrière trouve l'étude de Fouillée prémonitrice, mais insuffisamment basée sur des travaux empiriques. Ces travaux, c'est du côté de l'Ecole de la Science sociale qu'on en voit les premières ébauches. Des sociologues comme Le Play, Tourville, ou Demolins ont montré comment le

climat, les conditions de vie, le milieu expliquent la "race"⁴⁴. Mais ces études sont encore insuffisantes pour fournir les informations "scientifiques" sûres dont il conviendrait de faire usage pour tenter de rendre raison d'un affrontement qui jette sauvagement dans une mêlée sanglante la jeunesse des pays les plus civilisés du monde.

Psychologie de l'Allemagne contre (?) psychologie de la France

Pourtant l'article de Ferrière commence et tente de se dérouler à la manière d'une étude objective de données empruntées aussi bien à l'histoire des cultures qu'à celle de l'organisation sociale ou du développement économique. Et cette étude conduit à affirmer qu'il existe bien une "psychologie de l'Allemagne" et une "psychologie de la France" que tout effectivement oppose. Et ce qui pourrait n'être qu'une diversité enrichissante au sein de l'identique culture européenne, se cristallise en incompatibilité et en rivalité implacable. Ferrière compare successivement le sentiment, l'intelligence, la volonté allemandes et françaises. C'est l'opposition totale, que l'Histoire sociale confirme à ses yeux.

Ainsi l'individualisme luthérien des Allemands les pousserait à un piétisme qui tournerait chacun vers soi et cultiverait l'esprit de sérieux. Dès lors s'expliqueraient à la fois l'indifférence des citoyens à la conduite des affaires du siècle et, par voie de conséquence, leur aptitude à la soumission, à la discipline, à l'organisation imposée que l'on ne discute pas. L'individualisme fondamental de l'Allemand s'inverserait en une adhésion sans état d'âme à un communautarisme porté à faire confiance spontanément à l'autorité des chefs, voire à celle *du* chef. Le courage y sera ténacité et esprit de suite au service de l'intérêt collectif incarné par une figure dominatrice.

Opposé à cet individualisme - dont Ferrière mesure combien il est difficile à définir de façon cohérente⁴⁵ -, se dresserait la sociabilité française dont l'excès se manifeste par le penchant à faire de tout et n'importe quoi un débat où se mêlent toujours le sérieux de la rationalité et la frivolité du calembour. Si le Français est tourné spontanément vers autrui, c'est pour faire avec lui la conversation - aimable ou polémique -, non pour organiser une société efficace et disciplinée. Ainsi, la sociabilité française s'inverserait à son tour. Elle engendre un culte de l'esprit critique, une indiscipline collective voisine de l'incurie, une tendance à la bravoure conçue comme une somme d'exploits individuels où chacun rivalise dans la débrouillardise mais aussi dans l'abnégation: *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand (1897) consacre cette image du Français, qui est toujours un peu gascon, quand l'Allemand, qu'il soit saxon ou bavarois, est toujours un peu prussien.

En dressant ce double portrait, explicatif d'une *diversité* quasiment *identitaire*, où le même engendre son contraire, Ferrière, après Fouillée, pense avoir fait oeuvre de sociologue et avoir proposé, avec objectivité, une analyse dont "le fondement scientifique serait sans doute exprimable en statistiques"(sic) (1917, p. 93).

Mais son article se termine à la fois par un aveu de partialité pro-française et par une pathétique objurgation à tous les belligérants : que l'autocratie cède devant la démocratie, alors "la Société des nations pourra naître et la fédération des démocraties libres tendra son réseau toujours plus vaste sur un monde réconcilié" (1917, p. 97).

L'étude de Fouillée dont s'inspire l'article de Ferrière date de 1902. On pourrait retrouver d'autres témoignages de cette littérature sur la diversité des "races", entendues comme des déterminations culturelles ou comme des "esprits", au sens où l'on parle de l' "âme des peuples". Et la mesure de cette "âme des peuples" peut s'effectuer avec des instruments dont la qualification matérielle et économique est aussi indéniable que leur appartenance à l'immatérialité des biens de la culture. L'été même de 1914, l'Exposition nationale de Berne fait connaître, tableaux schématiques à l'appui, "l'essor fabuleux de la production et de la consommation allemande dans le domaine du livre" (Ferrière, 1917, p. 11). Le peuple allemand est un peuple qui lit. Comparativement, le peuple français est un peuple frappé d'un quasi-illettrisme. Et Ferrière va chercher ses exemples dans la pédagogie. *Le Siècle de l'enfant*, le best-seller de la suédoise Ellen Key, paru en 1899, et traduit en neuf langues, a été vendu à 30.000 exemplaires dans son édition allemande de 1911... et à 1.500 exemplaires seulement dans son édition française de 1915.

Pédagogie allemande contre (?) pédagogie française

Déjà, en 1911, François Guex, directeur de l'Ecole normale de Lausanne et directeur-fondateur (1910) de l'*Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, consacre un long article très documenté à une comparaison entre l'école allemande et l'école française. Il commence par abonder en précautions oratoires: il s'agit d'un simple essai sur un sujet vaste, compliqué. Et il annonce la modestie de son propos: il s'en tiendra à l'observation de quelques faits, gardant pour une autre occasion de suivre les conceptions différentes, d'un peuple à l'autre, jusqu'à leurs ultimes conséquences. Cette occasion ne surviendra pas.

Contentons-nous des faits que le pédagogue vaudois rapporte et commente. "En général, le maître parle trop en France. Or quand l'élève est submergé sous le flot des mots, il n'a plus l'occasion de s'expliquer, de développer sa pensée, de "réagir" en un mot, à sa façon" (Guex, 1911, p. 21). Guex ne manque pas de relever les recommandations des pédagogues français comme Henri Marion qui, dès 1888, fait l'éloge de la méthode active comme la seule possible. Mais il ajoute n'être pas sûr que Marion et ses émules aient été entendus. Les élèves français demeurent écrasés par le verbalisme de leurs enseignants. Ils sont condamnés à répéter des formules sans les comprendre. Ils ne peuvent, de leur propre mouvement, solliciter qu'on les leur explique.

A l'inverse, une classe allemande est le lieu d'une activité incessante. Les élèves questionnent, ils se prêtent volontiers à la méthode interrogative. *Schnell, geschwind* : il faut que la classe soit "rondement menée" est la transposition de cette apostrophe habituelle. Et Guex

commente (1911, p. 25) : “la pédagogie allemande a ainsi pour caractère essentiel d’être réaliste, inventive, active, pratique par les applications qu’elle propose. On y fait la guerre sans relâche au psittacisme, aux mots sans les idées, aux clichés ressasés et aux formules toutes prêtes”. Et il illustre alors cette remarque en rappelant sa visite à l’école normale de Weimar en 1908. Le professeur est “olympien, vif et sympathique”, “soutenu, porté par l’enthousiasme général (*Nur frisch darauf los !*)”. “Partout la vie, l’entrain, la recherche fructueuse, l’effort joyeux et efficace...” Mais Guex ajoute, entraîné lui-même par ce souvenir qui semble l’avoir marqué durablement :

“En avant, toujours en avant ! à la conquête de la vérité...et du sol ! C’est ainsi que nous nous représentons tel capitaine prussien, flamberge au vent, entraînant son bataillon derrière lui à l’assaut des retranchements de Düppel, des collines du Königgrätz ou du glacis de Saint-Privat!”.

On peut être étonné de cette comparaison, dès lors qu’il s’agissait de brosser la scène pacifique d’une classe vivante, joyeusement participative. Le *schulmeister* le plus dynamique n’est-il autre chose qu’un officier de réserve, et sa classe, un exercice de préparation militaire, sous les apparences mêmes d’une pédagogie agréablement stimulante ? Guex, le plus grand herbartien de Suisse romande, ne cache pas “que toutes ses sympathies vont à l’école allemande et à ses méthodes” (p. 26). Mais, comme c’est un fort honnête homme, il consacre le développement suivant aux critiques qui sont faites à cette pédagogie : ne constitue-t-elle pas un véritable harcèlement des élèves ? Questionner l’enfant sans relâche est une brutalité (*Fragen eine Brutalität !*). Et Guex de citer une conférence faite à Paris par le pédagogue berlinois Münch en 1907 :

“L’éducation allemande est bonne pour former des sujets loyaux, souples et obéissants ; elle tend à détruire les individualités, à amener l’uniformité des esprits à l’image de l’uniformité militaire...”.

Le berlinois conclut que s’il faut faire l’éloge d’une éducation, c’est bien de l’éducation américaine. Mais Guex commente (p. 28) : “la vérité, c’est que l’Amérique s’est emparée des méthodes concrètes allemandes, les a fait siennes et les a encore développées”.

Force et faiblesse du propos humaniste

Ainsi se dégage de nouveau - le modèle militaire se profilant à l’horizon du modèle pédagogique - la difficulté d’attribuer de façon convaincante à l’“esprit” d’un peuple, un type préférentiel d’éducation. Par contre, Guex l’affirme une fois encore après d’autres : une seule voie s’impose, celle de la pédagogie “active”, telle que les Allemands l’ont inventée, telle que certains Français la recommandent, et surtout telle que les Américains l’ont récupérée et mise

en oeuvre à leur façon. "Sa formule, écrit-il, se résume en trois mots : liberté, spontanéité, individualité". Et il conclut son étude (p. 30):

"cette formule n'est ni française, ni allemande, ni anglaise, ni américaine ; elle est humaine."

Beau plaidoyer final pour un dépassement humaniste ! La supériorité des Anglo-saxons, l'excellence des Allemands, la virtuosité des Français, moteurs de leur *diversité* devenue inexpiable et meurtrière, ne seraient qu'une seule et même face d'une *identité* humaine dont tous les peuples auraient, *de jure*, l'apanage. Mais, après avoir énoncé cette belle vérité, le pédagogue allemand Paulsen déclare⁴⁶

"dans la lutte universelle pour la prééminence et le pouvoir, la supériorité appartiendra aux peuples qui auront le mieux su assurer à la jeunesse une instruction et une culture solide par l'organisation d'écoles bien outillées..."

En d'autres termes, pour parodier une formule célèbre, tous sont, *de jure*, identiques, mais, *de facto*, certains sont plus identiques que d'autres. Le propos est humaniste. Il l'est généreusement. Sincèrement même, sans aucun doute. Mais le projet peut-il ne pas être nationaliste, dès lors que sur fond d'*égalité de droit*, il y a bel et bien lutte au sein d'une *inégalité de fait* que bien des intérêts répugnent à corriger ?

L'école se trouve de nouveau mobilisée pour constituer une des ressources nationales d'un pays en guerre: seul, un naïf s'en étonnerait. Ce fut un des lieux communs de l'esprit français de "revanche", après la défaite de 1870 et l'annexion de l'Alsace-Lorraine, que d'attribuer la victoire à l'instituteur allemand aux dépens de son homologue français. Il s'agissait de tenir ce dernier mobilisé, un oeil fixé sur la ligne bleue des Vosges, et l'autre, sur des élèves à rendre instruits et patriotes. En 1914, cette émulation pédagogique trouve comme son aboutissement. L'ennui, c'est qu'il devient très scabreux d'attribuer avec certitude les raisons de la suprématie éducative quand celle-ci se manifeste, dans la pratique, par la résolution réussie d'une équation terrifiante en la simplicité de son alternative: *tuer ou être tué*.

Les douloureux états d'âme des neutres

Et si Ferrière, en 1917, tente cette approximative explication où l'esprit latin s'oppose à l'esprit germanique, c'est sans doute grâce un surplomb cosmopolite qui lui permet de n'être point les pieds dans la boue des tranchées belligérantes. Mais l'argument du confort que garantit la neutralité suisse est trop facile. La Confédération helvétique ne fut pas partie au conflit, certes, mais elle en connût, en son *identité* même, les soubresauts, voire les convulsions, comme le rappellent les historiens Alfred Berchtold (1960, pp. 672ss) ou Hans-Ulrich Jost (1983, pp.122-124).

Ferrière, comme beaucoup de ses compatriotes, sait que la frontière entre l'esprit latin et l'esprit germanique traverse, géographiquement, mais moralement plus encore, la Confédération elle-même. Le Plateau suisse est l'un des boulevards européens entre le Nord et le Sud. Et c'est précisément là que s'est instituée au fil des âges cette Confédération que l'on ne peut que décréter contre nature, si l'on en juge par les disparités qu'elle couvre de son vaste manteau identitaire. Mais cette identité résistera-t-elle le jour où elle ne serait plus que le moyen médiocre de maintenir la rente à un bon niveau? Dès 1911-1912, de jeunes intellectuels pressentent la crise morale qui vont déclencher en Suisse les hostilités probables entre la France et l'Allemagne. En 1914, est créée la Nouvelle Société helvétique. Et Carl Spitteler prononce son célèbre discours *Unser Schweizer Standpunkt*.

Entre romands, globalement francophiles, et alémaniques, globalement francophobes, des esprits supérieurs tentent de renouer le lien que distendent les prises de parti auxquelles les uns et les autres se sentent obligés. Sauf à se vouloir, comme le titre Romain Rolland (1915), *Au-dessus de la mêlée*. Lâcheté aux yeux des uns, pour qui le devoir est de désigner l'ennemi ; sagesse héroïque aux yeux des autres, pour qui le devoir est d'anticiper une suite qui construira la paix.

Il n'empêche que le phénomène est radicalement nouveau. Construire la paix? Les cosmopolites avaient imaginé maintes stratégies pour instaurer une supra-nationalité pacifique. Ils la pensaient déjà quasiment acquise. En 1916, Ferrière, dans *Le Carmel* avait proclamé que sa patrie était l'Europe: cette guerre est une "guerre civile"⁴⁷. Le cosmopolite Ferrière - on l'a vu - tente en 1917 d'"expliquer" le conflit. Mais existe-t-il encore un cosmopolite Ferrière? Contrairement à son ami Romain Rolland, Ferrière, lors de la violation de la neutralité belge par les Allemands et la destruction de la Bibliothèque de Louvain, a "choisi son camp". Son maître spirituel, l'allemand Hermann Lietz, admirait Guillaume II. Sa propre mère est autrichienne. Mais Ferrière, épargnant la France, dénonce prioritairement l'autocrate prussien. Rien ne sera plus comme avant. Sauf à faire naître un nouveau patriotisme universel sur les ruines d'un cosmopolitisme trop dilettante.

La guerre, première manifestation d'identité commune

Il reste que la première grande manifestation de la *mondialité* (c'est-à-dire d'une forme d'identité commune) n'est ni humaniste, ni humanitaire. L'identité "mondiale" n'est plus un rêve. Mais devenue réalité, elle se manifeste, en même temps, comme le cauchemar commun. C'est la guerre qui crée l'être-ensemble à cette échelle. Et "ensemble", bien loin de signifier la fusion festive ou le rassemblement raisonnable, désigne la mêlée furieuse, les uns contre les autres. Le premier événement qui ait atteint l'échelle de la planète, c'est la guerre.

