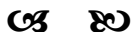


## LA PÉDAGOGIE COMME TRANSFERT CULTUREL DANS L'ESPACE FRANCO-SUISSE: MÉDIATEURS ET RÉINTERPRÉTATIONS DE SAVOIRS (1850-1900)

Alexandre Fontaine

*Université de Genève, Suisse.*



### Résumé

Cet article vise à réévaluer la circulation des savoirs pédagogiques dans l'espace franco-suisse. Méthodologiquement, nous nous proposons d'insister sur les modalités de passage de ces savoirs d'un contexte culturel à l'autre, en étudiant les acteurs, les vecteurs, ainsi que les inévitables transformations sémantiques qui accompagnent nécessairement ces échanges transnationaux. Cet article permet de souligner comment les savoirs pédagogiques européens, élaborés de manière collective, sont diversement déclinés selon des spécificités locales. Dans ce sens, il s'agit de montrer qu'à mesure que les identités se solidifient, les spécificités nationales sont de plus en plus exaltées lors des Expositions universelles et les exotismes bientôt dévalorisés, voire même dissimulés au profit d'un certain génie national. Cet article souhaite donc contextualiser cette apparence trompeuse de *Sonderfälle*, pour mettre davantage de relief dans la construction collective d'une pédagogie européenne métissée.

Mots-clés: transferts culturels, transformation sémantique, circulation des savoirs, histoire de la pédagogie européenne, Ferdinand Buisson, Troisième République.

### PEDAGOGIA COMO TRANSFERÊNCIA CULTURAL NO ESPAÇO FRANCO-SUIÇO: MEDIADORES E REINTERPRETAÇÕES DE CONHECIMENTO (1850-1900)

### Resumo

Neste artigo pretende-se reavaliar a circulação dos conhecimentos pedagógicos no espaço franco-suíço. Metodologicamente propomos dar ênfase nas modalidades de passagem desses conhecimentos de um contexto cultural a outro, estudando os atores, os intermediários, bem como as inevitáveis transformações semânticas que, necessariamente, acompanham estes intercâmbios transnacionais. Neste artigo salienta-se como os conhecimentos pedagógicos europeus, elaborados de maneira coletiva, são declinados diversamente segundo as especificidades locais. Neste sentido, trata-se de demonstrar que, ao se concretizarem as identidades, as especificidades nacionais são cada vez mais exaltadas por ocasião de exposições universais e os exotismos logo desvalorizados, até mesmo dissimulados em proveito de certo talento nacional. Neste texto procura-se contextualizar esta aparência enganosa de *Sonderfälle*,

para pôr em evidência, de maneira vantajosa, a construção coletiva de uma pedagogia europeia mesclada.

Palavras-chave: transferências culturais, transformação semântica, circulação dos conhecimentos, história da pedagogia europeia, Ferdinand Buisson, Terceira República.

### **PEDAGOGY AS CULTURAL TRANSFER: BOKERS AND REINTERPRETATIONS OF KNOWLEDGE BETWEEN SWITZERLAND AND FRANCE (1850-1900)**

#### **Abstract**

This paper seeks to reassess the way in which pedagogical knowledge circulated between France and Switzerland. In terms of method, we have chosen to focus on the way in which this knowledge passed from one cultural context to another by studying the related actors and vectors, as well as the inevitable semantic transformations which, of necessity, accompany transnational exchanges of this nature. The paper also highlights the way in which European pedagogical knowledge, developed collectively, was applied in a variety of ways depending on local particularities. The issue here is to show the way in which, as identities became more firmly established, distinctive national features were increasingly honoured at Universal Expositions, while the various forms of exoticism soon fell out of favour, sometimes even to the point of being concealed in favour of national genius. This paper therefore seeks to contextualise the deceptive semblance of *Sonderfälle* and provide a clearer picture of the collective emergence of a multifaceted European pedagogy.

Key-words: cultural transfer, semantic transformation, circulation of knowledge, history of european pedagogy, Ferdinand Buisson, French Third Republic.

### **PEDAGOGÍA COMO TRANSFERENCIA CULTURAL EN EL ESPACIO FRANCO-SUIZA: MEDIADORES Y REINTERPRETACIONES DE CONOCIMIENTOS (1850-1900)**

#### **Resumen**

Este artículo tiene la intención de volver a evaluar la circulación del saber pedagógico en el entorno franco-suizo. Metodológicamente, se propone centrarse en cómo transmitir este conocimiento de un contexto cultural a otro, el estudio de los agentes, intermediarios, así como las transformaciones semánticas inevitables que necesariamente acompañan a estos intercambios transnacionales. Este artículo permite enfatizar cómo los conocimientos pedagógicos europeos, elaborados colectivamente, son reducidos de diferente manera, de acuerdo a las especificidades locales. En este sentido, se demuestra que, al materializar las identidades, sus peculiaridades nacionales son cada vez más exaltadas con motivo de las exposiciones universales y los representaciones exóticas devaluados y disimuladas en favor de algún talento nacional. Este artículo pretende contextualizar esta apariencia engañosa de *Sonderfälle*, para destacar, de forma ventajosa, la construcción colectiva de una pedagogía europea mezclada.

Palabras-clave: transferencias culturales, procesamiento semántico, la circulación del conocimiento, la historia de la pedagogía europea Ferdinand Buisson, Tercera República.

## Introduction: les transferts culturels ou *Kulturtransferforschung*<sup>1</sup>

**D**ans un ouvrage à l'intitulé évocateur *Faut-il penser autrement l'histoire du monde?*, Christian Grataloup pointe les différents niveaux de compréhension du récit mondial:

Plus le monde existe, plus la conscience collective nécessite un récit à ce niveau, une histoire commune du devenir de l'humanité. Mais, à moins d'assumer un angélisme intégral, l'histoire du Monde ne peut se décliner qu'à partir de ses incarnations locales" (2011, p. 38).

Dans cette perspective, étudier les relations pédagogiques franco-romandes<sup>2</sup> du 19<sup>e</sup> siècle s'avère instructif, dans le sens où cette démarche permet d'analyser les modalités de circulations de savoirs et de pratiques scolaires au travers d'une relation asymétrique entre une région et une nation. Ce procédé semble d'autant plus efficient quand on sait que plusieurs figures centrales de la proscription française du 2 décembre 1851 - Edgar Quinet et Ferdinand Buisson en tête - se sont installées durant plusieurs années sur sol helvétique avant de peser dans la structuration de l'école républicaine française. D'ailleurs Buisson ne cachera pas les divers emprunts opérés entre la Suisse et la France en constatant en 1916 que "notre école primaire sous la III<sup>e</sup> République s'est largement inspirée de la vôtre" (p. 22). De plus, lorsque l'on parcourt le *Mémorial d'exil* d'Hermione Quinet ou le *Journal* tenu par Jean-Aristide Claris (1872), on est frappé par l'aura qu'exerce leur pays d'accueil sur les proscrits. Quinet scrute, compare, tandis que Buisson se met dans la position d'un étudiant de la démocratie helvétique. Surtout, on remplit son baluchon d'outils susceptibles de relever la France suite aux traumatismes des années 1870-1871.

Le refuge helvétique incite assurément à la réflexion. Lorsque les irréconciliables convoquent un congrès de la paix et de la liberté à Genève en 1867 afin de jeter les bases des États-Unis d'Europe, il ne fait nul doute pour Jules Barni<sup>3</sup> que l'exemple de la Suisse confédérale offre la structure idéale du système à adopter:

Notre idée s'appuie, d'ailleurs, sur une réalité vivante qui peut servir à la fois de modèle et de noyau à l'organisation de l'Europe. Je veux parler de la Suisse, où notre ligue a pour cette raison même établi son siège. La Suisse ne comprend-elle pas vingt-deux États indépendants, appartenant à des nationalités et parlant des langues diverses ? Et ces vingt-deux États ne forment-ils pas une Confédération qui, en laissant à chacun son autonomie, les unit pour le règlement et la défense de leurs intérêts communs, et entretient entre eux l'harmonie et la paix ? Et bien ! c'est ce système qu'il s'agit d'étendre à l'Europe entière. Ce que la Suisse est en petit, il faut que l'Europe le devienne en grand, si elle veut extirper à jamais de son sein le fléau de la guerre et des armées permanentes. (1869, p. 9)

<sup>1</sup> Cet article est une publication partielle et réaménagée du chapitre 7 de la thèse de Fontaine, 2013. Par ailleurs, cet article a été publié en français dans l'ouvrage collectif de Hofstetter & Droux (sous presse).

<sup>2</sup> La Romandie est la partie francophone de la Suisse.

<sup>3</sup> Jules Barni (1818-1878), divulgateur de Kant en France, dirige la chaire d'histoire de l'Université de Genève dès 1861 sur la recommandation de Quinet.

