

Chapitre 9

**La pédagogie comme transfert culturel**

*Passeurs, métissages et resémentisations de savoirs scolaires  
dans l'espace franco-romand (1850-1900)*

Alexandre FONTAINE

« Les idées font de curieux voyages et on les  
retrouve souvent bien loin de leur point de départ »

(PAROZ, 1870, p. 152).

Dans *Les Quatre Parties du monde*, Gruzinski (2004) développe un argumentaire fort pertinent sur la manière de penser l'interrelation et les phénomènes de métissages. Sensible à l'idée de cloisonnement, il fait remarquer que « des différences et des distances souvent exagérées, réifiées et parfois même imaginées de toutes pièces finissent par enterrer les continuités, escamoter les coïncidences ou les passages qui rendaient viable au jour le jour la coexistence entre les êtres et les sociétés » (p. 33). Avisé de ce constat, mon dessein sera donc ici d'interroger cette « conjugaison des locaux » dans le cadre de la construction de la science de l'éducation moderne. Je souhaite ainsi placer les phénomènes de métissages pédagogiques, d'emprunts et de réappropriations au centre de la discussion, afin de valoriser ce qui apparaît comme un socle commun de la pédagogie occidentale<sup>1</sup>. Dans cette perspective, étudier les relations franco-romandes du long XIX<sup>e</sup> siècle s'avère instructif, dans le sens où cette démarche permet d'analyser les processus de circulations de savoirs 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 proscrip-

1. Ce chapitre reprend des éléments présentés dans le chapitre 7 de la thèse de Fontaine et dans l'ouvrage qui en découle (2015). Cette recherche a bénéficié du soutien du FNS dans le cadre d'une bourse de jeune chercheur, subsides FNS PBFPR1-127988 et 129474 ainsi que du projet Sinergia « Transformation des savoirs scolaires » FNS CRSII1-141826.

tion française du 2 décembre 1851 se sont installées durant plusieurs années sur sol helvétique avant d'influer sur la structuration de l'École républicaine française. Placé à sa tête dès 1879, Ferdinand Buisson ne cachera nullement 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. Edgar Quinet scrute et projette des translations *ad usum Galliae*, tandis que Buisson se place dans la position d'un étudiant de la démocratie helvétique. Il semble donc que ces exilés aient rempli leur baluchon d'outils susceptibles de relever la France de son incise impériale.

Le repli helvétique incite à la réflexion. Symbole de liberté pour les républicains, d'autres le fustigent de manière plutôt véhémement. Dans la *Revue des Deux Mondes*, Saint-René Taillandier consigne en 1852 que la Suisse actuelle incarne « un des foyers les plus actifs de la perversité et de la corruption sociale, l'asyle (*sic*) des enfants perdus de l'athéisme germanique » (Daguet, 1852, p. 69). Mais lorsque les irréconciliables français 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>2</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).

Cet article aura donc pour objectif de considérer ces échanges franco-romands au travers du prisme de la *Kulturtransferforschung* afin de pointer le rôle décisif d'acteurs pluriels dans l'acculturation de savoirs scolaires entre la Suisse et la France. Encore peu convoquée par les chercheurs en histoire de l'éducation (Fontaine, 2015 ; Goubet, 2012 ; Mayer, 2012 ; Mombert, 2001 ; Scholl, 2013 ; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012 ; Tosato-Rigo, 2012), la méthodologie évolutive des transferts culturels a

2. Jules Barni (1818-1878), divulgateur de Kant en France, dirige la chaire d'histoire de l'université de Genève entre 1861 et 1870 sur la recommandation de Quinet.

l'avantage de dépasser les compartimentages cantonaux ou nationaux pour mettre en lumière les jeux d'interrelations et d'osmose culturelle. L'intérêt de cette démarche se concentre dans le positionnement dynamique selon lequel les pères de la *Kulturtransferforschung* considèrent les relations transnationales. Ainsi Espagne (1999) fait observer que :

« Le terme de transfert culturel marque un souci de parler simultanément de plusieurs espaces nationaux, de leurs éléments communs, sans pour autant juxtaposer les considérations sur l'un et l'autre pour les confronter, les comparer ou simplement les cumuler. Il signale le désir de mettre en évidence des formes de métissage souvent négligées au profit de la recherche d'identités, d'une recherche qui vise naturellement à occulter ces métissages, même lorsque les identités en résultent » (p. 1).

