

Exploration
Éducation: Histoire et pensée

Rita Hofstetter & Érhise (Éds.)

Le Bureau international d'éducation,
matrice de l'internationalisme éducatif
(premier 20^e siècle)

Peter Lang

Cet ouvrage retrace la sociogenèse de l'internationalisme éducatif durant le premier 20^e siècle à partir de l'une de ses matrices, le Bureau international d'éducation (BIE). Créé à Genève par l'Institut Rousseau, en 1925, pour construire la paix par la science et l'éducation, ce Bureau se conçoit comme caisse de résonance des mouvements réformistes ; dès 1929, sous la direction de Jean Piaget, le BIE devient la première institution intergouvernementale en éducation puis lie ses destinées à celles de l'Unesco en 1952, dont il constitue un organe précurseur.

Le volume montre comment le BIE tente de rallier les États de la planète, pour construire une charte des aspirations mondiales de l'instruction publique. Il témoigne des causes promues, non sans résistances : droit des populations juvéniles – même les plus vulnérables – à une pédagogie adaptée et à une large culture ; justice scolaire, corolaire de la justice sociale ; éducation à la paix et à l'esprit critique ; amélioration des conditions de travail et de formation des enseignants. Des enjeux qui demeurent d'une brûlante actualité.

Tout en élargissant l'empan de ses partenaires et de son audience, le BIE bute sur de substantielles contradictions. Comment asseoir sa légitimité sans renforcer les rivalités avec les organisations dédiées elles aussi à l'enfance pour pacifier le monde ? Comment appliquer à l'éducation les méthodes de la coopération internationale, alors que l'école demeure la chasse gardée des nations ? Comment s'allier des gouvernements incarnant la démocratie et courtiser simultanément des États-nations aux régimes autoritaires, sans déroger aux principes de neutralité et pacifisme ? Quel mode opératoire instituer pour préserver les Conférences du BIE des interférences politiques qui s'exacerbent en ces décennies de tous les excès ?

Grâce aux riches archives analysées, cet ouvrage permet, pour la première fois, d'accéder aux coulisses des négociations menées au sein du BIE et met en lumière les défis auxquels se confrontent, aujourd'hui encore, nombre d'organisations internationales.

Rita Hofstetter co-dirige l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation de l'Université de Genève (**Érhise**). Leurs travaux privilégient une approche transnationale des phénomènes éducatifs au fil du 20^e siècle.
www.unige.ch/fapse/erhise

Exploration

Education: Histoire et pensée

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Rita Hofstetter, d'Isabelle Capron Puozzo, Bernard Schneuwly et Bernard Wentzel.

Rita Hofstetter & Érhisé (Éds.)

Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20^e siècle)

Pour une charte des aspirations
mondiales en matière éducative

Membres du comité scientifique

Comité éditorial :

Rita Hofstetter, en partenariat avec Cécile Boss, Émeline Brylinski,
Aurélié De Mestral, Joëlle Droux, Bernard Schneuwly.

Avec la collaboration de Michel Christian, Anouk Darme-Xu, Blaise Extermann,
Marie-Élise Hunyadi, Irina Leopoldoff, Clarice Loureiro, Frédéric Mole,
Anne Monnier, Viviane Rouiller, Sylviane Tinembart



PETER LANG

Bruxelles • Berlin • Bern • New York • Oxford • Warszawa • Wien

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche
Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles
sur Internet sous <http://dnb.d-nb.de>.

L'étape de la prépresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse
de la recherche scientifique.

Réalisation couverture: Isabelle Descombes.

ISSN 0721-3700

ISSN 2235-6312 eBook

ISBN 978-2-8076-1919-7

ISBN 978-2-8076-1920-3 eBook

ISBN 978-2-8076-1921-0 EPUB D/2021/5678/26

DOI 10.3726/b18278

© Rita Hofstetter & Érhise, 2022

avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgiumbrussels@peterlang.com ;
www.peterlang.com

PETER LANG
Open



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence
Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0.
Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AVANT-PROPOS

Cet ouvrage s'inscrit dans le programme de recherche de l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (Érhise) qui porte depuis une douzaine d'années sur l'analyse des configurations que revêt l'internationalisme éducatif au cours du premier 20^e siècle. Le présent volume approfondit l'axe se rapportant à l'histoire du Bureau international d'éducation (BIE), pour saisir, à travers cette institution installée à Genève à vocation internationale, les chantiers investis et les réseaux actifs du processus séculaire d'internationalisation de l'éducation.

L'ouvrage est l'œuvre à la fois d'un collectif et d'engagements individuels. Initiés par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, puis avec Joëlle Droux, les travaux sur le BIE et l'internationalisme éducatif ont été soutenus depuis 2015 et surtout 2017 par des subsides du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), complétés d'apports ponctuels de différentes entités de l'Université de Genève, dont la Maison de l'Histoire, ainsi que de la CAPES (Brésil). Ces ressources ont permis la conceptualisation préliminaire du projet puis l'élaboration simultanée de trois thèses de doctorat (de Cécile Boss, Émeline Brylinski et Clarice Loureiro, en préparation) ainsi que de moult publications et échanges collectifs, dont ce volume tire avantageusement parti.

Les membres d'Érhise ayant contribué à la rédaction de ce volume – listés au terme de cet avant-propos – couplent des expertises complémentaires : historiens de l'éducation, privilégiant des perspectives transnationales et relationnelles, des approches historico-didactiques, d'histoire et sociologie des sciences, au prisme aussi des études genre ; chercheurs spécialisés par ailleurs dans l'analyse des divers chantiers et terrains éducatifs au sein desquels le BIE et ses partenaires ont

œuvré : petite enfance, population en situation de vulnérabilité, *mass schooling*, curricula, transformations des savoirs scolaires, profession enseignante, syndicalisme, politiques de la jeunesse, éducation à la paix, citoyenneté mondiale, éducation comparée, etc. Chaque membre d'Érhise a contribué à la rédaction d'un ou plusieurs chapitres, lesquels ont tous bénéficié des lectures critiques des membres du comité scientifique au fil de séances trimestrielles, échelonnées ces cinq dernières années. Il s'agit à ce titre d'une véritable monographie collective.

Des séminaires scientifiques internationaux organisés par des collaborateurs d'Érhise ont aussi permis d'aborder des problématiques méthodologiques, théoriques et empiriques spécifiques avec des experts particulièrement qualifiés, dont les noms figurent ci-dessous* et que nous remercions ici chaleureusement. Très nombreux sont les collègues qui, par leurs propres investigations et écrits, leurs relectures et discussions critiques, leurs traductions et invitations sont présents en filigrane dans ces pages. En témoignent les multiples sites où nous avons été conviés à présenter nos travaux : Amsterdam, Barcelone, Berlin, Bruxelles, Budapest, Cadix, Dublin, Fribourg, Genève, Groningue, Lausanne, Lisbonne, Londres, Lyon, Moscou, Paris, Porto, Rome, Saint-Petersbourg, Uppsala, Varsovie, Zurich, mais aussi Chicago, New York, San Francisco, Washington, de même que Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, San Luis de Potosí, Quito, et, plus brièvement, Bombay, Hanoï, Hô Chi Minh-Ville, Hué... Nous avons également eu la chance de soumettre les premiers résultats de nos investigations à la discussion critique dans de nombreux réseaux scientifiques formalisés, que ce soit au niveau helvétique (Journées suisses d'histoire, Société suisse pour la recherche en éducation – SSRE...), ou à l'échelle internationale : à l'instar des congrès de l'*American Educational Research Association* (AERA), de la *Comparative and international Education Society* (CIES), de l'*European Network in Universal and Global History* (ENIUGH), de l'*European Conference on Educational Research* (ECER), de l'*International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE).

Nos investigations ont tiré parti des richesses patrimoniales préservées dans une diversité de sites et d'institutions, de bibliothèques et de fonds archivistiques, en premier lieu, les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR), de la Fondation Jean Piaget (AJP), de la Société des Nations (SDN) et de l'Organisation des Nations Unies (ONU), et bien sûr celles du Centre de documentation et d'archives du BIE lui-même,

bien que nous regrettions de n'avoir pu bénéficier, en son temps, de l'accès aux archives désormais partiellement digitalisées du BIE. C'est grâce aux généreux accueil et appui des responsables de ces divers fonds d'archives que nous avons pu concrétiser nos travaux, ce dont nous les remercions. Notre profonde reconnaissance s'adresse encore aux experts anonymes qui ont minutieusement commenté l'ensemble du manuscrit et ont permis d'en améliorer la pertinence.

La confection finale de l'ouvrage a pu bénéficier des précieuses contributions spécifiques d'Isabelle Descombes (graphisme), d'Elphège Gobet (suivi archivistique) et de Philippe Matthey (relecture formelle) : à eux aussi, toute notre gratitude.

Rita Hofstetter

Cécile Boss, Émeline Brylinski, Aurélie De Mestral, Joëlle Droux, Bernard Schneuwly, partenaires dans la coordination du travail et dans la confection du volume

avec la collaboration de Michel Christian, Anouk Darne-Xu, Blaise Extermann, Marie-Élise Hunyadi, Irina Leopoldoff, Clarice Loureiro, Frédéric Mole, Valérie Lussi Borer, Anne Monnier, Viviane Rouiller, Sylviane Tinembart.

**Experts ayant participé à l'un des séminaires scientifiques autour de ce projet*

Abdeljalil Akkari et Thibaut Lauwerier (Université de Genève), Iván Bajomi (Université Eötvös Loránd de Budapest), Léonora Dugonjić (Uppsala University), Joyce Goodman (University of Winchester), Martin M. Grandjean (Université de Lausanne), Daniel Laqua (Université Northumbria, Newcastle), Claire Lemerrier (CNRS SciencesPo, Paris), Damiano Matasci (Université de Lausanne), Patrick Montjourides (Cambridge University), Emmanuelle Picard (École normale supérieure, Lyon), André Robert (Université Lyon 2 Lumière), Marc Ratcliff et son équipe (Camille Jaccard, Ariane Noël et Jeremy Burman, Université de Genève et Groningen University), Rebecca Rogers (Université Paris Descartes), Gita Steiner-Khamsi (Norrug & Columbia University), Anton Tarradellas (Université de Genève), Françoise Thébaud (Université d'Avignon et des pays de Vaucluse), Sylvain Wagnon (Université de Montpellier).

SOMMAIRE

Avant-propos	5
Table des tableaux	13
Table des figures	15
Liste des acronymes	17

Introduction générale.

Sociogenèse d'une plateforme éducative internationaliste saisie dans son réseau relationnel	19
<i>Rita Hofstetter et Joëlle Droux, au nom d'Érhise</i>	

Partie 1. Le BIE : un laboratoire pour l'institutionnalisation de l'internationalisme éducatif

1. L'Institut Rousseau – emblème de l'esprit de Genève – fondateur du BIE (début du 20 ^e siècle)	45
<i>Rita Hofstetter</i>	
2. « Ut per juvenes ascendat mundus ». Le pari périlleux de fédérer les mouvements sociaux (1925–1929)	77
<i>Rita Hofstetter</i>	

3. Se positionner comme organisation inter-gouvernementale (1929–1939)	117
<i>Rita Hofstetter et Cécile Boss</i>	
4. Agir quand même : le Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre (1939–1945)	159
<i>Cécile Boss, Émeline Brylinski et Joëlle Droux</i>	
5. Justifier le BIE et son expertise face à l'Unesco (1945–1952)	167
<i>Émeline Brylinski</i>	
6. Le mode opératoire des Conférences internationales de l'instruction publique	201
<i>Émeline Brylinski et Rita Hofstetter</i>	

Partie 2. Causes à l'agenda : promouvoir l'accès de tous à l'instruction pour construire la paix

7. Prolongation de la scolarité et accès aux filières du secondaire : une cause controversée	245
<i>Rita Hofstetter et Anne Monnier</i>	
8. Classes spéciales, écoles rurales : différencier pour reconstruire un universel	269
<i>Joëlle Droux, Cécile Boss et Frédéric Mole</i>	
9. « La garderie est devenue une école » : l'éducation préscolaire comme cause en devenir	295
<i>Michel Christian</i>	

10. Les CIIPs au prisme des disciplines, programmes et manuels scolaires	307
<i>Aurélie De Mestral, Viviane Rouiller et Anouk Darme-Xu</i>	
11. Des pratiques éducatives langagières au service de la compréhension internationale ?	337
<i>Bernard Schneuwly, Anouk Darme-Xu, Blaise Extermann, Irina Leopoldoff et Viviane Rouiller</i>	
12. Améliorer la formation, les qualifications et les conditions de travail des enseignants	363
<i>Sylviane Tinembart et Valérie Lussi Borer</i>	

Partie 3. Acteurs et réseaux : le BIE dans la constellation de l'internationalisme éducatif

13. Le BIE et l'éducation nouvelle : confluences et dissonances	389
<i>Cécile Boss, Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly</i>	
14. Convergences, coopérations et concurrences avec les fédérations internationales d'enseignants	423
<i>Frédéric Mole</i>	
15. Les associations internationales féminines : de discrètes collaboratrices devenues instigatrices d'une CIIP	445
<i>Marie-Élise Hunyadi</i>	
16. Appartenances, affiliations et réseaux de sociabilités des acteurs du BIE	461
<i>Cécile Boss</i>	

17. Les décisionnaires : portrait de groupe de « l'intergouvernementalisme » éducatif	491
<i>Émeline Brylinski</i>	
18. Le BIE dans le monde : une géographie variable	509
<i>Michel Christian, Bernard Schneuwly, Émeline Brylinski, Irina Leopoldoff et Clarice Loureiro</i>	
Conclusion générale. Un Bureau précurseur, acteur de son temps	541
<i>Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, pour Érhise</i>	
Annexes	569
Sources	583
Bibliographie	593
Acteurs	611
Institutions, réseaux, Associations	619
Pays	627
Tables des matières	631

TABLE DES TABLEAUX

Tab. 3.1.	Pays membres du BIE (avec date d'adhésion) entre 1929 et 1939	149
Tab. 6.1.	Profils professionnels renseignés des participants aux CIIPs (1934–1958)	209
Tab. 6.2.	Liste des CIIPs (1934–1968)	213
Tab. 6.3.	Nombre d'enquêtes et recommandations en fonction de trois catégories	215
Tab. 10.1.	Thématiques des CIIPs présentant un caractère disciplinaire	308
Tab. 12.1.	Synthèse des questionnaires relatifs aux enquêtes sur la formation pour l'enseignement primaire (1935) et pour l'enseignement secondaire (1935)	366
Tab. 12.2.	Extrait de la IV ^e Conférence internationale de l'instruction publique	368
Tab. 12.3.	Synthèse des diverses conférences, recommandations et buts visés (Recommandations N° 1 à N° 51)	379
Tab. 13.1.	Lien des membres des principaux organes du BIE avec l'éducation nouvelle	394
Tab. 13.2.	Types de membres collectifs du BIE 1926–1929	396
Tab. 16.1.	Représentation des acteurs par groupes	464
Tab. 16.2.	Femmes liées au BIE et aux organisations féminines et féministes (17/35)	474
Tab. 16.3.	Autres affiliations repérées parmi les militantes féministes	487
Tab. 17.1.	Protagonistes assidus (total des présences > 10) dans les instances décisionnaires du comité exécutif et du conseil (1930–1952)	502
Tab. 18.1.	Nombre de pays membres du BIE en 1952	512

TABLE DES FIGURES

Fig. 6.1.	Profils des délégués présents lors des CIIPs (1934–1952).	210
Fig. 6.2.	Comparaison entre les régions des profils envoyés lors des CIIPs (1934–1952).	211
Fig. 6.3.	Nombre d'interventions portant spécifiquement sur le contenu, par États (1934–1952).	231
Fig. 6.4.	Interactions lors de la III ^e CIIP, 1934 par État.	233
Fig. 6.5.	États faisant référence à l'expérience d'autres États (CIIP, 1951).	234
Fig. 6.6.	Focus sur les citations entre Ceylan, Inde, Iran, Israël et Pakistan et leurs délégués (1951).	235
Fig. 6.7.	Mise en scène du Royaume uni et de ses représentants (1951).	236
Fig. 10.1.	Logique sous-tendant le travail des CIIPs sur les programmes et les manuels scolaires (1934–1952).	311
Fig. 16.1.	Période d'activité des groupes au fil des années.	465
Fig. 16.2.	Types d'affiliations ou appartenances associatives de 88 acteurs.	466
Fig. 17.1.	Sélection et classement des acteurs ayant participé à au moins quatre réunions du conseil (période 1930–1952).	494
Fig. 17.2.	Taux de participation des États lors des réunions du conseil du BIE (1930–1952).	495
Fig. 17.3.	Sélection et classement des acteurs participant au moins à six réunions du comité exécutif (1930–1952).	497
Fig. 17.4.	Nombre de représentations lors des réunions du comité exécutif par État (ordonnée), en fonction de leur l'année d'adhésion au BIE (abscisse) (1930–1952).	498
Fig. 17.5.	Schéma simplifié illustrant la multipositionnalité des acteurs de « l'intergouvernemental éducatif ».	504

Fig. 18.1.	Évolution du nombre de pays membres, de pays représentés aux CIIPs et de pays participant aux enquêtes (moyenne de pays participant par année) entre 1929 et 1952.	511
Fig. 18.2.	Recettes effectives annuelles du BIE ; part en % provenant des pays, des publications, des dons divers et d'autres recettes.	524

LISTE DES ACRONYMES¹

A-BIE	Archives du Bureau international d'éducation
AIJRR	Archives Institut Jean-Jacques Rousseau
BIE	Bureau international d'éducation
BIEM	Bureau international de l'éducation morale
BIEN	Bureau international des écoles nouvelles
BIP	Bureau international de la Paix
BIT	Bureau international du Travail
CDIP	Conférence des chefs de départements de l'instruction publique
CCI	Commission de coopération intellectuelle
CICI	Commission internationale de coopération intellectuelle
CIEM	Congrès international d'éducation morale
CIF	Conseil international des femmes
CIIP	Conférence internationale de l'instruction publique
CIIPs	Conférences internationales de l'instruction publique
CIS	Comité de la correspondance interscolaire
CMAE	Conférences des ministres alliés de l'éducation
Érhise	Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation
FIAI	Fédération internationale des associations d'instituteurs

1 Nous avons pris l'option de recourir partout où c'est possible aux minuscules ; les abréviations employées par les acteurs sont maintenues telles quelles, mais précisées entre crochets si nécessaire. Nous n'avons retenu dans cette liste que les termes qui apparaissent dans plus d'un chapitre.