Vertige intellectuel

Violence et rationalité, science et délire, délibération personnelle et abrutissement collectif : ces couples que les intellectuels pensaient avoir défaits, voici qu'ils se refont. Ils instaurent pour l'esprit une réciprocité vertigineuse, presque un effet de miroir, comme si la pensée de l'humain n'était désormais possible que par la substitution d'un *est* à ce *et* de bonne compagnie : violence est rationalité, science est délire, délibération personnelle est abrutissement collectif. La menace est ressentie par tous, identique. Mais elle est réciproque. Elle "identifie" en l'ami d'hier un ennemi d'aujourd'hui.

L'engendrement causal des rapports entre les humains s'inverse. Ou, plus exactement, il retrouve le sens que les cyniques ou les croyants lui avaient toujours attribué, avant que l'on adhère à la toute-puissance progressiste de la raison. Grâce à cette dernière, on pensait que l'identité théorique, voire originaire, de l'humaine condition tenait à l'universalité principielle des droits de l'homme, organisateurs de toute socialité. La difficulté de cette organisation, ses formes multiples et incohérentes, ses échecs en maints endroits séculaires et spectaculaires, rien n'entachait sa priorité de principe.

Mais la mondialité de la déflagration arrachait à cette dernière son caractère de regrettable accident. Il fallait, de nouveau, inverser le raisonnement et poser que l'identité première de l'humanité, à l'échelle planétaire, est la rivalité violente. La civilité est seconde. Second aussi l'humanitarisme, comme l'est une réaction à l'intolérable. Seconde enfin, la cosmopolis et son horizon des esprits.

De nouvelles identités

Mais, en même temps, dans le grand brassement des peuples et des alliances, la Grande Guerre provoquait l'apparition, momentanée ou durable, de nouvelles identités et de nouvelles diversités tout autant.

Paradoxe, voici que se manifeste une identité humaine dont vont se réclamer ceux qui peuvent revendiquer à l'instar d'une sorte de transcendance, d'avoir en commun l'"expérience du feu". La *camaraderie des tranchées* permet aux survivants de proclamer une solidarité dont ils sont les seuls sujets possibles. En France, les Compagnons de l'Université nouvelle (1919), non sans lyrisme, se font les porte-parole de ceux qui sont tombés. Et ils s'arrogent le droit et se font le devoir d'apostropher les "autres" :

"Nous les vivants, nous les jeunes, nous qui, au danger ou dans l'angoisse des séparations et des deuils, nous comptons encore, frissonnants et comme interdits en face de l'avenir attirant et redoutable, nous les vivants, nous les jeunes, nous voulons ressusciter nos morts (...) Le monde est devenu plastique, a dit Wells. Nulle réalité n'a pu se soustraire au bouleversement universel." (1919, p. 3).

Parfois, ceux de l'avant qui se sont entretués se sentent plus semblables aux combattants d'en face qu'aux "planqués" de l'arrière. Beaucoup de jeunes Français comme de jeunes Allemands peuvent se reconnaître dans l'analyse du pédagogue Henri Bouchet⁴⁸ :

"Nous appartenons à cette génération qui fit ses études supérieures au front. Scolarité irremplaçable pour réaliser la précarité d'une civilisation que l'on aurait pu croire définitivement établie sur le trépied du conformisme intellectuel, du bien-être matériel et de la sécurité financière (...) Mais la faillite la plus radicale fut celle des "valeurs" intellectuelles -celles du moins que nous tenions de l'enseignement..."

Plus jamais ça!

Mais la plus forte identification que provoque la Guerre mondiale est que des milliers de cœurs se reconnaissent dans le "*plus jamais ça!*" pacifiste. Cette interjection devient le *grand cri identitaire* des années vingt. Préfaçant son *Autonomie des écoliers*, en 1921, Adolphe Ferrière ne peut pas ne pas commencer par évoquer la guerre pour situer son propos pédagogique dans ce qui lui paraît désormais son exact contexte. Mais déjà Claparède, en 1915, dans la préface à la 6e édition de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1916, p. XI) ne peut s'empêcher d'évoquer la situation :

"Au moment où paraît ce livre, l'Europe est en ruines - ruines matérielles, ruines morales- Pourra-t-on conjurer, à l'avenir, un retour de barbarie analogue à celui dont nous sommes les témoins impuissants? (...) La psychologie de l'enfant est appelée à jouer, dans cette rénovation de l'humanité après laquelle chacun soupire, un rôle capital. Les éducateurs justifieront-ils les espoirs que l'on met en eux? Puisse cet ouvrage contribuer, par sa modeste part, à l'oeuvre de reconstruction qui va s'imposer à l'Europe de demain".

Mais il suffit de feuilleter les Actes du Congrès fondateur de la *New Education Fellowship* (Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle) à Calais en 1921, pour constater que les introductions aux diverses conférences, témoignent de cet unanimité de gens profondément "choqués". Le pacifisme d'avant guerre était un désir, parfois un acte de volonté qui s'estimait raisonnable, effectué par une minorité militante. Elle tentait de penser l'éradication supra-nationale de la violence. Le pacifisme d'après guerre est fait d'un cri général d'incrédulité ou de désarroi contre une violence qui s'est manifestée réelle et qui scandalise.

Des diversités accrues

Mais, au sein même de ce pacifisme d'apparence si unanime, des *diversités* s'affichent avec autant de détermination. Elles fournissent de nouvelles bannières sous lesquelles réaffirmer des oppositions et, bientôt, déclarer à nouveau ces dernières inexpiables.

Divergences dans la compréhension de l'événement

Cette diversité, nous l'avons déjà observée dans la recherche des "explications" et des causes. Deux types de causalités se dégagent que peuvent illustrer deux formules: "c'est la faute aux allemands", "c'est la faute à l'éducation".

La première formule *identifie* des coupables. Dans ce rôle, il va de soi que les vaincus font d'emblée l'affaire. On les montrera du doigt. Les autres seront innocentés, du même coup. Effectivement, les Allemands sont jugés indésirables au Congrès de Calais. L'impossibilité est absolue, pour les uns: on ne fréquente pas des assassins; l'inopportunité est circonstancielle aux yeux des autres: il est encore trop tôt pour un rapprochement. Mais la langue allemande demeure le véhicule séculaire et moderne de la *Pädagogik*. On confiera la version germanique de *Pour l'Ère nouvelle* et *The New Era*, *Das werdende Zeitalter* à Elisabeth Rotten. Sa double nationalité, allemande et suisse, permet le subterfuge. Et sa personnalité de militante pacifiste, féministe et socialiste - qui, par la suite, se révélera encombrante à certains - exclue immédiatement toute compromission avec l'Etat autoritaire prussien dont elle s'est volontairement exilée. Une "Allemande" est de la partie. L'allemand est donc là, par son truchement. Mais sans l'Allemagne.

Cette causalité, grossièrement "différentialiste", diversifie le monde en bons et en méchants. Le partage des responsabilités n'est pas équitable. La désignation des coupables se confond avec la revanche des vainqueurs. Elle ne pourra que provoquer le ressentiment des vaincus, leur mauvaise volonté à "réparer", le désir, bientôt concrétisé par un engagement politique implacable, de leur propre revanche, plus éclatante encore et, cette fois, - on l'espère -, définitive.

Ferrière, en 1921, n'accuse plus le seul autoritarisme prussien, comme il le faisait en 1917. Même s'il emprunte un raccourci où l'argumentation prend quelque liberté oratoire avec l'administration de la preuve, identifier les causes ne se confond pas pour lui avec la désignation de coupables. Ou, plus exactement, ces coupables, qu'il ne désigne pas nommément, appartiennent à l'un comme à l'autre camp. "C'est la faute à l'éducation". C'est l'éducation *traditionnelle* qui, chez tous les belligérants, a préparé ces convois de militaires obéissant aux ordres, incapables de s'insurger contre la propagande et faisant passer les intérêts de leur camp avant la solidarité universelle.

Ferrière partage l'analyse de Bouchet⁴⁹ : la guerre a montré de façon dramatique les carences d'une éducation dont les mots d'ordre étaient soumission, absence d'esprit critique et égoïsme de groupe. L'ère sera nouvelle parce qu'elle dépassera les oppositions entre les nations et qu'elle portera le combat entre tenants de l'Ecole active (Ferrière, 1922) et tenants de l'école traditionnelle. La ligne de front est claire. Du moins dans la théorie. Et le combat est légitime au nom même de l'universalité de l'Ecole active. Cette dernière, comme Ferrière le déclare en 1928 (p. 209), n'est qu'une des formes de la vérité. Et la patrie de la vérité, c'est l'humanité sans frontières.

Il est probable que Ferrière, qui se veut le pionnier de ce nouveau cours, considère François Guex comme un herbartien rétrograde. Pourtant le propos humaniste qui anime la croisade du Genevois pour l'Ecole active rejoint singulièrement la déclaration du Vaudois en faveur de la méthode active⁵⁰. Mais il faut bien, pour affirmer son identité de novateur, se confectionner quelques repoussoirs. Et convient-il d'ajouter ici que les Vaudois sont notoirement assignés dans cet emploi par leurs voisins du bout du lac...? L'universalisme abstrait de l'amour de l'humanité est compatible avec les très concrètes querelles de clocher. Un Vaudois et un Genevois sont, à l'identique, des membres de l'humanité. Néanmoins confondre l'un avec l'autre n'est pas seulement une faute, c'est une erreur.

Diversité des pacifismes

Mais, beaucoup plus gravement, l'identité du cri unanime en faveur de la paix ne peut masquer la *diversité des pacifismes*. Et le terme "diversité" n'est employé ici que pour scanner le thème de cette Conférence internationale. Ce n'est pas le mot qui convient, car ce sont carrément des antagonismes qu'il faut désigner. Nul ne se contente en effet de crier pour la paix. On plaide. Et, par le fait même, on argumente, on prescrit des manières de construire ou de reconstruire.

Quoi de commun, pour rester dans le monde éducatif de cet après-guerre, entre le pacifisme des Genevois de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et celui que développe, dans le même temps, mais dans l'Allemagne vaincue, la *Bund Entschiedener Schulreformer* (1919) d'un pédagogue comme Paul Oestreich ?

Le pacifisme que prônent Bovet, Claparède ou Alice Descoedres à l'Institut Rousseau est proche de l'esprit de la S.D.N. et des propositions Wilson⁵¹. La Société des nations mise sur l'*internationalisme* des Etats et leur penchant à négocier entre eux de façon permanente. Mais pour négocier, il faut être plusieurs. La construction de la paix passe par la reconnaissance du fait national. Ce pacifisme est en définitive *pro-Etatique*. L'indignation s'exprime sans révolte, sans intention délibérée de renverser l'ordre du monde: c'est à la bonne volonté que l'on fait appel. L'une des ruses de Wilson est de se montrer raisonnable. Sa naïveté est de penser que cette raison dépassionnée peut susciter l'enthousiasme sur la durée.

L'éducation ne peut qu'être sollicitée au service de cette paix des honnêtes gens. 1922: c'est la création au Pays de Galles de la "Journée de la bonne volonté" que, dès 1927, la radio érige en événement mondial, relayé par des dizaines de pays. Des enfants parlent aux enfants, messagers à coup sûr émouvants et sincères d'une cause dont les années qui passent vont montrer qu'elle est loin d'être gagnée d'avance⁵².

A Genève, le directeur de l'Institut Rousseau, le philosophe neuchâtelois Pierre Bovet, milite aussi bien pour l'école active, l'espéranto, un nouvel enseignement, moins chauvin, de l'histoire. En 1923, Adolphe Ferrière préside le 2e Congrès mondial d'éducation morale,

dont "l'entente entre les peuples" constitue l'un des thèmes. Et la "paix par l'école", qui donne son titre à une brochure de Bovet, sera, à partir de 1924, jusqu'en 1929, l'un des arguments que l'on invoquera pour la création, à côté de la S.D.N., d'un Bureau international d'éducation. Ce même Bureau publiera en 1932 l'ouvrage de Maria Montessori *La Paix et l'éducation*. Et le thème de l'enfant actif recoupera, comme par nature, la doctrine de l'éducation démocratique dès la classe inspirée de Dewey (1916).

Ce pacifisme "esdénéiste" de l'Institut Rousseau et du B.I.E. sera jugé par les conservateurs genevois comme une reviviscence du cosmopolitisme d'avant guerre qu'ils critiquaient. Plus gravement, les milieux militaires (cf. Vidal, 1988, 1997) y verront comme une atteinte portée au patriotisme helvétique, dont les manifestations manquent parfois d'enthousiasme dans la cité du bout du Lac...

Pourtant, ce pacifisme est plus proche, en définitive, des doctrines wilsoniennes, de la *Pax americana* et de ses idéaux, que de l'anarchisme dont témoigne, dans les mêmes années vingt, les éducateurs allemands progressistes. Si on le prend en son sens rigoureusement politique, "anarchisme" n'est sans doute pas le mot juste pour qualifier le pacifisme de Paul Oestreich et de la "Ligue des réformateurs scolaires résolus" *Bund Entschiedener Schulreformer* (1919) (cité par Ehm, 1937 p. 202). C'est une patrie nouvelle que réclame cette ligue. Mais l'appel à tous les maîtres, maîtresses, parents" adressé en 1919 est résolument *anti-étatique*.

"Nous vous invitons à vous unir (...) contre l'esprit du militarisme, contre la haine des races et des confessions (...) contre l'Etat, conçu comme une armature policière coercitive, agissant du dehors...".

On retrouve le même état d'esprit dans les tentatives des Communautés scolaires de Hambourg, à la même époque (cf. Schmid, 1936, cf. 1971). On attend d'un nouveau mode, essentiellement égalitaire et "conseilliste"⁵³, de l'éducation, qu'il rompe avec l'ordre de la soumission à l'État. Le macrosocial et le microsocal sont objet d'une véritable identification: il y a correspondance (isomorphisme) entre le pouvoir dans la classe et le pouvoir dans la société. La coercition de l'un n'est qu'une réplique de la coercition de l'autre. L'éducation ne sera possible que par un pacifisme actif qui procède à l'abolition de toutes formes de pouvoir. Le profil de l'éducateur que dessinent ces essais autant politiques que pédagogiques est celui du "maître-camarade", homme de paix par excellence, même si l'irénisme n'est pas son fort...

Le temps des "internationales"

Mais on a relevé que, derrière le pacifisme de l'Institut Rousseau, certains conservateurs genevois n'hésitaient pas à voir la main de Moscou. A fortiori, dans l'Allemagne décomposée du temps de Weimar, les principes d'Oestreich ou ceux des Communautés de Hambourg

apparaissent comme la victoire annoncée des “rouges”. Il est impossible de comprendre le jeu complexe de la *diversité* et de l'*identité*, dans son rapport avec la perception que les nations se donnent d'elles-mêmes, sans le référer au *spectre* des “internationales”.