Mombert (2001, p. 12) souligne par ailleurs 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-médiation-réinterprétation). Quelles motivations, quels intérêts poussent un contexte culturel à importer une pratique pédagogique modelée ailleurs, celle-là résultant parfois d'une ou de plusieurs translations antérieures ? Quels acteurs singuliers ou collectifs assurent le processus de médiation et de retraduction ? Quelle configuration prend le savoir transféré lorsqu'il change d'environnement ? Je propose de nourrir ces questionnements à partir d'une série d'études de cas qui exemplifient les mécanismes de métissages pédagogiques et d'importation de savoirs scolaires entre la Suisse romande et la France. Et si nos structures scolaires n'étaient 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 que l'on dit nationaux ? C'est là mon hypothèse.

### Le manuel suisse du citoyen français

Lors de leur passage dans le repli suisse, les proscrits du 2 décembre 1851 demeurèrent particulièrement attentifs à l'enseignement de l'instruction civique ainsi qu'à la diversification des manuels en usage en Suisse romande. 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 » (p. 24).

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. Il est particulièrement intéressant de constater que l'ouvrage de cet enseignant libéral, façonné originellement dans l'esprit du Père Girard pour les écoles du canton catholique de Fribourg, subit un nombre important de modifications pour être « approprié<sup>3</sup> » aux écoles du canton de Neuchâtel en 1864, puis à celles du canton de Vaud en 1872, tous deux réformés<sup>4</sup>. Les bons manuels jouissaient donc d'une diffusion trans-cantonale, non sans passer par une étape de remodelage permettant aux contenus d'être acclimatés à leur nouveau contexte local. Ces transpositions, dont il n'est pas toujours aisé d'éclairer l'ensemble des filiations souvent dissimulées, garantissaient également, à terme, une certaine « standardisation » des moyens d'enseignement. C'est le cas du *Bornet*, qui après avoir été absorbé par deux cantons romands, fit l'objet une « reformulation laïcisée » pour la France sur le vœu de Quinet. À cet égard, il importe de souligner l'ascendance de l'expérience scolaire suisse sur ses idées éducatives :

« 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 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 nécessairement 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* en remaniant le *Bornet*. 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 Considérant et Owen. Au moment

3. Selon la terminologie adoptée par Daguët, voir *L'Éducateur* (1872), 3, 40.

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

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, p. 67-70). 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 (1870, p. 255) dans ses *Mémoires d'exil*.

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 relève de la doctrine. Dans la préface, Schmitt indique avoir « évité, 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 de la débâcle de 1870. On peut dire, de ce point de vue, que l'expérience étrangère – et celle de la Suisse en particulier – fut largement convoquée 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 dans cette même perspective d'initiation à la République 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*. 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>5</sup> » (1872, p. V). 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 jouèrent 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 fourni un « patron helvétisé » sur lequel se façonneront les ouvrages de 1882<sup>6</sup>.

### Une culture du corps à l'échelle européenne

La régénération patriotique des nations passa également par le culte du corps. On constatera pourtant qu'à l'exception de l'Allemagne, l'institutionnalisation de la gymnastique scolaire en Europe demeure essentiellement le fait d'éducateurs étrangers et génère par conséquent d'intenses circulations transnationales. Dans ce sens, l'implantation progressive d'écoles de gymnastique dans les principales villes européennes est avant tout le fruit d'un réseau de passeurs en situation de forte compétition qui ont assuré la formulation de pratiques scolaires métissées. 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, p. 47) souligne encore que « pour s'occuper de gymnastique dans la première moitié du XIX<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 ».

### Passeurs et caractère hybride d'une gymnastique connectée

Parmi ces promoteurs, le Suisse Phokion Heinrich Clias (1782-1854) incarne cette figure du médiateur, d'autant que sa mobilité lui permit de décliner une pratique puisée à diverses sources et dans des contextes divers. Né en Amérique du Nord, élevé en Hollande, Clias enseigne son art à

5. Notons que le texte de Barni fut d'abord diffusé par épisodes dans le *Bulletin de la République*.

6. 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 Mogniotte (1991). Sur l'émergence de l'objet « instruction civique », on lira Bensoussan & Laugère (1985).

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, Ullmann fait observer que ses méthodes relevaient d'une acclimatation française des gymnastiques du *Turnvater* Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) et de Pestalozzi (cité par Bussard, 2007, p. 63). Cela s'avère d'autant plus crédible quand on sait qu'Amoros s'inspira d'un Institut créé à Madrid par Charles IV qui fit venir de Suisse plusieurs pestalozziens (Morel-Fatio, 1925). En retraduisant une innovation empruntée à un concurrent ou parfois même en plagiant, ces premiers acteurs de la gymnastique scolaire élaborent collectivement une science dans une Europe encore peu cloisonnée nationalement. C'est le casa de Clias, qui grâce à ses *Éléments de la gymnastique (Anfangsgründe der Gymnastik)* – une copie partielle des thèses du Saxon GutsMuths – voit ses méthodes s'institutionnaliser dans la plupart des cantons suisses et 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>7</sup>, retente sa chance en France vers 1841, en vain. Il s'installe finalement à Coppet en 1849 et donne jusqu'à sa mort des leçons de gymnastique à des adolescents genevois<sup>8</sup>.