FIFDU	Fédération internationale des femmes diplômées des universités
FIPESO	Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel
FIFLV	Fédération internationale des professeurs de langues vivantes
FSFP	Fédération suisse des femmes protestantes
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
IICI	Institut international de coopération intellectuelle
ITE	Internationale des travailleurs de l'enseignement
IUSE	Institut universitaire des sciences de l'éducation
LIEN	Ligue internationale pour l'éducation nouvelle
LIFPL	Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté
NEA	National Educational Association
NEF	New Education Fellowship
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCI	Organisation de coopération intellectuelle
OMEP	Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations Unies
PEN	<i>Pour l'Ère nouvelle</i>
SAIP	Service d'aide intellectuelle aux prisonniers
SDN	Société des Nations
SPR	Société pédagogique romande
UAI	Union des associations internationales
Unesco	Organisation des Nations Unies pour l'éducation et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
WFEA	World Federation of Education Associations
YMCA	Young Men's Christian Association

INTRODUCTION GÉNÉRALE. SOCIOGENÈSE D'UNE PLATEFORME ÉDUCATIVE INTERNATIONALISTE SAISIE DANS SON RÉSEAU RELATIONNEL

Rita Hofstetter et Joëlle Droux, au nom d'Érhise

Il règne dans le monde entier une sourde inquiétude. Les peuples aspirent à la paix, à la collaboration fraternelle, mais des obstacles formidables se dressent sur la route qui les y conduirait, obstacles d'ordre économique, certes, mais aussi – et peut-être ceux-là sont les plus puissants – d'ordre spirituel.

Comme l'a dit un éminent historien : « nous vivons aujourd'hui dans un monde dont l'échelle s'est subitement agrandie, et l'esprit de l'homme moyen, et même de l'éducateur moyen, n'a pas été capable de s'élargir au même degré ».

Aussi, entendons-nous clamer de toutes parts : « Seule l'éducation peut nous sauver ». Et c'est pourquoi on a demandé partout qu'il soit fondé un Bureau international de l'Éducation. Maintenant il existe, mais il est faible encore, et petit, tandis que nous le voudrions bien outillé et fort.

C'est dans la salle mythique de l'Alabama¹, à Genève, que ce 10 juillet 1930 le jeune Jean Piaget (1896–1980) prononce sa première allocution

1 Où fut arbitré le différend opposant la Grande-Bretagne et les États-Unis (suite à la guerre de Sécession) puis fut signé l'acte fondateur du Comité International de la Croix-Rouge (CICR), ayant contribué à la réputation de Genève comme forum international.

comme directeur du BIE et c'est en « diplomate de l'internationalisme éducatif »² qu'il s'y distingue déjà : fort d'outils rhétoriques qui concilient tactiquement dramaturgie et utopie, il y presse les ministres et diplomates présents – ainsi que les lecteurs de ses lignes qui seront traduites et diffusées dans moult contrées du globe – à prendre conscience de l'abîme à combler entre l'esprit restreint des hommes et l'univers internationalisé dans lequel ils ont à se projeter et que Piaget leur enjoint d'édifier. Son mot d'ordre pour ajuster les esprits à ce monde rêvé : appliquer au terrain éducatif les méthodes de la compréhension et de la collaboration internationales.

Devant l'immensité de la tâche et la ferveur de l'espoir que nos contemporains mettent en l'éducation, nous demeurons saisis. Jamais nous n'eussions osé travailler à l'édification de ce Bureau, ni vous convier à nous y aider, s'il avait dû être seul à s'atteler à ce labeur de géant. [...]

Il s'agit donc pour nous d'établir une collaboration intelligente et féconde [...afin d'] accomplir le mieux possible notre besogne technique, dont nous savons qu'elle peut contribuer à rendre l'éducation plus efficace et à rapprocher les uns des autres les éducateurs de tous les continents³.

Tel est donc le dessein assigné au BIE, créé sous forme d'association corporative en 1925 afin – prétend-on – d'offrir un bureau à l'enfance, comme la Société des Nations (SDN) en a dédié un aux travailleurs et aux intellectuels. Le Bureau est reconfiguré en une agence intergouvernementale en 1929 et c'est à ce moment que Piaget en prend la direction, qu'il conservera quarante ans durant. Notre ouvrage est dédié à l'histoire de cette institution, en s'efforçant de mettre en lumière la sociogénèse de l'« internationalisme éducatif » dont le BIE est un emblème⁴.

2 Pour reprendre le titre d'une de nos conférences (séminaire des AJP du 24 mars 2021), où nous nous expliquons aussi sur ce syntagme : Hofstetter & Schneuwly, soumis a.

3 1^{re} réunion du conseil du BIE – Rapport du directeur, 1930, p. 10. (182/95/55), AdF/A/1/4/18, AIJJR.

4 Cet ouvrage constitue le résultat des recherches collectives d'Érhise (requête FNS N° 100011_169747, Rita Hofstetter et Joëlle Droux, 2016), tirant parti également des publications parallèles des auteurs ayant contribué à ce volume et des thèses en cours d'élaboration de Cécile Boss, Émeline Brylinski et Clarice Loureiro.

L'apparition du BIE et ses évolutions ultérieures sont ainsi saisies comme le fruit d'une construction sociale mettant aux prises des acteurs dans un environnement historiquement situé. Intégrant les apports existants⁵, ce volume est cependant à ce jour l'unique recherche d'envergure consacrée à cette organisation. Ce qui est pour le moins étonnant, puisqu'il s'agit de la première instance internationale intergouvernementale en éducation, qui sera reliée par une convention à l'Unesco en 1952, dont le BIE constitue un organe précurseur. Mais il est vrai que l'Unesco, directement reliée au système des Nations-Unies, a fait l'objet de plus d'attention que le « petit » BIE resté quant à lui plus distant de la SDN et cantonné sur l'éducation.

À l'évidence, l'histoire de ce Bureau ne peut être dissociée de celle des autres mouvements et d'institutions qui ont progressivement initié déjà au fil du siècle précédent un dense réseau d'échanges, de communications et de coopération entre et par-delà les frontières. Le BIE n'est donc qu'un organe de ce vaste écheveau, dont l'ouvrage qu'on va lire s'efforce aussi d'alimenter l'histoire.

CONSIDÉRER LE BIE DANS SON ESPACE-TEMPS

Le processus d'internationalisation qu'on s'apprête à considérer ici, à travers l'évolution d'une des agences qui en incarne et promeut les mécanismes dans le champ éducatif, n'est pas chose nouvelle. De nombreuses initiatives et réalisations traversent les frontières des États au cours du 19^e siècle, débouchant sur la création d'innombrables organes associatifs sur une diversité de terrains (citons par exemple les réseaux de lutte contre l'esclavage ou la traite, sur le plan humanitaire ; ou encore les mouvements religieux, telle l'Armée du Salut) (Conrad & Sachsenmaier,

5 Hormis les nôtres, signalées ci-dessus et au fil de cet ouvrage, nous avons pu intégrer des travaux menés d'abord par les responsables mêmes du BIE : Ros-selló, 1943 ; Suchodolski, Roller, Stock, Avanzini, Egger & de Oliveira, 1979. Des analyses plus récentes et ciblées : Magnin, 2002 ; Magnin & Thomann, 2001 ; Magnin & Zottos, 2005. Nombre de travaux sur Piaget alimentent aussi nos investigations, en particulier lorsqu'ils prennent en compte ses activités à la tête du BIE, à l'exemple de : Kohler, 2009 ; Munari, 1994 ; Noël, 2020 ; Ratcliff, 2010, 2019 ; Vidal, 1997.

2012)⁶. Bien des représentants de la société civile vont ainsi se retrouver progressivement intégrés à la table des négociations diplomatiques internationales. Cette évolution en reflète une autre : celle de la scientification qui affecte une diversité de sciences sociales au cours de ces décennies, nourrissant le statut d'expert qu'assument désormais leurs spécialistes, tant auprès des gouvernants nationaux que de ces arènes internationales en construction. Un processus qui lui aussi se construit et s'alimente de façon transnationale et transatlantique (Rodogno, Struck & Vogel, 2015)⁷.

Ces mouvements, processus, réseaux d'acteurs et d'institutions renforcent l'unification du monde durant les dernières décennies du 19^e siècle, contribuant à la porosité des frontières et des esprits. La guerre mondiale qui éclate à l'été 1914 allait pour un temps freiner ces mouvements d'interpénétration. Au vrai, en dépit de ces tropismes collaboratifs, la force d'attraction des entités nationales n'avait fait que se renforcer au cours du siècle, alimentée par la course aux colonies⁸ autant que par les querelles territoriales de voisinage.

Pour autant, le conflit mondial ne sonne pas le glas des échanges ni des élans collaboratifs, même s'il les réoriente pour partie. Au-delà des mobilisations patriotiques en effet, des élans humanitaires transfrontaliers et transnationaux maintiennent vivants les anciens canaux de collaboration, voire en créent de nouveaux (Farré, 2014). Par ailleurs, se redessinent au fil du conflit des tentatives de penser l'après, notamment de la part des élites sociales et culturelles. Une myriade de projets alimente ainsi cette projection dans un nouvel ordre international qui serait susceptible de contribuer à un règlement pacifique des conflits entre États. Les tractations qui suivent l'armistice montreront que le passage à l'acte ne sera pas si aisé. Bien des auteurs ont fait le récit des négociations qui se déroulent alors, et qui déboucheront sur la fondation de la SDN et de ses organisations affiliées (Hidalgo-Weber & Lescaze,

6 Voir aussi, pour les chantiers du social et de l'éducation : Caruso, Koinzer, Mayer & Priem, 2014 ; Droux & Hofstetter, 2015 ; Fuchs, 2004 ; Murphy, 1994.

7 En témoignent, parmi d'autres, les analyses de Charle, Schriewer et Wagner (2004) et de Rasmussen (1989) pour les réseaux scientifiques ; celles de Boli et Thomas (1999) ainsi que Rodgers (1998) à propos des associations et ligues.

8 À ce propos, et s'agissant d'éducation, se référer au tout récent ouvrage de Matasci, Bandeira et Dores (2019), concernant l'Afrique entre 1890 et 1980.

2020 ; Marbeau, 2017). Le moins que l'on puisse dire est que ces organes collectifs ne partent pas sur les meilleures bases, mis à l'épreuve par les désaccords entre les vainqueurs autant que par les sanctions qui frappent les vaincus (Carr, 2001 ; Pedersen, 2015 ; Schirmann, 2006). C'est pourtant vers ces nouveaux espaces collaboratifs que vont se tourner tous les regards des acteurs individuels ou collectifs intéressés à renouer les fils des relations d'avant-guerre.

Alors que l'économie de leurs échanges se déroulait selon une logique multipolaire, les relations internationales se retrouvent largement concentrées autour d'une nouvelle « capitale internationale » : la ville et le canton de Genève, eux-mêmes partie prenante d'un État fédéral suisse déjà très impliqué dans diverses formes d'internationalisme intergouvernemental avant cette date (Herren, 2000, pp. 215–370 ; Herren & Zala, 2002). Choisie au détriment d'autres candidates peut-être mieux équipées qu'elle (Meyer, 2013), la petite cité du bord du Léman acquiert en effet une importance inédite. C'est en tout cas vers elle que convergent dès 1919 une cohorte d'observateurs, journalistes, diplomates, fonctionnaires nationaux, délégués associatifs, secrétaires d'organisations, périodiquement à l'occasion des grandes messes internationales (Assemblée de la SDN en septembre, Conférences internationales du Travail en avril), ou plus durablement, pour s'y implanter. Vers elle aussi affluent désormais les diverses ressources humaines de la mondialisation en marche : les représentants des États, mais aussi ceux de la société civile, sous forme de réseaux sans cesse densifiés d'organisations non gouvernementales admises désormais à participer aux nouvelles formes d'échanges et de négociations mises en place avec le système de la SDN⁹.

Les questions abordées par les organisations internationales sises à Genève concernent nombre de terrains et de sujets. La gestion pacifique des relations sociales en constitue un enjeu clé, dont témoigne la création de l'Organisation internationale du Travail (OIT) (Jensen & Lichtenstein, 2016 ; Kott & Droux, 2013), héritière de l'ancienne Association internationale pour la protection légale des travailleurs, qui s'installe elle aussi en

9 Parmi la vaste historiographie disponible, citons : Ghébali, 1972 ; Grandjean, 2018 ; Hidalgo-Weber & Lescaze, 2020 ; Laqua 2011. S'agissant des réseaux éducatifs : Caruso, 2019 ; Dugonjić, 2014 ; Fuchs, 2004, 2007 ; Haenggeli-Jenni, 2017 ; Hameline, 2002b ; Hofstetter, Droux & Christian, 2020 ; Koslowski, 2013 ; Matasci, 2012 ; Moody, 2016.

terre genevoise (Van Daele, Rodgers, Lee & Swepston, 2009). Bientôt s'y ajoutera une diversité de membres et d'organes spécialisés : des agences techniques (telle l'Organisation d'hygiène), ainsi que des commissions consultatives agissant sur des scènes variées (par exemple la Commission des mandats ou celle de la coopération intellectuelle). S'y agrègent au fil des années des instituts qui assument, de façon décentralisée aussi, des fonctions exécutives au nom des commissions permanentes (Ghébali, 1972). C'est le cas par exemple de l'Institut international de coopération intellectuelle (IICI), implanté à Paris, ou un peu plus tardivement de l'Institut du cinématographe éducatif, sis quant à lui à Rome (Grandjean, 2018 ; Renoliet, 1999 ; Taillibert, 1999). Ils sont suivis ou précédés par une ribambelle d'organisations non gouvernementales, dont certaines existaient déjà avant le conflit, qui retricotent progressivement leur tissu relationnel et leurs objectifs ; d'autres en inventent de nouveaux, liés à l'émergence des problématiques issues du conflit (Boli & Thomas, 1999 ; Droux, 2011).

Pour tous ces réseaux d'acteurs, la Genève internationale devient un nœud de communication et de collaboration aux potentialités formidables. Quel que soit le terrain considéré, il y a en effet autour ou au sein de la SDN une commission ou un comité de correspondance qui est actif (Hidalgo-Weber & Lescaze, 2020). Il importe donc de ne pas se laisser déposséder ou supplanter. On conçoit bien dès lors qu'au-delà du tropisme collaboratif, s'esquisse déjà autour de la SDN et de ses organes affiliés tout un labyrinthe relationnel d'où les jalousies ou les concurrences ne sont pas exclues. Créer ou nourrir un domaine de compétence internationalisé reste donc une entreprise hautement sensible : non seulement parce qu'elle implique la prise en compte d'enjeux diplomatiques entre les États et de limites de territoires entre les réseaux associatifs, mais aussi, et surtout parce qu'une telle ambition remet centralement en cause le principe de souveraineté nationale. C'est bien ce qu'on observera lorsque l'opportunité d'une collaboration internationale autour des questions éducatives sera discutée puis mise en œuvre. Cet ouvrage en fait la démonstration à partir de leur institution emblématique : le Bureau international d'éducation (BIE).