Et d'abord, puisqu'il ne convient pas d'être naïf, ces internationales sont effectivement organisées. Le triomphe du bolchevisme, - certes en un seul pays - a changé absolument la donne. Un expansionnisme révolutionnaire existe bel et bien, aux mains d'agitateurs dont certains sont de parfaits professionnels. Le stalinisme n'est pas encore constitué comme terrorisme d'Etat aux pratiques inégalées. C'est l'internationale qui triomphe en principe. Et pas l'hymne du même nom seulement. L'œil de Moscou a droit de regard sur le monde entier, au nom du centralisme du mouvement ouvrier dont le Parti constitue l'élite infallible, incarnée par les dirigeants qu'il tient eux-mêmes sous sa menace. Et puisque les nations capitalistes font barrage, l'entrisme demeure l'une des stratégies les plus sûres. Le Communisme français le pratiquera au sein du Groupe français d'éducation nouvelle, fondé par Ferrière, peut-être dès le Congrès de Nice en 1932.

Mais cet adverbe “peut-être” fournit ici une indication d'autant plus instructive qu'elle ne lève pas l'équivoque. L'un des statuts désormais de l'internationalité est qu'on éprouve des doutes sur les *identités* réelles. Et ces doutes, éprouvés par les uns, sont entretenus par les autres.

L'Entre-deux-guerres est le temps des internationales fantasmées. C'est le temps du “complot international”, que mènent le Guépéou, le “syndicat juif”, la “synarchie” ou la 5e Colonne. C'est de nouveau le temps des “bandes à...” qui ne sont pas si étrangères qu'on le dit aux circuits de la grande finance qu'elles sont censées combattre. C'est le temps où l'on *identifie*, à la faveur d'une attention qu'on porte à une *diversité* soudain suspecte, dans les rues des villes et sur la place des villages, un quidam qui ne peut être qu'un “agent de l'étranger”.

Et l'art de la *propagande* sera évidemment d'en rajouter. Le temps des “internationales” est aussi le temps de l'intox. Le complot international est en grande partie imaginaire, mais ceux qui le voient partout et vont en dénoncer les auteurs supposés, ceux-là existent bel et bien et se font les vrais colporteurs bénévoles des fausses nouvelles qui les intoxiquent.

Parmi ces internationales, il en est une qui concerne l'éducation : la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, *International New Education Fellowship*, fondée à Calais en août 1921. Regroupement hétéroclite de pédagogues que tout sépare? Organisation de la *diversité* au service d'une *identité* de vue ou de projet? C'est à ces questions qu'on essaiera de répondre dans la troisième partie de cet exposé introductif.

3. De la mondialité de la guerre à l'internationalité de la paix : peut-on organiser la paix ?

Qu'un mouvement de rénovation pédagogique internationale soit créé en 1921 semble aller de soi, pour toutes les raisons que nous avons évoquées. Le "plus jamais ça!" est un cri de ralliement qui ne pouvait pas ne pas être entendu des éducateurs. Et si l'on se rallie, c'est pour ouvrir, enfin, une *ère nouvelle* de l'éducation. Une éducation que l'on estime à reconstruire. Le sous-titre de la publication en langue française sera: *la revue des pionniers de l'éducation*. On reconnaît là le style militant d'Adolphe Ferrière qui, à Calais, reçoit sa première reconnaissance officielle en devenant le rédacteur de la revue.

New Education Fellowship

La décennie sera effectivement une époque de grande effervescence éducative. La revue en aura-t-elle été vraiment l'aiguillon ? Tous les adhérents de la Ligue en auront-ils été les artisans ? Qui sont ces gens et d'où viennent-ils ? La question se pose d'ailleurs pour chaque congrès de la Ligue: Calais (1921, 100 participants), Montreux (1923, 170 participants), Heidelberg (1925, 450 participants), Locarno (1927, 1100 participants) Elsenour (1929, 1800 participants), Nice (1932, 1800 participants), Cheltenham (1936, 1000 participants)⁵⁴.

La participation - on le voit - va croître jusqu'à culminer aux deux congrès de 1927 et 1932. En chiffres relatifs, le succès est indéniable. L'élargissement est évident. Le Congrès de Heidelberg (1925) montre l'Allemagne redevenue, pour une brève période, fréquentable dans le concert pédagogique international. A Locarno (1927), les pays latins et balkaniques sont particulièrement représentés, mais ce sont les Allemands qui sont majoritaires. Elsenour (1929) témoigne de la bonne implantation de la Ligue dans les pays scandinaves. C'est sans doute à Nice (1932) que les représentations nationales sont les plus larges et les plus nombreuses. On reviendra sur la signification de ce tournant. Mais, si les Britanniques sont nombreux à Cheltenham, déjà la participation allemande et italienne a fortement chuté : on est en 1936, le totalitarisme nazi ou fasciste ne tente plus de donner le change. Le Congrès suivant, prévu pour 1939 à Paris, sera ajourné *sine die*.

L'identité d'origine

Si l'on revient aux origines, l'*identité* de départ de la Ligue n'est pas ce que l'on croit communément. Peut-on aller jusqu'à dire que la Grande Guerre qui s'achève n'a fait que rendre plus opportune une fondation qui, de toutes manières, avait été anticipée en Grande-Bretagne et répondait au projet d'un groupe *identifiable* ?

A Calais, quatorze pays sont représentés. Mais, comme le fait remarquer Steward (1972, p. 359), la petite centaine de gens qui sont là est constituée, pour majorité, d'un ramassis de

théosophes, de socialistes et de pacifistes. Peu de choses suffiraient à les séparer mais une intuition commune les réunit. Et peut-être explique-t-elle la fondation effectivement *théosophique* de la Ligue.

Cette intuition est qu'il est possible, en modifiant radicalement l'éducation, de répondre à la *profonde insatisfaction* que les sociétés modernes ont engendré chez ceux qui espéraient y incarner leurs idéaux. Elles étaient quasi-délivrées des orthodoxies religieuses. Elles étaient éclairées sur les injustices sociales. Elles pouvaient prendre la mesure des risques nationalistes et impérialistes. Elles n'ont pas su opérer les changements dans les mentalités, les manières de vivre, les façons de rechercher de nouvelles convictions. La vieille Europe s'est fermée sur elle-même. Elle s'est entredéchirée, alors que la sagesse est ailleurs, à portée de voyages désormais possibles pour les hommes et les femmes émancipés⁵⁵.

Que les théosophes britanniques soient influents à Calais, le fait est désormais bien attesté. Béatrice Ensor, qui va être élue présidente de la Ligue, appartient à ce mouvement à la fois très anglais et très cosmopolite qui, effectivement, trouve ses enracinements réels et symboliques dans les Indes britanniques où il a rencontré et assimilé, non sans syncrétisme, des éléments de la spiritualité orientale que l'on mêle librement à la spiritualité chrétienne. Béatrice de Normann, mariée au peintre belgo-anglais James Ensor, appartient au mouvement dès avant 1910. Elle est membre d'un groupe informel de théosophes qui s'intéressent librement aux questions éducatives et organisent, dès 1915, des conférences intitulées *New Ideals in Education*. En 1916, elle devient directrice du *Theosophical Educational Trust Ltd* dont l'Ecole nouvelle de Saint-Christopher de Letchworth constitue la vitrine pédagogique⁵⁶.

C'est à Letchworth précisément qu'en 1920, à l'occasion de son Congrès, la Fraternité théosophique crée une première version de la *New Education Fellowship*. On y insiste sur la nécessité d'une éducation pour la paix. Une revue est lancée, dont Béatrice Ensor est la rédactrice: *Education for the New Era, an international Quaterly for the promotion of Reconstruction in Education*. On se propose d'internationaliser le mouvement et la revue. La Fraternité théosophique demeure dans l'ombre. Mais c'est la revue de Béatrice Ensor, devenue entre temps *The new Era in Home and School*, qui lance les invitations pour le Congrès de Calais. Les théosophes seront présents dans le Comité international de la Ligue. Ils en assureront le financement pendant les cinq premières années⁵⁷.

Principes de ralliement

L'influence déterminante de la Fraternité théosophique aurait pu, Ferrière aidant, orienter la Ligue vers un cosmopolitisme renouvelé. Un syncrétisme spirituel à l'orientale, réinterprété librement par ces modernes, y aurait constitué le lien⁵⁸. Elle aurait été principalement métaphorisée comme un voyage apte aux rencontres *diversificatrices* et aux *identifications* successives.

Le paradoxe de ce cosmopolitisme, c'est qu'il peut comporter une dérive sectaire. Les Principes de ralliement, adoptés à Calais, ont été rédigés conjointement par Béatrice Ensor et par Ferrière⁵⁹. Ils semblent préservés de ce risque, même si la couleur doctrinale est clairement annoncée. Le premier article évoque l'"énergie spirituelle" qu'il convient de "conserver et d'accroître" chez chaque enfant. Cette doctrine, teintée de Bergsonisme, est à la fois fidèle à la pensée de Ferrière et conforme à la conviction théosophique selon laquelle tout existant porte en lui-même une part de l'énergie divine potentielle⁶⁰. Mais cet article comporte une formule qui ressemble à la "clause de conscience" de l'éducateur. Et la suite des articles constitue un manifeste capable de provoquer des adhésions, certes plutôt spiritualistes, mais qui se situent au-delà de ce cercle restreint de "spirituels". C'est que le mouvement, pour gagner au plan international ne peut pas ne pas tenir compte des tendances et partir d'un minimum d'état des lieux.

Initiatives des particuliers et institutions étatiques

Car le Congrès de Calais, quoi qu'il en soit de la réelle intention théosophique dont il constitue l'expression, ne se résout pas à une opération menée par ce mouvement pour s'assurer le contrôle d'une Ligue internationale. Le simple fait que le Congrès se déroule à Calais dans les locaux du Collège Sophie-Berthelot, qui est un établissement public, témoigne que les autorités de l'Instruction publique française sont partie prenante de cette manifestation, même si elles ne l'organisent pas. Et c'est un inspecteur d'académie qui ouvre le Congrès. En 1932, à Nice, ce sera le Ministre français lui-même. On voit l'évolution. Elle ne sera pas du goût de tous les participants.

Et déjà se pose, en lien direct avec le thème de notre Conférence *Diversidade e Identidade*, le problème des rapports entre des initiatives privées et le contrôle des institutions officielles. Les premières sont transnationales par vocation mais *disparates* par nature : il s'y mêle des initiatives individuelles⁶¹ et des projets élaborés par des groupes. Elles ont une *identité* à construire, à préserver, voire à redéfinir, celle d'un mouvement (*Fellowship*). Les secondes offrent et imposent, sur les territoires nationaux d'accueil, les interlocuteurs sans lesquels il n'est pas possible d'y organiser quoi que ce soit touchant le système éducatif. Leur *identité* vient de leur position commune : elles sont le pouvoir ou, tout au moins, elles le représentent légitimement. En même temps, elles sont aussi *diverses* que le sont les systèmes éducatifs des pays concernés.

Et cette *diversité*, au travers de cette histoire de l'Entre-deux-guerres, nous savons qu'elle va se transformer en un réel antagonisme. Evoquons un seul exemple. Quand la Ligue décide de traiter en 1936 le thème *Education et liberté*, il n'est pas sans signification que ce soit le Royaume-Uni qui accueille le Congrès. En France, comme en Belgique, les membres de l'Enseignement public, que l'on sait fortement centralisé, contestent à l'Enseignement catholique son appellation usuelle d'Enseignement *libre* parce que sa dépendance à l'égard

de la hiérarchie épiscopale ne peut que signifier aux yeux des laïques une atteinte à la liberté de croire ou ne pas croire. Que dire alors du retentissement de ce thème dans les pays à gouvernement autoritaire, voire totalitaire? L'Espagne vit les derniers soubresauts de sa république laïque. Le Portugal est encadré, depuis le début des années Trente, par un Etat nouveau résolument confessionnel. En Italie, en Allemagne, les autorités éducatives se sentent visées par le thème même du Congrès et ne tiennent pas à s'y voir mises en accusation. Sans parler de l'URSS, qui sera, cependant, "présente" à travers les prises de position de certains communistes français⁶².

Que faire des fonctionnaires d'autorité ?

D'un congrès à l'autre, il serait utile, et relativement facile, d'étudier les négociations, que les responsables de la Ligue doivent mener avec ces autorités nationales, voire les compromis auxquels il leur faut se résigner pour que les manifestations se déroulent. Mais les choses, dès 1921, sont, en réalité, encore plus complexes. Les autorités nationales ne sont pas seulement des interlocutrices extérieures obligées. La Ligue elle-même accueille *en son sein* des membres qui appartiennent aux hiérarchies nationales de l'instruction publique: inspecteurs et inspectrices, directeurs et directrices d'écoles normales, fonctionnaires d'autorité des administrations centrales. Adhérents à ce mouvement de "pionniers de l'éducation", beaucoup d'entre ces personnalités portent, si l'on peut employer cette métaphore, une double casquette, celle de militant(e) pédagogique d'emblée cordialement internationaliste, celle de responsable au sein d'une administration nationale. Cette seconde appartenance, jointe à une dose d'auto-censure plus ou moins grande selon les personnes, les astreint à un certain devoir, sinon de réserve, du moins de prudence, sous l'oeil plus ou moins bienveillant de la hiérarchie de tutelle.

Des alliances nationales circonstanciées

L'Histoire de la Ligue témoignera, à la fois par le jeu des relations personnelles et par celui des négociations officieuses ou officielles, ce que l'on peut appeler des alliances nationales circonstanciées. On le constate déjà à Calais. Les Allemands sont exclus, mais, on l'a déjà signalé, la présence d'Elisabeth Rotten permet, en dépit de la couleur pacifiste et socialiste qu'elle affiche sans vergogne, que cette exclusion soit une simple suspension due aux circonstances. Les Américains se montrent déjà isolationnistes⁶³.

Mais un axe se dessine, qui fournira à la Ligue comme sa première colonne vertébrale. On trouve le Royaume-Uni et ses théosophes de l'origine. Vient la Belgique, avec la figure charismatique de Decroly mais, tout autant, une forte tradition nationale de recherche et d'initiative. La Suisse, chantée comme la patrie traditionnelle de la pédagogie, est présente avec l'Institut Rousseau de Genève mais, tout autant, par les éducatrices du Tessin (Teresa Bontempi, Maria Boschetti-Alberti, etc.). Ce sont ces éducatrices qui ont assuré, dès le début

du siècle et non sans y apporter leur originalité, le passage Sud-Nord et Sud-Ouest des courants italiens et particulièrement du mouvement instauré, autour de sa forte personnalité, par Maria Montessori. L'Italie est donc là. C'est, au début du siècle, avec la Belgique, une "grande puissance" pédagogique. La France et les autres pays latins sont présents aussi, mais leur rayonnement sera plus tardif.

La Ligue : identité et diversité à l'épreuve

La Ligue, dans cette période qui sépare le Congrès de Calais (1921) de celui de Cheltenham (1936) constitue donc un rassemblement hétéroclite où l'*identité* et la *diversité* y sont à l'épreuve. Et c'est une épreuve mutuelle, puisqu'elles s'appellent et se repoussent dans le même mouvement.