Et si nos structures scolaires nationales n'était de fait que l'aboutissement d'absorptions et d'appropriations réciproques ? Et si, pour paraphraser Thiesse (1999), il n'y avait rien de plus international que la formation des systèmes scolaires nationaux ? C'est là notre hypothèse. Cet article aura donc pour dessein de considérer ces échanges franco-romands au travers du prisme de la *Kulturtransferforschung*, pour nous centrer sur les phénomènes de réinterprétations et pointer le rôle décisif d'acteurs pluriels dans l'acculturation de savoirs entre la Suisse et la France. Werner (2006) définit la démarche des transferts culturels en ces termes :

Les études de transfert visent à étudier les interactions entre cultures et sociétés - ou fractions et groupes à l'intérieur d'une société - dans leur dynamique historique, à rendre compte des conditions qui ont marqué leur déclenchement et leur déroulement, à analyser les phénomènes d'émission, de diffusion, de réception et de réinterprétation qui les constituent, enfin à décortiquer les mécanismes symboliques à travers lesquels se recomposent les groupes sociaux et les structures qui les sous-tendent. (p. 1190)

Le principal intérêt de cette école méthodologique se trouve dans le positionnement dynamique selon lequel les pères de la *Kulturtransferforschung* considèrent les circulations. Ainsi, l'étude des transferts se propose de partir des mouvements et circulations empiriques entre cultures et sociétés (Werner, 2006, p. 1190). De ce fait, pour Grataloup (2011, p. 38), il s'agit moins de collectionner côte à côte une série de descriptions et de récits, que de les articuler les uns aux autres. Mombert (2001, p. 12) souligne que cette démarche méthodologique invite à "ne pas comparer des données statiques, mais [à] chercher à saisir des dynamiques", en suivant concrètement la trajectoire des emprunts au travers d'une analyse triple (sélection-transmission-réinterprétation).

Ce mode opératoire propre à la *Kulturtransferforschung* nous paraît particulièrement adapté pour analyser les trois temps de chaque transfert. Il s'agit tout d'abord de s'interroger sur les motivations, les intérêts qui poussent le contexte culturel d'accueil à vouloir importer un savoir modelé dans un autre contexte. Dans un second temps, on s'interrogera sur le processus de médiation, sur ces acteurs individuels qui, pour des raisons diverses, s'incarnent en têtes de pont et permettent le transfert du savoir convoité. Enfin, on étudiera la transformation sémantique qui accompagne nécessairement le transfert lors du passage d'un contexte culturel à l'autre. Les multiples déclinaisons de l'enseignement mutuel illustrent bien ce phénomène de resémantisation.

Née dans un contexte particulier à Madras, cette méthode subit une première transformation lors de son acculturation en Angleterre par Bell et Lancaster. Les philanthropes français, qui l'étudient sur place, la transforment lors de son passage sur le continent. Le mutualisme subit de nouvelles modifications substantielles lorsque le Père Girard l'impose dans ses écoles à Fribourg. Dès lors, les patriotes italiens viennent expérimenter le système sur les bords de la Sarine, et en déclinent une nouvelle mouture. Cette méthode devait, pour ces patriotes du *Risorgimento*, faciliter la diffusion à grande échelle d'une propagande libérale-nationale, de surcroît dans des territoires longtemps soumis à l'occupation étrangère.

Ainsi, quatre études de cas éclairant les mécanismes d'importation de savoirs spécifiques entre la Suisse et la France constitueront le noyau empirique de la présente contribution, à commencer par l'acculturation laïcisée d'un ouvrage d'instruction civique utilisé dans le canton de Fribourg dès 1856.

### **Le manuel suisse du citoyen français**

Lors de leur passage dans le repli suisse, les proscrits du 2 décembre 1851 demeurèrent, pour des raisons évidentes, particulièrement attentifs à l'enseignement de l'instruction civique ainsi qu'à la diversification des manuels en usage. Les cantons romands disposaient en effet d'une offre foisonnante, les ouvrages étant renouvelés à chaque remaniement cantonal. Il s'agissait de préparer - non sans résistances - la conversion des Français à leur rôle de citoyen républicain et assurer l'unité spirituelle de la nation. Nul hasard si Buisson se plaît à souligner, dans sa conférence donnée à Neuchâtel en 1916, que "savoir lire, écrire et compter ne suffit pas, tout le monde en convient, mais que faut-il ajouter? D'abord sans doute des éléments d'instruction civique, car le peuple n'est souverain que si le citoyen est éclairé. La Suisse y a pourvu dès longtemps, et c'est le premier emprunt que nous lui avons fait" (1916, p. 24).

### **Deux déclinaisons du *Cours* de Louis Bornet**

Peu avant le retour des conservateurs et la suppression de l'enseignement civique à Fribourg, le gruyérien Louis Bornet (1818-1880) publie en 1856 un *Cours gradué d'instruction civique* pour l'école, la famille et le citoyen, bientôt décliné pour les cantons protestants romands, puis remanié pour les besoins de l'École de la Troisième République naissante.

Il est intéressant de constater que l'ouvrage de Bornet, façonné originellement dans l'esprit de Girard pour les écoles du canton catholique de Fribourg, subit un nombre important de modifications pour être approprié<sup>4</sup> aux écoles du canton de Neuchâtel en 1864, puis à celles du canton de Vaud en 1872, tous deux réformés<sup>5</sup>. Les bons manuels jouissaient donc d'une diffusion transcantonale. Cela garantissait, à terme, une certaine standardisation des moyens d'enseignement romands.

On doit l'idée d'une reformulation laïcisée du *Cours* de Bornet à Quinet, établi dans les environs de Montreux dès 1858. À cet égard, il importe de souligner l'ascendance de l'expérience scolaire suisse sur les idées éducatives de Quinet, qui se posait continuellement en spectateur attentif:

Dans cette Suisse républicaine où nous avons trouvé si longtemps un refuge, j'ai souvent admiré au village, les petits résumés que l'enfant rapportait de l'école; car ils formaient un Manuel du Citoyen suisse. Les traditions qui font l'homme libre étaient déjà l'objet des dictées de ces citoyens de dix à douze ans. Elles s'établissaient d'elles-mêmes dans ces esprits naissants. Mêlées aux premières impressions rustiques du petit paysan, écrites sur la page encore blanche du livre de la vie, rien ne pourra les effacer! Pourquoi, me disais-je, ne verrions-nous pas quelque chose de

<sup>4</sup> Selon la terminologie adoptée par Daguet, voir *L'Éducateur*, 3/1872, p. 40.

<sup>5</sup> Pour une analyse des principales modifications entre les différentes versions de 1856, 1865 et 1872, voir Bovet, 1932, p. 216-218.

semblable en France? La vraie notion de liberté ne se déracine si facilement chez nous que parce qu'elle est semée trop tard, à la surface, dans les intelligences, et seulement par les tempêtes. Faisons qu'elle se confonde avec nos premières notions: elle sera pour nous une des racines de l'existence; enfouissons le bon grain plus profondément: les vents ne l'emporteront plus. (1872, p. XVI)

Pour Quinet, la renaissance de la France devait obligatoirement passer par l'introduction d'un cours d'enseignement civique. Aussi chargea-t-il un autre proscrit, l'alsacien Georges Joseph Schmitt (1813-1875), de fournir un *Manuel du citoyen français* (basé sur le manuel de Bornet) à la France.

Schmitt débute sa carrière comme instituteur à Mulhouse. Intellectuellement, on sait qu'il s'intéresse aux thèses des phalanstériens ainsi qu'à Proudhon qu'il découvre en 1845. Correspondant de Cabet, il lit *Considerant* et Owen. Au moment du coup d'état du 2 décembre 1851, il se consacre à la rédaction de l'hebdomadaire *Die Volksrepublik* à Colmar. Condamné à l'expulsion du territoire français, il franchit la frontière et arrive le 10 décembre à Bâle, avant de se rendre dans la capitale helvétique. Protégé par le conseiller fédéral radical Druey, Schmitt s'installe pour un temps à Aarau, dans des conditions particulièrement difficiles pour lui et sa famille (Vuilleumier, 1974). Aussi, après un premier refus et dans la nécessité de trouver un emploi, il accepte la rédaction du journal fribourgeois *Le Confédéré*. On ne peut donc ignorer que c'est depuis un des bastions catholiques de la Suisse que s'organise dès lors la résistance républicaine: "L'idéal du journaliste républicain existe encore quelque part en 1869 [...] Il vit en exil. Où? Au centre du foyer de la réaction catholique, cléricale, à Fribourg. Le rédacteur en chef du *Confédéré* rédige à lui seul cet excellent journal (véritable Moniteur de la proscription)" écrit Hermione Quinet dans ses *Mémoires d'exil* (1870, p. 255).