La mise en place de la gymnastique scolaire se double d'une « bataille pour l'hygiène » (Chanet, 2006, p. 225-244) dont les grands traits s'élaborent également dans un processus transnational. Dès l'été 1871, une mission dirigée par Jean-Baptiste Fonsagrives est dépêchée pour étudier les conditions sanitaires dans plusieurs établissements suisses<sup>9</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

7. Adolph Spiess (1810-1858) étudie les méthodes du Prussien Jahn – le père de la gymnastique européenne – qu'il revisite dans ses écoles de Giessen. Le gouvernement décide de fermer son gymnase, jugé trop libéral et Spiess s'établit en Suisse où il diffuse ses préceptes à Berthoud, à l'école normale de Münchenbuchsee (1835-1843) puis à l'école des jeunes filles de Bâle avant de se fixer à Darmstadt.

8. Voir la notice biographique de Clias dans le *Journal de Genève* du 28 novembre 1854, p. 3.

9. Durant un mois, Fonsagrives 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.

nous s'administre le premier enseignement, si décisif pourtant pour l'instruction comme pour la santé à venir <sup>10</sup>. »

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

« 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>11</sup>. »

En France, par la loi du 27 janvier 1880, l'enseignement de la gymnastique devient obligatoire pour les garçons, notamment par l'instruction régulière d'exercices militaires élémentaires (Arnaud, 1991, 2000 ; Weber, 1980). 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 Bussard (2007, p. 99-104), ce manuel s'inspire largement de *L'École de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse de l'âge de 10 à 20 ans*, publié par la Confédération suisse en 1876. 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) précise 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 l'exemple helvétique et impulse la participation de sociétés suisses aux fêtes françaises de gymnastique.

10. Lettre de Jean-Baptiste Fonssagrives au ministre Jules Simon, Montpellier, 17 octobre 1871, AN, F17-12340.

11. *Idem*.

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

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

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 » (Bourzac, p. 19). De surcroît, huit ans plus tôt déjà, en octobre 1871, 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 gaieté 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, on 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>12</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 défensif et disciplinaire qu'on en fit dans certains établissements helvétiques et qui semble avoir été reproduit en France. Ce transfert particulier est d'autant plus significatif puisqu'il eut pu se resémantiser, comme on l'a longtemps évoqué, autour d'une fonction martiale à visée revancharde.

Bien qu'il ne soit pas obligatoirement représentatif de l'ensemble des corps de cadets de Suisse romande, nous optons néanmoins pour un parallèle avec celui qui fut mis en place à Fribourg par Alexandre Daguët (1816-1894), figure nodale de l'école romande du second XIX<sup>e</sup> siècle et ami intime de Buisson dont il fut le collègue à l'Académie de Neuchâtel entre 1866 et 1870.

### *Des bataillons pacifistes ?*

Quelques mois après l'ouverture de l'École cantonale de Fribourg en 1848, Daguët décide d'introduire un corps militaire, avec cinq heures de gymnastique, dont trois d'exercices martiaux. 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 pratiques, Daguët s'en défend en invoquant la filiation qui les unit à l'antique Confédération :

« 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 cadres de l'école républicaine française 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, le normalien Rey prend la plume dans la *Revue pédagogique* afin de

12. Lettre de Jean-Baptiste Fonssagrives au ministre Jules Simon, *op. cit.*

« vaincre les dernières résistances ». Il s'agit de montrer à ceux qui « considèrent l'institution comme une séduisante fantaisie » que les bataillons « sont l'œuvre de nos pères, qu'ils nous sont imposés par notre tradition nationale, qu'ils sont une institution nécessaire de la République » (p. 552).

L'introduction des exercices militaires à Fribourg semble avant tout répondre à un besoin de discipline devenu urgent dans une École cantonale rongée par l'insubordination. C'est tout du moins le sentiment exprimé par son directeur, qui dans ses cahiers<sup>13</sup> rend compte des efforts quotidiens exercés par le 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 peut lire « 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 organisés 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>14</sup> ». Dans celui du 17 juin 1850, Daguët indique que « la promenade [de Bulle] se fera militairement, c'est-à-dire avec les armes<sup>15</sup> ».