L'*Identité* a pour elle la pratique des *lieux communs* (topoi) éducatifs de ce qu'on peut appeler le novellisme en éducation. Le rôle des lieux communs, à l'inverse des concepts qui sont différentialistes par définition, est d'entretenir l'esprit enthymématique d'un rassemblement. L'enthymème désigne ici le rôle fédérateur que jouent quelques notions dont tous sont d'accord pour les "prendre à coeur" (c'est l'étymologie du mot) et pour considérer qu'elles "vont de soi". Elles échappent donc à l'examen pour accéder au rang d'évidences qui ne se discutent point⁶⁴. Les "principes de ralliement", rédigés par Ferrière et Ensor, relèvent, pour une bonne part, de ce mode de pensée, identitaire à peu de frais .

Cet "accord" identitaire de départ me paraît s'effectuer selon cinq dominantes.

- une adhésion, ferme chez les uns, moins accusée chez d'autres, mais jamais remise vraiment en cause, à une sorte de *naturisme-energétisme*. La Ligue préconise une éducation qui soit hygiène de vie, reposant sur une anthropologie de proximité avec la nature, matrice de toute énergie vitale. Certains n'hésitent pas à y voir une médiation obligée vers le "spirituel" et le "cosmique". C'est la conviction des théosophes. C'est aussi celle de Ferrière ou du couple Freinet. Et Montessori est tout-à-fait proche de ces positions. Mais ces croyances sont surtout dans l'air. Et il n'est pas indispensable qu'elles soient explicitées pour susciter de l'adhésion. "Cela va de soi".

- un *puérocentrisme* hérité à la fois des travaux de psychologie de l'enfant à la jointure des deux siècles (Claparède proclame la renverse copernicienne de l'éducation en 1906) et de la sacralisation de l'enfance qui leur est contemporaine et dont le titre de l'ouvrage d'Ellen Key (*Le Siècle de l'enfant*, 1899) est souvent cité comme la prophétie. Dans les "principes" de la Ligue, ce puérocentrisme se traduit par trois orientations éducatives communes: individualisation des apprentissages ; autonomie morale ; participation sociale (*self government*).

- un *scientisme* à la fois naïf et soupçonneux de lui-même, car on pressent qu'il n'est guère compatible avec les élans cosmo-vitalistes quand ceux-ci se transforment en une nou-

velle métaphysique des correspondances et des analogies. Mais nul ne conteste que l'éducation ne soit désormais fondée sur la psychologie génétique. Celle-ci est *identitaire*. Elle inscrit l'enfant et les lois de son développement dans l'évolution des êtres naturels (phylogenèse) que la science étudie comme des phénomènes communs à l'espèce et même au vivant. Elle est, en même temps, doublement *différentialiste*. D'une part, elle définit l'enfance comme un moment original à saisir comme tel. Mais, d'autre part, ce moment lui-même varie dans la formation de chaque individu (ontogenèse). Et ces variations elles-mêmes peuvent être objets de science.

- un *particularisme* hérité des fondateurs des écoles nouvelles, théorisé en France par Demolins et son successeur Bertier à l'Ecole des Roches, mais qu'ils attribuent eux-mêmes à l'esprit anglo-saxon⁶⁵. En dépit de la présence importante et croissante, dans la Ligue, de membres des institutions éducatives officielles, la conviction initiale va perdurer au moins jusqu'au Congrès de Nice en 1932⁶⁶; l'initiative des particuliers et de leurs "entreprises" constitue le véritable moteur du progrès économique et social, alors que la bureaucratie d'Etat et l'esprit fonctionnaire en sont les freins les plus constants.

- enfin, on rappellera, mais comme cinquième dominante de cette conviction commune où s'assure l'identité de la Ligue et de ses membres, le combat pour la paix. Mais le pacifisme de la Ligue adopte les lieux communs du *pacifisme esdéénien* : c'est aux nations de former société entre elles, par un volontarisme fédérateur qui ne les conduit ni à abdiquer leur souveraineté ni à renier leur diversité.

Vers des divergences irrémédiables

Mais déjà en énonçant les composantes de cette identité intellectuelle de la Ligue, on aura remarqué que l'auteur n'a pu s'empêcher d'évoquer des réticences, des nuances, voire des *casus belli* potentiels. Effectivement, en dépit de cette convergence réelle des opinions, la *diversité* n'est pas moins *effective* quand on n'est pas amené à y voir à l'oeuvre, dès les premières années, mais plus encore au fil du temps, des *divergences irrémédiables* et de puissantes manoeuvres pour contrôler le pouvoir.

Les lieux communs, jamais vraiment remis en cause avant le coup de force des Français à Nice en 1932, sont, en réalité, dès le départ, en dépit du dévouement de Ferrière pour les illustrer et les légitimer, réduits à leur plus petit commun dénominateur. Ils fournissent le moyen de masquer de profondes divisions qui portent quasiment sur tout.

Comment ne pas relever d'abord la diversité quasiment "babélique" des *tendances*? La Ligue regroupe des praticiens qui n'ont de cesse d'exprimer leur méfiance à l'égard des théoriciens. Des psychologues aussi résolument puérocentristes que Claparède ou Bovet y cotoient un psychologue notoirement marxiste - et donc plutôt sociocentriste - comme Wallon ou un sociologue durkheimien comme Fauconnet. Des catholiques pratiquants, tra-

ditionnels comme Bertier, progressistes comme Cousinet, des prêtres comme le P. Chatelain, y coudoient des protestants libéraux comme Ferrière, des "mômières"⁶⁷ comme Audemars et Lafendel, des agnostiques comme Sergio ou des anticléricaux militants comme Lima ou Freinet.

Dans une tentative typologique simplificatrice mais instructive, l'historien américain Cremin (1961) regroupe les membres de la Ligue en trois tendances dont il se demande comment elles peuvent cohabiter : il distingue les *progressists* qui voient d'abord dans les changements en éducation un levier pour faire bouger la société, des *scientists-technologists* (il cite l'américain Washburn⁶⁸) dont les préoccupations sont d'organiser plus rationnellement et plus efficacement le système enseigner-apprendre, des *sentimentalists*, émus par l'enfance et la nature. Et où classer les *new psychologists* libertaires comme Alexander Neill, le créateur de Summerhill, qui revendique l'héritage de Reich, ce psychanalyste plutôt jugé "sulfureux" par ses propres confrères ? Et que dire du syncrétisme montessorien ou de l'anthroposophie de Steiner ?

Cette diversité est, en définitive, supportable parce qu'autant qu'une nouvelle science, c'est *une nouvelle culture* qu'apportent des mouvements du type de la Ligue. En 1922, un psychanalyste qui était en même temps un publiciste attentif au changement des mentalités, le Dr Allendy, proposait la création d'un "groupe d'études psychologiques et scientifiques pour l'examen des idées nouvelles":

"un grand mouvement de synthèse imprime aujourd'hui à toutes les activités humaines une tendance identique : remplacer la coercition par la coopération, le conflit par l'organisation méthodique".

Et il voit cette tendance se manifester en médecine, en pédagogie, en sociologie, dans les arts et dans les mouvements religieux. Adolphe Ferrière, qui le cite (1924, p. 143), est, cette fois, moins spontanément oecuménique⁶⁹. Il voit son temps marqué par une force doublement centrifuge et dont il ne perçoit pas qu'on réussira la synthèse avant longtemps: la mécanisation de la matière, la libération de l'esprit. Et il commente :

"L'antagonisme qui existe entre cette recherche de l'économie de l'effort (par la standardisation) et les exigences de la pédagogie moderne: libération de l'esprit, individualisation, faveur accordée à l'activité personnelle, est un des problèmes les plus tragiques qui se posent à l'humanité".

Le mot "antagonisme" convient bien pour évoquer une autre cause de la diversité centrifuge d'un mouvement comme la Ligue. Dès les débuts, les adhérents participent de *contextes politiques de pensée* diamétralement opposés.

On peut y repérer, probablement majoritaire dans les années vingt, un idéal démocratique, à la fois humanitariste et pragmatique, à l'anglo-saxonne, conciliable avec un patriotisme exclusif de tout repli chauvin sur la défense du territoire et l'exaltation des racines. L'influence de Dewey (v.g. 1916) y est déterminante.

Mais cet idéal cohabite encore avec un idéal nationalitaire de type "patrimonial" tel qu'il s'est incarné dans les *Deutsch Landerziehungsheim*, où l'on pratique, non sans romantisme, le culte de la patrie germanique. Et la patrie peut aussi être française. Allié à la grandeur de l'Empire, l'attachement qu'on lui porte est tout-à-fait conciliable avec l'adhésion aux principes de la République laïque et démocratique, dès lors que cette dernière ne tombe pas dans les illusions socialistes ou entre les mains des affairistes. Le patriotisme demeure ainsi, entre les deux guerres, sous la haute direction de Georges Bertier, l'un des idéaux de l'Ecole des Roches en France.

A côté de ces conceptions élitaires, la Ligue accueille, non sans des tiraillements dont la correspondance entre Freinet et Ferrière peut donner une idée, l'expression d'un idéal prolétarien, qu'incarnent un Portugais comme Adolfo Lima ou un Français comme Célestin Freinet. Chez ce dernier le naturisme paysan peut cohabiter avec un communisme anarchisant⁷⁰.

Le politique régit le pédagogique et non l'inverse

Mais, en définitive, ce seront les événements politiques qui joueront le rôle déterminant de *diversificateurs* dans ce monde pédagogique qui n'est en aucune façon un univers préservé. Bien au contraire, c'est du dedans de la Ligue que ces événements assurent leur fonction d'"analyseurs" impitoyables. L'exacerbation des nationalismes va de pair avec le raidissement des régimes autoritaires. Mais les démocraties libérales elles-mêmes, accueillantes par définition à l'expression des tendances opposées, sont traversées par les rivalités internationales qui s'organisent en leur sein avec plus ou moins d'ampleur, faisant échec aux nationalismes. Au gré des événements, des alliances politiques s'opèrent dont les congrès de la Ligue se font l'écho.

Dans l'impossibilité de refaire toute cette histoire, on citera trois donnes qui montrent comment se redistribuent les jeux entre des pédagogues qui perdent peu à peu les illusions unanimes du juste après-guerre. L'*identité* du mouvement cède devant des "*réidentifications*" qui en font éclater l'unité.

L'Italie et le fascisme

La première de ces nouvelles donnes, c'est, dès l'arrivée de Mussolini au pouvoir en 1924, avant la prise de contrôle définitive du Fascisme sur l'Etat italien, l'espèce de fascination qu'exerce sur les pédagogues le thème de la régénération de la démocratie par le populisme et le retour à la nature mais tout autant par la salubrité morale. Il y a là de quoi

séduire. Montessori est, un moment, courtisée par le nouveau pouvoir. Et, surtout, un philosophe comme Gentile accepte de prendre la responsabilité d'un Ministère de l'instruction publique rénovateur. Ostenc naguère (1980), et, plus récemment, Chiosso (1998) ont analysé de très près ce rapprochement entre le fascisme naissant et les tenants du renouveau pédagogique. Ils ont montré combien cette alliance momentanée demeure circonstancielle et qu'il est injuste de faire à Gentile et à ses proches un procès de collusion idéologique.

Mais la présence du Fascisme dans la vie de la Ligue est illustré par les débats du Congrès de Locarno, en 1927, tels qu'en témoigne la correspondance plutôt vive entre Adolphe Ferrière et Célestin Freinet⁷¹. Ce dernier reproche avec vigueur au vice-président genevois de la Ligue d'avoir interdit de parole publique des pacifistes-socialistes autrichiens qui voulaient attirer l'attention des congressistes sur le bellicisme du Fascisme italien et les risques de sa contagion. Leur initiative est soutenue par les "progressistes" du Congrès. Ferrière y voit une manoeuvre de propagande qu'il désavoue, au nom de la vocation proprement pédagogique de ce rassemblement. Freinet conteste la validité de cette argumentation, coutumière de ceux qui ne veulent pas faire de vagues. En réalité, pour Freinet, Ferrière a cédé à la pression des organisateurs tessinois, dont les sympathies mussoliniennes sont évidentes⁷².

La France et le Cartel des gauches

La seconde donne a déjà été évoquée. C'est l'évolution du Groupe français d'éducation nouvelle et le contrôle que vont effectuer des gens de gauche, voire d'extrême-gauche sur cette section de la Ligue. Certes l'analyse précise de cette page de l'histoire demeure à faire. Ce qui s'est écrit à ce sujet (Glotton, 1979 ; Le Thierry, 1986) demeure insuffisant. Cette prise de contrôle, le rôle déterminant que va jouer Henri Wallon et sa secrétaire, Secllet-Riou, qui se révélera comme une implacable stalinienne, rendent-ils vraisemblable l'hypothèse d'un "entrisme" délibéré et précoce? Dès la fin des années vingt, Ferrière se met à l'écart, malgré les égards de façade qu'on continue à lui manifester. L'isolement de Bertier s'effectue progressivement, et, avec lui, de tout ce qui représente l'initiative privée dans l'éducation.

Le Congrès de Nice, en 1932, constitue le tournant. Le GFEN, section française de la Ligue, y apparaît ancré résolument à gauche. Et l'Instruction publique française, du fait de la querelle scolaire entre l'enseignement public et l'enseignement privé catholique, est elle-même de gauche, comme par nature. Certes le Ministre et son administration centrale ou rectorale sont tout sauf communistes. Mais le personnel d'encadrement qui continue à fournir le gros du contingent français à la Ligue est sensible à un discours qui prône l'égalité des citoyens en face de l'instruction, la démocratisation des études, la dénonciation des totalitarismes.

Ils sont massivement présents à Nice et contribuent à l'abandon des Principes de 1921 que défendent encore, bien isolés, à la tribune et en commission, Béatrice Ensor et Adolphe Ferrière. Les nouveaux Principes de la Ligue, adoptés par le Congrès, signent la défaite du spiritualisme cosmiste, naturiste et syncrétique que les théosophes avaient inspiré à Calais⁷³. Mais les thèmes de remplacement, s'ils sont porteurs pour des militances ardentes et sincères au service de l'enfance et de l'éducation, comportent désormais une dimension politique explicite qui permet de se désigner des adversaires, et, par voie de conséquence, d'effectuer des allégeances dont les intellectuels français, obnubilés par la lutte contre le fascisme et le nazisme, ne mesurent pas toujours les risques, comme l'a rappelé François Furet (19XX), en analysant l'aveuglement des progressistes français, dès avant la Seconde Guerre mondiale, sur le caractère totalitaire et monstrueux du régime soviétique.

Ferrière au Portugal ou l'opportunisme politique en pédagogie

Cet écartèlement de la Ligue qu'illustrent les péripéties du congrès de Nice se double - on le voit déjà pour la France - d'un éclatement des groupes nationaux. Juste avant le Congrès de 1932, *le cas du Portugal* éclaire parfaitement la situation. C'est la troisième donne que je veux évoquer rapidement, vous renvoyant aux travaux décisifs menés sur cet épisode par Antonio Novoa (1992, cf. 1997).