Au moment de s'atteler au *Cours* de Bornet, Schmitt n'en est pas à son coup d'essai en matière d'ouvrage pédagogique. Il a déjà édité un petit livre intitulé *Utopie*, dans lequel il formule un projet de loi sur l'instruction publique élémentaire. Du *Cours* de Bornet de 1856 au *Manuel du citoyen français* de 1872, on remarquera que la principale resémantisation est d'ordre dogmatique et confessionnelle. Dans la préface, Schmitt indique avoir "évit[é], avec un soin attentif, de toucher, même par la voie de l'allusion la plus lointaine, aux questions dogmatiques et confessionnelles" (1872, p. VIII). En conséquence, l'Alsacien écarte systématiquement les formulations religieuses présentes chez Bornet - Père Girard, Providence, Dieu, Église, religion, paroisse, Jésus, etc. En revanche, la graduation chère à Girard et la division en quatre cours adoptée par Bornet sont conservées.

Au-delà du manuel, il s'agissait encore de démontrer le bien-fondé de l'enseignement civique au lendemain du traumatisme de 1870. On peut dire, de ce point de vue, que l'expérience étrangère - et celle de la Suisse en particulier - fut largement utilisée par Schmitt pour légitimer et précipiter le mouvement en France: "Cet enseignement se donne dans les États libres. En Suisse, l'enseignement civique est une matière obligatoire dans toutes les écoles, et notre manuel, adapté aux institutions locales, est en usage dans plusieurs cantons". Schmitt ajoute "qu'en Allemagne, le grand Diesterweg a réclamé cet enseignement dès 1833"; ainsi, en France, "la question est donc arrivée à maturité. Il faut réaliser l'idée en l'appliquant à la fois en haut et en bas, surtout en bas" (1872, p. XII-XIII).

C'est justement dans cette même perspective d'initiation à la République pour le peuple que Gambetta - arrivé en ballon à Tours le 9 octobre 1870 - charge le philosophe Barni de s'employer à la rédaction du *Bulletin de la République*<sup>6</sup>. Ce journal de propagande, nous dit Barni, "était destiné à éclairer les populations des campagnes, comme des villes, non seulement sur les actes du gouvernement de la défense nationale, mais aussi sur les institutions républicaines, qui seules peuvent relever la France"<sup>7</sup> (1872, p. V). En d'autres termes, il s'agissait "d'insérer, dans chaque numéro, sous le titre de *Manuel républicain*, un court chapitre où je m'efforçais de mettre à la portée de toutes les intelligences les notions fondamentales qui constituent l'esprit même de la république". Avec Barni, rappelé de son exil genevois dès la proclamation du Gouvernement de la Défense nationale, Gambetta dispose d'un intellectuel-clé qui a étudié les institutions helvétiques avec assiduité et intérêt, en attestent les multiples références à la Suisse présentes dans son *Manuel*. Convaincu du rôle de l'éducation et de la morale laïque comme unique moyen d'accéder au *self-government*, Barni privilégie la constitution de mœurs républicaines afin d'assurer la pérennité des institutions.

On doit toutefois souligner que si les manuels de Schmitt et Barni ne jouirent que d'une faible diffusion, ils n'en ont pas pour le moins attiré l'attention de l'élite sur la nécessité d'un enseignement civique et fournit un patron helvétisé sur lequel se façonneront les ouvrages de 1882<sup>8</sup>.

La régénération patriotique des nations passa également par le culte du corps. Depuis le turnvater Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) et le développement du turnverein en Allemagne, on connaît l'importance de la gymnastique et son rôle à façonner le nationalisme germanique. Or, l'implantation progressive d'écoles de gymnastique dans les principales villes européennes - et dans l'espace franco-suisse - est avant tout le fruit d'un réseau de passeurs particulièrement zélés.

### **Gymnastique scolaire et bataillons militaires**

Il est intéressant de constater qu'à l'exception de l'Allemagne, l'implantation de la gymnastique scolaire en Europe demeure essentiellement le fait d'éducateurs étrangers. Defrance et Joseleau (1991) expliquent que cette mobilité est le résultat de l'adaptation aux lois d'un marché de la gymnastique dans lequel s'opposent très tôt ses promoteurs. Defrance (2001) souligne encore que pour s'occuper de gymnastique dans la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, il faut posséder un esprit d'entrepreneur, construire sa position, gagner des appuis parmi les puissants, faire de la propagande et des démonstrations gratuites, ce qui suppose une certaine aisance matérielle. Parmi ceux-ci, le Suisse Phokion Heinrich Clias (1782-1854) figure comme l'un des organisateurs de la gymnastique dans les écoles parisiennes de la Restauration.

<sup>6</sup> Ce *Bulletin* devait remplacer le *Moniteur des communes* demeuré enfermé dans Paris.

<sup>7</sup> Notons que le texte de Barni fut d'abord diffusé par épisodes dans le *Bulletin de la République*.

<sup>8</sup> L'instruction civique est instituée en France par Jules Ferry (loi d'obligation du 28 mars 1882). On se trouve dès lors confronté à une profusion de manuels, parmi lesquels ceux de Bert (1882), Laloï (1882), Massy (1883). Voir également l'étude des manuels français de Mougnotte (1991); sur l'émergence de l'objet d'étude instruction civique, on lira Bensoussan & Laugère (1985).

### De Phokion Heinrich Clias à Léon Galley<sup>9</sup>

Né en Amérique du Nord, élevé en Hollande, Clias enseigne son art à l'institut privé Gottstatt près de Bienne. Officier d'artillerie, il introduit avec succès les exercices corporels parmi les soldats. Installé en France au début de la Restauration, il se charge de l'organisation de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles de la ville de Paris, en rivalité avec le colonel espagnol Francesco Amoros (Spivak, 2001). Au sujet de ce dernier, Jacques Ullmann a souligné que ses méthodes relevaient d'une acclimatation française des gymnastiques du turnvater Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) et de Pestalozzi (Bussard, 2007, p. 63). Cela s'avère d'autant plus crédible quand on sait qu'Amoros profita de la création d'un Institut à Madrid, créé par Charles IV qui fit venir de Suisse plusieurs pestalozziens (Morel-Fatio, 1925).

Grâce à ses *Éléments de la gymnastique (Aufangsgründe der Gymnastik)* - une copie partielle des thèses du Saxon GutsMuths - ses méthodes s'institutionnalisent dans la plupart des cantons suisses et le font connaître en Angleterre. En 1822, il obtient la place de surintendant en chef des exercices gymnastiques de l'armée anglaise. Blessé en 1827, il rentre à Ittigen et dirige le manège de Berne de 1833 à 1837. À nouveau installé dans la Suisse de la Régénération, Clias, en compétition avec le théologien hessois Spiess<sup>10</sup>, retente sa chance en France vers 1841. Il s'installe à Coppet en 1849, et donne jusqu'à sa mort des leçons de gymnastique à des adolescents genevois<sup>11</sup>.

De plus, la mise en place de la gymnastique scolaire se double d'une "bataille pour l'hygiène" (Chanet, 2006, p. 225). Dès l'été 1871 - et donc bien avant l'arrivée des républicains aux affaires scolaires - une mission dirigée par Jean-Baptiste Fonssagrives est dépêchée pour étudier les conditions sanitaires dans plusieurs établissements suisses<sup>12</sup>. Le constat s'avère sans équivoque:

L'organisation des Écoles enfantines y est remarquablement avancée et j'ai éprouvé plus d'une fois un sentiment de regret envieux, en comparant ces Écoles spacieuses, bien aérées, amplement munies de soleil, ayant souvent un mobilier luxueux, richement dotées de toutes les ressources de l'enseignement intuitif, aux conditions dans lesquelles trop souvent chez nous s'administre le premier enseignement, si décisif pourtant pour l'instruction comme pour la santé à venir<sup>13</sup>.

Fonssagrives, professeur d'hygiène à l'université de Montpellier, insiste par ailleurs sur les conditions spécifiques dévolues à la gymnastique scolaire:

<sup>9</sup> Ce volet consacré à la gymnastique scolaire s'inspire des travaux pionniers de Véronique Czàka. Voir notamment *Éduquer les corps et les âmes. Histoire sociale et genrée de l'éducation physique en Suisse romande (19<sup>e</sup>-début 20<sup>e</sup> siècle)*. Université de Lausanne, thèse de doctorat, en cours.

<sup>10</sup> Adolph Spiess (1810-1858) étudia les méthodes du Prussien Jahn, le père de la gymnastique européenne - qu'il revisita dans ses écoles de Giessen. Le gouvernement décida de fermer son gymnase, jugé trop libéral, et Spiess s'établit en Suisse, où il diffusa ses préceptes à Berthoud, où enseignait Fröbel, ainsi qu'à l'école normale de Münchenbuchsee (1835-1843), puis à l'école des jeunes filles de Bâle avant de se fixer à Darmstadt.

<sup>11</sup> Voir la notice biographique de Clias dans le *Journal de Genève*, 28.11.1854, p. 3.

<sup>12</sup> Durant un mois, Fonssagrives visite les écoles ou gymnases de Genève, Lausanne, Neuchâtel, Winterthur, Bâle, Schaffhouse, Zurich, Küsnacht, Wettingen, Saint-Gall, Fribourg, Lucerne, Berne, Burins, Rolle et conclut son voyage par Genève où il avait plusieurs sujets d'étude à compléter.