LE BIE COMME EMBLÈME D'UN « INTERNATIONALISME ÉDUCATIF » EN CONSTRUCTION

Notre enquête tire parti de la riche historiographie du *transnational turn*¹⁰, à partir de laquelle nous avons construit notre cadrage notionnel et défini le syntagme qui est nôtre d'« internationalisme éducatif ». Que recouvre ce dernier ?

UNE DIMENSION DE L'INTERNATIONALISME CULTUREL

Le terme « internationalisation » englobe le processus de densification des interconnexions et communications transfrontalières que nous venons d'évoquer, qui s'étend à des degrés et des rythmes divers sur l'ensemble des sphères économiques, politiques, sociales. Scandée par la multiplication des forums internationaux et, dès l'aube du nouveau siècle, par leur institutionnalisation sous forme d'accords transnationaux, d'organisations internationales puis même intergouvernementales, cette internationalisation désigne un processus mesurable et objectivable (Sluga, 2013, pp. 12–18¹¹). L'adjectif international qui décrit cet état, additionné de son suffixe *-isme*, dépeint ce processus comme cause à embrasser, objectif à atteindre, mobilisation à promouvoir ; l'internationalisme constitue en quelque sorte une internationalisation qui s'assume¹². Ainsi, l'internationalisme trouve aussi ses fondements dans la conscience qu'ont les individus de leur interdépendance, dans

10 Nous employons ici ce concept comme générique, recourant par ailleurs à d'autres notions – histoire croisée, relationnelle, comparée, globale, locale, mondiale, connectée, *cross national*, *entangled history*, *shared history*, transfert culturel (sans céder aux querelles d'école qui s'y jouent) –, misant sur les effets de connaissances d'une variation des échelles spatio-temporelles d'observation. Nous nous référons ici en particulier à : Clavin, 2005 ; Iriye, 1997, 2002 ; Laqua, 2011, 2013 ; Saunier, 2013 ; Sluga, 2013 ; Sluga & Clavin, 2017. Pour une discussion de ces concepts en histoire de l'éducation, voir : Caruso, 2019 ; Fuchs & Roldán Vera, 2019.

11 Sluga pour sa part parle d'internationalisme objectif. Ceci renvoie aux problèmes de nature financière, matérielle, juridique, scientifique.

12 Pour Friedemann et Höschler (1982, pp. 367–397), dont nous nous inspirons ici, l'internationalisme débouche sur un engagement ouvert de la sociale-démocratie envers l'internationalité en tant que tâche pragmatique.

la conviction partagée des bienfaits de l'esprit internationaliste et des avantages de la mise en commun des ressources et de la coopération transnationale (Iriye, 2002, pp. 8–10 ; Laqua, 2013, p. 3), qui se traduit pour d'aucuns dans des engagements internationalistes. Ce faisant, le substantif internationalisme désigne non seulement les démarches qu'entreprend une diversité d'acteurs pour dynamiser, matérialiser et institutionnaliser des connexions internationales, mais il renvoie également aux représentations et espérances qui fondent leurs activités, et aux discours qui les justifient. Le terme est d'ailleurs employé par ceux-là mêmes qui œuvrent et plaident en ce début de 20^e siècle pour l'édification de nouvelles structures et mentalités internationales (ou y résistent, les contestent) (Geyer & Paulmann, 2001, p. 3 ; Herren, 2009, pp. 33–34)¹³.

Cette insistance sur les dimensions représentationnelles rejoint la thèse de Iriye (1997) touchant à la centralité des dimensions culturelles dans ces processus d'interconnexions. La culture, prise en son sens large, est bien sûr impactée par le processus d'internationalisation, mais elle les accompagne aussi, les nourrit et les favorise : les systèmes de valeurs, les formes d'expression, les traditions et croyances, en servant à la fabrication d'identités nationales, constituent tout autant des bannières de ralliement de collectifs qui se reconnaissent et se rassemblent à de plus amples échelles, au niveau transnational entre autres. L'« internationalisme culturel » est ainsi au cœur du processus de globalisation du 20^e siècle et le champ de l'éducation et de la formation en constitue, à l'évidence, une facette essentielle.

En écho à ce syntagme, nous employons ici celui d'« internationalisme éducatif » pour désigner les convictions, activités et réalisations d'une pluralité d'acteurs transnationaux – pédagogues, psychologues, intellectuels, diplomates, philanthropes, pacifistes, féministes... – qui, en ce premier 20^e siècle, investissent la cause éducative pour favoriser

13 Paul Otlet, un proche des fondateurs du BIE, fait d'ailleurs partie de ceux qui non seulement ont conceptualisé cette notion, mais se sont aussi attachés à lui fournir une matérialité bibliographique, mentale et muséale, via le *Mundanium* puis la Cité mondiale, qu'il va tenter – en vain – d'implanter à Genève avec l'appui des bâtisseurs du BIE. Nous reviendrons plus loin, et en conclusion, sur les différentes connotations d'« internationalisme », loin d'être neutres.

ces nouvelles conscience et solidarité mondiales¹⁴. L'internationalisme leur sert de boussole pour définir à la fois leurs méthodes de travail et leurs idéaux : promouvoir l'éducation internationale comme l'accès de tous à l'instruction, créer des internationales de l'éducation et fédérer leurs œuvres, veiller à porter la résolution des problèmes éducatifs sur la scène intergouvernementale, toutes démarches conçues par eux comme condition de nouvelles compréhension et coopération internationales visant à construire la paix sur terre. L'internationalisme devient pour beaucoup la finalité suprême de toute éducation.

L'ÉDUCATION ET L'ENFANCE, UN TERRAIN PARTICULIÈREMENT CONVOITÉ

Pour ces contemporains, le champ éducatif concerne l'ensemble des terrains et supports participant de la socialisation et de l'encadrement des populations juvéniles. Il inclut potentiellement tous les phénomènes et les enjeux pédagogiques, à commencer par les systèmes et programmes scolaires, ainsi que leurs finalités éducatives, culturelles et professionnelles, sans négliger les acteurs (enseignants, formateurs, administrateurs, élèves, étudiants) qui interviennent sur ces terrains. Les nations en font partie. L'éducation n'est-elle pas perçue comme le creuset de la nation et le théâtre où se joue son devenir ? Les systèmes éducatifs ne constituent-ils pas dès la construction des États-nations au 19^e siècle des espaces privilégiés de fabrique des identités sociales et nationales ? Dès lors, l'internationalisation de l'éducation pourrait être perçue comme empiétant sur les prérogatives inaliénables des nations, susceptible même de déposséder les nouvelles générations de leurs racines et identités natives. À l'inverse, toutefois : l'internationalisme éducatif pourrait constituer un espace de lutte idéal pour battre en brèche le nationalisme

14 De même que Laqua (2013, p. 3), nous nous sommes interrogées sur le recours au singulier ou au pluriel. Comme lui, dans sa monographie sur Bruxelles à la croisée d'internationalismes aux tonalités diverses et par moment résolument contradictoires, nous optons ici pour un singulier qui se veut générale et englobant, sans éluder la diversité de ses formes et interprétations. En revanche, nous avons éprouvé la portée heuristique du recours au pluriel en explorant avec d'autres collègues les expériences, idéaux et rhétoriques pluriels d'internationalismes initiés sur des terrains éducatifs variés : Droux & Hofstetter 2020 ; Droux, Hofstetter & Robert, 2020.

étroit – qualifié d'« empoisonnement » moral¹⁵ – dont auraient été abreuvées les populations juvéniles ayant péri en patriotes dociles sous les canons de la Grande Guerre.

Telles sont, parmi moult autres, les controverses passionnées et passionnelles – examinées dans cet ouvrage – sur lesquelles s'achoppent ceux qui font de l'éducation et l'enfance leur terrain de prédilection pour façonner le monde selon leurs aspirations. Que ce soit pour sauvegarder les traditions séculaires ou pour dessiner un avenir supposé s'en être affranchi, les contemporains ont conscience des possibles pouvoirs que recèle toute pédagogie, des enjeux culturels qui se jouent dans la définition des systèmes, programmes et finalités scolaires, et des liens consubstantiels reliant nationalisme et internationalisme.

On le constate d'emblée, l'éducation constitue un terrain d'étude particulièrement fécond pour dégager les convictions et les logiques d'action de ceux qui se font les ambassadeurs de cette société globalisée¹⁶ ; pour cerner aussi les contradictions qu'ils rencontrent, les controverses qui les divisent, les arrangements qu'ils élaborent, les conversions que certains opèrent dans ce dessein presque messianique de réconcilier l'humanité en captant l'enfance et lui bâtissant à elle aussi un sanctuaire international. En nous projetant résolument dans ce premier 20^e siècle, nous faisons le pari de pouvoir mieux saisir les prémices et les conditions de l'institutionnalisation progressive de l'internationalisme dans le champ pédagogique en vue de repérer aussi comment s'y inaugurent des tentatives inédites de gouvernance mondiale de l'éducation des populations juvéniles. Le Bureau international d'éducation constitue un tel édifice et en incarne l'espérance.

15 Expression du futur président de la Commission internationale de coopération intellectuelle (CICI), Gilbert Murray, délégué de l'Union de l'Afrique du Sud, lors du débat de la SDN de 1921 sur l'opportunité d'inclure l'éducation dans les attributions de la SDN ; nous verrons que c'est suite au rejet de cette proposition que l'Institut Rousseau construira, non sans mal, son Bureau.

16 Nous reprenons ici la notion de « globalisation », historicisée et théorisée parallèlement à celles de *borrowing* et *lending*, par Steiner-Khamsi (2004) et Steiner-Khamsi et Waldow (2012).

LE BIE, UNE MATRICE

Ainsi que notre titre le suggère, nous postulons que le BIE peut être considéré comme une « matrice » de l'internationalisme éducatif, participant de sa genèse durant l'entre-deux-guerres déjà. Nous nous proposons ici d'explicitier les fondements de cette thèse, que notre ouvrage mettra à l'épreuve et sur laquelle nous reviendrons en conclusion.

Le terme « matrice » est ici employé comme un concept heuristique pour s'interroger sur les conditions de genèse de l'internationalisation de l'éducation, les mécanismes qui permettent cette densification et formalisation des échanges, les controverses et contradictions qui accompagnent de tels processus, les causes et idéaux mobilisés, les réseaux et synergies créés.

AU TEMPS DES FONDATIONS – UNE MATRICE POUR INSTITUTIONNALISER L'INTERNATIONALISME ÉDUCATIF

Nous appréhendons le BIE comme une matrice de l'internationalisme d'abord du fait qu'il s'agit, objectivement, de la première institution intergouvernementale (1929) offrant une plateforme d'échanges et de concertations pédagogiques entre États. Nous ne saurions pour autant prétendre que le BIE à lui seul constitue cette matrice. Il y contribue, comme d'autres institutions – tels l'Institut international de coopération intellectuelle (IICI) et ses organes, mais aussi la *New Education Fellowship* (NEF), la *World Federation of Education Associations* (WFEA), l'*Institute of international education* (IIE, de New York) – avec lesquelles, nous le verrons, le BIE entretient de denses, mais aussi conflictuelles et concurrentielles relations, même lorsqu'il s'agit de plaider avec ferveur pour la coopération intellectuelle. Le BIE se doit d'ailleurs d'être saisi dans le contexte effervescent de ce premier 20^e siècle, où s'impose progressivement la conviction que les affaires, même les plus graves du monde, peuvent et doivent être résolues via des concertations et des négociations où priment les principes du droit, de la raison et de la démocratie.

Dans le contexte aussi de l'après-Seconde Guerre. Ne sont-ce pas ces mêmes principes que les agences onusiennes proclameront à l'heure de concevoir l'Unesco ? L'expérience d'organismes comme le BIE sera-t-elle prise en compte par la future Unesco à l'heure où elle s'imposera comme nouvelle « Autorité mondiale de l'éducation », comme la dénommera la

première secrétaire générale du BIE, Marie Butts (1870–1953), en exercice de 1926 à 1947. Quelles sont les conditions de signature de la convention de 1952 qui relie finalement le BIE – toujours autonome – à l’Unesco ? 1952 sera pour cette raison même la date butoir de notre étude, inaugurant une autre période de vie du Bureau désormais officiellement rattaché aux agences onusiennes¹⁷.

L’analyse processuelle de cette construction – telle que rattaché aux nous la menons plus particulièrement dans la première partie de cet ouvrage – fait partie de l’intérêt d’une telle enquête et d’un choix historiographique : en embrassant tout le premier 20^e siècle, il devient possible de restituer la généalogie des efforts entrepris pour dédier à l’enfance ce « temple » d’abord rêvé puis dessiné, et dont les fondations sont progressivement posées et la bâtisse collectivement édifiée, outillée et fortifiée. Ce temps des fondations constitue dès lors une période cruciale pour dégager les dispositifs mis en œuvre au sein du BIE afin d’assurer la viabilité de l’entreprise ; d’abord en surfant sur le raz de marée¹⁸ de l’internationalisme wilsonien tel qu’il se déploie dans sa version libérale à Genève dans les années 1920, en veillant à ne pas s’y retrouver englouti ; puis au fil des années 1930 et 1940, pendant lesquelles ces pacifiques – ou plutôt paisibles – internationalistes se confrontent aux tensions liées à la Grande Dépression et à l’exacerbation des nationalismes, ainsi qu’au cortège d’alliances et pressions internationales aux tonalités politiques – internationalistes aussi (Herren & Zala, 2002) – en rupture complète avec les leurs, quand bien même ils s’acharnent à poursuivre leurs concertations intergouvernementales. Quelles stratégies seront alors mises en œuvre pour déjouer ces contradictions et comment dans ce contexte

17 Étude que nous poursuivons dans d’autres de nos investigations : Hofstetter & Schneuwly (2020b; en préparation). Pour une analyse de la genèse de l’Unesco, voir Maurel, 2006 ; Mylonas, 1976 ; s’agissant des liens avec le BIE : Brylinski, en préparation.

18 Dans ses catégorisations de l’internationalisme, Herren évoque cette image de « Flutwelle des Internationalismus » (2009, p. 43 ; déjà mentionné en 1997, p. 622 ; Sluga (2013) démontre qu’il s’agit, après l’internationalisme objectif, de la seconde vague ou phase, sous-tendue elle par une logique intergouvernementale, sous les bannières plus utopiques aussi de la justice sociale et solidarité mondiale (pp. 45–78), mais non moins opposée à l’internationale communiste. Voir Laqua (2011, 2013) pour une vue d’ensemble des internationalismes durant ces décennies.

réagissent les ministres et diplomates conviés au sein de l'hémicycle du BIE à s'extraire de leur égocentrisme pour s'exercer aux méthodes de la réciprocité et de la solidarité mondiale en éducation ? Et comment survivre à la Seconde Guerre puis aux reconfigurations des rapports entre puissances et entre agences intergouvernementales bâties dans le tout juste après-guerre ?

Plus qu'une institution bien rodée, qui profiterait nonchalamment d'un rythme de croisière et d'un avenir assuré, nous intéresse cette période fébrile des fondations : le temps des fondations dévoile les possibles décalages entre des aspirations mondiales de paix perpétuelle et les conditions objectives d'expériences harassantes, où le travail quotidien au BIE a pour horizon restreint un minuscule bureau où s'empilent des liasses de dossiers délicats à gérer sans même espérer un salaire satisfaisant. Il donne à voir l'inventivité des promoteurs de l'institution, depuis les petites mains secrétaires jusqu'à ses directeurs et les éminents diplomates et ministres avec lesquels ils dialoguent. Il montre l'aptitude de l'organisation à se réformer, sa labilité et flexibilité¹⁹, sa difficulté parfois à évoluer et ses possibles accommodements, comme sa fermeté et son intransigeance lorsque l'institution semble compromise, contestée et critiquée dans ses fondements mêmes, dont ses principes affichés d'impartialité et de neutralité, qui conditionneraient son universalité. Ce temps des fondations permet de mettre au jour les divergences d'opinions au sein même de l'institution, et les accords tant bien que mal trouvés, pour s'exprimer d'une voix unanime à l'heure de s'en faire le porte-parole officiel. Précisons-le d'emblée : pour une question de lisibilité aussi, nous recourrons dès lors au singulier, personnifiant en un sens le BIE, comme le font d'ailleurs les contemporains eux-mêmes.