Avant l'instauration de l'Etat nouveau, le mouvement pédagogique portugais occupe dans la Ligue une place rendue importante par les personnalités qui avaient adhéré et qui s'y montraient fort actives. Les chroniques sur le Portugal occupent une place régulière dans *Pour l'Ere nouvelle*. Mais, sur l'échiquier politique, la répartition des "sensibilités" va de l'extrême-gauche, incarnée par un Adolfo Lima et son Atelier n° 1 proche des mouvements anarchistes, et une droite modérée et, jusque là, libérale, représentée par un pédagogue comme Cruz Filipe. Entre les deux, on peut situer un homme que nous dirions de centre gauche, solidement laïque et républicain, comme Alvaro Lemos.

Après le putsch des généraux de 1926, Lima est arrêté dès 1927, ce qui entraîne une réaction publique, répercutée dans la presse genevoise, de Ferrière, en son nom personnel et au nom de la Ligue. Salazar, qui gouverne dès 1928, instaure l'Etat nouveau à partir de 1933. Cruz Filipe montre d'emblée quelque compréhension à l'égard du nouveau cours. Il en deviendra, en quelque sorte, le "pédagogue officiel", association la pédagogie nouvelle à l'entreprise de redressement moral de la nation, mais consacrant l'essentiel de son énergie à des entreprises de rénovation didactique impressionnantes.

En 1930, à l'occasion d'un déplacement en Amérique latine, Ferrière est invité à rentrer en Europe par le Portugal. Dans cette période charnière, il est sollicité par les deux camps. Les progressistes, et Lemos en particulier, comptent sur son prestige pour les laver des soupçons qu'on fait peser sur eux. Grâce au *Petit Journal* de Ferrière, le séjour de ce dernier

à Lisbonne et à Coïmbra, a pu être reconstitué jour par jour. De plus, Novoa a retrouvé d'importantes traces archivistiques de son passage, et relevé systématiquement les échos de la presse.

Ce qui ressort de cette étude, c'est l'opportunisme dont fait preuve le vice-président de la Ligue. Entre *identité* et *diversité*, il serait indispensable à une Conférence internationale comme celle qui s'ouvre ici, de trouver un statut conceptuel à la notion d'*opportunisme*. Car le jeu de l'opportuniste est d'épouser les *diversités*, au risque de leurs dérives centrifuges, jusqu'au juste point d'équilibre (ou d'équilibrisme?) où elles peuvent donner l'apparence qu'elles fournissent au mouvement centripète d'*identification* des contraires, les plus judicieux arguments : "mais non, vous n'êtes pas si éloignés que vous le pensez ou que vous le dites".. Le risque de cette position est bien le louvoiement, le retournement contre elle-même de l'habileté à se faire admettre de tous, les apparences de la dialectique dont on revêt un blocage de la pensée, et le refuge final dans un centrisme prudentiel...

Alors que les journaux conservateurs, à son arrivée, multiplient les mises en garde contre ce protestant libéral, naturiste et contempteur de l'autorité, ils ne tarissent pas d'éloges lorsqu'ils s'en va. On vante, en particulier, le plaidoyer qu'il a fait à Coïmbra de l'École active, montrant qu'en définitive elle n'est que l'application de la conception thomiste de la personne⁷⁴. Les "circonstances" l'empêchent de rencontrer Adolfo Lima, alors qu'il est quasiment pris en charge pendant tout son séjour par Cruz Filipe, qui le charme littéralement. Et, comme le montre sa correspondance ultérieure avec Alvaro Lemos⁷⁵, qui l'a reçu magnifiquement à Coïmbra, il conseille à ce dernier de temporiser avec le régime.

Ut per juvenes, ascendat mundus ?

Ainsi les débats sur l'éducation trouvent leur épreuve de vérité dans une histoire dont ils ne sont pas les facteurs déterminants, en dépit de l'objurgation constante dans ils sont l'objet : *ut per juvenes, ascendat mundus*. Que par les jeunes, - et par leur éducation -, le monde poursuive sur la voie ascendante! Cette exhortation illustre bien, dans sa construction grammaticale, l'enjeu de notre Conférence, en même temps que les limites des songes qu'elle pourrait favoriser. Le pluriel de *juvenes* rappelle la *diversité*, à commencer par celle des individus, tous différents les uns des autres. Mais *mundus*, au singulier, rappelle que tous ces jeunes disparates ont pour tâche commune d'assurer la croissance de cette *oïkoumène* où l'humanité *s'identifie* à elle-même.

Et cette formule latine fournit, en même temps à l'orateur, sa transition: elle n'est autre que la devise du Bureau international d'éducation.

Le Bureau international d'éducation : vers l'internationalité, sa nécessité et ses impasses.

La création du Bureau international d'éducation (ci-après : B.I.E.) illustre de façon parlante le passage quasiment obligé d'une organisation, d'une *identité* cosmopolite à une *identité* internationale, puis, cette dernière une fois acquise, la difficulté de lui conserver les buts qu'on lui avait assignés en la fondant, en particulier face à l'âpreté de la *diversification* nationaliste.

Dans sa thèse tardive de 1943 sur *Les précurseurs du Bureau international d'éducation*, Pedro Rosello (1943), qui en fut, dès 1929, l'animateur aux côtés de Jean Piaget, fait de la proposition de Marc-Antoine Jullien (de Paris), en 1817, de créer une Commission spéciale d'éducation, l'anticipation de ce que serait le B.I.E. Il juge que l'ancien élève de Pestalozzi avait "de la technique du travail international" une "vision saisissante de vérité"⁷⁶.

Jullien (de Paris) conçoit sa *Commission spéciale d'éducation* comme un organisme qui, au service des divers Etats, assure une sorte d'inventaire comparatif permanent des solutions apportées dans les différents pays aux questions d'éducation et d'instruction, et, à partir de cette observation, fait des recommandations pour généraliser "les améliorations qui sont susceptibles d'être transportées d'un pays dans un autre, avec les modifications et les changements que les circonstances et les localités pourraient faire juger convenables".

Rosello, qui n'a connu ce texte que bien après la fondation du B.I.E., y reconnaît quasiment l'organisme dans lequel il travaille. Certes, cette "vision" de Jullien (de Paris) demeure une vision : aucune réalisation ne suivra. Il faudra attendre plus d'un siècle.

Le "précédent" de 1817

Mais Rosello insiste sur la date: 1817. Une analogie est décelable entre les deux époques. Même sortie d'une immense tourmente qui non seulement a modifié la carte de l'Europe à plusieurs reprises mais qui a fourni son qualificatif au gouvernement politique des nations au cours les siècles qui ont précédé : l'*Ancien Régime*.

Cependant qualifier le passé ne fournit pas la qualification symétrique de l'avenir. Il n'y a pas de *Nouveau Régime*. Ou, c'est alors le pluriel qui convient, y compris pour désigner, parmi les tentatives pour créer du nouveau, les tentatives d'obstinée *restauration*, quand bien même les plus intelligents des "réactionnaires" savent que rien ne sera jamais plus comme avant. La période révolutionnaire et ses convulsions, l'Empire, ses victoires et ses défaites, conduisent les Nations à Vienne pour négocier un cours nouveau des choses qui assure l'identité d'un projet minimal commun, condition première de la paix, et le respect des diversités nationales, qui en est la condition inséparable.

Or, c'est bien ce double défi que Rosello lit dans l'esquisse rédigée par son lointain précurseur concernant l'internationalité de l'éducation. La perspective n'est pas assimilatrice mais comparative - c'est d'ailleurs le terme employé par Jullien (de Paris) - : on jugera ce qui est généralisable, mais on tiendra compte des disparités locales.

“Jumeler nationalisme et internationalisme”

Sans nous attarder sur les diverses tentatives antérieures à la Première Guerre mondiale, on rappellera simplement, avec R. Stock (in Unesco, 1979, p. 50), l'insistance, dès le tout début du siècle, du Zurichois Friedrich Zollinger pour persuader le Congrès international d'hygiène sclaire (Nuremberg, 1904) ou le 2e Congrès international d'éducation morale (La Haye, 1912). On citera aussi les initiatives du belge Edward Peeters autour de son Bureau international de documentation éducative, mais pour relever, avec S. Roller (id., p. 44), que, dès 1910, Peeters avait reçu l'appui du Hongrois Kemény⁷⁷. Mais c'est le commentaire de Roller qui est ici le plus instructif :

“(Kemény), pour jumeler nationalisme et internationalisme, avait dès 1905 défendu le projet d'un Institut international pédagogique lequel, selon lui, devait recevoir l'appui des gouvernements” (souligné par DH).

Pour qualifier la floraison de projets, issus des milieux les plus divers, mais où les cosmopolites, féministes, pacifistes ne manquent pas à l'appel, Roller emploie une métaphore significative: “l'idée d'un Bureau international d'éducation était dans l'air en raison d'une sorte de *polygénisme*”. L'image est plaisante. Mais elle instruit, bien au-delà de l'humour. Elle dit la multiplicité, bâtarde et peut-être même extravagante, des initiatives. L'éventail est grand de ces origines potentielles d'un organe à *identité* internationale. Il va de la résolution de groupuscules en quête de pouvoir ou d'action jusqu'aux utopies des B.I.E.nfaiteurs d'humanité en chambre. Mais, dès lors qu'il leur faut, comme Kemény le souhaite en 1905, “jumeler nationalisme et internationalisme”, les uns et les autres devront affronter le réalisme obligé de ce jumelage à haut risque.

Et c'est bien ce qu'affrontent les fondateurs du Bureau international d'éducation, quand l'idée fait son chemin à Genève, dès 1922, sous l'impulsion de l'infatigable Zollinger, mais dans l'ombre, désormais, de la Société des nations, elle-même balbutiante. On y retrouve un certain nombre de fondateurs de la Ligue et, en première ligne, Adolphe Ferrière qui voit dans un B.I.E. liée organiquement à la S.D.N. la reconnaissance officielle⁷⁸ de son modeste B.I.E.N. Le 2e Congrès de la Ligue, qui se tient à Montreux en 1923, adresse à Henri Bergson, président de la Commission de coopération intellectuelle de la S.D.N., une motion le priant de

“recommander l'établissement à Genève d'un Bureau international d'éducation, bureau d'infor-

mations et d'études scientifiques dont le besoin se fait universellement sentir" (cité par Roller, Unesco, 1979, p. 45).

Sans doute faut-il faire la part de l'emphase dans la rhétorique d'un tel document. Mais l'adverbe *universellement* pose, malgré tout, quelque problème. Peut-on dire, au risque de simplifier quelque peu le propos, qu'il est cosmopolitiquement exact, mais internationalement infondé.

Un besoin universellement ressenti, sauf de ceux qui gouvernent

Parler d'un "besoin ressenti universellement", cela signifie que, de nombreux points identifiables sur la planète, parviennent des indications fortes et convergentes : cette fonction de bureau d'information et d'études est souhaitée. Mais quels sont ces "points" ? Le plus souvent des individus gagnés, dans divers pays, à la cause du "mouvement éducatif", des groupes, des associations, des fédérations, des ligues, comme effectivement la *New Education Fellowship*, rédactrice du message. Les gouvernements des Etats sont singulièrement absents de cette géopolitique de l'éducation.

Il faut dire qu'ils ont d'autres soucis en ces années où la Société des nations fait le douloureux apprentissage de son fonctionnement, sous le signe de l'impuissance et de la bureaucratisation. Les modalités de règlement des réparations de guerre divise les Alliés. La prise de pouvoir de Mussolini en 1922 instaure au sein de la Société, la présence d'un Etat illégitime *de jure* aux yeux des "parlementaristes", et légitimable *de facto* aux yeux des réalistes qui ne trouvent pas à l'autoritarisme fasciste que des défauts. Mais le différend sanglant entre la Grèce et l'Italie au sujet de Corfou est réglé de façon qui semble peu équitable par les Conférences successives de Lausanne. On déplore le comportement hégémonique de la Conférence des Ambassadeurs (Royaume-Uni, France, Italie) de Paris à l'égard de l'Assemblée de Genève... La politique est loin des questions éducatives, sauf à en saluer rituellement l'importance dans les discours, et à lui préparer des lendemains nationalitaires.

1925 : une fondation cosmopolite

Des esprits s'obstinent pourtant à vouloir fonder le B.I.E. Des fonds privés, une initiative privée : en 1925, *l'esprit cosmopolite l'emporte*. Car les nations ne sont pas de la partie pour que la dimension internationale soit présente.

Dans le texte que rédigent Adolphe Ferrière, Jean-Louis Claparède et Pierre Bovet en 1925 pour légitimer l'initiative de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de fonder un B.I.E. en son sein⁷⁹, les attendus sont très clairement cosmopolites :

"Pour être à même de rendre les services qu'on en attend, (ce B.I.E.) ne peut être, en ce mo-

ment, une création des gouvernements. Il faut qu'il ait une grande indépendance et une complète liberté d'allure que ne peuvent offrir que difficilement, dans les circonstances présentes, les organisations officielles" (p. 1).

On peut difficilement mieux appliquer l'adage : faire de mauvaise fortune, bon cœur. Quand ils habillent un échec de fait - les gouvernements font la sourde oreille - en une intention privative mûrement délibérée, les auteurs du manifeste sont des rhétoriciens qui cachent leur déception. Mais, en même temps, leur argumentation ne cessera d'être reprise dans les débats ultérieurs.

Un débat de fond

En effet qu'est-ce qu'institutionnaliser le mouvement éducatif, à l'échelle transnationale⁸⁰ ? On veut en faire le miroir *identitaire* tendu à des milliers de militants que tout sépare hormis leur dévouement à la cause de l'enfance et le désir qu'il gagne en efficacité, voire en scientificité. Augmentons les capacités associatives et la coopération avec tous ceux qui poursuivent des buts analogues. On travaillera "dans l'esprit de la Société des nations", poursuit le manifeste de 1925. Et cet esprit, on précise (p. 9, note 1) qu'une de ses composantes est "l'éducation en vue de la paix".

Le manifeste place parmi les objectifs que les fondateurs assignent au B.I.E. une "tâche morale et internationale" :

"le B.I.E.(...) s'efforcera de collaborer à l'établissement d'un esprit international dans la jeunesse, dans le sens du travail entrepris par les Associations pour la Société des nations..."(p. 8).

On a bien lu : il s'agit d'*associations*, non de gouvernements. L'idée qu'il n'est pas sain d'attendre tout des Etats : il faut laisser aux particuliers librement associés, la liberté d'inventer et d'agir au service des intérêts particuliers, mais tout autant au service du bien commun. Le prix à payer est sans doute cher. Mais se trouver préservé des bureaucraties gouvernementales en constitue l'inappréciable récompense⁸¹.

Effectivement, la création du B.I.E. en 1925 s'effectue "sous le patronage de l'Association suisse pour la société des nations". Et son statut, comme le rappelle R. Stock (Unesco, 1979, p. 52-53), est celui d'une association privée régie par les articles 60 et suivants du Code civil suisse.