<sup>13</sup> Lettre de Jean-Baptiste Fonssagrives au ministre Jules Simon, Montpellier, 17 octobre 1871, AN, F17-12340.



Je ferai la même remarque sur la façon vraiment intelligente dont la pédagogie suisse entend l'enseignement et les pratiques de la Gymnastique. Nous sommes, en ce qui concerne l'éducation physique, dans un état d'infériorité que je soupçonnais mais dont je n'avais pas la mesure. Malgré les efforts louables qui ont été tentés dans ces dernières années, la Gymnastique éducative n'existe pas chez nous. Incomplète dans les lycées, elle manque à peu près complètement à l'enseignement primaire libre ou public; et on peut affirmer que l'éducation des filles en est absolument déshéritée. J'ai visité les Gymnases principaux de la Suisse; j'ai interrogé les gymnasiarques les plus habiles; j'ai assisté à leurs leçons; j'ai rapporté des reproductions photographiques de gymnases de petites villes, et je suis arrivé à cette conclusion: que tout en France, ou peut s'en faut, était à faire en matière de gymnastique d'Écoles. Il ne me sera pas difficile de le démontrer dans le travail que je prépare<sup>14</sup>.

En France, par la loi du 27 janvier 1880, l'enseignement de la gymnastique devient obligatoire pour les garçons, notamment par l'enseignement régulier d'exercices militaires élémentaires (Weber, 1980 ; Arnaud, 1991, 2000). À cet égard, Jules Ferry fait paraître un *Manuel de gymnastique et des exercices militaires pour les élèves des écoles primaires* (1881). Or, comme l'a indiqué Jean-Claude Bussard (2007), ce manuel s'inspire largement du premier manuel scolaire publié par la Confédération suisse en 1876<sup>15</sup>. Tous deux se caractérisent par la prédominance des valeurs martiales et des exercices militaires (deux-tiers du manuel) sur les jeux.

De plus, Czáká (en cours) a montré que certains expatriés suisses ont joué un rôle déterminant dans la promotion de la gymnastique en France. C'est le cas du Fribourgeois Léon Galley, qui s'installe à Reims (1877-1880) puis à Arras (1880-1887). Durant cette décennie, il publie une terminologie de gymnastique, codirige le premier cours de formation pour moniteurs en France, réforme les règlements de fêtes de gymnastique sur le modèle suisse et impulse la participation de sociétés suisses aux fêtes françaises de gymnastique.

### **Tremper les petits Français dans le Styx**

Suite à la défaite de Sedan, on assiste en France à un mouvement général de militarisation des consciences ainsi qu'à un attachement indéfectible au dévouement patriotique. Certes, la volonté d'instruire militairement l'écolier est patente, mais faut-il y voir, comme cela a été longtemps le cas, les racines d'un mouvement qui devait aboutir à la revanche de 1914? Eugène Paz, directeur du Lycée Condorcet à Paris, signale dans sa *Gymnastique obligatoire* "qu'il est temps de tremper nos enfants dans le Styx". Au-delà des mots, il s'avère nécessaire de s'interroger sur les enjeux et les finalités de cette intention. S'agissait-il de façonner des hommes pour préparer, comme le souhaitait un Paul Déroulède, la revanche française? Ou importait-il avant tout de se prémunir de toute agression en préparant physiquement et mentalement une jeunesse à la défense d'un territoire qu'on voulait inviolable? Sans prétendre entrer dans le détail de causes

<sup>14</sup> Lettre de Jean-Baptiste Fonssagrives au ministre Jules Simon, *op. cit.*

<sup>15</sup> *L'École de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse de l'âge de 10 à 20 ans*, Berne: Imprimerie R.-F. Haller-Goldschach, 1876.

éminemment complexes, la translation des corps de cadets suisses en bataillons scolaires français apporte quelques éléments de réponse.

Albert Bourzac (2004, p. 21) souligne en effet que “le modèle suisse a exercé une influence certaine dans la constitution des bataillons scolaires”, créés par décret en 1882. D’ailleurs, après une mission effectuée dans la Confédération, l’officier de réserve Auguste Frette indique en 1879 qu’il “serait à souhaiter que nous eussions une organisation analogue à celle des Cadets suisses” (Ibid., p. 19). De surcroît, huit ans plus tôt déjà, en octobre 1871, Jean-Baptiste Fonssagrives relevait les avantages de cette institution à son ministre Jules Simon:

L’introduction de la vie militaire, de son esprit et de ses exercices dans les Gymnases, qui correspondent à nos Collèges ou Lycées, et même dans les divisions supérieures de l’enseignement primaire, m’a fourni un sujet d’études qui m’a intéressé au plus haut point. Aussi ai-je étudié avec soin l’institution des Cadets en Suisse, cette pépinière de la milice nationale, et je n’hésiterai pas à en conclure à la nécessité urgente d’introduire dans nos Collèges cette institution si pleine d’attraits et d’utilité en même temps et qui donne, à la fois tant de garanties à la vigueur physique, à la pureté, et à l’instruction militaire des jeunes gens. Les exercices que font nos enfants dans l’intérieur des lycées n’ont rien qui puisse remplacer cette vie en plein air, ces exercices entourés d’un véritable appareil militaire et ces excursions où toute la jeunesse d’une École, rompue aux exercices à feu du fusil et même du canon, s’en va, musique en tête, faire une reconnaissance stratégique ou simuler une attaque. La Santé, la gaité et les muscles s’en trouvent bien; l’instruction (l’expérience est là pour le démontrer) n’en souffre nullement. On fait des hommes de cette façon; et, en même temps qu’on les trempe vigoureusement au physique et au moral, ou surexcite chez eux le sentiment national en les associant déjà aux idées de patriotisme et de défense du pays. Les événements calamiteux que nous venons de traverser, la probabilité d’une refonte complète de notre système militaire donneraient à cette réforme une opportunité plus particulière. L’opinion l’accepterait en ce moment et une fois entrée dans nos mœurs, elle serait d’un incalculable avantage pour le pays<sup>16</sup>.

S’il a fallu une dizaine d’années pour assurer ce transfert de savoirs entre la Suisse et la France, il convient de s’interroger sur l’usage qu’on en fit dans le contexte culturel suisse. Bien qu’il ne soit pas obligatoirement représentatif de l’ensemble des corps de cadets en Suisse romande, nous optons néanmoins pour un parallèle avec celui qui avait été mis en place par Alexandre Daguet, collègue et ami proche de Ferdinand Buisson à Neuchâtel entre 1866 et 1870.

### **Des cadets suisses aux bataillons français**

Quelques mois après l’ouverture de l’École cantonale de Fribourg, Daguet décide l’introduction d’un corps militaire, avec cinq heures de gymnastique, dont trois d’exercices militaires. De plus, on sait qu’il souhaitait ainsi renouer avec la tradition, en citant l’exemple du couvent de Bellelay près de Porrentruy où “les exercices et l’uniforme qui en est le complément obligé exist[ai]ent avant la Révolution” (1857, p. 4). Très vite attaqué au sujet de l’introduction de ces exercices militaires, Daguet s’en défendit en invoquant la filiation qui les unissait à l’antique Confédération:

<sup>16</sup> Lettre de Jean-Baptiste Fonssagrives au ministre Jules Simon, *op. cit.*

Mais les exercices militaires sont aussi anciens en Suisse que la Confédération elle-même; ils remontent au berceau des Alliances éternelles et datent de ce temps de foi religieuse et patriotique, exprimé par la belle devise: Dieu et Patrie [...]. Mais les exercices militaires ne sont autre chose que la conséquence et la mise en action de ce principe fondamental de la vieille Suisse: "Tout Suisse est soldat". De là l'introduction du maniement des armes dans presque tous les collèges de l'Helvétie, et l'institution de ces corps de cadets. (1857, p. 3)

Au passage, on remarquera que les républicains français usèrent également de l'argument de l'ancrage et de la continuité historique au moment de la mise en place des bataillons scolaires. En 1882, Aristide Rey prenait la plume dans la *Revue Pédagogique* afin de "vaincre les dernières résistances". Il s'agissait de montrer à ceux qui "considér[ai]ent l'institution comme une séduisante fantaisie" que les bataillons "[avaient] été l'œuvre de nos pères, qu'ils nous sont imposés par notre tradition nationale, qu'ils sont une institution nécessaire de la République" (1882, p. 552).