Mais notre enquête a bien pour dessein d'éviter une vision linéaire de l'institution et de mettre en lumière les contradictions, internes aussi, sur lesquelles butent les protagonistes du BIE, au sein de son secrétariat, dans ses différents organes, avec ses principaux partenaires, autant qu'avec ceux qu'ils perçoivent comme leurs concurrents.

19 Pour reprendre les expressions de Kott (2014) et tenter de répondre à l'invitation programmatique de Nay et Petiteville (2011).

UNE MATRICE DE NOUVELLES CAUSES D'INTÉRÊT GÉNÉRAL ET UNIVERSEL

Le BIE nous semble pouvoir aussi être conçu comme une matrice de l'internationalisme par les causes qu'il tente de promouvoir, avec ses partenaires. Nous recourons à la notion de causes au sens où les entend Saunier (2012), à savoir « des horizons d'engagement [...] définis, défendus, contestés, incarnés, embrassés en tant que questions dites 'd'intérêt général' voire 'universelles', suite à un travail social et intellectuel visant à démontrer qu'y répondre exige d'œuvrer à travers les territoires et les souverainetés » (p. 29). En l'espèce, aux yeux des promoteurs du BIE, des causes communes, ou jumelables : éducation pacifiste, solidarité internationale, conscience mondiale, pédagogie réformatrice, école active (Hameline, 2002a, b). Qui plus est, ses chefs de file tentent de positionner le BIE en épice où se pensent et se définissent les réformes pédagogiques à promouvoir dans le monde. Les idéaux des précurseurs traverseraient-ils eux aussi les décennies ? Mais comment s'accorder sur des méthodes et finalités pédagogiques en évitant l'écueil de standardisations et leurs possibles hégémonies ? Comment promouvoir l'émancipation individuelle et la spontanéité enfantine, en veillant à ce qu'elles soient mobilisées en faveur de cette cause pacifiste et internationaliste ? Telles sont les questions qui les taraudent et qui constituent autant de dimensions particulièrement intéressantes à approfondir.

Nous questionnerons ce faisant la manière dont les bâtisseurs concilient une posture d'une « neutralité absolue » et d'une « stricte scientificité », à en croire les statuts du BIE, avec leurs convictions pacifistes, réformatrices et progressistes. Alors même qu'ils tiennent pour acquis que l'éducation internationale, les principes de l'éducation nouvelle et les méthodes actives constituent les garants d'une éducation émancipatrice, c'est en scientifiques qu'ils affirment d'emblée se positionner et font valoir les travaux de leur agence. C'est à cette même posture qu'ils convieront dès 1934 les participants de leurs Conférences internationales de l'instruction publique (dont le concept programmatique traversera le 20^e siècle), se faisant fort de scruter et valoriser, avec les délégués invités, les particularités locales et nationales pour saisir et configurer des orientations globales. D'autres perspectives de recherche se dessinent dès lors, abordées au fil de cet ouvrage, en particulier dans sa seconde partie. Quel rôle le BIE – et notamment la psychologie qui s'y déploie – aurait joué pour

- définir les contours d'une éducation et de méthodes pédagogiques en harmonie avec les lois individuelles du développement de l'enfance et réappropriables par des politiques pédagogiques contrastées ?
- cerner les conditions d'une école dite aujourd'hui inclusive, soucieuse de cette différenciation chère à l'éducation nouvelle, qui permette à chacune, quels que soient son ethnie, sa confession, son origine sociale et son sexe d'accéder à une instruction qui lui soit ajustée, sans l'y assigner ?
- penser les « traits » et « caractéristiques » d'un esprit national et, par contraste, international ?
- définir des curricula et programmes scolaires garantissant le droit de tous à une large culture sans pour autant reconduire l'encyclopédisme et la surcharge scolaires collectivement décriés ?
- généraliser de meilleures conditions de travail et une formation théorique de qualité des enseignants en s'ajustant toutefois aux attentes, ressources et particularités locales ?

Quoi qu'il en soit, les représentants du BIE s'investissent de la mission de favoriser l'accès de tous à l'instruction, une justice scolaire condition pour eux de la justice sociale, aspirant à renforcer la scolarisation de masse pour promouvoir l'émancipation individuelle. Ce paradoxe l'est-il aussi pour eux ? Les bâtisseurs du BIE ne contribuent-ils pas ainsi à l'extension de la « forme scolaire » – dans nos termes, la « forme école » –, dont la généralisation constitue un des traits modernes de la mondialisation de l'éducation, et dont les atouts et contradictions aujourd'hui encore font débat ?

UNE MATRICE DE NOUVEAUX MODES D'ÉCHANGES ET RÉSEAUX RELATIONNELS

Inutile de dire qu'une tâche aussi colossale que celle entreprise par les têtes pensantes du BIE ne se conçoit ni ne se construit seul. Il y faut du soutien, des renforts, une union des énergies, à tous les moments de son évolution.

Aussi, est-ce la cartographie de ce réseau relationnel au sein duquel évolue le BIE, que cet ouvrage s'attache à mieux cerner, plus particulièrement dans sa troisième partie. Fort des travaux initiaux déjà entrepris²⁰,

20 En particulier les trois thèses de Boss, Brylinski et Loureiro (en préparation), de même que les textes de Droux (2011), Droux et Hofstetter (2020), Hofstetter

nous postulons qu'elle permet de visualiser un ensemble d'acteurs qu'il est possible de qualifier par les positions qu'ils occupent au sein de la « galaxie relationnelle » dans laquelle le BIE évolue. Le premier type d'acteurs regroupe d'abord les compétences et les affinités des promoteurs du BIE, eux-mêmes issus de l'Institut Rousseau : les mouvements partisans des réformes pédagogiques en premier lieu, solidement arri-més sur une expertise universitaire et scientifique où se rejoignent les disciplines constitutives des sciences sociales qui se préoccupent alors de l'enfance et de l'éducation. Mais cette caution scientifique suffit-elle, notamment sur le plan matériel, pour faire vivre un projet aussi ambitieux que celui caressé par la direction et le secrétariat ? À l'évidence non, et c'est ce qui nous conduira à examiner quels sont les autres réseaux d'acteurs individuels et collectifs, plus fluctuants, hybrides tant par leurs profils, leurs provenances que par leurs engagements et intérêts.

Une seconde catégorie d'acteurs constitue comme la seconde trame à partir de laquelle le BIE construit son réseau relationnel : on peut y identifier les soutiens politiques, puisés auprès des autorités cantonales et fédérales, et d'autres notabilités genevoises ou suisses, influentes dans les milieux transnationaux. Cette trame s'ancre dans un terreau social commun, celui des élites européennes plutôt libérales, protestantes (ou apparentées, tels les quakers), chrétiennes sociales, en tout cas ouvertes à l'idée de progrès et de réformes. À l'échelle locale, ce vivier relationnel voit se chevaucher liens de parenté, de sociabilité et d'inter-connaissances. Nombre de femmes jouent à l'évidence un rôle crucial au sein de ces milieux, où se jouxtent sinon se confondent le privé et le professionnel. L'ensemble de ces personnalités, hommes et femmes confondus, constituent autant de ressources pour le BIE, dans la mise en circulation et le relais apporté aux informations, œuvrant de concert dans leurs propres associations pacifistes, confessionnelles, féminines et féministes, philanthropiques²¹.

On examinera comment le BIE se servira de cet écheveau d'affinités lorsqu'il sera à la recherche de ressources et de compétences techniques

(2015), Hofstetter et Mole (2018) ainsi que Hofstetter et Schneuwly (2020a, c).
 21 Voir à ce sujet, notamment en relation avec le rôle des réseaux féminins : Bat-tagliola, 2006 ; David & Heiniger, 2019 ; Hunyadi, 2019 ; Offen, 2012 ; Sluga, 2017 ; Thébaud, 2017. La thèse de Boss, en préparation, documente aussi cette dimension au sein du BIE.

pour mener à bien ses missions documentaires, ses enquêtes internationales, ses conciliations intergouvernementales. En effet, le terrain des proximités, même élargi, n'épuise pas la complexité du monde relationnel dans lequel se meut le BIE. D'autres que lui ambitionnent de fédérer, d'alimenter cet internationalisme éducatif. Avec ces partenaires imposés, il faut apprendre à se connaître, avant de négocier, transiger, et éventuellement s'allier. Les chapitres qui vont suivre s'attachent aussi à décrypter toute la complexité de cette troisième trame des partenaires : d'abord ceux qu'on ne peut contourner au vu de leur centralité nouvelle, dont les organisations intergouvernementales sises à Genève (SDN, BIT) ou ailleurs (IICI). Incontournables, car ces organisations constituent des espaces relationnels en soi, tant pour les réseaux d'experts et les administrations nationales, qui y concourent à la co-construction de normes à portée universelle²². Bien d'autres encore, rencontrés ou fréquentés au gré des contextes, et que nous pouvons identifier grâce à l'abondance des correspondances qui les lient avec le BIE : à l'instar des délégués des fédérations internationales d'enseignants, des associations féminines internationales, des comités internationaux, organisations pacifistes, des unions de soutien à la SDN, des œuvres de secours aux victimes de guerre ou aux enfants...

Parmi les principaux partenaires de l'entreprise, on l'a dit, figurent les ministres, diplomates, experts, délégués étatiques, et de fait les gouvernements et États-nations qu'ils incarnent, que le BIE démarche afin qu'ils participent à sa mission coopérative. Dans quels cercles les situer, eux qui se côtoient parfois déjà dans les mouvements réformistes et les sphères de sociabilités intellectuelles transnationales ? Eux qui se recrutent encore dans les réseaux intergouvernementaux de la Genève d'entre-deux-guerres, et qui parfois aussi sont des ambassadeurs aux provenances et profils difficiles à saisir, choisis par les États qu'ils représentent et dont les intentions – nationales quand elles ne sont pas nationalistes parfois – sont délicates à cerner ? Comment le BIE composera-t-il d'ailleurs avec les velléités nationalistes d'États-nations qui l'entourent et qu'il courtise tout en affirmant s'en tenir à une résolue neutralité politique ?

22 Nous renvoyons notamment aux travaux suivants : Kott & Droux, 2013 ; Marbeau, 2017 ; Pedersen, 2015.

En observant à partir du BIE comment se jouent ces inter-relations, en les suivant scrupuleusement à la trace à la manière d'un puzzle sans cesse recomposé, nous pouvons voir comment elles évoluent, se nouent, se recomposent ou se renforcent, en fonction aussi des individus impliqués, des sympathies et des complicités. Ou des besoins : le multipositionnement de nombre de ces personnalités, au carrefour de différents réseaux ou organes, représente en effet un capital à ne pas négliger (Topalov, 1999). Il peut un jour se révéler essentiel pour soutenir une recommandation, suggérer une collaboration, relayer une influence. Sans pour autant avoir les moyens ici de prospecter sur les terrains scolaires eux-mêmes, nous nous interrogeons sur les impacts qu'il est possible de déduire de ces plateformes collaboratives, permanentes ou temporaires, en termes de réception de ces projets collaboratifs. Quel a pu être leur poids face aux phénomènes de concurrences et de compétitions que révèlent aussi ces coulisses de l'internationalisme ?

Les sources à disposition offrent les possibilités d'enquêtes prosopographiques²³ qui s'attacheront à démêler cet écheveau pour mieux cerner le visage – composite, pluriel, évolutif – de cet internationalisme éducatif. Cette cartographie, que Saunier (2013, pp. 126s) appelait de ses vœux, permettra de décliner la variété des formes que ces coopérations peuvent prendre. La troisième partie de ce volume est dédiée à cette analyse ; elle se parachève par l'effort de saisir comment le BIE tente de se positionner dans le monde et se le représente durant ce turbulent premier 20^e siècle, un chapitre qui clôt notre cartographie en offrant une vision synthétique à même de décrypter les contours géographiques du BIE.

EXPLOITER UN PATRIMOINE DOCUMENTAIRE EXCEPTIONNEL

Inaugurées au sein de la Fondation Archives Institut J.-J. Rousseau, Institut ayant créé, on l'a dit, le « premier » BIE – à savoir une association corporative (1925–1929) –, nos investigations nous ont conduits au Centre de

23 Nous basant ici sur les apports particulièrement appréciés de Claire Lemerrier (2012) qui a contribué à l'un de nos séminaires et accompagné certains de nos travaux ; voir aussi : Delpu, 2015 ; Demeulenaere-Douyère & Le Goff, 2012 ; Lemerrier & Picard, 2012 ; Nabonnand & Rollet, 2012.

documentation du BIE : ce dernier abrite aujourd’hui encore, à Genève, le patrimoine archivistique de ce Bureau qui depuis 1929, soit bientôt un siècle, fonctionne comme institution intergouvernementale. Nous nous sommes bien sûr longuement arrêtés dans les archives de la SDN, du BIT, de la Fondation Archives Jean Piaget, de l’Université de Genève, du département de l’instruction publique et de la Bibliothèque de Genève, ainsi que dans celles de l’IICI et de l’Unesco à Paris.

Des archives personnelles, privées (Bovet, Claparède, Piaget²⁴) ont été dépouillées ainsi que celles de multiples autres instances et associations significatives, avec lesquelles le BIE a été en contact. Parmi les plus importantes, qui se distinguent aussi par la richesse de leurs archives, citons : le Bureau international de la Paix (BIP), le Centre de documentation et d’étude de la langue internationale (CDELI), le Comité international de la Croix-Rouge internationale (CICR), l’Entente internationale anticommuniste (EIA), la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU), la Fédération internationale des associations d’instituteurs (FIAI), l’Organisation mondiale pour l’éducation préscolaire (OMEP), la Société pédagogique romande (SPR), l’Union mondiale de la femme pour la concorde internationale (UMF), la Société religieuse des Amis, Assemblée de Suisse (*Archives from Switzerland Yearly Meeting*, ASYM), la *World Federation of Education Associations* (WFEA)²⁵.

Suivant le regard et les pas des protagonistes de cette histoire, nous avons pu sillonner le monde, parfois depuis Genève d’ailleurs, profitant des impressionnantes bases de données et sources mises en ligne par diverses entités, qui font montre d’un esprit documentaliste et d’un souci

24 Entre les mains de la Fondation Archives Jean Piaget.

25 À quoi s’ajoutent bien d’autres précieuses ressources, comme les archives de l’Association mondiale des enseignant(e)s d’espéranto, de l’Institut international d’histoire sociale (Amsterdam, en ligne), de la *New Education Fellowship* (NEF), de la *Young Men’s Christian Association* (YMCA). Les archives de ces instances et associations mériteraient d’être plus amplement dépouillées pour compléter cette cartographie de l’internationalisme éducatif, afin de mieux saisir comment celles-ci regardent le BIE et se positionnent à son égard, et jusqu’où elles se rallient à ses causes et points de vue ou s’en distancient. Pour une analyse de l’Association européenne des enseignants (AEDE), que nous n’avons pas étudiée ici, voir : Ruppen Coutaz, 2020.

patrimonial aiguisés, chers à tous ceux qui aspirent à mieux connaître cet internationalisme remuant et effervescent.

C'est ce même souci documentaliste – qui s'ancre dans les convictions internationalistes et de fait aussi encyclopédistes, pacifistes, universalistes – qui conduit dès l'aube du 20^e siècle les bâtisseurs du BIE à réunir toutes les connaissances disponibles dans le monde sur l'enfance et l'éducation : pour les repérer, les classer, les discuter, les enrichir et les rendre accessibles à tous, convaincus que l'universalité de l'accès au savoir et à la culture conditionne la paix dans le monde. Cette fièvre documentaliste et cette culture patrimoniale leur sont par ailleurs aussi utiles pour conquérir puis asseoir leur légitimité, afin de faire la preuve de leur originalité et de leur expertise. Afin de s'inscrire même dans l'histoire. Faire l'histoire et l'incarner.