1929 : une refondation intergouvernementale

Mais on sait que l'histoire de la fondation du B.I.E. comporte une autre date : 1929. Il s'agit d'une véritable refondation où *l'esprit internationaliste l'emporte* sur l'esprit cosmopolite. Car l'argumentation de 1925 est régulièrement discutée, y compris par ceux-là même qui l'ont développée dans les circonstances de l'époque.

Comme on a plaidé pour l'indépendance à l'égard des gouvernements, on avance que le mouvement éducatif gagnera une plus grande légitimité à leurs yeux s'il se met plus ouvertement à leur service. Certes les motifs financiers ne sont pas les derniers à peser dans la balance. Mais, en même temps, aussi bien à l'Institut Rousseau que dans un organe associatif comme la Ligue, on pressent une double évolution.

D'une part, le temps est peut-être fini des surchauffes militantes volontaristes : le ralliement des "pionniers", recherché par Ferrière quand paraissent les premiers numéros de *Pour l'ère nouvelle*, doit peut-être faire résolument la place à l'alliance avec les responsables et leurs agents officiels, car les enjeux ne sont plus seulement d'entretenir dans leur conviction une poignée de convaincus. L'enjeu est d'investir des systèmes éducatifs dont les rouages, qu'on le veuille ou non, sont contrôlés par les États.

D'autre part, le militantisme pour l'éducation nouvelle rencontre ses limites. Ces limites sont d'abord *idéologiques*. Comme le fait remarquer très justement Bogdan Suchodolski (Unesco, 1979, p. 20-21), le mouvement novateur, marqué par le cosmopolitisme de ses principaux acteurs, a toujours sous-estimé le patriotisme et ses valeurs, trop vite considérées comme des manifestations de chauvinisme. Face à l'exacerbation du culte de la Nation, telle que les totalitarismes allaient la provoquer et l'encadrer, les "pacifistes" idéalistes, citoyens du monde par connaturalité - c'est-à-dire, plus crûment, par appartenance de classe à la catégorie des apatrides ou des transpatrides - ne disposaient pas d'une doctrine patriotique de rechange⁸².

Mais les limites étaient aussi *épistémologiques*: il est temps que les propositions de réforme de l'enseignement passe du régime de l'affirmation des convictions à celui de l'administration scientifique de la preuve. Ce n'est pas un hasard si l'Institut Rousseau signe, la même année, en 1929, sa convention avec l'Université de Genève. Au prix de l'abandon de l'autonomie qui tenait si à coeur à Clapaède en 1912, cette officialisation lui permet de devenir un établissement à statut universitaire, soumis aux exigences académiques de la vie intellectuelle. Rien d'étonnant que Piaget milite pour cette intégration, lui qui fait grief à l'Institut de la médiocrité intellectuelle qui y règne en dehors de son propre laboratoire...

Enfin les limites sont ressenties face à la minceur des *services* rendus et l'ampleur des services à rendre. Ainsi à Genève, l'Institut doit dépasser le dilettantisme cosmopolite et convivial qui a été un peu son lot depuis sa fondation aventureuse en 1912, et se préparer à accueillir officiellement, à titre de stagiaires, les instituteurs en formation que recrute l'Etat de Genève, selon la réforme pensée par Albert Malche, professeur de pédagogie à l'Université mais aussi directeur de l'enseignement primaire puis chef du Département de l'instruction publique.

Vers un instrument intergouvernemental

Et ce qui est vrai à l'échelle de cet Etat minuscule par la taille mais majuscule par l'influence, l'est aussi à l'échelle du monde. Certes, le B.I.E. ne doit pas renier l'esprit de la S.D.N. Les idéaux de paix demeurent les siens⁸³. Mais il n'a pas à véhiculer une idéologie pédagogique, encore moins à l'imposer. Par contre l'expérimentation scientifique peut montrer que des manières de faire sont objectivement plus efficaces et culturellement transposables. Le B.I.E. les présentera de manière neutre. Il doit *renforcer son rôle comparatiste, distendre ses liens avec le militantisme*. Son rôle est d'offrir aux gouvernements un lieu de rencontre permanent où échanger les informations, faire le point, émettre des recommandations, sans s'imiscer dans les affaires intérieures des Etats. De nouveaux responsables, à la tête desquels Jean Piaget, sont prêts à mener cette politique nouvelle.

L'intergouvernementalité initiale du nouveau B.I.E. tient presque de la galéjade marseillaise ou du surréalisme. Les signataires de l'accord de 1929 sont la Pologne, le Pérou, l'Etat de Genève et l'Institut Jean-Jacques Rousseau... Mais ce départ particulièrement modeste et pittoresque est suffisant pour que le statut change du tout ou tout.

Le B.I.E. se présente désormais comme un instrument intergouvernemental. Pierre Bovet s'efface devant Jean Piaget, en attendant d'être évincé par lui, en 1933, de la direction effective de l'Institut Rousseau. Ferrière, écarté par Piaget qui le juge comme un militant généreux mais comme un penseur par trop approximatif, est condamné à remâcher son amertume dans une fonction purement honorifique. Au prix de ce ménage sans ménagement, Piaget va doter le B.I.E. d'une respectabilité scientifique qui, certes, manquait. Et il restera trente ans à sa tête, tout en prétendant qu'il n'a pas de compétence en pédagogie. Ce qui, d'ailleurs, est vrai⁸⁴. Mais son entregent diplomatique, ses exigences de rationalité et sa supéfiante capacité de synthèse suffisent à honorer grandement la fonction.

Mais il convient de poser immédiatement une importante réserve. Les années Trente se révèlent, pour cette nouvelle perspective politique, des années d'épreuve, voire, malgré l'énorme production que vont représenter les conférences annuelles de l'instruction publique, des années de misère intellectuelle.

Le triomphe des nationalismes antagonistes

Car le B.I.E. partage le sort de la S.D.N.. L'identité d'un organisme qui prétend transcender les différences au nom de la science comparatiste ne fait pas le poids *face à la diversification nationaliste* qui devient affrontement idéologique dont l'issue commence à faire peur.

Le quiproquo s'installe vite sur les finalités mêmes de cet organisme. Il n'a pas renié la militance pour la paix et la promotion de la compréhension entre les peuples qui, écho de la

doctrine esdééniste, étaient la marque du premier B.I.E. Mais comment, dans le même temps, rendre compte "scientifiquement", sans prendre parti, de ce que les diverses nations présentent comme leurs réalisations les plus fiables et leurs orientations les plus légitimes?

Piaget et ses collaborateurs savent que parmi ces réalisations, certaines sont présentées, sans scrupule aucun, par des Etats autoritaires, totalitaires ou encore novices dans le fonctionnement démocratique. Néanmoins, elles peuvent difficilement être récusées sans causer l'incident diplomatique que l'on ne désire pas à Genève.

Il faut donc associer à la neutralité "scientifique" comparatiste un véritable opportunisme politique qui met la première à mal ou, ce qui est pire, s'en sert de paravent. Le bulletin international du B.I.E. devient une vitrine offerte aux rivalités nationales. Une étude récente (in Hameline et Vonèche, 1996) des illustrations de couverture de ce bulletin, où chaque pays membre est invité à représenter, sous forme d'une photographie, une de ses réalisations les plus marquante, montre bien, par l'analyse même des clichés, que, sous prétexte de rendre compte de faits concrets voire pris sur le vif, on présente de véritables "montages" de propagande.

Il y a pire, quand, sous le sceau du B.I.E., au nom d'un comparatisme objectif, les communiqués des Ministères de l'éducation allemand et italien sont diffusés sans commentaire. 8 aout 1938 : annonce de la condition pour se présenter à l'examen de fin d'études secondaires en Allemagne, "être de sang allemand ou apparenté". 15 février 1939 : publication de la charte italienne approuvée par le Grand Conseil fasciste : "les études visent à la formation morale et culturelle des jeunes et à leur préparation politique et guerrière".

Conclusion

En 1937, Claparède assure pour l'avant-dernière fois la fonction de secrétaire permanent des Congrès internationaux de psychologie à l'occasion du 11e Congrès qui se tient à Paris. Son discours est une analyse, en même temps qu'une déploration⁸⁵. Claparède se livre à un long diagnostic de la pathologie nationalitaire. Il démonte, en savant, la montée inéluctable des *diversités* et le besoin qu'elles ont de se transformer en antagonismes de mort. Mais la scientificité du propos, chez cet homme éprouvé, meurtri dans ses idéaux les plus chers, a quelque chose de pathétique et de caricatural. Peut-être cette conférence signe-t-elle l'échec de la science à conférer une identité à une "internationale" de la science. Claparède lance de nouveau son appel à un mouvement mondial des "savants" où *s'identifierait*, dans la modernité, le "petit reste" de la sagesse humaine, face à la *diversité déformante et déshumanisante* des affrontements à force ouverte dont les nationalismes révèlent la folie. Mais les savants sont-ils pour autant des "sages" ? Et que fait le sage quand un compatriote lui met le fusil à la main et que la canon tonne en face ?

Notes

1- Parmi de nombreuses références possibles, on citera par exemple Demorgon (1989), Poglia, Perret-Clermont, Gretler, Dasen et al. (1995). Ce dernier ouvrage comporte une bibliographie récente de pas moins de 480 titres, principalement en français, anglais, italien et allemand. On y renverra.

2- En témoigneraient, entre autres, les récents ouvrages comme celui de Luc Ferry *Homo aestheticus* (1990) ou l'étonnant *Saint-Paul. La fondation de l'universalisme* d'Alain Badiou (1997). Mais, dans un registre tout aussi fondamental, on signalera aussi les travaux magistraux de Nanine Charbonnel sur le jeu du même et de l'autre (1991, 1993).

3- C'est le titre fameux du libelle pacifiste écrit par Romain Rolland en 1915. Cet ouvrage sera un "analyseur" dramatique de la crise des intellectuels face à la guerre. Il divisera les amis et admirateurs de l'écrivain et révélera chacun à lui-même (cf. Blum, 1997). Cf. infra p. 00.

4- Par ex. dans "Une révolution en pédagogie", *Psychè*, 1947. Rémy Gerber (in Hameline et al., 1982) a examiné et fixé la chronologie de cette fondation, de la façon la plus fiable.

5- On conviendra que le franglais s'impose ici...

6- La revue *Les Etudes sociales* consacrent (à paraître à l'automne 1998) leur N° 128 au Centenaire de la fondation de cette Ecole. Un bulletin bibliographique y fait le point des travaux et recherches sur cet établissement d'éducation.

7- Ainsi le Belge Edward Pecters met en oeuvre en 1910, une idée qui lui tient à coeur depuis plusieurs années, celle d'un Bureau international de documentation éducative, dont il suscite une première réunion "dans les couloirs" du 2e Congrès internationale d'éducation morale à La Haye en 1912 (cf. Stock, in Unesco, 1979, p. 44).

8- Grunder (in Hameline, Jurgen et Oelkers, 1994) a fait une revue des directeurs des "écoles nouvelles" suisses et montré combien leurs projets ne se différencient guère de ceux d'honnêtes chefs d'établissements privés sans ambition éducative novatrice.

9- Forel, médecin et entomologiste vaudois, de mère française, a épousé une allemande. Sa fille vit au Canada, où elle a épousé un bulgare. Ce savant est un militant pacifiste, antialcoolique, anticlérical, "mondialiste" : il est le président de la Section romande du Comité de la Ligue mondiale des peuples. Il publie en 1916 : *Les Etats-unis de la terre et la Paix supernationale*. Forel est le type même du scientifique prosélyte dès que se présente une cause "progressiste". Et, si l'on en croit Alfred Berchtold, c'est un "fanatique de l'organisation..." (cité par Blum, 1997, p. 41).

10- Je prends la liberté de renvoyer aux trois études récentes que j'ai publiées sur Ferrière, à partir de la documentation d'archives désormais disponible. Cf. Hameline (1993, 1994, 1995).

11- Paradoxalement, les seuls travaux empiriques auxquels Ferrière s'astreindra, au point d'en être obsédé pendant plus de trente ans, consistent en une mise à l'épreuve des thèses astrologiques de Kraft. Jean-Paul Sauzède, dans une thèse particulièrement brillante, a récemment étudié (1996) cet aspect de Ferrière, habituellement méconnu ou raillé.

12- Un pédagogue expérimentaliste comme le Belge Raymond Buyse (1935), et un psychologue comme le Genevois Claparède (1923 ; cf. 1931) se montrent particulièrement sévères pour ce mélange des genres.

13- cf. *Un destin pas comme les autres* (inédit 1954), en partie publié par Hameline in Houssaye (1995).

14- L'expression est fréquente sous sa plume, au point de devenir un véritable tic d'écriture.

15- Avant Piaget : sa petite brochure de 1923, revue et corrigée en 1930, *L'Avenir de la psychologie génétique et l'éducation* le laisse entendre, car, par elle, il veut prendre date.

16- Sur cette école de sociologie, que Antoine Savoye désigne par le juste qualificatif *Les Inventeurs oubliés*, cf. Kalaora et Savoye, 1989 ; Savoye, 1994.

17- Ferrière, 1917, p. 10.

18- Cet article sera longuement commenté plus loin. Cf. infra, p.00.