On ne saurait trop souligner que l'introduction des exercices militaires à Fribourg répond avant tout à un besoin de discipline devenu urgent, dans une École cantonale rongée par l'insubordination. Les cahiers du directeur<sup>17</sup> rendent clairement compte des efforts quotidiens exercés par l'ensemble du corps enseignant pour mater une jeunesse peu docile: fréquentation des cabarets, abus d'alcool, grossièreté envers les passants, etc. À l'ordre du jour du 25 novembre 1849, on découvre "que les exercices militaires commenceront dimanche à 9 heures. Les élèves se rendront immédiatement après l'office sur la place du lycée pour y être organisé en pelotons. Tout élève qui n'aura pas pour les ordres du chef le respect convenable sera exclu du corps et ne recevra pas d'armes"<sup>18</sup>. À celui du 17 juin 1850, Daguet indique que "la promenade [de Bulle] se fera militairement, c'est-à-dire avec les armes"<sup>19</sup>.

Pour autant, rien ne serait plus incorrect que de considérer Daguet comme un militariste engagé. Rappelons qu'il fut, dès les années 1867, un des leaders de la contestation romande contre le projet Welti, qui prévoyait une coopération resserrée entre l'école et l'armée: "Moi aussi j'ai fait introduire les exercices des cadets à l'École cantonale, dont j'étais le recteur à Fribourg en 1848, et j'ai présidé aux fêtes de corps. S'ensuit-il que je devrais prôner et recommander le système qui relie et subordonne en quelque sorte la caserne à l'École?"<sup>20</sup> répond-il à ses détracteurs en 1874. Daguet invoque "qu'il n'y a rien de plus contraire à l'idée d'un éducateur que celle d'un caporal ou sergent instructeur, apportant au milieu des enfants, pour lesquels il doit être un ami et un second père, des habitudes de discipline militaire". Criant à la militairomanie, l'acceptation de cette loi eût été selon lui "une mesure funeste à l'école, à son caractère essentiellement pédagogique, pacifique, intellectuel, moral, humanitaire" (Châtelain, 1869, p. 115).

<sup>17</sup> AEF, Fonds de l'École cantonale, carton 1, livres du directeur (1849-1856). On constatera les différentes mesures disciplinaires prises par la Direction de l'établissement, qui aboutissent à l'introduction des exercices militaires (cf. deux premiers volumes de 1849-1850 et 1850-1851).

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> *Journal de Genève*, 7 octobre 1874, p. 3.

### Des bataillons pacifistes?

S'il ne fait nul doute que Buisson partageait les idées pacifistes de son ami Daguet, celui-ci correspondait également avec Frédéric Passy<sup>21</sup>. De plus, ses conceptions iréniques étaient relayées dans la presse parisienne, comme ici dans la *Revue Bleue*:

On sait qu'il existe en Suisse un parti dont le programme est l'agrandissement territorial de la Confédération helvétique, et que ce parti n'a jamais pardonné à la France de ne point avoir accordé à ses réclamations, lors de l'acquisition de la Savoie, certains districts de la province annexée. M. Daguet s'est élevé contre ce qu'il appelle le patriotisme cosmopolite, un des ennemis les plus dangereux du vrai patriotisme, et il a cité à ce propos un vers de Lamartine à un officier suisse qui s'était fait auprès de lui l'interprète des partisans des conquêtes<sup>22</sup>.

Aussi, sans minimiser l'action de Paul Déroulède et sa *Ligue des Patriotes* de 1882, il est concevable que cet esprit revanchard passé, c'est dans cette même perspective helvétique - physique, disciplinaire et surtout civique - que Paul Bert et les membres de sa commission de l'éducation militaire, instituée le 21 janvier 1882, réfléchissent à l'instauration des bataillons. Accusé tout comme Daguet en Suisse romande de vouloir développer le militarisme, Paul Bert répond que

l'éducation militaire me paraît le plus puissant moyen, je ne dis pas de relever, mais de maintenir le niveau moral, par l'enseignement de l'obéissance raisonnée et des sacrifices légitimes. On a dit déjà et l'on dira encore que notre tâche tend à ramener au militarisme, cette espèce d'automatisme du corps et de l'esprit tant admiré par les grands exploiters d'hommes. C'est là une erreur profonde: l'éducation militaire, au contraire, est la plus sûre protection contre le militarisme. Elle développe non les tendances serviles mais les qualités de l'homme vraiment libre, car la liberté n'est plus troublée ni entravée, mais bien assurée et consacrée par l'obéissance à la règle, à la loi<sup>23</sup>. (Bourzac, 2007, p. 93)

On pourrait légitimement penser que la translation des cadets suisses en France put se resémantiser autour d'une fonction martiale à visée revancharde. Mais la présence de Ferdinand Buisson dans cette commission - il avait comparé l'uniforme militaire à une ignominieuse livrée et recevra le prix Nobel de la paix en 1927 - laisse supposer, comme l'esquisse Jean-François Chanet (2006), que c'est bien la paix plutôt que la revanche que l'élite scolaire de la Troisième République tenta d'instituer au travers de ses programmes, malgré certains propos fort ambigus de Buisson (1913):

À cette minute, un mot dit tout, il le semble du moins: la "revanche", mot qu'il ne faudrait pas juger avec les idées et les sentiments qu'on aura trente ans plus tard. Il faut se demander ce qu'eût été le moral d'un peuple chez qui n'aurait pas vibré instantanément, au lendemain du désastre, ce cri de révolte, ce cri d'espoir quand même, poignant, farouche, brutal. On

<sup>21</sup> Frédéric Passy (1822-1912) En décembre 1901, il partagea avec Henri Dunant le premier prix Nobel de la paix. Ce pacifiste reçut en 1868 l'autorisation du gouvernement impérial français de tenir une assemblée de la Ligue internationale permanente de la paix qu'il venait de fonder en mai 1867, et qui était de fait en concurrence avec la Ligue internationale de la paix et de la Liberté fondée à Genève (voir *Les États-Unis d'Europe. Organe de la Ligue internationale de la paix et de la Liberté*, n° 23, 7 juin 1868, p. 1).

<sup>22</sup> *Revue politique et littéraire (Revue bleue)*, Paris, XIV/1878, p. 668.

<sup>23</sup> Allocution de Paul Bert devant la commission de l'éducation militaire (cf. A. Bourzac, 2007, p. 93).

manquerait de justice envers les premiers disciples de Fichte comme envers les premiers manifestants de la “Ligue des patriotes” en leur reprochant la véhémence de certains propos, l’outrance de certaines attitudes. Que plus tard le nationalisme ait parfois dénaturé, parfois exploité pour des fins politiques les généreux emportements de la première heure, qu’importe? À leur heure, il y a des exaspérations qui sont la sagesse même sous les dehors de la folie. (p. 3)

Si l’on veut cerner la vision de Buisson quant à l’idée de revanche, il faut comprendre quel poids il attachait non pas à la guerre, mais à la capacité des citoyens à se lever pour défendre le pays, et d’être résolu à sacrifier, *in fine*, leur propre existence. C’est dans ce sacrifice que l’on peut calculer la valeur réelle et le succès de l’enseignement moral républicain. C’est ce qu’il explique, en pleine guerre, où cette fois-ci le citoyen français, élevé par la laïque, n’a pas failli et où l’enseignement moral républicain l’a mené à l’union sacrée:

Quand ces hommes, que tout séparait, éducation, croyances, opinions, intérêts, furent jetés pêle-mêle dans la fournaise, en face du péril suprême, tous ont obéi, comme d’instinct, à un même ordre que chacun entendait au fond de lui-même [...] Le juif et le chrétien, le prêtre et le libre penseur, le camelot du roi, le syndicaliste révolutionnaire n’ont pas seulement versé leur sang ensemble, ils ont ensemble communié dans l’héroïsme, disons, comme eux, simplement dans le devoir. (Buisson, 1916, p. 34)

Dans une pareille perspective, Michèle Alten (2005) souligne que si les *Chants patriotiques* de Déroulède furent largement diffusés dans les écoles suite au désastre de 1871, on assista bientôt à une recrudescence de l’inspiration nationaliste qui fit place bientôt à un humanisme républicain soucieux de progrès social et de paix.

### **Albert Dupaigne et les bons emprunts suisses**

Sous la Troisième République, c’est l’influent Albert Dupaigne (1833-1910), ancien élève de l’École Normale Supérieure puis inspecteur général de l’enseignement musical, qui fut le grand instigateur de la musique scolaire. En 1878, lors des fameuses conférences données aux instituteurs délégués lors de l’Exposition universelle, Dupaigne (1880, p. 284) laissa entrevoir ses orientations en matière d’enseignement musical. Il considérait le chant comme un puissant levier contre le matérialisme et “un moyen précieux d’élever le niveau des âmes auxquelles s’adresse la langue musicale”. L’ennemi désigné était le café-concert, “la ruine de la musique [...] et une institution aussi antimusicale qu’antisociale”. On le voit, dans la France républicaine comme dans l’Europe des nations, la musique scolaire prit pour double fonction d’éveiller les consciences patriotiques et de servir de complément à la morale républicaine. Le conférencier déplorait également que “les artistes, les compositeurs et les éditeurs ne s’occupent que du monde des salons”. Dans le sillage d’Alexandre Choron, il s’avérait donc urgent selon lui que “le bon goût et la véritable instruction musicale se trouve[nt] transportés des classes aisées dans les classes populaires” (1880, p. 302).