Pour autant, rien ne serait plus incorrect que de considérer Daguët 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>16</sup> ? » répond-il à ses détracteurs en 1874. Daguët 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).

Sans minimiser l'action de Paul Déroulède et de sa *Ligue des patriotes* de 1882, il est concevable que cet esprit revancharde passé, c'est dans cette même perspective helvétique – physique, disciplinaire et surtout civique –

13. Archives de l'État de Fribourg, 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. les deux premiers volumes de 1849-1850 et 1850-1851).

14. *Idem.*

15. *Idem.*

16. *Journal de Genève* du 7 octobre 1874, p. 3.

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 Daguét de vouloir développer le militarisme, 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>17</sup>. »

La présence de 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'évoque Chanet (2006, p. 24-29), que c'est bien la « paix plutôt que la revanche » que l'élite scolaire de la III<sup>e</sup> République tenta d'instituer au travers de ses programmes. 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. L'essentiel de son argument réside dans ce sacrifice à partir duquel il est possible de 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 communiqué dans l'héroïsme, disons, comme eux, simplement dans le devoir » (1916, p. 34-35).

Dans une pareille perspective, 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.

## Chant scolaire et « bons emprunts » suisses

Sous la III<sup>e</sup> 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 laisse entrevoir ses orientations en matière d'enseignement musical. Il considère 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 est 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 a pour double fonction d'éveiller les consciences patriotiques et de servir de complément à la morale républicaine. Le conférencier déplore également que « les artistes, les compositeurs et les éditeurs ne s'occupent que du monde des salons » (1880, p. 284). Dans le sillage d'Alexandre Choron, il s'avère 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). À nouveau, le petit voisin possède quelques outils susceptibles d'être utiles à cette fin.

Lors des conférences, Dupaigne présente 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. Dupaigne ajoute « 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). On peut mesurer ici toute la complexité inhérente à l'acte d'emprunter. Le chant, considéré par erreur comme prussien, devient tolérable lorsqu'on apprend qu'il est d'origine suisse. On peut donc penser que ce pays a potentiellement joué un rôle de contournement de l'Allemagne en matière pédagogique, voire même de « sas de décontamination » des idées pédagogiques germaniques. Il apparaît par ailleurs dans les faits un présupposé psychologique non négligeable qui sous-tend un certain déshonneur à imiter le voisin, à s'identifier à ses productions. Emprunter aux nations concurrentes comporte donc certains risques ou enjeux, comme celui d'afficher son retard. On comprend dès lors mieux le recours aux « nettoyages » qui permettent, lors du processus de resémantisation, d'adoucir, de modifier ou d'effacer complètement l'origine de l'emprunt.

17. Allocution de Paul Bert devant la commission de l'éducation militaire (cf. Bourzac, 2007, p. 93).

*Des nettoyages en chœur*

Le 27 juillet 1882, Jules Ferry inscrit le chant comme douzième et dernière matière obligatoire de l'éducation intellectuelle. 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 optent 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'obtient pas le succès escompté. C'est son élève et disciple Aimé Paris (1798-1866) qui sauve la méthode de l'oubli et la propage avec l'aide de sa sœur Nanine, l'épouse d'Émile Chevé (1804-1864).

Ton de FA.

|| 001 5.4 | 3.2 1.2 | 313 5.6 | 5.4 432 |  
 A l'ombre d'un or-meau, Li - sette Fi-lait du lin tran-qui-le-

| 1.1 5.4 | 3.2 1.2 | 313 5.6 | 5.4 432 | 1 3.4 |  
 ment. A l'ombre d'un ormeau, Li - sette Fi-lait du lin tran-qui-le - ment. Son ber-

| 534 5.6 | 534 5.6 | 5.6 543 | 2 . . 2 | 321 432 |  
 ger la trouvant seulette, S'envint lui di-sant tendre - ment : Bru - net-te, mes a-

| 5 . | 7.1 5 | . . 43 2.1 | 1 002 | 321 432 |  
 mours, Langui-rai - - - je tou - jours? Bru - net-te, mes a-

| 5 . | 7.1 5 | . . 43 2.1 | 1 0 ||  
 mours, Lan-gui - rai - - - je tou - jours?