Ainsi, ce sont de volumineuses archives préservées par le BIE²⁶ et par d'autres instances que nous avons dépouillées pour mener à bien cette recherche : une profusion d'ouvrages, de revues, de collections pédagogiques, de rapports – dans une diversité de langues – que le BIE acquiert pour documenter l'évolution de l'éducation sur la planète ; mais aussi une abondance de réponses aux enquêtes du BIE sur les problèmes cruciaux que ses têtes pensantes et partenaires ambitionnent de solutionner ; et un nombre incalculable de correspondances et les documents élaborés et traduits pour et par les Conférences internationales de l'instruction publique, qui figurent parmi l'une des originalités du BIE ; enfin, une infinie variété de bibliographies, bulletins d'information, synthèses analytiques, en vue d'orienter cette marche mondiale. Foisonnantes sont aussi les archives plus confidentielles du BIE : elles nous ont permis de suivre, jour après jour, les réflexions et négociations des individus et comités qui créent et reconfigurent l'institution au fil des décennies. À l'exemple, on le verra, des échanges privés entre les membres mêmes du secrétariat, qui dévoilent des couples de positions où semblent parfois s'inverser les rapports de pouvoir. C'est installés sur le bureau anciennement occupé par Piaget, lorsqu'il siégeait à la tête du BIE, que nous-mêmes avons pris connaissance des lettres personnelles, aussi incisives que diplomatiques, des directeurs Pierre Bovet (1878–1965) puis Piaget à l'adresse de leurs collègues ou concurrents ;

26 Le BIE a entamé la digitalisation de ses archives, certes trop tardivement pour que nous puissions en bénéficier.

des rapports croustillants et sans fard de la secrétaire générale Butts, tandis qu'elle côtoie ceux qu'elle appelle les *Peacemakers* et *Leaders of the World* entrevus dans les innombrables comités, commissions, congrès qu'elle fréquente, ou pendant qu'elle prend le thé en discutant stratégies avec leurs ingénieuses et souvent influentes secrétaires, au crépuscule de ces journées mondaines.

Nous ne nous sommes ainsi nullement cantonnés aux seuls discours officiels, mais avons dépouillé et croisé une diversité de sources – journaux intimes, rapports et procès-verbaux estampillés confidentiels, correspondances personnelles, documents iconographiques – en vue de capter sur le vif, et dans les coulisses des grandes assemblées officielles, l'effervescence de cet internationalisme, juvénile tant par sa nouveauté que par sa population cible : les nouvelles générations constituent bien, en dernière instance, l'horizon de référence de leurs activités avec les personnalités « qui comptent » disent-ils, dans le monde éducatif.

Évidemment, se fonder sur les archives d'une institution qui se tient pour épicrocentré nécessite une prise de distance pour éviter de prendre pour argent comptant le discours qu'elle tient sur elle. Il convient ce faisant de contraster ce discours à celui tenu sur elle par d'autres instances, pour mieux peser son audience²⁷ ; une audience assurément parfois bien faible, si l'on s'en tient aux sources récoltées dans les organisations que le BIE a en point de mire (BIT, IICI, SDN, Unesco, WFEA, en particulier). Ce sont ainsi des prises de position moins élogieuses, voire carrément soupçonneuses, mais aussi les silences de certaines archives que nous avons tenté d'interpréter, pour pondérer la place du BIE dans ce réseau relationnel et le rôle que joue l'internationalisme éducatif dans ces décennies marquées par l'espoir et l'ambition de traiter et régler les affaires du monde à l'échelle planétaire.

Nous revendiquant d'une posture critique, loin de nous faire l'écho d'une rhétorique institutionnelle légitimatrice, nous avons conscience que le « monde des causes » qui se structure sur le terrain de l'éducation

27 D'autres enquêtes s'attachent à saisir l'impact des recommandations du BIE sur les politiques scolaires des différents États partenaires en examinant aussi comment ceux-ci se saisissent de cette instance pour légitimer sur leurs territoires nationaux certaines de leurs orientations ; voir à ce propos, *Relations Internationales*, 2020, N° 183 (en particulier les articles de Bajomi et de Robert) et la thèse de Loureiro, en préparation.

est saturé de contradictions. En effet, notre approche relationnelle (Saunier, 2013) permet d'affirmer que même avec les associations et les réseaux d'acteurs voisins ou amis, les frictions sont légion, les craintes du double emploi constantes, la hantise du cavalier seul récurrente. La méthode qui consiste à documenter systématiquement la constitution et l'alimentation du tissu relationnel du BIE dévoile ainsi un paysage complexe où, tout en étant proche par les sociabilités, tout en attendant de ses homologues une forme de soutien moral ou matériel à ses causes, il peut aussi s'en distancier, voire s'en passer, dès lors que les objectifs ou les configurations institutionnelles, ou les conjonctures politiques comme diplomatiques changent. Comment alors l'entretenir pour ne pas perdre ses potentielles ressources ? Comment se ménager un allié ou un compagnon de route quand il est devenu momentanément moins utile ?

Autant d'entrées et de questionnements qu'aborde cet ouvrage et auxquels les promoteurs du BIE se sont constamment confrontés dans leurs efforts pour maintenir à flot leur entreprise relationnelle. Et puis dans les relations, il y a aussi les échecs, les rejets, les refus : ceux qu'on subit, ou qu'on fait subir, dans l'économie des inter-relations qui forme le soubassement de toute entreprise internationaliste. L'histoire du BIE en est tissée, tout autant que de ses réussites : les chapitres qu'on va lire ne les euphémisent pas, car ils illustrent aussi les réalités qui ont été à l'œuvre pour une diversité d'organisations ou d'agences internationales. C'est en effet progressivement, et non sans difficultés, que l'ensemble de ces acteurs collectifs ont acquis au fil des décennies visibilité et poids sur la scène internationale en tant que représentants de l'opinion publique mondiale, face aux diplomaties d'État. Écrire l'histoire du BIE, c'est aussi faire la chronique de leur lente mais irrésistible accession au statut de *soft power*.

PARTIE 1

LE BIE : UN LABORATOIRE POUR L'INSTITUTIONNALISATION DE L'INTERNATIONALISME ÉDUCATIF

La première partie de cet ouvrage met en lumière le faisceau de circonstances qui conduit une poignée d'individus, proches de l'Institut Rousseau, à tenter de bâtir une institution internationale entièrement dédiée à la formation de l'enfance, afin que, par la science et l'éducation, la paix soit préservée sur terre. On y découvre l'histoire tumultueuse et controversée de la création du Bureau international de l'éducation (BIE), puis sa reconfiguration en une agence inter-gouvernementale, la première avons-nous souligné dans l'introduction, entièrement dédiée à l'éducation.

Plusieurs éléments forts structurent ces pages, permettant de contextualiser l'édification du BIE, en l'inscrivant dans la dynamique mouvementée de ce premier 20^e siècle. En effet, le BIE ne saurait être appréhendé sans le situer dans les amples réseaux relationnels et organisations existantes et naissantes, auprès desquels il quête sa légitimité : ligues et mouvements sociaux, où le BIE trouve ses premiers soutiens, comme d'autres organisations internationales, dont il s'inspire, tel le BIT, avec une fenêtre amplement ouverte sur l'Unesco, dont le BIE constitue un précurseur s'agissant des questions éducatives. Il s'agit également de repérer les jeux et enjeux de l'institutionnalisation d'une telle instance, en prenant en compte ses tâtonnements et conquêtes, les solidarités et divorces, ses principes phares et reconfigurations, ses projets et activités, tels qu'ils s'esquissent, sont écartés ou concrétisés : c'est bien là le défi d'une histoire processuelle, qui conjugue logiques thématiques et chronologiques, en se distanciant d'une approche linéaire trop institutionnelle.

Les chapitres qui suivent démontrent aussi comment, peu à peu, le BIE s'institue comme une fabrique – et même comme un véritable laboratoire – de production et de diffusion de savoirs sur l'éducation dans le monde : on y découvre comment il s'emploie à documenter la marche planétaire de l'éducation et à analyser, discuter et même tenter de solutionner collectivement les problèmes repérés, en confiant aux gouvernements la responsabilité de se les approprier et les implémenter – ou pas – sur leurs territoires. Ces pages dévoilent la manière dont le BIE se positionne comme agence intergouvernementale en éducation et comment, pour y arriver, il s'approprie des pratiques inventées ailleurs pour concevoir et éprouver lui-même un mode opératoire original qui permettrait, en principe, de se concerter collectivement en articulant tant bien que mal respect de la diversité et quête d'unité. Fort de ce

constat, le BIE s'investit et élabore des outils et techniques et, par là, participe à fonder l'un des premiers centres de recherche internationale sur l'éducation, qui met en pratique l'éducation comparée, les enquêtes internationales statistiques et la planification en éducation, contribuant *de facto* à l'institutionnalisation et la professionnalisation de certaines facettes des sciences de l'éducation naissantes.

Nombreuses sont les questions en filigrane de cette enquête et qui la guident. Quelles sont les convictions et aspirations qui animent ces personnes qui œuvrent à construire et déployer le BIE, les controverses et déconvenues qui émaillent leur quotidien ? Comment circonscrire l'institution, son fonctionnement et ses partenaires, pour asseoir sa crédibilité et sa légitimité ? Comment surmonter les résistances et les concurrences auxquelles se confrontent ses bâtisseurs ? Pourquoi, à peine édifiée, l'institution est-elle reconfigurée et ses destinées sont-elles confiées aux gouvernements de la planète, alors même que le BIE préserve jalousement sa liberté et sa neutralité, prétendant n'avoir pour seul outil qu'une stricte objectivité scientifique et se défier de toute compromission politique ? Comment se profiler comme une agence intergouvernementale à prétention universelle, ambitionnant l'adhésion et la participation de tous les pays souverains de la planète, alors que le monde s'embrase et que les nationalismes s'exacerbent ? Comment préserver sa vocation pacifiste et universaliste, dans un monde en guerre, hérissé de frontières, où la jeunesse incarnant la rédemption de la planète combat et périt sur les champs de bataille ? Nous l'avons posé d'emblée, comment cette petite institution d'abord toute familiale, parviendra-t-elle *in fine* à se faire reconnaître par les concepteurs de la future Unesco, et à placer son expertise à son service, tout en préservant son autonomie ?

Telles sont les questions auxquelles cette première partie de notre ouvrage s'efforce de répondre, grâce à de riches archives, permettant de privilégier une approche processuelle et critique.

C. B. & R. H.

1.

L'INSTITUT ROUSSEAU – EMBLÈME DE L'ESPRIT DE GENÈVE – FONDATEUR DU BIE (DÉBUT DU 20^e SIÈCLE)

Rita Hofstetter

Le Bureau international d'éducation (BIE) de Genève est d'abord le produit d'une « genèse collective » (Espagne & Werner, 1987). Ses contours sont esquissés dans un contexte particulier, la Genève effervescente du tout juste après-guerre, censée incarner l'internationalisme wilsonien en accueillant à la fois la Société des Nations (SDN) et la constellation d'agences qui l'entourent (Hidalgo-Weber & Lescaze, 2020). Nous nous proposons ici d'analyser la dynamique de cette genèse, pour cerner le faisceau de forces et circonstances qui conduit les bâtisseurs de l'Institut Rousseau à vouloir profiler leur établissement sur l'avant-scène mondiale. Nous prêtons une attention spécifique à la manière dont ses promoteurs, des individus en un sens ordinaires, se saisissent de ces circonstances exceptionnelles pour entrouvrir le champ des possibles afin de tenter de s'instituer en protagonistes légitimes des événements : l'Institut Rousseau qu'ils ont fondé en 1912 est ainsi conçu par eux dès l'Armistice comme l'une des agences incarnant les valeurs de paix, de solidarité internationale, de justice sociale emblématiques de l'« esprit de Genève » ; l'enfance ne mériterait-elle pas un bureau international comme en bénéficient les travailleurs ? Des ténors de l'Institut Rousseau envisagent même que leur propre établissement soit considéré comme l'ébauche du BIE, pour déjouer certainement aussi les résistances rencontrées dans cette bataille que se livrent ceux qui militent pour la

paix par l'éducation. L'histoire mouvementée de l'Institut Rousseau et celle controversée de la genèse du BIE sont de fait consubstantiellement liées et c'est ce que nous nous proposons de mettre en lumière dans ce chapitre.

LE CENTRE NÉVRALGIQUE D'UNE RÉVOLUTION ÉDUCATIVE UNIVERSALISABLE

Lorsque Édouard Claparède (1873–1940)¹ et ses premiers compagnons de route créent l'Institut Rousseau (Hofstetter, 2010²), en 1912, ils se situent d'ores et déjà dans un mouvement scientifique international, dont ils se revendiquent, qu'ils ont contribué à construire et au sein duquel certains d'entre eux jouent un rôle décisif. Or, la fragilité de leur petit établissement – « familial » même, vu le nombre restreint d'étudiants et les intimes relations entre tous ses membres, collaborateurs et professeurs compris – contraste avec son rayonnement : à la croisée de trajectoires et d'ambitions contradictoires, l'Institut oscille entre menaces de fermeture et promesses d'un mieux-être que certains confondent avec celui de la planète.

UNE AMBITION RÉFORMISTE ET EXPÉRIMENTALISTE TRADUITE EN PROJET HUMANITAIRE

Claparède appartient au cercle des plus éminents psychopédagogues de l'enfant de l'Europe de ce début de siècle, entretenant d'intenses échanges avec d'autres savants qui en d'autres lieux du globe œuvrent à l'institutionnalisation transcontinentale de ce nouveau champ de savoir. Par son lignage et ses proches cercles de sociabilités personnels, il est introduit dans la bourgeoisie cosmopolite genevoise, savante et libérale, imprégnée de la conviction qui caractérise cette élite protestante que la science

1 Il épouse Hélène Claparède-Spir (1873–1955), fille du philosophe russe African Spir, dont elle rédige la biographie et traduit divers ouvrages de l'allemand en français ; tout en étant solidaire des causes portées par son mari, Hélène s'engage assidûment de son côté, notamment pour l'entente entre les peuples.

2 Nous renvoyons à cet ouvrage pour l'histoire de l'Institut Rousseau / École des sciences de l'éducation au cours du premier 20^e siècle.

et l'école seraient les instruments clés pour transformer et améliorer les individus et les institutions (Hameline, 1993a). L'Institut Rousseau qu'il édifie avec le soutien de nombre de pédagogues, psychologues et intellectuels de Genève et d'ailleurs, est conçu comme le carrefour de ralliement de tous ceux qui ambitionnent de réformer l'éducation, pour mieux respecter les besoins spécifiques de l'enfance, condition selon eux du perfectionnement des méthodes et structures pédagogiques : cette réforme doit s'ancrer sur une connaissance scientifique de l'enfant et des lois de son développement, présupposant une approche expérimentale des phénomènes éducatifs. La nouvelle pédagogie à l'affiche de leur programme amalgame cette entreprise réformatrice – sous les labels d'éducation fonctionnelle, éducation nouvelle, école active – avec cette nouvelle science, surnommée tour à tour pédagogie et psychologie expérimentale, psychopédagogie, science(s) de l'éducation, pédologie. Leurs engagements réformatrices et expérimentalistes se nourrissent d'ambitions documentalistes et humanitaires. Les recherches scientifiques ont pour dessein de définir les pratiques et politiques éducatives qui garantiront l'épanouissement des nouvelles générations, permettant à tous ceux aux prises avec l'enfance de s'y initier, pour construire collectivement un monde pacifié. Raison pour laquelle l'Institut Rousseau est déployé dès son ouverture à la fois comme Centre de recherche, Centre d'informations et de propagande (au service des « droits de l'enfant ») et comme École de sciences de l'éducation, offrant des ressources et formations idoines aux « amis de l'enfance », préoccupés du devenir de l'humanité (Claparède, 1912).

La dimension internationale de l'institution transparait d'abord dans les réseaux et références dont se nourrissent ses concepteurs, reconnaissant explicitement s'inscrire dans l'« air du temps » et s'inspirer de ce qui se passe partout ailleurs. Elle se manifeste ensuite dans la provenance et les connexions de ceux qui s'y retrouvent, élèves, conférenciers, professeurs et membres du comité de patronage, qui proviennent de tous les continents (Hofstetter, 2010). Fort de leurs vastes cercles de sociabilités et des réseaux de communications dont ils se servent et qu'ils développent (revues, collections, congrès, associations, ligues), les premiers bâtisseurs de l'Institut Rousseau vont promptement étendre encore les contacts entre étudiants, praticiens, autorités scolaires, intellectuels, convaincus que cette nouvelle pédagogie ne se concrétisera à large échelle qu'en déjouant les frontières disciplinaires,

géographiques, confessionnelles, culturelles et politiques. Ils invitent les éducateurs des diverses contrées du globe à conjuguer leurs efforts pour produire, recueillir, discuter et diffuser les savoirs susceptibles de nourrir une révolution éducative universalisable ; ils sillonnent eux-mêmes volontiers le monde pour examiner de nouvelles expériences et faire valoir leurs propres découvertes pédagogiques, afin de les éprouver, les améliorer et les diffuser.