Lors des conférences, Dupaigne présenta une série de recueils publiés en français aux instituteurs présents, parmi lesquels on trouve les *Chants d’école à l’usage de la*

*Suisse française*, du Neuchâtelois Kurz, publiés en deux volumes chez Sandoz et Fischbacher. À ce propos, Dupaigne ajouta “qu’on a souvent reproché à plusieurs de ces chants d’être d’origine allemande. C’est une erreur: ils sont plus souvent d’origine suisse, ce qui est bien différent. Naegeli, Schultz, Kurz, et d’autres compositeurs illustres, auteurs de la musique de ces chants, sont Suisses et non Prussiens”. Dupaigne conclut en rappelant “qu’en fait d’instruction primaire, nous avons beaucoup à apprendre de la Suisse. C’est un pays ami, qui ne nous reprochera pas nos emprunts” (1880, p. 306).

Sans dresser de généralités, on retiendra deux éléments du discours de Dupaigne. Celui-ci affiche d’une part une différenciation morale entre la Prusse et la Suisse allemande. Le chant, considéré par erreur comme prussien, devient tolérable lorsqu’on apprend qu’il est d’origine suisse, ce qui montre que ce pays a potentiellement joué un rôle de contournement de l’Allemagne en matière pédagogique. On remarquera d’autre part que, des propos de Dupaigne, se détache en filigrane l’idée d’une *Realpolitik* des emprunts. Emprunter aux nations concurrentes comportait certains risques ou enjeux, comme celui d’afficher son retard ou d’être la cible de reproches.

On comprend dès lors mieux le recours aux nettoyages, qui permettait, lors d’un processus de resémantisation plus ou moins important, d’adoucir ou d’effacer complètement l’origine de l’emprunt. On remarque dans les faits un présupposé psychologique non négligeable, qui sous-tend un certain déshonneur à emprunter chez le voisin, à s’identifier à ses productions. Pourtant, à le considérer dans le prisme de la *Kulturtransferforschung*, ce sentiment négatif disparaît, puisque l’emprunt est considéré non pas comme une copie servile, mais plutôt comme une production enrichie de racines et de filiations diversifiées (Espagne, 1999) qui, dans la plupart des cas, devient, dans un second temps, autonome et prend une coloration nouvelle. Cette orientation correspond d’ailleurs à l’idée que se faisait Buisson de l’emprunt, qui aboutit selon lui à une “œuvre originale” en transposant *ad usum Galliae* tout ce que l’expérience étrangère offrait de meilleur.

### **La méthode Galin-Paris-Chevé (Rousseau)**

Le 27 juillet 1882, Jules Ferry inscrivait le chant comme douzième et dernière matière obligatoire de l’éducation intellectuelle. Michèle Alten (2005, p. 9) explique qu’en l’absence de tradition et de méthodes, il incombait au législateur de fonder un programme de toutes pièces. Les pédagogues optèrent notamment pour la méthode Galin-Paris-Chevé, spécialement conçue pour les débutants non musiciens. On doit ce système au Bordelais Pierre Galin (1786-1822), qui en autodidacte s’appliqua à théoriser la musique comme une langue, pour l’approprier au plus grand nombre sous une forme chiffrée. Malgré plusieurs tentatives de diffusion à Bordeaux puis à Paris, son œuvre n’obtint point le succès escompté. C’est son élève et disciple Aimé Paris (1798-1866) qui sauva la méthode de l’oubli, pour la propager avec l’aide de sa sœur Nanine, l’épouse d’Émile Chevé (1804-1864).

Or, il est intéressant de constater que ce système fit l’objet d’une intense propagande en Suisse romande dans les années 1860. Alphonse Meylan (1834-1917) assura la translation de la méthode en Suisse occidentale. Après des études à Genève, Meylan devint graveur, puis maître de musique au collège de Genève. Dès 1867, *L’Éducateur* lui donna carte blanche pour populariser la méthode chiffrée, que Meylan utilisait depuis

plusieurs années, puisque le Conseil d'État genevois l'avait adoptée en 1861. D'abord sceptiques, puis convertis par Émile-Joseph-Maurice Chevé lui-même, les politiciens genevois se montrèrent satisfaits "des résultats obtenus en fort peu de temps, et cela sans fatigue pour les maîtres et sans travail ingrat et aride pour les enfants" (Meylan, 1867, p. 40). Ce mouvement h  ta d'ailleurs son introduction dans les écoles du canton de Vaud sous le gouvernement Ruchonnet.

   nouveau, dans son passage d'un contexte culturel à un autre, la méthode a subi une transformation sémantique. Meylan s'était attaché à ressusciter la rationalité du système musical prôné par Jean-Jacques Rousseau, qui servit de base au système perfectionné ensuite par Galin-Paris-Chevé, mais qui avait été plus ou moins dissimulé par les deux spécialistes français. En 1869, Meylan fit paraître ses vues dans un *Cours de musique chiffrée et portée*, adopté par les directions de l'Instruction publique des cantons de Vaud, Genève et Neuchâtel.

Enfin, on peut raisonnablement penser que d'autres méthodes de musique scolaires circulaient dans l'espace franco-romand. Par l'entremise de cette lettre de Ferdinand Buisson    Friedrich Schneeberger<sup>24</sup>, on apprend que ce maître de chant au Progymnase de Bienne souhaitait voir adopter sa méthode en France:

J'ai reçu la lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'écrire, à la date du 10 février courant, et par laquelle vous me manifestez le désir de voir adopter et même rendre obligatoire en France une méthode de chant dont vous êtes l'auteur. Je ne doute pas que votre méthode ne contribue à faciliter l'enseignement du chant, mais je ne dois point vous laisser ignorer que le Ministre n'a plus, aux termes des règlement, à recommander ou à approuver les méthodes destinées aux écoles. Il suffit pour qu'elles puissent être introduites dans les établissements scolaires qu'elles n'aient été l'objet d'aucune interdiction. Je ne puis donc que vous exprimer le regret que mon intervention ne puisse être d'aucune utilité à la propagation de votre œuvre<sup>25</sup>.

### **D'Appenzell    Paris, les colonies de vacances**

Bien avant le développement des colonies de vacances, plusieurs institutions avaient été cr  ees afin de soigner les enfants rachitiques et scrofuleux<sup>26</sup>. Mais aucune de ces instances n'avaient promu d'aussi bons résultats en termes d'hygiène préventive que les *Ferien-Kolonien*, conçues par le pasteur thurgovien Hermann Walter Bion (1830-1909), un descendant d'une famille française victime de la révocation de l'  dit de Nantes. Bion consacra son existence à l'assistance, chez lui d'abord en créant l'hôpital de Trogen dans le canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, puis en fondant la maison des sœurs de la Croix-Rouge    Zurich-Fluntern.

<sup>24</sup> Friedrich Schneeberger (1843-1906), maître de chant à Aarberg, suivit les cours du père de tous les chanteurs de l'époque, Gustav Weber. En 1872, il fut engagé au Progymnase de Bienne. Il inventa une méthode élémentaire d'apprentissage de la musique, qu'il chercha à populariser en France (*Le Journal du Jura*, 7 juin 2006, p. 4).

<sup>25</sup> Lettre de F. Buisson    F. Schneeberger, Paris, 19 février 1880, AN, F17/12340.

<sup>26</sup> On pense notamment aux caravanes scolaires et aux voyages en zig-zag à la T  pffer ou aux hospices comme celui de Berck-sur-Mer.

### Le passeur Edmond Cottinet

Au printemps 1876, il accompagna quelques écoliers souffreteux dans les montagnes d'Appenzell et constata une amélioration rapide de leur état de santé. Cette expérience concluante donna le coup d'envoi d'un succès philanthropique mondial, propagé en Allemagne par le dr. Warrentrapp, en Belgique par le dr. Kopps puis sur l'ensemble du continent et aux États-Unis grâce au pasteur William Parsons (Rey-Herme, 1954).

Comme l'indique James Guillaume (1885, p. 308) dans la *Revue Pédagogique*, "la France a attendu quelques années avant d'entrer à son tour dans la voie où plusieurs pays étrangers l'avaient précédée". La déclinaison française fut le résultat du zèle d'une poignée d'individus. On citera d'abord Edmond Cottinet (1824-1895), qui le premier a cherché à naturaliser l'idée du pasteur Bion, qu'il découvrit vraisemblablement dans la *Revue Pédagogique* de novembre 1879. Dans les mois suivants, Cottinet se rendit en Suisse et ce séjour le décida à propager le concept à Paris, dans ses écoles primaires du 9<sup>e</sup> arrondissement. Globalement, il s'agissait d'envoyer, sous le contrôle de maîtres ou maîtresses, "les plus pauvres entre les plus débiles, les plus méritants entre les plus pauvres" à l'école normale de Chaumont, garçons, et à l'école primaire de Luxeuil, filles, inoccupées durant les vacances d'été. Le succès de l'entreprise permit à Cottinet d'entrevoir une application à l'échelle nationale. En effet, dès lors que Ferdinand Buisson, convaincu par Cottinet du bienfondé des colonies pour la jeunesse française, décida d'institutionnaliser l'expérience, l'intelligentsia républicaine joua l'argument du retard international pour légitimer une action rapide: "Aussi l'institution s'est-elle répandue rapidement dans tous les pays de l'Europe.