*Languirai-je toujours ? Musette du XVIII<sup>e</sup> siècle selon la méthode Galin-Paris-Chevé, tiré de A. Pagès (1860). (La méthode Galin-Paris-Chevé. Exposé historique. Paris : Librairie de l'écho des feuilletons, p. 32.)*

Or, il est intéressant d'observer que ce système fit l'objet d'une intense propagande en Suisse romande dans les années 1860, sa diffusion étant assurée par l'instituteur Alphonse Meylan (1834-1917). Dès 1867, *L'Éducateur* – la revue des enseignants romands – lui donne *carte blanche* pour populariser la méthode chiffrée que Meylan utilisait depuis plusieurs années, le Conseil d'État genevois l'ayant adoptée en 1861 déjà. D'abord sceptiques, puis convertis par 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 succès hâta son introduction dans les écoles du canton de Vaud, confirmant par là même la pratique des circulations trans-cantonales. Lors de sa translation, la méthode a subi une transformation sémantique. Meylan s'est attaché à rétablir la rationalité du système musical prôné par Rousseau, qui servit de base au système perfectionné ensuite par Galin-Paris-Chevé, mais qui avait été dissimulée 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. Les méthodes circulaient donc *ad libitum* entre les diverses régions de Suisse romande et dans l'espace franco-romand. Par l'entremise de cette lettre de Ferdinand Buisson à Friedrich Schneeberger (1843-1906), on apprend que ce maître de chant au progymnase de Bienne chercha à populariser 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 règlements, 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>18</sup>. »

On le voit, le métissage pédagogique a ses limites : toute pratique scolaire, aussi innovante soit-elle, n'est pas assurée d'intégrer le socle commun duquel seront aménagées les déclinaisons locales. À l'instar de Buisson, il s'agit de faire des choix, de mesurer précisément les enjeux de toute translation avant de l'encourager. Aussi le processus de médiation semble essentiel afin d'assurer sa diffusion et le travail des connecteurs s'avère nodal : cerner les contours d'une pratique et en assurer le transfert, voilà une tâche ambitieuse, délicate et dont le succès est nullement assuré. Car l'histoire des métissages pédagogiques est aussi celle de nombreux échecs : certaines pratiques franchissent mal les frontières, que l'on pense aux cours d'apprentissage que Buisson a cherché à réadapter pour la France en reprenant les idées du Neuchâtelois Quartier-la-Tente (Buisson, 1916, p. 12). Tradition séculaire inscrite dans l'ADN suisse, l'apprentissage

18. Lettre de F. Buisson à F. Schneeberger, Paris, 19 février 1880, AN, F17-12340.

demeure une formule peu efficace en France. Il semble qu'intervienne également un certain effet de mode, dans le sens où la pratique doit répondre aux préoccupations du moment. C'est précisément le cas des colonies de vacances, un succès mondial qui a toutefois donné lieu à des *ersatz* pour le moins étonnants.

### Des montagnes d'Appenzell à Paris, les colonies de vacances

Bien avant le développement des colonies de vacances, plusieurs institutions avaient été créées afin de soigner les enfants rachitiques et scrofuleux<sup>19</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). Descendant d'une famille française victime de la révocation de l'Édit de Nantes, Bion consacra son existence à l'assistance. Au printemps 1876, il accompagne quelques écoliers souffreteux dans les montagnes d'Appenzell et constate une amélioration rapide de leur état de santé. Cette expérience concluante donne le coup d'envoi d'un succès philanthropique mondial, décliné en Allemagne par le D<sup>r</sup> Warrenttrapp, en Belgique par le D<sup>r</sup> Koppes puis sur l'ensemble du continent et aux États-Unis grâce au pasteur William Parsons (Rey-Herme, 1954, p. 97-162).

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 reformulation française fut le résultat du zèle d'une poignée d'individus qui entreprirent le voyage en Appenzell (Lee Downs, 2009, p. 31 *sq.*). On citera Edmond Cottinet (1824-1895), qui découvre vraisemblablement l'œuvre de Bion dans la *Revue pédagogique* de novembre 1879. Dans les mois suivants, Cottinet se rend en Suisse et ce séjour le décide à introduire le concept à Paris dans ses écoles primaires du IX<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 permet à Cottinet d'entrevoir une application à l'échelle nationale. En effet, dès lors que Buisson, convaincu par Cottinet du bien-fondé des colonies pour la jeunesse française, décide d'institutionnaliser l'expérience, l'*intelligentsia* républicaine joue 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 convoque le 26 mai 1887 une commission pour la propagation et l'encouragement des colonies de vacances en France. 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 enfances 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 antinomique du schéma développé par le pasteur Bion. Houssaye (2010, p. 14-16) explicite que le projet 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 ». 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 ». 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

19. On pense notamment aux caravanes scolaires et aux voyages en zig-zag à la Töpffer ou encore aux hospices comme celui de Berck-sur-Mer.

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 ». 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 ».