MENACÉ DE DISPARAITRE, L'INSTITUT RECONFIGURÉ COMME ÉPICENTRE DE L'INTERNATIONALISME ÉDUCATIF

Lorsque s'enlise la Grande Guerre, l'Institut Rousseau peut apparaître – à l'instar de Genève où il est installé – comme un îlot préservé, au cœur d'une Europe ravagée. Il est bientôt présenté comme l'unique en son genre sur le Vieux Continent, ce qui lui conférerait une mission particulière pour préparer l'après-guerre, argue-t-on aussi bien au sein de l'Institut que dans les instances officielles genevoises. Ses répondants s'y attèlent, leur investissement dans la science et dans l'éducation nourrissant et prolongeant leurs engagements au service de causes sociales, philanthropiques, parfois féministes, désormais surtout internationalistes. L'instinct nationaliste de certains États, à l'origine du chaos du monde, ne s'apparente-t-il pas dans son infantilisme à l'instinct combatif des enfants, qu'ils préconisent, eux, de sublimer ? (Bovet, 1917).

Un véritable credo pacifiste se dégage des intitulés de leurs cours, conférences et publications : nos enfants au cœur de la guerre, patriotisme et bellicisme, égoïsme et altruisme, esprit de service et de solidarité, *self-government* et responsabilité sociale, psychoses de guerre, du nationalisme au progrès de l'humanité, ma patrie l'Europe, pacifisme et internationalisme. L'Institut Rousseau devient le lieu de ralliement de réfugiés, expatriés, réformés, pacifistes, qui à leur tour en renouvellent l'esprit et en dynamisent les engagements internationaux. Si l'on s'efforce d'y articuler une scientificité rigoureuse et une joyeuse convivialité, les échos de la tragédie mondiale s'y font néanmoins intensément entendre et semblent avoir pour effet une mobilisation plus acharnée encore pour lutter via l'éducation contre la barbarie.

De fait, l'Institut Rousseau se trouve en faillite, le capital de départ étant épuisé, les étudiants s'avérant des réfugiés sans ressources incapables dès lors de financer leurs écolages, les ventes de publications

sont interrompues, nombre de collaborateurs mobilisés, les échanges et voyages internationaux substantiellement réduits. Diverses issues sont esquissées puis adoptées entre 1918 et 1921, résultats de douloureuses concessions et d'audacieuses initiatives, débouchant sur de nouvelles alliances et des amorces de solutions. Évoquons trois ensembles d'événements significatifs pour notre propos, fonctionnant selon nous comme éléments déclencheurs pour faire de l'Institut une plateforme de l'internationalisme éducatif.

1. Fondamental, le premier pose le problème des rapports entre cette fondation de droit privé avec l'État et les instances publiques, inaugurant la possibilité d'acquiescer cautions et reconnaissances officielles. Ce sont d'abord l'université puis le gouvernement de Genève qui se mobilisent, pour démontrer la mission rédemptrice dévolue à l'éducation et la science, exigeant une formation des enseignants de haut niveau : « Assurer le bienfait d'une haute culture scientifique à l'école du peuple ; c'est le meilleur moyen de nous épargner, à l'avenir, l'enfer d'où nous sortons. » (Malche, 1919/1920, p. 106). L'on envisage de confier cette haute mission à l'Institut Rousseau, dont la réputation rejaillirait ainsi sur la cité et son Université : « On ne saurait imaginer meilleure propagande pour le bon renom de Genève, pour l'idée genevoise dont l'Université est le drapeau »³. Des voix dissonantes jugent certes dangereux pour l'État que le progressisme de l'Institut ne prenne de l'extension, relayant la crainte antérieurement déjà émise qu'un « socialisme révolutionnaire » ne contamine ainsi toute l'école genevoise⁴. Mais c'est la débâcle financière de la République et Canton de Genève de 1920 qui reportera l'officialisation et l'extension envisagées de l'Institut. Un compromis est trouvé, dans la nomination de son directeur Pierre Bovet comme professeur (1920), scellant les liens entre l'Université et l'Institut en soulageant ce dernier du salaire de Bovet. Quant à l'État, il offre dorénavant une modeste subvention, en contrepartie des apports de l'Institut à la formation théorique des enseignants du canton, via notamment sa

3 Rapport du 27.11.1919 présenté à la Faculté des lettres par la commission chargée d'étudier la création d'un Institut de pédagogie. IB1/45, AUG, p. 17.

4 Si les principaux collaborateurs de l'Institut ont des positions plutôt de gauche sur l'échiquier politique, rares sont ceux qui sont ouvertement affiliés à un parti ; aucun ne se prétend communiste et révolutionnaire.

Maison des petits, officialisée en 1922, et où se forment toutes les stagiaires des écoles enfantines.

À l'issue de ces tractations et décisions, les répondants de l'Institut auront pris conscience que pour concrétiser leurs ambitions, ils peuvent compter sur le soutien moral (plus que financier) de quelques édiles locaux (Malche, le Conseil d'État et le Sénat de l'Université de Genève), convaincus que le renom de l'Institut sert celui de la cité, édiles dont les réseaux de sociabilités sont aussi étendus qu'influents. Mais cette caution se rapporte bien à l'expertise scientifique de l'Institut, justifiant sa contribution à la formation des enseignants : la propagande réformiste de l'Institut Rousseau (son rousseauisme dit-on) suscite plus d'ambivalences. Toutes dimensions (soutien moral et/ou financier ; privé *vs* public ; science *vs* militance) que l'on retrouvera dans les pourparlers pour définir les cautions et conditions pour que l'Institut puisse se projeter comme centre mondial d'éducation.

2. Le second ensemble d'événements témoigne de la puissance mobilisatrice de la société civile, dans le juste après-guerre, l'inventivité d'associations militantes non gouvernementales contrastant avec une certaine frilosité des pouvoirs établis. Après une campagne aussi énergique qu'étendue, diverses corporations enseignantes, suisses en particulier, et d'anciens élèves, alertés des dangers encourus par l'Institut, réunissent les subsides assurant momentanément sa survie. Si l'Institut Rousseau demeure privé, il change de raison sociale en juin 1921 : il est désormais confié à l'Association de l'Institut J.-J. Rousseau qui a le mandat d'en assurer la reprise, gestion, administration et développement⁵. Aussi enthousiaste qu'économe, cette association regroupe des sociétés professionnelles (surtout suisses) et des Amis de l'Institut – pour l'essentiel d'anciens élèves essaimés dans diverses contrées du globe –, dûment représentés dans son conseil directeur et son assemblée générale.

Les destinées de l'établissement se gèrent désormais collectivement, réunissant autour d'une même table les collaborateurs de l'Institut Rousseau, des délégués desdites associations et d'instances officielles genevoises : on y trouve des représentants aussi bien du gouvernement que du rectorat de l'université, soigneusement choisis parmi ceux-là mêmes qui viennent de lui prouver leur

5 L'association ne sera dissoute qu'en février 1949, après que l'Institut Rousseau soit pleinement intégré à l'Université de Genève ; jusqu'en 1929, l'association contribue à cadrer les orientations du BIE, qui dépend de l'Institut Rousseau.

solidarité. Un modèle, nous allons le voir, pour l'essentiel transposé aux premières esquisses du BIE que des membres de cette association corporative contribuent précisément à dessiner à partir de cet été 1921.

3. Le troisième ensemble d'événements permet à l'Institut Rousseau de pénétrer officiellement dans l'enceinte des agences internationales, l'intronisant dans le même temps auprès de certains de leurs responsables. Les « tractations »⁶ avec le Bureau international du Travail (BIT) à propos de l'orientation professionnelle aboutissent à un accord en automne 1921 : moyennant une subvention qui solde ses dettes, l'Institut est mandaté pour conduire des recherches originales afin de résoudre les problèmes sociaux et éducatifs que posent l'orientation et la sélection professionnelles, problèmes se répercutant sur l'organisation scientifique du travail, à l'interface donc du monde de la formation et de l'industrie⁷. Si la concrétisation de ce mandat suscite quelques déboires et que le domaine lui-même provoque bientôt de virulentes controverses sociopolitiques, l'accord débouche malgré tout sur des enquêtes et publications communes⁸.

Cette expérience démontrerait pour ses répondants que l'Institut est capable de fonctionner comme agence technique auprès des nouvelles organisations internationales installées à Genève ; elle garantit simultanément sa reconnaissance scientifique et son équilibre budgétaire. Plus fondamental encore : le premier directeur de l'OIT, Albert Thomas (1878–1932 ; cf. Portrait 8.1.), qui se distingue pour sa sagacité en matière de diplomatie internationale dans le pilotage d'agences techniques (Guérin, 1996), fait partie désormais des plus influents conseillers et soutiens de l'Institut, à l'heure où celui-ci ambitionne de déployer son expertise à l'image du BIT – explicitement présenté comme modèle, sauf pour sa trop grande accointance avec la SDN.

6 Pv de l'Association de l'Institut Rousseau, 15 octobre 1921, pp. 14–15. Pv 1921–1957, FG D2/1, FG, AIJJR.

7 Le Français Julien Fontègne, exilé de guerre, a ouvert dans l'Institut un service d'orientation professionnelle (1918), parmi les premiers du genre en Europe. L'Institut organise ensuite le 1^{er} congrès de psychotechnique en 1920, qui sera reconduit et institutionnalisé à l'international.

8 La première publication du BIT (Série J. Études et Documents, L'Enseignement N° 1, préface du BIT) est signée de Claparède (1922) et porte sur l'orientation professionnelle. L'ensemble de la brochure démontre son importance pour le sort de la classe ouvrière, la lutte contre le chômage, la protection des travailleurs contre les maladies générale ou professionnelle, la protection des jeunes ainsi que des femmes. Voir chapitre 8.

Emblématique de la situation particulière dans laquelle se trouve l'Institut Rousseau en ce tout début des années 1920', ce faisceau d'événements sert aussi de ressorts pour entrevoir de nouveaux champs de possibles. Soutenu par diverses instances officielles et sociétés enseignantes, c'est bien la nouvelle destinée internationale de Genève qui incite ses partenaires à reconfigurer l'institution.

PORTRAIT 1.1. ÉDOUARD CLAPARÈDE (1873–1940)



Issu d'une ancienne famille genevoise protestante, Édouard Claparède naît le 24 mars 1873. Il étudie la médecine et obtient son doctorat en 1897. Il travaille ensuite avec son cousin Théodore Flournoy à l'Université de Genève dans le Laboratoire de psychologie expérimentale que ce dernier a créé. Ensemble, à l'aube du siècle, ils fondent les *Archives de psychologie* qui devient une revue de référence, aussi pour la pédologie et la psychopédagogie. En 1904, É. Claparède prend la direction du Laboratoire. De 1908 à 1915, il est professeur extraordinaire de psychologie expérimentale, puis professeur ordinaire de la même discipline jusqu'en 1940 ; il aura deux enfants, Éliane et Jean-Louis, avec son épouse Hélène Claparède-Spir (1873–1955).

Comme le précise Hameline (1993a), Claparède s'intéresse dès son adolescence à des questions d'éducation et prend part au mouvement de la pédologie et de la psychopédagogie, réclamant dans une intervention de 1901 déjà une « école sur mesure » qui réponde aux besoins et intérêts individuels des enfants. Citoyen engagé, il s'attache à promouvoir une « nouvelle école », respectueuse de l'enfant et de son développement naturel. Il développe ses idées sur l'éducation dans une série d'articles publiés en 1905 et réunis en un livre *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, maintes fois augmenté et réédité, qui documente l'évolution de ces deux disciplines au niveau mondial, les conceptualise comme sciences dans leur rapport réciproque et propose une synthèse des connaissances existantes sur la mémoire, le diagnostic, et le développement de l'enfant. Pour améliorer l'éducation et la formation des enseignants et consolider la recherche psychopédagogique, il fonde avec d'autres l'Institut Jean-Jacques Rousseau, dont il dépeint le concept dans un texte programmatique qui fera date : *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond* (1912). Promoteur de l'expérimentation en psychologie, de l'éducation fonctionnelle et de l'application de la psychologie à la pédagogie, il est mondialement connu pour ses ouvrages, dont *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905/1916), *L'école sur mesure* (1920), *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (1924), *L'éducation fonctionnelle* (1931), traduits et réédités plusieurs fois dans diverses langues. Parallèlement, il poursuit ses recherches et enseignements en psychologie : sur la

fragilité du témoignage, en neuropsychologie, sur la mémoire, sur le sommeil, en psychologie de l'animal, plus généralement sur la théorie psychologique.

Protestant libéral et pacifiste, Claparède est convaincu que la psychologie et les sciences de l'éducation peuvent contribuer à la démocratie et à la fraternité entre les peuples. Sensibilisé à ces questions, l'Institut Rousseau verra ses engagements réorientés vers la paix et la solidarité mondiale à l'issue de la Grande Guerre, sous l'impulsion de Claparède, mais aussi de Pierre Bovet, d'Adolphe Ferrière et de leurs proches. Ayant obtenu des subsides du Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund pour l'Institut Rousseau, Claparède les alloue à la fondation du Bureau international d'éducation en 1925 (voir chapitre 2). Il préside la commission administrative chargée de le concevoir et fait jouer ses réseaux pour en assurer le rayonnement et la légitimité.

Quarante ans durant, il aura été un acteur décisif sur la scène genevoise, nationale et internationale en faveur de la solidarité internationale, convaincu que la science et l'éducation sont les vecteurs privilégiés pour forger des intelligences responsables et bâtir une citoyenneté mondiale (Ruchat, 2015 ; Trombetta, 2017). Il s'en explique dans sa dernière œuvre, *Morale et politique, ou les vacances de la probité* (Claparède, 1947), élaborée au seuil de sa mort, survenue le 29 septembre 1940. Rédigée sur fond de « bruits de bottes » où les dictateurs imposent leur « Force » (p. 24), Claparède s'y insurge de la prédominance de l'intérêt matériel et national(iste), de l'esprit de parti, du conformisme et de la « conspiration du silence » (p. 100), et plaide pour davantage de lucidité, d'impartialité, d'équité, de fermeté, de sens critique et de raison, afin que par l'éducation aussi, le souci de la « Science » et de la « Cité » – pour reprendre les expressions de son préfacier, le recteur de l'Université Victor Martin –, marchent de pairs et réconcilient l'humanité (Claparède, 1947, p. 8).

R. H. & B. S.

© image AIJJR.

FUSIONNER LA DESTINÉE D'UN ÉTABLISSEMENT FAMILIAL AVEC L'HISTOIRE DE L'HUMANITÉ

Avec la décision d'y établir le siège de la SDN, Genève appose son nom sur la carte du monde, tout du moins de l'Europe (Marbeau, 2017). On sait qu'elle concourt alors avec d'autres cités du continent, dont la légitimité est incontestable (Bruxelles en particulier). Si Genève est finalement retenue, c'est aussi en raison de la neutralité de la Suisse et du renom de la ville comme terre refuge, emblème de l'humanitaire et de la paix, confirmé par la Grande Guerre : cette République, parmi les

plus anciennes, ne connaît-elle pas pour cette raison même un rayonnement sans commune mesure avec la petitesse de son territoire ? Les défenseurs du choix de Genève ne manquent pas de le prétendre, ce que relayeront les proches de l'Institut Rousseau aspirant à s'y positionner eux aussi.

L'ÉDUCATION, SUR L'AGENDA CONTROVERSÉ DES ORGANISMES TECHNIQUES DE LA SDN

Tout en militant inlassablement pour que la coopération intellectuelle, l'éducation comme la protection des enfants et des femmes soient inscrites dans le Traité de Paix, qu'elles conditionneraient, nombre d'éducateurs et intellectuels, d'associations pédagogiques, pacifistes et féministes⁹ s'interrogent sur les conditions de possibilité d'une éducation émancipatrice et plaident pour une agence internationale de l'éducation. Ayant embrassé la cause de l'internationalisme wilsonien, plusieurs membres et amis de l'Institut Rousseau se rallient aux multiples initiatives prises en ce sens, puis s'en emparent aussi pour tenter de s'en faire les ambassadeurs légitimes et circonscrire les contours de leur propre projet.