Nous ne saurions rester en arrière de ce mouvement" scande le normalien Francisque Sarcey dans la *Revue Pédagogique* de 1887. Par ailleurs, il faut souligner le rôle de Buisson, qui convoqua le 26 mai 1887 une commission pour la propagation et l'encouragement des colonies de vacances en France<sup>27</sup>. Philippe-Alexandre Rey-Herme (1954, p. 239) souligne qu'en à peine six mois et grâce à l'ardeur conjugée de Cottinet et Buisson, "les colonies scolaires de vacances avaient terminé leurs enfance expérimentales pour entrer par la grande porte dans le domaine des institutions reconnues". On usa également de l'argumentaire civique, puisqu'il s'agissait de faire, "avec des enfants dont le sang a été vicié comme l'âme par le séjour malsain de Paris, de fiers soldats et de bons patriotes" (Sarcey, 1887, p. 197).

### Une resémantisation antinomique

D'un contexte originel suisse au contexte culturel français, les colonies de vacances générèrent une transformation sémantique tout à fait singulière. L'école républicaine instrumentalisa le concept pour aboutir à une version presque antagonique du schéma

<sup>27</sup> Buisson réunit des personnalités de premier plan. Le Comité central de cette commission fut présidé par Octave Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris et avait pour membre MM. Mézières, de l'académie française et Carriot, directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine. Edmond Cottinet, fondateur des colonies de vacances du 9<sup>e</sup> arrondissement, prit la charge de secrétaire général.



développé par le pasteur Bion. Cette posture constitue à nos yeux une manifestation de ce que Houssaye (2010) résume sous le terme de déviation scolaire. Il explicite que le projet originel de Bion avait pour but de sortir les enfants du cadre scolaire et de lutter ainsi contre un excès intellectualiste de l'éducation. Pourtant, dans la version républicaine, la fonction scolaire va se substituer à la fonction sanitaire et sociale: "la pédagogie de ces colonies va donner naissance à une véritable déviation scolaire, transformant parfois les centres en gigantesques leçons de choses dans un cadre réglementaire très rigoureux" Houssaye (2010, p. 14). D'ailleurs, à Paris, on remarqua très tôt la valeur éducative des colonies:

Le corps n'avait pas gagné seul [...] Ces petits Parisiens, ils n'avaient jamais rien vu que le chemin qui mène de leur rue à l'école; l'horizon de leurs pensées était borné à cet étroit espace. On s'imagine que le gamin parisien connaît Paris. Quelques-uns sans doute ont vagabondé à travers la grande ville. C'est le petit nombre. La plupart sont en quelque façon serfs du logis que leur père habite, et hors duquel il n'a pas le loisir de les promener. Cottinet en a vu qui, à l'âge de douze ans, passant dans le Palais-Royal, demandaient ce que c'était, et s'émerveillaient à regarder le Louvre, dont ils n'avaient pas même entendu parler. À plus forte raison ne savaient-ils rien de la campagne. Ils étaient sur ce point d'une ignorance crasse, et n'auraient pas distingué un champ de blé d'un champ d'avoine (Sarcey, 1887, p. 197).

Houssaye conclut qu'au final c'est l'enfant qui y perd, "lui [qui] se trouvera avant tout contraint dans la forme scolaire, à l'école et en vacances" (2010, p. 16).

On le voit, la question centrale se cristallise sur le choix de la forme de la colonie, qui est double: on avait la possibilité d'envoyer les enfants comme pensionnaire unique dans des familles montagnardes, ou alors en colonies estivales dans des écoles vidées et sous la responsabilité d'un-e enseignant-e. On sait que cette question a attiré l'attention des spécialistes européens réunis lors d'une conférence à Berlin en novembre 1881. MM. Schoost de Hambourg et Reddersen de Brême penchaient clairement pour le système du placement dans les familles "qui donne à l'enfant plus de liberté, tandis que dans les colonies il se trouve constamment sous la contrainte de la discipline scolaire" (Guillaume, 1885, p. 307). S'il pensait suivre en premier lieu le schéma de Bion qu'il avait observé en Suisse, et placer les enfants anémiques chez des paysans montagnards, Cottinet décida d'un ajustement pour la France en optant pour le système collectif:

Mais, entre l'annonce et l'exécution, une enquête supplémentaire avait révélé les risques de ce procédé séduisant. On avait vu les colons, disséminés dans les villages du Jura, sans surveillance suffisante, subir les conditions trop souvent défectueuses d'hôtes mal fournis ou rapaces... On préféra réunir les pupilles par petits groupes, dans les mains d'un maître connu d'eux, et leur chercher pour asile quelque école vidée par les vacances, où la nourriture leur serait donnée à forfait (Rey-Herme, 1954, p. 212).

Au premier congrès international des colonies de vacances de Zurich en août 1888, la délégation française, emmenée par Jules Steeg, tranchait radicalement en indiquant que “de toute manière, les français entendent rester fidèles à leur forme de colonie, qui est la colonie collective”<sup>28</sup>. Aux logiques internes se mêlaient dès lors des revendications nationales. D’ailleurs, à l’occasion des toasts, Steeg (1888, p. 221) “crut ajouter que rien n’était capable de nous faire oublier qui nous sommes, qu’il n’y aurait aucun mérite à ces rencontres internationales si nous ne gardions pas jalousement notre sentiment national, et qu’à travers tout nous restons des patriotes irréductibles”.

### Conclusion

Au travers de cette étude de cas dévolue aux transferts pédagogiques franco-romands, nous avons cherché à montrer que la construction des systèmes scolaires européens résulte d’appropriations réciproques plus ou moins cachées et demeure le fruit d’un phénomène éminemment international. Étudier certaines références helvétiques de l’école républicaine française révèle une série de médiations effacées ainsi qu’une multitude d’entreprises collectives rendues possibles grâce à la mise en place de réseaux qui ont favorisé l’importation massive de méthodes et de pratiques pédagogiques élaborés à l’international.

Le réseau de la proscription française établie en Suisse suite au 2 décembre 1851 s’avère à ce titre tout à fait significatif. D’ailleurs, de leur trajectoire helvétique, que retiendront les irréconciliables, relégués hors d’une France qu’ils reformuleront bientôt à l’aide d’un vocabulaire inédit, emprunté le plus souvent hors des frontières hexagonales? Que ramèneront-ils de leur terre de proscription, si ce n’est les outils pour construire une France nouvelle, une France démondanisée, une France pour partie façonnée de références empruntées à la fois entre Berlin et Moscou, entre Zurich et Genève et dont l’École républicaine réinterprètera le contenu pour formuler un roman à partir de ces matériaux interchangeable.

Il serait bien présomptueux d’affirmer que la Troisième République trouve ses fondements en Suisse, surtout quand on connaît, depuis l’étude de Claude Digeon (1959), le poids de l’Allemagne dans le processus régénératif français. Toutefois, Patrick Cabanel (2003, p. 22) a raison de rappeler que “la Troisième République est née aussi autour de la terrasse de Veytau”. On ne saurait toutefois trop montrer que c’est également de Suisse romande que s’est préparée, bien avant l’arrivée des Républicains aux affaires d’ailleurs, la réactivation d’une pédagogie libérale-nationale qui aura un rôle déterminant dans le processus créatif et rassembleur de la nation française.

Ainsi, la science de l’éducation se nourrit de transferts culturels. C’est bien entendu également le cas pour le continent sud-américain. Que l’on pense aux travaux de Maria Helena Camara Bastos (2000), qui a montré de manière tout à fait pertinente la réception de la pensée de Buisson au Brésil aux travers des itinéraires de Rui Barbosa (1849-1923) et Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897).

Depuis la fin du Moyen Âge - qu’on pense à l’élaboration la *Ratio studiorum* - les pratiques et les méthodes franchissent les frontières grâce à des médiateurs pluriels et se

<sup>28</sup> Cette délégation se composait de M. Jacoulet, directeur de l’école normale primaire de Saint-Cloud, de Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, d’Edmond Cottinet, le promoteur des colonies de vacances du 9<sup>e</sup> arrondissement de Paris et de M. Thomas, maire du 13<sup>e</sup> arrondissement.

déclinent en fonction de contextes locaux spécifiques. Cela dit, un des nombreux paris de la recherche en histoire de l'éducation consiste à déconstruire les modèles scolaires nationaux contemporains afin d'en reformuler les filiations souvent occultées et les multiples références étrangères qui les alimentent.