### *Décloisonner les espaces pédagogiques pour reformuler des connexions oubliées*

Au travers de cette étude de cas consacrée aux transferts pédagogiques franco-romands, j'ai cherché à montrer que la construction de l'école en Occident<sup>20</sup> résulte d'appropriations réciproques plus ou moins assumées et demeure le fruit d'un phénomène éminemment transnational. Étudier

20. Je m'arrête à l'Occident qui constitue les bornes de ce travail, mais il va de soi qu'il aurait fallu considérer les circulations dans une perspective transcontinentale, afin de s'extraire de tout eurocentrisme. Car si l'on peut démontrer que l'école républicaine a construit son instruction publique, à l'instar des autres nations européennes, en absorbant pratiques et savoirs dans ce qui apparaît comme un socle commun de la pédagogie occidentale, alors il serait utile de faire réapparaître ces filiations et ces généalogies en contexte colonial, là où l'école semble, en tout cas de prime abord, la plus nationalisée (Aubin, 2000 ; Rivet, 2002 ; Rogers, 2013).

certaines références helvétiques de l'école républicaine française révèle par ailleurs une série de médiations et de retraductions locales, 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.

Cela dit, comment concilier l'histoire reformulée de cette matrice pédagogique commune faite de métissages multiples qui ont contribué à une « standardisation silencieuse » des savoirs scolaires et des pratiques pédagogiques avec la structure compartimentée dont répondent nos systèmes scolaires depuis le second XIX<sup>e</sup> siècle ? Gruzinski (2004, p. 33) invite avec raison à « se méfier des historiographies nationales qui se sont trop longtemps ingéniées à éluder ces circulations en imperméabilisant leurs frontières ». La pédagogie n'échappe nullement à ce constat, particulièrement depuis la consolidation de l'État-nation. Que dire d'un Félix Pécaut qui en 1883 « se demande si dans le zèle que l'on montre à étudier les pays étrangers pour leur emprunter ce qu'ils ont de mieux en matière de pédagogie, de morale rationnelle, de psychologie, on ne risque pas de faire fausse route et d'égarer le génie français par ces imitations exotiques et contre nature » (cité par Daguet, 1883, p. 163-164) ? Il suffit pourtant de consulter le *Catalogue noir*<sup>21</sup> voulu par Buisson dès 1886 pour prendre conscience de l'étendue des références étrangères constitutives de l'école républicaine française.

Dès 1874, la constitution fédérale helvétique mentionne dans son article 27 que « les Cantons pourvoient à l'instruction primaire ». Voilà un fait intangible. On peut toutefois se questionner sur le poids que cette division cantonale a indirectement joué sur la manière de considérer et d'écrire l'histoire de l'éducation en Suisse. En privilégiant ce point de vue, n'a-t-on pas délaissé d'autres formes d'interrelations et de temporalités qui ont fini par se distendre et se rompre avec le temps ? Il faut dire également que le chercheur qui s'attache à l'étude des métissages pédagogiques en Suisse se heurte aux normes de classement mises en œuvre par l'administration, faites pour conforter les aspects de la mémoire [cantonale] bien davantage que les éléments de la mémoire « étrangère » (Noiriel & Espagne, 1992, p. 146). Pourtant, la science de l'éducation ne peut se penser hors de l'idée de métissage. Les innovations circulent, transitent, se mêlent et se déclinent à tel point que leurs origines mêmes s'égarer. Au regard de ce constat, la validité de concepts tel que « modèle national » ou « système scolaire suisse » semble engagée, dans le sens où ces représentations dévaluent des réalités et des dynamiques d'échanges qui dépassent largement la sphère nationale ou cantonale. Il s'agit à mon sens de rendre compte de toute l'étendue d'une

21. Voir <http://www.bibliotheque-diderot.fr/bibliotheque-numerique>

« expérience pédagogique commune » engagée depuis le XVII<sup>e</sup> siècle à l'échelle planétaire par les philanthropes, les élites, les religieux et les missionnaires, les philosophes, les instituteurs et institutrices, les pédagogues ou d'autres connecteurs, non sans rester attentifs à l'affirmation des particularismes. Une patiente reformulation des circulations et des emprunts reste à écrire, en suivant les retraductions opérées par les passeurs, en retraçant les trajectoires multiples des pratiques et des savoirs scolaires dans les revues et les manuels – lieux privilégiés de l'acculturation – afin de rattacher des espaces bien plus connectés qu'il n'y semble (Espagne, 2014 ; Fuchs & Stuchtey, 2013 ; Middell, 2013 ; Subrahmanyam, 2014). Voilà pourquoi il est crucial de déconstruire les modèles scolaires nationaux contemporains afin d'en reformuler les filiations souvent occultées et les multiples références étrangères qui les alimentent.