- 19- Marcacci (1987, pp. 145ss.) campe bien ce personnage étonnant.
- 20- cf. Steward (1972) et, dans un registre plus grinçant, Skidelski (1969 ; cf. 1972).
- 21- Skidelski (1972, p. 115) cite une lettre de Reddie à un de ses anciens collaborateurs, Friedrich Grunder, auteur en 1910 d'une thèse sur le *Mouvement des écoles nouvelles*, où le directeur d'Abbotsholme conteste cette influence qu'il considère comme une invention de Ferrière pour flatter son maître Hermann Lietz !
- 22- Cauvin (1970 pp. 81ss) demeure en français la référence la plus sûre.
- 23- Cette dernière avait auparavant, de 1912 à 1915, enseigné à l'Ecole nouvelle de la Châtaigneraie, dans le Canton de Vaud. Elle publie en 1923, préfacé par Ferrière et édité par le Bureau international des écoles nouvelles, *Paul Geheeb et la Libre communauté de l'Odenwald*.
- 24- Sur Elisabeth Huguenin, l'étude la plus complète et la plus récente est Fardel (1998).
- 25- C'est ce qu'il écrit à ses parents en 1902. Cette lettre est reprise dans Hameline (1993).
- 26- Cet écrit a été publié par Bucci (1984) dans les *Inediti pedagogici* de Claparède.
- 27- Vidal (1988 et 1997) a bien décrit cette ambiance de suspicion autour de l'Institut Rousseau.
- 28- Hameline et Novoa (1990) ont évoqué cette atmosphère de l'Institut Rousseau à partir des documents d'archives. Arielle Jornod (1991-1995) a établi le fichier informatisé des étudiants de cette période et proposé une première typologie de cette population (documentation inédite consultable aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève).
- 29- L'histoire de cette fondation a été récemment révérifiée à l'aide de documents d'archives (cf. Perregaux, Rieben, Magnin, 1996).
- 30- Bovet plaide, avec son irénisme habituel mais non sans fermeté, contre l'exigence de Montessori et déplore explicitement sa volonté de contrôler ce qui s'inspire librement de ses travaux (1932, p. 49, 64).
- 31- Bovet évoque ce passage avec beaucoup d'humour (1932, p. 101).
- 32- Adolphe Ferrière évoque l'étonnement que lui provoqua la lecture, en 1919, des principes organisationnels de l'éducation soviétique : il y reconnaissait, presque mot pour mot, l'écho du long entretien qu'il avait accordé à leur rédacteur alors en exil à Genève... La part faite à la tendance habituelle de Ferrière à exagérer son importance, on peut malgré tout identifier là encore un réseau d'influence mutuelle paradoxal (Cf. Thollon-Pommerol, in Hameline et al., 1982, p. 78).
- 33- L'objectivité nous a conduits, dès nos travaux de 1982 (Hameline et coll.), à souligner comme une constante de notre pédagogue le penchant à réécrire l'Histoire à son avantage. Mais cette tendance n'est en rien l'apanage de Ferrière. Elle prend chez lui un tour plus fort dans la mesure où son handicap l'oblige à de constantes et épuisantes initiatives pour rappeler qu'il existe et qu'il faut compter sur lui et avec lui.
- 34- Les annotations marginales dans les ouvrages qu'il lit témoigne de cette "identification" : la mention "AF" est portée souvent comme pour signifier que l'idée dont il est prend connaissance chez un autre est une "idée à lui". Il souligne généralement son nom dans les index quand il y est porté, et même relève au crayon sur la couverture des livres les numéros des pages où il est cité...
- 35- En réalité, comme l'ont montré Grunder (1987) et Hameline (1982, 1993), les réalisations de Ferrière chez Lietz, telles qu'on peut les reconstituer à travers les documents d'archives et la correspondance, n'anticipent que dans son imagination les pratiques ultérieures de ce qu'il nommera tardivement et presque par hasard l'"école active" (cf. Hameline, Belkaïd, Jornod, 1995).
- 36- Ainsi chez Foulquié (1948).
- 37- Friedrich Grunder, qui a approché de près la réalité d'Abbotsholme où il a enseigné plusieurs années, critique sévèrement Demolins, dans sa thèse de 1910, et lui reproche d'avoir totalement manqué de l'objectivité scientifique qu'on aurait attendue d'un sociologue. Mais, sous couvert de science, c'est un manifeste qu'écrit Demolins.
- 38- A partir de 1919, Ferrière commence à adopter le syntagme "école active" et il se l'approprie définitivement dès 1921 (cf. Hameline, Belkaïd, Jornod, 1995). Il ne renoncera pas à s'intéresser aux écoles nouvelles à la campagne,

mais l'adoption des principes de l'"école active" par les écoles publiques deviendra l'une de ses préoccupations au moins égales.

39- On emprunte évidemment le concept à René Girard (cf. 1978), tel que l'a retravaillé Nanine Charbonnel (1991).

40- La référence laudative à l'éducation britannique est l'une des constantes de la fin du siècle en France. Pierre de Coubertin (*L'éducation anglaise en France*, 1889) s'en fait l'un des principaux chantres. Et le rapport de Max Leclerc (*L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*, 1894) est préfacé de manière élogieuse par Emile Boutmy lui-même. Mais beaucoup voient dans cette anglomanie, un véritable snobisme. C'est d'ailleurs le titre (*L'Anglomanie*) qu'un ancien attaché militaire à Londres, sous le pseudonyme sans équivoque de Jean de la Poulaine, donne à un pamphlet dont les pages sur l'éducation visent en définitive assez juste.

41- Ce mouvement des "oiseaux migrateurs" est bien décrit en français par Cauvin (1970). Il constitue une sorte de "voyage" romantique et romanesque, sorte de *Bildungsroman* collectif et effectif, à la fois pré-écologique et nationaliste, de plusieurs dizaines de milliers de jeunes allemands partant, guitare en bandoulière, coucher à la belle étoile. Mais cette "migration" n'est pas transfrontalière, encore moins transmaritime. C'est de la ville vers la campagne que cette jeunesse migre. Plus encore, elle migre, en quelque sorte, de l'Allemagne "polluée" par la civilité bourgeoise vers l'Allemagne éternelle qui est communion quasiment mystique avec une nature nocturne, primitive et ancestrale.

42- L'Odenwaldshule sera effectivement menacée par les Nazis. Shirley (1992) a bien montré la manière dont Geheeb tente de sauver son école, en pratiquant comme une sorte de "collaboration". Mais en 1934, avec l'aide de Ferrière, Geheeb s'expatrie en Suisse. Ferrière tente une fusion entre l'Ecole d'humanité de Geheeb et celle de son protégé W. Gunnig. Mais la coopération entre les deux éducateurs s'avère catastrophique. La mésentente est bientôt totale. De surcroît, les autorités vaudoises, interprétant la neutralité suisse avec une rigueur que Ferrière juge comme une coupable complaisance à l'égard de l'Allemagne nazie, juge Geheeb *persona non grata* sur le territoire de leur Canton. Finalement, L'Ecole d'humanité s'implantera à Goldern, en Suisse alémanique, où elle existe toujours.

43- Vaste monument construit en 1932, à l'emplacement de l'un des points stratégiques de la bataille de Verdun (1916), l'une des plus meurtrières de l'Histoire, pour offrir une dernière demeure, toute nationalité abolie, aux ossements de plus de 300.000 soldats tués au cours de cette bataille et dont l'identification s'est avérée impossible. Dans son étude intitulée "Jalons" qu'il consacre à l'histoire du mouvement éducatif dans la première moitié du siècle, Suchodolski (in Unesco, 1979, p. 20) adopte un intertitre frappant, pour marquer combien le cosmopolitisme de l'Education nouvelle avait donné sans cesse priorité aux idéaux pacifistes sur les idéaux patriotiques : *l'éducation sous Verdun contre l'éducation libre*.

44- Les ouvrages récents de Kalaora et Savoye (1989) et de Savoye (1994), déjà signalés (cf. supra, p. 00, note XX) rappellent les principaux titres des auteurs de cette Ecole de sociologie.

45- N'est-il pas contraire au particularisme anglo-saxon, forme la plus accentuée de l'individualisme entrepreneurial dont le communautarisme germanique semble l'antithèse ? Ferrière (1917, p. 21) perçoit bien la difficulté conceptuelle et la déplore : le terme "individualisme" est d'un emploi désespérant. Mais, tout compte fait, il le reprend quand même.

46- Cité par Guex (1911, p. 30).

47- Cité par Blum (1997, p. 45). Cette profession de foi de patriotisme européen montre combien Ferrière incarne et vit intensément les contradictions des intellectuels de son époque. On insiste ici sur son cosmopolitisme. On le montre, de ce fait, prêt à se déclarer citoyen du monde, voire homme sans attaches. Mais, en même temps, il est pleinement conscient d'une vocation propre à l'Europe, enracinée dans l'Histoire, et il invite les européens à s'identifier comme tels à travers elle. Et, même s'il participe de l'universalisme utopiste des fondateurs de la *New Education Fellowship*, s'il souffre de la mesquinerie de ses compatriotes suisses, trop fermés, à ses yeux, sur les affaires de leur boutique, il ne méprise pas leur patriotisme. Il participe aux débats politiques confédéraux, il s'y montre partisan résolu de l'intervention de l'Etat dans la planification de l'économie (cf. Kimboma, 1996). Il écrira, en 1942, un "appel aux parents et aux éducateurs" dont la couverture est frappée du drapeau à la Croix blanche : *Nos enfants et l'avenir du pays*. Pays, nation, patrie : quelle que soit la notion employée, Ferrière se sent et se veut suisse.

48- Texte sans date, publié dans Cambon, Delchet et Lefèvre (1974), p. 34.

49- Dont il préface la thèse en 1931 *L'individualisation de l'enseignement*.

50- Cf. supra, p. 00.

51- On en reparlera en finissant à propos de la création du Bureau international d'éducation, cf. infra p. 00.

52- Cette Journée de la bonne volonté, orchestrée chaque année, le 18 mai, par le Bureau international d'éducation, survivra pathétiquement au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale. Ce sera la Commission régionale des Emissions scolaires de la Suisse romande qui prendra le relai quand les liens internationaux seront officiellement rompus. Le magazine suisse *La Radio à l'école*, dans son numéro de mars-juin 1944, ignore la proximité de l'armistice et annonce que "cette année, ce sont les élèves de l'Ecole internationale de Genève, image du monde en miniature, où toutes les nationalités sont représentées, qui diront aux enfants de l'univers, les raisons d'espérer, malgré tout". Un microcosme où la diversité est célébrée comme le symbole de l'identité possible : l'"Ecolint" de Genève assume, au nom du macrocosme empêché, la pérennité de l'image dont il faut assurer la propagande.

53- "Conseil" se dit "soviet" en russe...

54- L'histoire de la Ligue a été écrite par William Boyd, qui a communiqué ses manuscrits à W.A.C. Steward avant sa mort en 1962. Ces manuscrits ont donné lieu à un ouvrage publié en 1965 sous la signature posthume de Boyd et celle de W. Rawson *The Story of New Education*. Steward, de son côté, signale qu'il en reprend la substance et certains passages dans *Progressives and Radicals in English Education (1750-1970)*, publié en 1972. Ces deux ouvrages demeurent de bonne référence.

55- Un personnage incarne bien l'être humain de la *New Era*, tel que certain(e)s se le représentent à Calais. C'est Annie Besant (1847-1933). Mariée jeune à un pasteur, séparée, renonçant à la foi et à la pratique chrétiennes, militant pour le contrôle des naissances, pour la cause ouvrière, pacifiste, féministe, socialiste, elle adhère en 1889 à la Société de théosophie, fait le voyage en Inde, terre sacrée du mouvement, devient la présidente mondiale et se fixe aux Etats-Unis.

56- L'une des premières expériences d'éducation nouvelle rapportées dans *The New Era* et *Pour l'Ere nouvelle* se déroule dans cet établissement.

57- Les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (Université de Genève) possèdent, dans le Fonds Adolphe Ferrière, des compte-rendus datant de cette première période pendant laquelle le pédagogue genevois assure la vice-présidence de la Ligue. La lecture de ces documents confirme l'origine théosophique des finances de la Ligue. Mais elle montre en même temps la discrétion doctrinale des bailleurs de fonds.

58- Le jeu de mots est assez courant en français, puisque le sigle de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle s'écrit effectivement LIEN...

59- C'est le témoignage de ce dernier dans son *Petit Journal* (août 1921).

60- La théosophie se présente, en dehors de toute prescription dogmatique, comme une sagesse capable de pénétrer les dimensions invisibles du monde et de la vie humaine, de trouver les points inattendus de la rencontre de l'un et du multiple, du même et de son contraire. La philosophie d'Adolphe Ferrière (cf. 1952) n'est pas éloignée de cette quête.

61- Ferrière fait le déplacement de son propre chef et ne représente que lui-même. Et il fut même, si l'on en croie son *Petit Journal* (juillet-août 1921), à deux doigts de ne pas se rendre à Calais, souffrant les jours précédents d'une forte fièvre et, pour ce motif, interdit de congrès par son médecin de père... qui ne donna son autorisation qu'in extremis.

62- dont Célestin Freinet, qui ne quittera le Parti qu'au début des années Cinquante et dont le "procès" sera conduit dans les revues du P.C. entre 1951 et 1953 (cf. Anchisi, 1988).

63- Ce sera l'une des préoccupations récurrentes de la Ligue que de nouer des relations suivies avec les puissantes fédérations de la *Progressive Education* aux Etats-Unis. Mais si ces dernières protestent de leur vocation internationaliste, l'adhésion à cette petite Ligue qu'elles tiennent pour trop européenne ne sera jamais à l'ordre du jour. L'organisation à Genève par l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1929 du Congrès mondial de la *World Federation of Education*

Associations fut un fiasco retentissant où les Américains, annoncés 1500, ne furent que...425. Les finances de l'Institut en furent durablement ébranlées (cf. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Fonds général). Avec son inimitable sens de l'euphémisme, Pierre Bovet, directeur de l'Institut pour qui la liquidation des dettes de ce Congrès mondial fut un véritable cauchemar, écrit (1932, p. 165) : "ces grandes assises de la WFEA pourraient bien nous avoir guéris quelque temps des congrès internationaux".

64- Je prend la liberté de renvoyer sur ce point à Hameline (1986, pp. 65ss) où je développe longuement une théorie de la pensée enthymématique comme l'un des caractères inévitables du propos sur l'éducation. D'un point de vue plus philosophique et dans une perspective résolument comparatiste, Jürgen Helmchen (cf. Hameline, Helmchen, Oelkers, 1994) continue à se saisir des thèmes communs aux différentes composantes de la Ligue, pour en montrer à la fois les convergences, les divergences et l'impossibilité d'en saisir la portée dans le propos sur l'éducation si on ne commence pas par les situer dans des continuités de pensée où les traditions divergent, chacun prenant chez l'autre ce qui lui convient ou ce qu'il est capable d'en entendre. C'est ainsi qu'il a récemment interrogé la notion de "vie pleine" dont les courants d'Education nouvelle font un de leurs slogans : vivre à plein (1998).

65- Béatrice Ensor illustre assez bien cet esprit, même si, née à Marseille, elle a fait une partie de ses études en Italie. Inspectrice de Comté en 1910 (première femme à occuper un tel poste), puis inspectrice royale des écoles, elle "passe dans le privé", comme on dirait aujourd'hui en français, pour prendre, en 1916, la tête de l'école Saint-Christopher dans le cadre de la Fraternité théosophique de Letchworth (cf. supra, p.XX). En 1925, en désaccord avec les responsables, elle fonde une école rivale. Elle quitte l'Angleterre pour l'Afrique du Sud, en 1930.

66- Au cours duquel, sous la pression des Français, les "principes de ralliement" spiritualistes de 1921 sont abandonnés au profit d'un manifeste à la militance plus sociale.

67- "mômiers" est le qualificatif d'autodérision par lequel les calvinistes pratiquants se désignent pour prévenir l'ironie de ceux qui les montrent du doigt.

68- "Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation" est l'un des slogans fameux que l'on attribue avec constance à cet *educational manager*. Dans sa correspondance privée, Ferrière dit à la fois son admiration pour les tentatives de Washburne et son célèbre Système de Winnetka, et son inquiétude devant les dérives possibles de cet encadrement de la "spontanéité" enfantine. Dans *La pratique de l'Ecole active* (1924), il n'hésite pas à exprimer publiquement de fortes réserves.