## Références

ALTEN, Michèle. Musique scolaire et société dans la France de la Troisième république. *Tréma* [en ligne], 25, mis en ligne le 6 janvier 2010, <http://trema.revues.org/310>.

ARNAUD, Pierre. *Le militaire, l'écolier, le gymnaste*: naissance de l'éducation physique en France (1869-1889). Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1991.

ARNAUD, Pierre (éds.). *Les thlètes de la républiques*: gymnastique, sport et idéologie républicaine (1870-1914). Paris: L'Harmattan, 2000.

BARNI, Jules. *Bulletin officiel du congrès de la paix et de la liberté de 1869*. Lausanne: Association typographique, 1869.

BARNI, Jules. *Manuel républicain*. Paris: Librairie Germer Baillière, 1872.

BASTOS, Maria Helena Camara. Ferdinand Buisson au Bresil: traces, signes, vestiges de ses idées pédagogiques. INRP: Service d'histoire de l'éducation, mai 2000. Journée d'étude sur Ferdinand Buisson. Disponible dans: <[http://www.inrp.fr/she/buisson\\_resumes.htm#bresil](http://www.inrp.fr/she/buisson_resumes.htm#bresil)>.

BASTOS, Maria Helena Camara. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). *Hist. Educ. [online]*, v. 4, n. 8, 2000, p. 79-109.

BENSOUSSAN, Georges; LAUGÈRE, Antoine. L'instruction civique: ses buts, ses agents, ses discours. *Raison Présente*, n. 74, 1985, p. 7-23.

BERT, Paul. *L'instruction civique à l'école*. Paris: Picard-Bernheim et Cie, 1882.

BORNET, Louis. *Cours gradué d'instruction civique*: manuel de l'école, de la famille et du citoyen. Fribourg: Imprimerie Ch. Marchand, 1856.

BOURZAC, Albert. *Les bataillons scolaires 1880-1891*: l'éducation militaire à l'école de la République. Paris: L'Harmattan, 2004.

BOVET, Pierre. Les origines fribourgeoises de l'enseignement moral et civique. *Revue de Théologie et de Philosophie*, 1932, p. 211-228.

BUISSON, Ferdinand. L'école et la nation en France. *L'Année Pédagogique*, 1913, p. 1-16.

BUISSON, Ferdinand. *Souvenirs (1866-1916)*: conférence faite à l'Aula de l'Université de Neuchâtel le 10 janvier 1916. Paris: Fischbacher, 1916.

BUSSARD, Jean-Claude. *L'éducation physique suisse en quête d'identité (1800-1930)*. Paris: L'Harmattan, 2007.

CABANEL, Patrick. *Le dieu de la république*: aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900). Rennes: PUR, 2003.

CHANET, Jean-François. *Vers l'armée nouvelle*: république conservatrice et réforme militaires, 1871-1879. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.

CHATELAIN, Charles. Considérations nouvelles sur le projet fédéral relatif à l'obligation du service militaire pour tout instituteur. *L'Éducateur*, n. 8, 1869, p. 113-118.

CLARIS, Jean-Aristide. *La proscription française en Suisse 1870-1871*. Genève: Imprimerie Blanchard, 1872.

CZAKA, Véronique. *Éduquer les corps et les âmes: histoire sociale et genrée de l'éducation physique en Suisse romande (19<sup>e</sup>-début 20<sup>e</sup> siècle)*. Université de Lausanne, Faculté des Lettres, tese de doutorado em preparação.

DAGUET, Alexandre. *Rapport sur l'École cantonale du 20 juillet 1857*. Fribourg, 1857.

DEFRANCE, Jacques; JOSELEAU, Yves. Phokion Heinrich Clias (1782-1854). In: ARNAUD, P. *Le militaire, l'écolier, le gymnaste: naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1991, p. 175-185.

DEFRANCE, Jacques. Phokion-Heinrich Clias (1782-1854): callisthénie ou somascétique naturelle appropriée à l'éducation physique des jeunes filles. In: VIGARELLO, Georges (éds.). *Anthologie commentée des textes historiques de l'éducation physique et du sport*. *Revue EPS*, 2001, p. 47-50.

DIGEON, Claude. *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*. Paris: PUF, 1959.

DUPAIGNE, Albert. Conférence sur le chant dans les écoles (29 août 1878). *Les Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878* [3<sup>ème</sup> édition]. Paris: Charles Delagrave, 1880.

ESPAGNE, Michel. *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris: PUF, 1999.

FONTAINE, Alexandre. *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne: le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguet (1816-1894)*. Universités de Fribourg-Paris VIII. Disponible dans: <<http://unige.academia.edu/AlexandreFontaine>>.

GRATALOUP, Christian. *Faut-il penser autrement l'histoire du monde?* Paris: Armand Colin, 2011.

GUILLAUME, James. Les colonies de vacances et les écoles du IX<sup>e</sup> arrondissement de Paris. *Revue pédagogique*, janvier-juin 1885, p. 305-315.

HOFSTETTER, Rita; DROUX, Joëlle (éds.). *Les savoirs dans le champ éducatif: circulations, transformations, implémentations*. Pour une histoire sociale de la fabrique internationale des savoirs en éducation (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles), sous presse.

HOUSSAYE, Jean. Vouloir la coéducation, une fausse bonne idée? In: MAUBANT, Philippe; ROGER, Lucie (éds.). *De nouvelles configurations éducatives: entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec: Presses de l'université du Québec, 2010, p. 13-21.

LALOI, Pierre (Ernest Lavis). *La première année d'instruction civique*. Paris: Armand Colin & Cie, 1882.

MASSY, Henriette. *Notions de morale et d'éducation civique à l'usage des jeunes filles*. Paris: Picard-Bernheim & Cie, 1883.

MEYLAN, Albert. Musique populaire. *L'Éducateur*, n. 3, 1867, p. 39-41.

MEYLAN, Albert. *Cours de musique chiffrée et portée: essai théorique, pratique et pédagogique des principes de l'école de J.-J. Rousseau-Galin-Paris-Chevé*. Lausanne: Bridel, 1869.

MOMBERT, Monique. *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918: entre modèle allemand et langue de l'ennemi*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 2001.

- MOREL-FATIO, Alfred. Don Francisco Amoros, marquis de Sotelo, fondateur de la gymnastique en France. *Bulletin Hispanique*, n. 27, 1925, p. 36-78.
- MOUGNIOTTE, Alain. *Les débuts de l'instruction civique en France*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1991.
- QUINET, Hermione. *Mémoires d'exil - l'amnistie: Suisse orientale et bords du Léman*. Paris: Armand le Chevalier, 1870.
- QUINET, Edgar. Introduction au manuel du citoyen français. In: SCHMITT, G. J.; BORNET, Louis. *Essai d'instruction morale et civique à l'usage des familles et des écoles: manuel du citoyen français*. Paris: A. Le Chevalier, 1872.
- REY, Aristide. Les bataillons scolaires et la Révolution Française. *Revue Pédagogique*, juillet-décembre 1882.
- REY-HERME, Philippe-Alexandre. *Colonies de vacances: origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris: Chez l'Auteur, 1954.
- SARCEY, Francisque. Les colonies de vacances. *Revue Pédagogique*, janvier-juin 1887, p. 193.
- SCHMITT, Georges Joseph; BORNET, Louis. *Essai d'instruction morale et civique à l'usage des familles et des écoles: manuel du citoyen français avec une introduction d'Edgar Quinet*. Paris: A. Le Chevalier, 1872.
- SPIVAK, Marcel. Colonel François Amoros y Ondeano (1770-1848): manuel d'éducation physique, gymnastique et morale. In: VIGARELLO, Georges (éds.). *Anthologie commentée des textes historiques de l'éducation physique et du sport*. Paris: Revue EPS, 2001, p. 13-17.
- STEEG, Jules. Congrès international de Zurich (colonies de vacances et hygiène scolaire. *La Revue Pédagogique*, juillet-décembre 1888, p. 211-222.
- THIESSE, Anne-Marie. *La création des identités nationales: Europe 18<sup>e</sup>-19<sup>e</sup> siècle*. Paris: Seuil, 1999.
- VUILLEUMIER, Marc. Georges Joseph Schmitt: le confédéré de Fribourg et les Républicains français. Documents inédits. *Revue Suisse d'Histoire*, n. 24, 1974, p. 66-97.
- WEBER, Eugen. Gymnastique et sport en France à la fin du 19<sup>e</sup> siècle: opium des classes? *Recherches*, n. 43, 1980, p. 185-220.
- WERNER, Michael. *Transferts culturels: le dictionnaire des sciences humaines*. Paris: PUF, 2006.

ALEXANDRE FONTAINE est chercheur à l'Université de Genève, doctorat des Universités de Fribourg - Suisse - et Paris 8.  
 Adresse: Université de Genève - Uni-Mail, bureau 4333, 40 - bd. du Pont-d'Arve - CH-1205 - Genève - Suisse.

Reçu le 11 août 2013.

Accepté le 31 octobre 2013.