### BIBLIOGRAPHIE

- Alten, M. (2005). Musique scolaire et société dans la France de la III<sup>e</sup> République. *Trema* [en ligne], 25, mis en ligne le 6 janvier 2010, <http://trema.revues.org/310> ; DOI : 10.4000/trema.310.
- Arnaud, P. (1991). *Le militaire, l'écolier, le gymnaste : naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Arnaud, P. (Ed.). (2000). *Les Athlètes de la républiques : Gymnastique, sport et idéologie républicaine (1870-1914)*. Paris : L'Harmattan.
- Aubin, P. (2000). La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type : Les frères des Écoles chrétiennes, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. *Histoire de l'éducation*, 85, 3-24.
- Barni, J. (1869). *Bulletin officiel du congrès de la paix et de la liberté de 1869*. Lausanne : Association typographique.
- Barni, J. (1872). *Manuel républicain*. Paris : Librairie Germer Baillière.
- Bensoussan, G. & Laugère, A. (1985). L'instruction civique : ses buts, ses agents, ses discours. *Raison présente*, 74, 7-23.
- Bert, P. (1882). *L'instruction civique à l'école*. Paris : Picard-Bernheim et C<sup>ie</sup>.
- Bornet, L. (1856). *Cours gradué d'instruction civique : manuel de l'école, de la famille et du citoyen*. Fribourg : Imprimerie Ch. Marchand.
- Bornet, L. (1864). *Manuel d'instruction civique : traité scolaire sur les droits et les devoirs de l'homme et du citoyen*. Neuchâtel : J. Attinger.
- Bornet, L. (1872) *Cours gradué d'instruction civique : manuel de l'école, de la famille et du citoyen*. Lausanne : Imprimerie L. Vincent, 3<sup>e</sup> édition.
- Bourzac, A. (2004). *Les bataillons scolaires 1880-1891. L'éducation militaire à l'école de la République*. Paris : L'Harmattan.
- Bover, P. (1932). Les origines fribourgeoises de l'enseignement moral et civique. *Revue de théologie et de philosophie*, 20, 211-228.
- Buisson, F. (1916). *Souvenirs (1866-1916). Conférence faite à l'Aula de l'université de Neuchâtel le 10 janvier 1916*. Paris : Fischbacher.
- Bussard, J.-C. (2007). *L'éducation physique suisse en quête d'identité (1800-1930)*. Paris : L'Harmattan.
- Chanet, J.-F. (2006). *Vers l'armée nouvelle. République conservatrice et réforme militaires, 1871-1879*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Châtelain, C. (1869). Considérations nouvelles sur le projet fédéral relatif à l'obligation du service militaire pour tout instituteur. *L'Éducateur*, 8, 113-118.
- Claris, J.-A. (1872). *La proscription française en Suisse 1870-1871*. Genève : Imprimerie Blanchard.
- Czaka, V. (en cours). *Éduquer les corps et les âmes. Histoire sociale et genrée de l'éducation physique en Suisse romande (XIX<sup>e</sup>-début-XX<sup>e</sup> siècle)*. université de Lausanne, Faculté des Lettres, thèse de doctorat.
- Daguet, A. (1857). *Rapport sur l'École cantonale du 20 juillet 1857*. Fribourg.
- Daguet, A. (1862). Littérature populaire. *L'Émulation*, 1, 67-71.
- Daguet, A. (1883). Pédagogie française et comparée. *L'Éducateur*, 10, 161-164.
- Defrance, J. & Joseleau, Y. (1991). Phokion Heinrich Clias (1782-1854). In P. Arnaud, *Le militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)* (p. 175-185). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Defrance, J. (2001). Phokion-Heinrich Clias (1782-1854) : callisthénie ou somascétique naturelle appropriée à l'éducation physique des jeunes filles. In G. Vigarello (Ed.), *Anthologie commentée des textes historiques de l'éducation physique et du sport* (p. 47-50). Paris : Revue EPS.
- Downs, L. L. (2009). *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*. Paris : Perrin.
- Dupaigne, A. (1880). 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>e</sup> édition]. Paris : Charles Delagrave.
- Espagne, M. (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : PUF.
- Espagne, M. (2014). *L'Ambre et le fossile. Transferts germano-russes dans les sciences humaines XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : Armand Colin.
- Fontaine, A. (2013). *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguet (1816-1894)*. université de Fribourg (Suisse) et université de Paris 8, thèse de doctorat (accessible sur <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:30434>).
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand. Préface de Michel Espagne*. Paris : Éditions Demopolis, coll. « Quaero ».
- Fuchs, E. & Stuchtey, B. (2013) (Ed.). *Across Cultural Borders : Historiography in Global Perspective*. New York & Oxford : Rowman & Littlefield Publishers.
- Goubet, J.-F. (2012). *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'université allemande*. Paris : Garnier.
- Gruzinski, S. (2006). *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*. Paris : Le Seuil.
- Gruzinski, S. (2012). *La pensée métisse*. Paris : Fayard.
- Gruzinski, S. (2015). *L'histoire, pour quoi faire ?* Paris : Fayard.
- Guillaume, J. (1885). Les colonies de vacances et les écoles du IX<sup>e</sup> arrondissement de Paris. *Revue pédagogique*, janvier-juin, 305-315.
- Houssaye, J. (2010). Vouloir la coéducation, une fausse bonne idée ? In P. Maubant & L. Roger (Ed.), *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage* (p. 13-21). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Laloi, P. (Ernest Lavisse) (1882). *La Première Année d'instruction civique*. Paris : Armand Colin & C<sup>ie</sup>.
- Massy, H. (1883). *Notions de morale et d'éducation civique à l'usage des jeunes filles*. Paris : Picard-Bernheim & C<sup>ie</sup>.
- Mayer, C. (2012). Female education and the cultural transfer of pedagogical knowledge in the eighteenth century. *Paedagogica Historica*, 48 (4), 511-526.