Bien que la Conférence interalliée pour la SDN s'en soit fait le relais, les vœux en faveur d'un Bureau international permanent de l'enseignement et de l'éducation élaborés par le Conseil international des femmes (CIF) et la Conférence des femmes suffragistes des pays alliés et des États-Unis au printemps 1919 ne se concrétiseront pas¹⁰. Les associations et ligues convaincues de la primauté des enjeux intellectuels et pédagogiques s'attachent dès lors à influencer les débats de Genève et pallier

9 Nous reviendrons sur ces mouvements dans la troisième partie de cet ouvrage. À leur sujet, voir entre autres : Girault & Frank, 1988 ; Gorman, 2012 ; Grossi, 1994 ; Guieu, 2008, 2012, 2015 ; Offen, 2012 ; Petricioli & Cherubini, 2007.

10 Alors même qu'ils étaient soutenus par Léon Bourgeois, ce que documente minutieusement Grandjean, 2018, pp. 145–159. Fanny Fern Andrews (1919) y défend la création d'un bureau d'éducation. « Education is the principal means by which a responsible world democracy may be evolved and a LN maintained ». *American School Citizenship League*, p. 8. AdF/A/1/1/51, AIJJR. Rosselló, 1943, pp. 131–139 ; Pham-Thi-Tu, 1962.

les « insuffisances » du Traité de Versailles, en élargissant les mandats et agences dites « techniques » (scientifiques) de la SDN.

C'est le cas notamment de l'Association française pour la SDN et de l'Union des associations internationales (UAI), qui sont reçues par le conseil de la SDN. Adolphe Ferrière (1879–1960) raconte dans son *Petit journal* avoir rejoint la section d'enseignement du congrès des Unions internationales, en septembre 1920, lorsque celle-ci « adresse à la SDN le vœu de soutenir les laboratoires d'éducation »¹¹. Les liens se consolident, via Bovet, Claparède et Ferrière, avec la féministe Elisabeth Rotten (1882–1964), qui, par la voix et la plume, s'adresse aux pacifistes du monde entier, aux représentants de la SDN en particulier, pour assurer par une éducation émancipatrice le « salut de l'humanité ». Cette « révolution » requiert la fondation d'un bureau international d'éducation, qu'elle préconise d'établir à Genève, à l'Institut Rousseau, qui en incarne déjà « die beste Inspiration » (Rotten, 1920, p. 67). Désormais, des rencontres régulières se tiennent à ce propos au siège de l'Institut Rousseau avec les représentants gouvernementaux et savants divers qui passent ou s'établissent à Genève. En septembre 1920, par exemple, c'est avec le délégué hongrois Gustave Spiller (1864–1940), sociologue militant pour les races universelles¹² que Ferrière, Claparède, Bovet et Paul Meyhoffer s'entretiennent, conservant ensuite soigneusement son nom dans leur liste d'adresses qui ne cesse de s'allonger.

Lors de sa première assemblée à Genève, en décembre 1920, la SDN prend connaissance de ces propositions puis en confie le suivi à ses représentants dans ses conseils : le délégué de l'Espagne et Léon Bourgeois surtout, en mars 1921 déjà, réitéreront le vœu de voir la SDN créer un bureau ayant pour tâche de répandre dans l'opinion les idées de coopération internationale. Le projet sera soutenu tour à tour par d'autres délégués, notamment français, belges, chinois et japonais courant 1921¹³.

11 *Petit journal* de Ferrière, 14.9.1920, 1918–1960. AdF/D/2/6–8, AIJRR.

12 Co-organisateur du I^{er} CIEM de Londres, 1908, signataire du projet de bureau de 1912.

13 Nous nous référons pour l'ensemble de ces débats à la fois aux procès-verbaux de la SDN et aux analyses minutieuses du directeur adjoint du BIE (Rosselló, 1943) mais aussi de Grandjean, 2018 ; Mylonas, 1976 ; Renoliet, 1999 ; Pham-thi-tu, 1962.

Parallèlement, l'UAI¹⁴, emmenée par les pacifistes Paul Otlet (1868–1944) et Henri la Fontaine (1854–1943), se mobilise au Palais Mondial de Bruxelles en été 1921, à l'occasion de son Congrès international du Travail intellectuel. Parmi ses résolutions :

Appel à l'Assemblée de la Société des Nations afin que soient accueillies les demandes du Congrès du Travail intellectuel et que les intérêts de l'Intelligence aient leur représentation dans la Société comme ceux de la politique, de la finance et du travail manuel.

[Sur proposition de Ferrière] Que soit constitué, en liaison avec la Société des Nations et l'organisme proposé du Travail intellectuel, un Bureau international d'éducation pour l'étude comparative des données de la pédagogie moderne¹⁵.

Une requête entendue ? Bourgeois (1851–1925), premier président de la SDN, s'en fera l'ardent défenseur au sein de l'agence wilsonienne¹⁶. En atteste son rapport présenté le 2 septembre 1921 à Genève, qui suggère la désignation d'une Commission pour l'étude des questions internationales de coopération intellectuelle et d'éducation. L'examen du projet de création d'un Bureau international de l'éducation y est inclus.

Adoptée, la résolution Bourgeois est soumise à l'Assemblée qui, le même mois encore, en écarte le volet éducation : des délégués estiment que les enjeux pédagogiques relèvent des seules prérogatives des États, sur lesquelles la SDN ne saurait empiéter, quand bien même on reconnaît les effets délétères de certains enseignements, dont celui de l'histoire, taxés de « véritable empoisonnement »¹⁷. La « coopération intellectuelle » sera seule retenue, posant les bases, on le sait rétrospectivement, de la construction de l'OCI, puis de l'IICI, dont les tâches comprendront certes aussi des objets relevant de l'enseignement¹⁸, notamment les manuels scolaires.

14 Voir l'analyse renouvelée qu'en proposent Laqua, van Acker et Verbruggen, 2019.

15 UAI, *La vie internationale*, 1921, 26, p. 180, 165.

16 Voir Grandjean, 2018 ; sur le positionnement de Bourgeois en faveur de la paix : Guieu, 2008 ; Niess & Vaisse, 2006.

17 D'après l'expression de Gilbert Murray, futur président de la CICI (1928–1939) ; Rosselló, 1943, p. 154.

18 Giuntella, 2003 ; Hofstetter & Riondet, 2018 ; Riondet, 2020a, b.

SE PROFILER COMME PROTAGONISTES LÉGITIMES DES MILITANTS DE LA PAIX PAR L'ÉDUCATION

Il ne s'agit assurément pas d'une coïncidence si les porte-parole de l'Institut Rousseau convoquent une conférence exactement durant ces mêmes premiers jours de septembre 1921, à Genève aussi : elle a officiellement le mandat de préparer le III^e CIEM prévu pour l'été 1922. De fait, son noyau est composé des principaux partenaires de l'Institut Rousseau et des soutiens de la première heure du BIE dit de Genève, notamment, Frederick J. Gould, Rotten, Spiller, Duncan Christie Tait, Zollinger, et bien sûr Bovet, Claparède, Ferrière.

Ce collectif profite des séances des instances de la SDN à Genève pour démarcher certains de ses ambassadeurs afin de faire valoir la cause du BIE. Les premiers rôles sont conférés à ceux dont les appuis sont jugés décisifs pour tenter de faire de l'Institut l'agence incarnant désormais l'« esprit de Genève » (voir à ce propos Hofstetter, Droux & Christian, 2020 ; Marbeau, 2017). Et c'est justement l'enseignement de l'histoire et l'esprit international que ce groupe retient comme thèmes du III^e CIEM, conscient, comme d'autres instances¹⁹, que les contenus nationalistes de certains cours nourrissent l'esprit belliciste qu'ils s'évertuent précisément à combattre au profit d'une citoyenneté mondiale. Dédiées à ces causes, les initiatives prises durant l'automne et l'hiver 1921–1922 permettent d'avancer que l'internationalité de l'Institut tend à se transformer en un internationalisme, où psychopédagogie, pédologie, éducation nouvelle, *self-government*, solidarité, pacifisme, universalisme s'entremêlent au service d'une mission qui les subsume : pacifier l'humanité via la science et l'éducation.

C'est aussi pour renforcer la coopération entre éducateurs et enfants de tous pays afin que la « compétition égoïste » disparaisse au profit d'une responsabilisation individuelle et sociale mobilisée pour le devenir de l'humanité, que militent les pédagogues et « amis de l'enfance » qui se réunissent au Congrès de Calais en 1921. Ferrière y retrouve la pédagogue anglaise Beatrice Ensor (1885–1974, cf. Portrait 13.2.) – à l'origine de la transformation, en 1920 déjà, de la fraternité théosophique en une *New Education Fellowship* (NEF) – pour poser les bases d'une ligue permanente du même nom, en français : la Ligue internationale pour

19 Dont la Carnegie Foundation, les fédérations enseignantes, la SDN.

l'éducation nouvelle (LIEN)²⁰. Les principes de ralliement de la NEF/LIEN²¹, esquissés début août 1921²², sont diffusés pour la première fois en français dans le volume n° 1 de *Pour l'Ère nouvelle*, daté de janvier 1922, revue dont Ferrière est alors le rédacteur en chef. L'analyse de cette pleine page permet de voir comment s'expose désormais publiquement l'ambition de positionner Genève et ses organes comme précurseurs du mouvement. D'entrée, il y est décrété que la LIEN a été créée à l'instigation de la *New Education Fellowship* et du Bureau international des écoles nouvelles (BIEN), et qu'elle est rattachée à ce dernier, fondé lui, à Genève, par Ferrière, en 1899 déjà. Sous les principes et buts de la LIEN, un encart, d'une taille presque analogue, présente le BIEN et les publications de son directeur. Outre qu'il y est précisé que le BIEN est affilié, lui, à l'UAI et à la section des bureaux internationaux de la SDN (reconnu donc par ceux-ci), ses buts sont explicités. Ils ressemblent à s'y méprendre à ceux que d'autres plumes aussi esquissent pour le BIE envisagé : il s'agit « d'établir des rapports d'entraide scientifique entre les différentes Écoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir » (*PEN*, 1922, 1, 2^e page de couverture).

Dans la même veine, au printemps 1922, l'Institut Rousseau se mobilise en faveur de cette langue universelle qu'est l'espéranto²³, précisément à l'ordre du jour d'agences gravitant autour de la SDN. Appuyé par l'Association universelle d'espéranto, via son vice-président l'ardent pacifiste Edmond Privat (1889–1962), l'Institut convoque une conférence sur l'enseignement de l'espéranto à Pâques 1922, dans les locaux mêmes de la SDN, conférence inaugurée par son secrétaire général, Sir Eric Drummond (1876–1951). La Conférence s'appuie sur une enquête préliminaire initiée par l'Institut Rousseau, qui énonce n'être pas

20 S'agissant de cette NEF/LIEN et ses supports, voir : Condette & Savoye, 2016 ; Haenggeli-Jenni, 2017 ; Hameline, 2002a ; Koslowski, 2013.

21 Nous employons désormais les deux dénominations, mais privilégions le français lorsque nous insistons sur le réseau francophone de la NEF.

22 Par Adolphe Ferrière et Juliette Decroix en premier lieu, discutés avec Beatrice Ensor, Harold Baillie-Weaver, Ovide Decroly, Robert Nussbaum (initialement Achille Beltette, qui refuse de collaborer s'il y a des Allemands) (Condette & Savoye, 2016).

23 Voir chapitre 11 ; Bovet, 1932 ; Rouiller, 2020.

espérantiste, mais vouloir aborder ce problème avec une posture résolument scientifique, dans le dessein affiché de pouvoir placer son expertise au service de la SDN. Le président d'honneur de la Conférence, Bovet (1922), précise que l'Institut y a officiellement invité tous les ministères de l'Instruction publique des États affiliés à la SDN ; il annonce dans son bilan que 28 pays y ont été représentés aux côtés d'une multitude d'associations internationales, dont le CICR, la Ligue des sociétés de la Croix-Rouge, l'Union chrétienne de jeunes gens (YMCA). La Conférence débouche elle aussi sur un vœu, soumis à la SDN, visant à la généralisation de l'enseignement de l'espéranto pour faciliter l'entente entre les nations.

Le bilan de Bovet laisse entendre que, grâce à son expertise scientifique, l'Institut Rousseau s'est positionné comme agence technique de la SDN : les représentants d'États et d'agences internationales non gouvernementales ont ainsi pu dialoguer sereinement, ce qui démontrerait la possibilité de discuter pacifiquement à l'échelle internationale d'enjeux éducatifs pourtant controversés. L'objectivité scientifique aurait été garante tout à la fois de la sérénité et de la fécondité des échanges.

À L'AFFICHE ET DANS LES COULISSES DES CONFÉRENCES ET AGENCES INTERGOUVERNEMENTALES

La même opération assortie d'une même rhétorique est reconduite le même été 1922, lors du III^e Congrès international d'éducation morale (CIEM), supposé rallier ses participants à la décision de concrétiser le BIE de Genève. De fait, cette stratégie se fait d'autant plus conquérante que s'accroît la rivalité entre personnalités, agences et cités aspirant à être reconnues comme emblèmes de l'internationalisme éducatif. Ce CIEM est crucial pour les Genevois car c'était dans son cénacle, lors de son premier congrès, à Londres (1908), qu'un vœu pour la création d'un Bureau international d'éducation morale (BIEM) avait déjà été émis²⁴. En

24 Si, déjà au 19^e siècle, on assiste à l'internationalisation des débats sur les questions éducatives via notamment les conférences et associations professionnelles et scientifiques, le CIEM de Londres de 1908 est l'un des premiers congrès internationaux tout entier dédié à l'éducation (Cicchini, 2004). Il adjoint certes à l'éducation le qualificatif « morale », qui sera ensuite contesté pour ses connotations trop moralistes, ne prenant de surcroît pas suffisamment en compte d'autres fonctions de l'éducation (telles l'instruction).

août 1912, lors de son deuxième congrès à La Haye, le vœu de créer un bureau permanent y fut réitéré : Claparède s'était alors aussitôt efforcé d'y faire entendre la voix de la Suisse et de Genève.

« RIVALITÉ ENTRE LES CAPITALES DES NATIONS »

« Travailler à l'éducation morale par la coopération des hommes de toute race, de toute nation et de toute croyance », telle est la charte de ce CIEM (Cichini, 2004, p. 638). Son bureau, conçu par un aréopage d'Européens, avait été présenté, en 1912, comme une sorte de *clearing house*, pour centraliser, via une bibliothèque et des supports éditoriaux, « ce qui se pense et ce qui se fait » au sujet de l'éducation morale dans le monde (CIEM, 1912, p. 148). Lors de l'assemblée à laquelle ce projet fut soumis en 1912, Claparède s'était positionné comme porte-parole d'un projet plus ambitieux encore, rédigé de la plume de son congénère suisse, Friedrich Zollinger²⁵ : ce projet dit Bureau de Zollinger réunissait, lui, un ensemble d'instituts (de pédologie, psychologie, eugénique) pour l'étude scientifique de l'enfant et des procédés didactiques, intégrant musée, bibliothèques, archives et classes expérimentales (CIEM, 1912, pp. 223–231). Claparède insistait alors sur le rôle prééminent de la Suisse puisque son Conseil fédéral avait adopté une motion prévoyant la création d'un Bureau international pour la protection de l'éducation, ce qui laissait « donc espérer que ce Bureau verra le jour sans trop tarder » (p. 150)²⁶.

Si le BIEM de La Haye s'était alors bien constitué, il s'était de fait centré avant tout sur l'organisation des congrès, restant toujours focalisé sur la dimension morale de l'éducation. C'est dans cette brèche que les Genevois vont s'immiscer lors du III^e CIEM (1922) pour faire adopter leur propre projet, bien plus ambitieux. Durant ce congrès, organisé par l'Institut Rousseau du 28 juillet au 1^{er} août 1922 à Genève, chacun

25 Esquissé déjà en 1901 et soumis aux chambres fédérales, ce projet est aussi présenté au premier Congrès international d'hygiène scolaire, en 1904. Instituteur, Friedrich Zollinger (1858–1931) assume les fonctions de secrétaire du département de l'instruction publique de Zurich entre 1900 et 1930.

26 Notons la diversité des termes évoqués : l'éducation, la protection de l'enfance, l'éducation morale, sont parfois considérés comme domaines différenciés, parfois inclus dans le champ global de l'éducation.

va jouer des coudes pour faire reconnaître sa cité comme terre d'accueil d'un vrai Bureau international d'éducation.

Pendant et à l'issue de la manifestation, on se targue à nouveau du fait que le Congrès organisé par l'Institut Rousseau bénéficie du patronage d'une multitude de gouvernements, dont le Conseil fédéral suisse, mais aussi de trente ministres de différents pays, tandis que vingt États et de nombreuses associations pédagogiques et morales comme les bureaux de la SDN²⁷ y ont été officiellement représentés.