69- Ferrière se manifeste souvent comme un taylorien fervent. Il cite à de nombreuses reprises l'adage: le plus d'effets utiles pour le moins d'efforts inutiles. Il le repère déjà chez Tobler, le directeur-fondateur de l'Ecole nouvelle de Hof-Oberkirch en Suisse, en conclusion d'une longue lettre qu'il cite dans sa brochure *Transformons l'école* (1920, pp. 84-90). Mais fondamentalement convaincu de cette suprématie de l'esprit qu'il a fait inscrire dans l'article premier des Principes de ralliement de la Ligue, il a des sursauts de lucidité à l'égard de la logique productiviste. Il voit que la recherche du profit peut en faire son arme aveuglée, et, au bout du compte, rendre toute activité irrationnelle au nom de sa rationalisation.

70- Ce qui fera traiter sa pédagogie de "gionisque" (par allusion à l'écrivain Giono, chanteur de la Provence) par Garaudy, procureur de son procès lors des débats fort stalinien de 1951-1953. Cf. Anchisi, 1998.

71- Cf. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Fonds Adolphe Ferrière.

72- A la même époque, plusieurs directeurs des D.L.E.H. fondées par Hermann Lietz (mort en 1919) ne cachent pas leur adhésion au national-socialisme. Une brochure montre même l'un d'eux en uniforme des Sections d'assaut. Shirley (1992) a montré combien Geheeb lui-même, juif et surveillé comme tel, tente de temporiser par une sorte de "collaboration" avec le pouvoir nazi qui le presse de ses contrôles tatillons, avec l'assentiment des élus locaux et des populations du voisinage.

73- Cette aspiration religieuse laïcisée sans églises ni dogmes va s'effacer du discours public de la Ligue. Mais elle ne disparaîtra jamais complètement. Quand la grande intimidation marxiste sur les intellectuels progressistes cessera dans les années quatre-vingt, on s'apercevra qu'elle peut reprendre presque intacte sa fonction de réservoir des lieux communs orientalistes, cosmistes, panthéistiques ou éthiciens de la fin du siècle. Après tout, *New Age* et *New Era* ne manquent pas de résonance commune....

74- Ce qui, d'ailleurs, comme Maritain l'a montré (1959), n'est pas faux du tout. Apprendre, selon la célèbre formule du *De Magistro*, est une activité de celui qui apprend. Mais, mis à part ses débats avec le fribourgeois Mgr Dévaud à l'égard duquel il réédite la même stratégie d'allégeance thomiste, l'ensemble de l'oeuvre de Ferrière ne trouve à aucun moment son inspiration fondatrice dans la philosophie de l'Aquinat qu'il connaît d'ailleurs fort mal.

75- La publication de cette correspondance, retrouvée par A. Novoa et D.Hameline en 1989, devrait faire l'objet d'une publication qu'on espère ne pas retarder indéfiniment...

76- Sur l'histoire du B.I.E., la brochure collective publiée par l'Unesco en 1979 *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif* comporte des contributions qui n'ont pas été dépassées à ce jour, en particulier par l'utilisation qui y est faite de données archivistiques de première main. Cependant, on ne peut que souhaiter que cette histoire soit reprise de manière plus systématique et, surtout, plus indépendante. Certes la préface comporte la formule rituelle selon laquelle les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et non l'Unesco qui édite la brochure. Mais l'appartenance de plusieurs d'entre eux au B.I.E. ou aux organismes qui l'ont fondé les contraint à n'aborder qu'à mots couverts les aspects les plus contrariants de cette histoire.

77- Sur les initiatives de Kemény, on pourra consulter Stock in Unesco, 1979, p. 53.

78- Et aussi l'espérance d'une fonction rétribuée, car, entre temps, le rentier Ferrière a connu la ruine, en 1918, de la fortune autrichienne de sa mère. Et il lui faut désormais gagner sa vie...

79- Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Fonds Adolphe Ferrière. Archives B.I.E.

80- Comment ne pas évoquer ici l'appellation contemporaine d'organisations non-gouvernementales (ONG), qui permet d'*identifier* et de *diversifier*, dans la même notion, grammaticalement et socialement privative, les initiatives des particuliers érigées en institutions à la fois précaires et durables, toujours à la recherche d'un optimum d'indépendance et de légitimité?

81- Dans un plaidoyer chaleureux - mais fort idéalisant - pour Wilson et ses Quatorze points (1917), Ferrière contacte avec amertume, en 1935, que cette doctrine Wilson a échoué. C'était une doctrine du Governant, insiste Ferrière, du Pacte entre les peuples. Elle a échoué parce qu'elles s'adressait à l'âme des peuples et à son bon sens. Il ajoute: "au lieu d'une fédération de démocraties réelles, de peuples libres, on eut la S.d.N. actuelle: un consortium de gouvernements" (p.11).

82- Certes les uns et les autres, titre personnel, ne manquent pas de se manifester patriotes à leur manière. On l'a déjà montré en ce qui concerne un homme Ferrière. Dans son autobiographie (1930 ; cf. 1964, pp. 21-22), Claparède qui se déclare intellectuellement non-militariste, avoue comme une faiblesse qu'il se reproche, de vibrer au son de la musique militaire. Et Bariffi rapporte, dans ses souvenirs d'étudiants (in *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède*, 1973, p. 5), que l'attachement de Claparède à sa petite patrie genevoise l'amenait, au cours des promenades sur le Salève, la montagne française qui surplombe Genève, à y planter le drapeau genevois sur l'aire choisie pour le pique-nique... Mais ce "civisme genevois", comme le disait Bovet, que cite Bariffi, était, aux yeux de Claparède, parfaitement compatible avec son engagement internationaliste délibéré.

83- Comme on l'a signalé plus haut, le B.I.E. soutiendra la *Journée de la Bonne volonté* proposée, chaque 18 mai, par les enfants du Pays de Galles à tous les enfants du monde. Cf. supra, p. 00.

84- Sur Piaget et la pédagogie, les travaux les plus récents en français sont Xipas (1997) et Piaget (introduction de Parrat-Dayan et Tryphon, 1998).

85- On ne peut pas ne pas la mettre en résonance avec ce que le même Claparède écrivait quarante plus tôt, en 1915, dans sa Préface à la 6e édition de son best-seller *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*: la capacité de décrire en termes savants ce malheur qui nous arrive aide-t-elle à conjurer ce malheur ? L'*identité* d'un langage, même garanti par une science qui serait devenue universelle, peut-elle quelque chose contre la *diversité* qui paraît bien être essentielle, des cris de joie ou de désespérance ?

Bibliographie

- Anchisi (A.) - *Une polémique pédagogique au temps de la Guerre froide : Snyders, Freinet et le Parti communiste français*, mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
- Badiou (A.) - *Saint-Paul, la fondation de l'universalisme*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- Berchtold (A.) - *La Suisse romande au cap du XXe siècle*, Lausanne, Payot, 1960.
- Blum (A.) - "L'Europe vue du Carmel", *Equinoxe* (Genève), 1997, 17, 37-53.
- Bovet (P.) - *Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1932.
- Buyse (R.) - *L'Expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin, 1935.
- Cambon (J.), Delchet (R.), Lefèvre (L.) - *Anthologie des pédagogues français contemporains*, Paris, Presses universitaires de France, 1974.
- Cauvin (M.) - *Le Renouveau pédagogique en Allemagne de 1860 à 1933*, Paris, Librairie Armand Colin, 1970.
- (coll.) *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940)*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1973.
- Charbonnel (N.) - *La Tâche aveugle*, 3 vol., Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991, 1993.
- Chiosso (G.) - *Gentile, la riforma scolastica, il fascismo*, exposé au IIe colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau *Innovation pédagogique : science, rhétorique, propagande* (Genève, avril 1998).
- Claparède (E.) - *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Paris et Genève, Kundig et Fischbacher, 1ère éd. 1906 ; 6e éd. 1916.
- Claparède (E.) - *L'Éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, delachaux & Niestlé, 1931.
- Claparède (E.) - Autobiographie, in C. Murchison, *A history of psychology in autobiography*, vol. 1. Worcester, Mass., Clark University Press, 1930, p. 63-97. Traduction française : *Archives de psychologie*, 1941, XXVIII, reproduite dans nouveau tirage de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé. 11e éd. 1964.
- Claparède (E.) - Psychologie de la compréhension internationale, *XIe Congrès international de psychologie* (Paris, 25-31 juillet 1937), p. 1-8.
- Claparède (E.) - *Inediti pedagogici*, saggio, introduzione note di Sante Bucci, Perugia, Università degli Studi, 1984.
- (coll.) *Les Compagnons - L'Université nouvelle, 1. La doctrine, 2. Les applications de la doctrine*, Paris, Fischbacher, 1919.
- Cremin (L.A.) - *Transformation of the School. Progressivism in American Education*, New York, Vintage Books Edition, 1961.
- Demorgon (J.) - *L'Exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris, Librairie Armand Colin, 1989.
- Dewey (J.) - *Democracy and Education*, New York, MacMillan Publishing Co., 1916.
- Ehm (A.) - *L'Éducation nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale*, Séeslat, Imprimerie Alsatia, 1937.
- Fardel (M.C.) - *Elisabeth Huguenin (1885-1975). "Une marche en avant vers l'invisible..."*. Mémoire de licence, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
- Ferrière (A.) - "L'Esprit latin et l'Esprit germanique. Essai de psychologie sociale", *Cahiers du Carmel* (Genève), 1917, II, 3.
- Ferrière (A.) - *Transformons l'école*, Editions du Bureau international des écoles nouvelles, 1920.

- Ferrière (A.) - *L'Autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1921.
- Ferrière (A.) - *L'Ecole active*, 2 vol., Genève, Editions Forum, 1922.
- Ferrière (A.) - *La Pratique de l'école active*, Genève, Editions Forum, 1924.
- Ferrière (A.) - "Ecole active et méthodes actives", *Schweizer Erziehungs-Rundschau* (Zürich), 1928, 1 (9), 207-212.
- Ferrière (A.) - *L'Essentiel. Introduction au symbolisme universel des religions dans son rapport avec la philosophie de l'Un et du Multiple*. Lausanne, Editions Heid s.a., 1953.
- Ferry (L.) - *Homo aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique*, Paris, Grasset, 1990.
- Foulquié (P.) - *Les Ecoles nouvelles*, Paris, Presses universitaires de France, 1948.
- Furet (F.) - *Le Passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XXe siècle*, Paris, Laffont/Calmann-Lévy, 1995.
- Girard (R.) - *Des choses cachées depuis le commencement du monde*, Paris, Grasset, 1978.
- Glotton (R.) - *Au pays des enfants masqués*, Paris, Casterman, 1979.
- Grunder (F.) - *Le mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en France*, thèse de doctorat, Paris, Sorbonne, 1910.
- Grunder (H.U.) - *Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Bern, Peter Lang, 1987.
- Hameline (D.) - *L'Education, ses images et son propos*, Paris, ESF éditeur, 1986.
- Hameline (D.) - Adolphe Ferrière (1879-1960), *Perspectives* (Unesco, Paris), n° spéciaux *Penseurs de l'éducation*, vol. 1, 1993, XXIII (1-2)(85-86), 379-406.
- Hameline (D.) - Adolphe Ferrière, in Houssaye (J.) - *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Librairie Armand Colin, 1994, pp. 181-195.
- Hameline (D.) - Adolphe Ferrière, in Houssaye (J.) - *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris, Librairie Armand Colin, 1995, pp. 173-186.
- Hameline (D.) et al. - *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Education nouvelle*, Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 1982.
- Hameline (D.), Novoa (A.) - Autobiografia Inédita de Antonio Sérgio, *Revista Critica de Ciências Sociais*, 1990, 29, 141-177.
- Hameline (D.), Helmchen (J.), Oelkers (J.) et al. - *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang, 1994.
- Hameline (D.), Belkaïd (M.), Jornod (A.) - *L'Ecole active. Textes fondateurs*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- Hameline (D.), Vonèche (J.) et al. - *Jean Piaget. Agir et construire. Aux origines de la connaissance chez l'enfant et le savant*, Genève, Editions Fapsc et Musée d'ethnographie, 1996.
- Helmchen (J.) - *L'éducation nouvelle et la "vie pleine"*, exposé au IIe colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau *Innovation pédagogique : science, rhétorique, propagande* Genève, avril 1998).
- Institut Jean-Jacques Rousseau - *Le Bureau international d'éducation*, 1925.
- Jost (H.U.) - Menace et repliement (1914-1945), in (coll.) *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot, 1983, vol. 3, pp. 91-178.
- Kalaora (B.), Savoye (A.) - *Les Inventeurs oubliés, Frédéric Le Play et ses continuateurs aux origines des sciences sociales*, Seyssel, Editions Champ-Vallon, 1989.
- Kimboma (N.) - *Trajets et horizons de la pensée socio-politique et économique d'Adolphe Ferrière (1900-1960)*. Mémoire de licence. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996.

- Le Thierry (H.) - *Education nouvelle ; quelle histoire ! Un mouvement en mouvement le GFEN après Wallon*, Rodez, Editions Subervie, 1986.
- Marcacci (M.) - *Histoire de l'Université de Genève 1559-1986*, Genève, Université de Genève, 1987.
- Maritain (J.) - *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, 1959.
- Novoa (A.) - Regards nouveaux sur l'Education nouvelle, in Charbonnel (N.) et al. - *Le Don de la parole*, Berne, Peter Lang, 1997, pp. 71-96.
- Ostenc (M.) - *L'Education en Italie pendant le fascisme*, Paris, Les Publications de la Sorbonne, 1980.
- Perregaux (C.), Rieben (L.), Magnin (C.) - *"Une école où les enfants veulent ce qu'ils font". La Maison des petits hier et aujourd'hui*, Lausanne, LEP et Editions des Sentiers, 1996.
- Piaget (J.) - *De l'éducation* (textes présentés par A.Tryphon et S. Parat-Dayan), Paris, Odile Jacob, 1997.
- Poglia (E.), Perret-Clermont (A.N.), Gretler (A.), Dasen (P.) et al. - *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*, Berne, Peter Lang, 1995.
- Rosello (P.) - *Les Précurseurs du Bureau international d'éducation*, thèse, Université de Genève, 1943.
- Sauzède (J.P.) - *Astrologie, déterminisme et orientation : de la typosomie d'Adolphe Ferrière aux conceptions scientifiques de l'orientation*, thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 1996.
- Savoie (A.) - *Les Débuts de la sociologie empirique*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1994.
- Schmid (J.R.) - *Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire* (1936), Paris, Maspéro, 1971.
- Shirley (D.) - *The politics of progressive education. The Odenwaldschule in Nazi Germany*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1992.
- Skidelski (R.) - *Le Mouvement des écoles nouvelles anglaises*, trad., Paris, Maspéro, 1972.
- Steward (W.A.C.) - *Progressives and Radicals in English Education 1750-1970*, London, Macmillan, 1972.
- (coll.) Unesco - *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif*, Paris, Presses de l'Unesco, 1979.
- Vidal (F.) - L'Institut Rousseau au temps des passions, *Education et recherche*, 1988, 10, 60-81.
- Vidal (F.) - L'Education nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie pédagogique des années 1920, *Equinoxe* (Genève), 1997, 17, 81-98.
- Xipas (C.) - *Piaget et l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.