- Meylan, A. (1867). Musique populaire. *L'Éducateur*, 3, 39-41.
- Meylan, A. (1869). *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.
- Middell, M. (2013) (Ed.). *Cultural Transfers, Encounters and Connections in the Global 18th Century*. Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- Mombert, M. (2001). *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Morel-Fatio, A. (1925). Don Francisco Amoros, marquis de Sotelo, fondateur de la gymnastique en France. *Bulletin Hispanique*, 27, 36-78.
- Mougniotte, A. (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Noiriél, G. & Espagne, M. (1992). Transferts culturels : l'exemple franco-allemand. Entretien avec Michel Espagne. *Genève*, 8, 146-154.
- Paroz, J. (1870). Lettre au rédacteur. *L'Éducateur*, 10, 150-153.
- Quinet, H. (1870). *Mémoires d'exil. L'amnistie (Suisse orientale et bords du Léman)*. Paris : Armand le Chevalier Éditeur.
- Quinet, E. (1872). Introduction au Manuel du Citoyen français. In G. J. Schmitt & L. Borner, *Essai d'instruction morale et civique à l'usage des familles et des écoles. Manuel du citoyen français*. Paris : A. Le Chevalier.
- Rey, A. (1882). Les bataillons scolaires et la Révolution française. *Revue pédagogique*, juillet-décembre, 552-580.
- Rey-Herme, P.-A. (1954). *Colonies de vacances. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris : chez l'auteur.
- Rivet, D. (2010 [2002]), *Le Maghreb à l'épreuve de la colonisation*. Paris : Fayard.
- Rogers, R. (2013). *A Frenchwoman's Imperial Story : Madame Luce in Nineteenth-Century Algeria*. Stanford : Stanford University Press.
- Sarcey, F. (1887). Les colonies de vacances. *Revue pédagogique*, janvier-juin, 193-198.
- Scholl, S. (2013). « Soyez courageux et dociles ! » Les normes religieuses comme vecteur d'éducation au patriotisme en Suisse (1870-1914). *Revue suisse d'histoire*, 3, 343-363.
- Schmitt, G. J. & Borner, L. (1872). *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.
- Spivak, M. (2001). Colonel François Amoros y Ondeano (1770-1848) : manuel d'éducation physique, gymnastique et morale. In G. Vigarello (Ed.), *Anthologie commentée des textes historiques de l'éducation physique et du sport* (p. 13-17). Paris : Revue EPS.
- Steeg, J. (1888). Congrès international de Zurich (colonies de vacances et hygiène scolaire). *La Revue pédagogique*, juillet-décembre, 211-222.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education*. Londres & New York : Routledge.
- Subrahmanyam, S. (2014). *Aux origines de l'histoire globale*. Paris : Collège de France/Fayard.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Le Seuil.
- Tosato-Rigo, D. (2012). Une didactique des droits de l'homme ? Autour de quelques catéchismes républicains helvétiques. In *Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Akten des colloquiums an der Universität Freiburg, 18.-20. November 2010* (p. 276-295). Genève : Slatkine.
- Vuilleumier, M. (1974). Georges Joseph Schmitt, Le Confédéré de Fribourg et les Républicains français. Documents inédits. *Revue suisse d'histoire*, 24, 66-97.

- Weber, E. (1980). Gymnastique et sport en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : opium des classes ? *Recherches*, 43, 185-220.
- (1876). *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.