Alors même que les problématiques retenues, à l'exemple de l'internationalisme et du nationalisme dans l'enseignement de l'histoire, mettent aux prises des protagonistes aux postures divergentes, le bilan publié dans *Pour l'Ère nouvelle* (1922, 4, 84–85) insiste sur l'entente « éclatante des éducateurs du monde entier » :

Les cinq continents et la plupart des pays d'Europe, en particulier les nouveaux pays, étaient largement représentés. Rarement un microcosme a présenté une variété aussi considérable de races, d'opinions et de confessions ; et pourtant rarement un esprit d'unité aussi émouvant s'est manifesté dans une assemblée aussi nombreuse²⁸.

L'unité n'est que de surface s'agissant du BIE projeté : les congressistes de ce III^e CIEM s'achoppent autant sur le statut et mandat que sur le siège du bureau, au détriment du projet des Genevois, qui s'estimeront trahis. C'est avec la présentation du concept dit de Zollinger (III^e CIEM, 1922), auquel ces derniers adhèrent, que la séance dédiée à cet objet s'inaugure. Ce projet reprend celui que Claparède avait présenté, au nom de son auteur, en 1912 au II^e CIEM ; Zollinger l'a entretemps ajusté, pour rattacher ce bureau au BIT, fonctionnant sur le modèle de ce dernier, comme une agence technique de la SDN, laquelle est supposée aussi le subventionner, en complément de dons et contributions d'associations nationales et internationales. Si son conseil est représenté de délégués

27 Le secrétaire général adjoint de la SDN, l'éducateur japonais Nitobé Inazō (1862–1933) est présent ; de même que le directeur du BIT Albert Thomas pour offrir leur possible collaboration.

28 Non signé, le bilan doit avoir été rédigé de la plume du rédacteur en chef de *PEN*, président de la conférence, Ferrière.

des États, ce BIE est conçu comme une agence neutre du point de vue politique et religieux.

Le concept de 1922 couple une mission pacifiste (favoriser la culture de l'humanité et le rapprochement des peuples civilisés) à une claire mission documentaliste et scientifique. Pour ce faire, un rôle pilote est conféré à l'Institut Rousseau. En effet, ce BIE prévoit un Institut de pédologie – c'est-à-dire l'Institut Rousseau explicitement cité – comprenant un laboratoire de psychologie pédagogique, une pouponnière modèle, une organisation scolaire complète (incluant des institutions de protection pour enfants dits anormaux et moralement abandonnés), tous degrés confondus et des cours pour la formation du personnel enseignant. Zollinger conçoit ce BIE comme « un centre d'action en faveur du progrès de l'humanité » pour « accomplir une grandiose œuvre pacifique en posant la pierre d'angle d'un monument international en faveur de l'éducation de la Jeunesse » (III^e CIEM, 1922, pp. 223–231).

Schématiquement synthétisé, le débat controversé qui suit, rapporté par diverses plumes²⁹, confond ce BIE avec celui déjà institué par le CIEM, qui a son siège et ses représentants à La Haye. En s'opposant sur le profil de l'agence (éducation morale *vs* éducation en général) se joue en réalité la concurrence entre deux capitales (La Haye *vs* Genève) et les personnalités qui représentent ces institutions et régions. À l'instar des échanges antérieurs sur un tel Bureau se pose la question des soutiens et subsides assurant sa légitimité et viabilité. Si la SDN, le BIT et d'autres agences sont tour à tour pressentis, profilant ainsi Genève comme siège, option est prise de veiller à l'indépendance dudit bureau et de revenir ultérieurement sur le problème du rattachement, qui renvoie aussi aux questions financières. L'argument de l'indépendance à l'égard des organisations de la SDN conduit à la décision d'établir ledit bureau à La Haye. Au grand dam des Genevois.

Dans son historique richement documenté, dont nous nous inspirons aussi ici parce qu'il se fait l'écho de ce que les Genevois négocient et vivent en coulisses, Rosselló (1943, pp. 161–170) rapporte la stratégie alors privilégiée : « Sentant que cette proposition équivaldrait à

29 Ces lignes ainsi que le volet suivant se basent sur les riches sources manuscrites et correspondances croisées, disponibles aux AIJRR : E.I.1 / BIE I, 1922–1927, AdF/A/1/1, 181 ; E.I.2 / BIE II, 1927–1930, AdF/A/1/4, 182. Voir également Hofstetter & Mole, 2018.

l'ensevelissement du projet, nous nous sommes efforcés, avec des amis, de faire intervenir quelques congressistes en faveur de Genève » (p. 167). En vain. D'autant que des positions divergentes se font entendre au sein même des instances de la SDN ou gravitant dans ses entours : Ken Harada, secrétaire de Inazō Nitobé (1862–1933), et Albert Thomas (directeur du BIT, on s'en souvient) offrent leur collaboration garantissant la concrétisation du projet Zollinger à Genève ; mais, inversement, le tout nouveau secrétaire de l'Association suisse pour la SDN, le professeur lausannois Ernest Bovet (1870–1941), plaide clairement pour La Haye, considérant qu'un tel bureau ne saurait être rattaché à des agences intergouvernementales, encourageant l'écueil d'aviver la « rivalité entre les capitales des Nations » (Rosselló, 1943, p. 169).

La force de conviction de cet intellectuel engagé – E. Bovet est proche des pacifistes français et belges et chantre d'une SDN incarnant l'opinion publique et pas uniquement celle des élites –, semble avoir été décisive pour privilégier La Haye. Elle va aussi inciter les pro-Genevois à se rapprocher de E. Bovet, pour éviter que le projet même de leur BIE ne soit enterré.

SON « HISTOIRE PRÉDESTINE BIEN PLUS GENÈVE À POSSÉDER LE BIE QUE LE BIT »

Les correspondances croisées témoignent que les esprits s'échauffent dès après le III^e CIEM, les stratégies s'affinant pour « rattraper le vote » « en faveur de La Haye ». En dialogue avec un réseau étendu de personnalités influentes, un petit noyau d'acteurs, en premier lieu les représentants de l'Institut Rousseau soutenus de Zollinger, se concertent pour dessiner les contours d'un BIE dont le centre névralgique serait à Genève, même si son siège se trouvait « à titre provisoire » à La Haye, et que le CIEM y jouait un rôle. Le Conseil fédéral suisse, où Zollinger a visiblement ses entrées, est interpellé et les représentants de diverses instances de la SDN sollicités.

Dans son Projet estampillé « confidentiel » du 26 août 1922, la conclusion de Max Hochstaetter³⁰, alors président de la Société pédagogique genevoise et administrateur de l'Institut Rousseau, est sans appel : le comité

30 Projet Hochstaetter, 26.8.1922, p. 2. (181/95/27), docs 38-50, AdF/A/1/1/27, AIJJR.

d'organisation du CIEM n'est pas compétent, son conseil exécutif ne fera sans doute rien et c'est donc à l'Institut Rousseau, au BIEN, et au Bureau de La Haye, relayés éventuellement d'autres organismes, de se mettre à la tâche. Comme la plupart des liasses d'archives de l'époque, ce document a été minutieusement relu et annoté, ici de la plume de Ferrière, qui conteste la mention du Bureau de La Haye, dont il réfute visiblement la légitimité même. Hochstaetter écarte pour sa part bureaucrates et diplomates pour conférer la première place aux « hommes connaissant les choses de l'école et ayant la foi ». Il prétend même que son « histoire prédestine bien plus Genève à posséder le BIE que le BIT », mais décrie en revanche que tout rapprochement avec la SDN est « compromettant »³¹.

Cette question pose le paradoxe au cœur de tous les échanges : profilé comme agence scientifique, le BIE doit rester préservé de toute interférence politique et donc gouvernementale, s'imposant, par une complète impartialité et objectivité, auprès précisément des agences intergouvernementales où se négocient nouvellement les rapports entre nations. Une totale indépendance est requise, mais en préservant un lien étroit avec les organismes de Genève, pour y établir légitimement le siège du BIE.

L'idée s'esquisse progressivement de faire de l'Institut Rousseau, reconnu pour son expertise scientifique, le rouage central du futur BIE, présupposant qu'il bénéficie désormais d'un statut analogue à celui du BIT (cf. Encart 7.1.) ou qu'il soit au moins parrainé par ce dernier. Les conférences internationales servent d'instruments de prédilection dans cette quête légitimatrice. Hochstaetter recommande d'en organiser promptement une à Genève, sous les auspices de la SDN et avec l'appui du BIT et du Conseil fédéral suisse. Paul Meyhoffer³² poursuit sur ce registre et définit les étapes stratégiques pour que le mouvement s'accélère, via des contacts personnalisés avant d'être officialisés : soutenue par les personnalités les plus en vue, cette conférence devrait démontrer la prééminence des organismes genevois, pour éviter de se voir « plombés » par les concurrents³³. Les archives disponibles témoignent des relations étroites que ce petit noyau entretient avec les enseignants et leurs associations, les représentants des autorités politiques et universitaires

31 *Ibid.*

32 Après avoir été directeur de la Maison des grands intégrée à l'École Toepffer (1918–1920) de l'Institut Rousseau, Meyhoffer assumera diverses responsabilités dans cet Institut avant de devenir le premier directeur de l'Écolint.

33 Correspondance (181/95/36–42 ; 30), 30.08–18.09.1922. AdF/A/1/1/55, AIJJR.

comme avec certains ambassadeurs de la SDN et de ses agences techniques. Parmi les notables les plus influents, les noms des politiciens suisses Gustave Ador (1845–1928) et Giuseppe Motta (1871–1940), des diplomates internationaux, très attachés aux questions sociales et éducatives, Nitobé, Bourgeois, Henri Lafontaine, Robert Cecil et surtout de Thomas reviennent inlassablement. À l'évidence, les collaborateurs de l'Institut Rousseau se saisissent de la dynamique enclenchée dans les salons et cénacles de la Genève nouvellement hissée capitale de la diplomatie mondiale pour tenter de se positionner comme figures de proue de cet internationalisme éducatif. Pour « tirer les ficelles voulues », « entrer officieusement en rapport avec les délégués des pays que l'on sait être intéressés par notre sujet », préconise Meyhoffer³⁴, lorsque la 3^e Assemblée de la SDN prend ses quartiers en septembre 1922 à Genève.

Cette correspondance atteste qu'ils trouvent désormais en E. Bovet – établi à l'Hôtel Richemond, un rendez-vous prisé des tractations dans les coulisses de l'Assemblée –, l'un de leurs conseillers les mieux introduits³⁵. En effet, Meyhoffer écrit avoir appris, lors d'une conversation « très inattendue » de la bouche même du délégué de la Chine, Tchéou Wei, qui avait participé à leur Congrès du mois d'août, que ce délégué allait demander à la Commission de coopération intellectuelle d'appuyer la création du BIE que le CIEM est décidé de former (lettre du 15 septembre 1922). Le délégué chinois s'en remet à Meyhoffer pour la formule adéquate, lequel y travaille assidûment, de nuit aussi, avec E. Bovet lui-même, tout en sollicitant l'appui de P. Bovet, Claparède et Ferrière. Ce dernier, alors hospitalisé, répond aussitôt par un télégramme adressé à E. Bovet pour que ce BIE soit « autonome comme [le] bureau international travail pour documentation et diffusion, science et pratique éducation »³⁶. La suite des négociations démontre que E. Bovet a bien embrassé la cause *genevoise* et la plaide auprès des plénipotentiaires suisses, Paul Emil Usteri et Gustave Ador (par ailleurs président du CICR), tandis que le délégué de Chine la relaiera auprès de la Commission de coopération intellectuelle (CCI). Cette dernière s'en tiendra aux

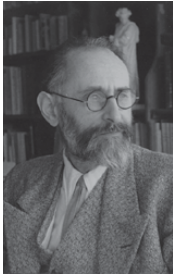
34 Avant-projet du BIE, 1925 (181/95/44), AdF/A/1/1/36, AIJRR.

35 Relevons donc que E. Bovet a clairement changé de position, peut-être sous l'influence des « défenseurs de la cause genevoise » (tels A. Malche, I. Nitobé, A. Thomas, voire Gustave Ador, Giuseppe Motta).

36 Télégramme de Ferrière, s.d. Avant-projet du BIE, 1925. (181/95/44), AdF/A/1/1/36, AIJRR.

enjeux d'ordre intellectuel, mais en l'interprétant de façon suffisamment ample pour y inclure précisément l'enseignement de l'histoire, inaugurant d'ailleurs d'emblée à ce propos des collaborations (non dépourvues de compétitions) avec l'Institut Rousseau qui y a déjà travaillé, puis avec le BIE une fois celui-ci fondé.

PORTRAIT 1.2. ADOLPHE FERRIÈRE (1879–1960)



La vie d'Adolphe Ferrière est marquée par un engagement constant : penser les conditions éducatives d'une transformation de la société et chercher à les réaliser. Une ambition nourrie d'abord par une indignation : l'école traditionnelle est la cause de la plupart des maux observables dans les rapports humains et dans le monde en général. Immoralité, injustice, rivalité, guerre, etc. seraient rendues possibles par une éducation fondée sur une obéissance qui atrophie l'individu, le rend servile et incapable de se diriger lui-même. Pour Ferrière, la Première Guerre mondiale aura apporté une nouvelle preuve tragique des multiples effets pervers de l'enseignement traditionnel. De cette dénonciation, qu'il instruit et documente, il tire une conviction : s'il y a bien une toute-puissance de l'éducation, alors il doit être possible de la mettre au service des fins les plus nobles et les plus élevées. Une pédagogie visant l'accomplissement et l'épanouissement de tous les individus serait par essence pacifiste.

Du début du 20^e siècle aux années 1930, Ferrière est l'un des principaux animateurs du mouvement de l'éducation nouvelle. À partir de ses visites dans un grand nombre d'écoles nouvelles, il rassemble de nombreuses données relatives aux nouvelles pratiques éducatives au sein du Bureau international des écoles nouvelles, qu'il fonde en 1899 – à 20 ans ! – afin d'en dégager un certain nombre de principes et de recommandations. Dans l'impossibilité de mettre en œuvre lui-même des pratiques innovantes, du fait de sa surdité précoce, il se veut à la fois découvreur et promoteur, théoricien et publiciste, archiviste et propagandiste des diverses expériences scolaires innovantes. Il contribue à coordonner le développement de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), créée en 1921. Par des conférences dans le monde entier, notamment en Amérique latine, Ferrière porte cette parole avec ferveur et ténacité : l'éducation nouvelle ambitionne de contribuer à une réconciliation des nations.

Ferrière est tout naturellement au centre des discussions conduisant à l'élaboration du Bureau international d'éducation. Nourri d'une vision spiritualiste du monde, mais porté aussi par un idéal scientifique mêlant pratique et théorie, il pense et agit au croisement de réseaux divers. Convaincu que l'école publique peut être transformée de l'intérieur, il cherche de toutes parts à établir des liens avec les organisations de praticiens et en particulier, dès le début des années 1920, avec les fédérations internationales

d'enseignants. L'esprit réformateur en éducation ayant, selon lui, vocation à transcender les clivages politiques, il cherche alliance dans toutes les directions, et même avec les militants révolutionnaires de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement (ITE). Bien que cette tentative échoue, il entretient cependant une amitié durable avec Célestin Freinet lui-même militant internationaliste de l'ITE, mais qui ne montre pas la même intransigeance à l'égard des pédagogues dits *bourgeois*, considérant même Ferrière comme un « père spirituel et un ami »³⁷. Directeur adjoint du BIE dès 1925, il œuvre au rapprochement des réseaux associatifs réformistes (la FIAI pour l'enseignement primaire et le BIES pour l'enseignement secondaire). Au BIE, il défend avec constance l'idée d'une nécessaire interpénétration de l'éducation nouvelle et de la méthodologie scientifique. Pour lui, science et militance doivent être pensées comme indissociables : « le BIE est un grand cercle où l'Éducation nouvelle (et, j'espère, sa revue [*Pour l'Ère Nouvelle*]) forment un cercle inscrit », même s'il concède : « Bien que, à nos yeux, l'Éduc. nouv. soit la part la plus grande, la plus importante, le BIE a un champ plus encyclopédique et il ne faut pas que le public confonde BIE et Éduc. nouv. »³⁸.

L'arrivée de Jean Piaget à direction du BIE en 1929 accentue la primauté accordée à la rigueur scientifique sur la militance pédagogique. Ferrière se trouve progressivement marginalisé durant cette nouvelle phase de développement du BIE, qui se caractérise par la volonté de coordonner des instances gouvernementales plutôt que les instances associatives, pédagogiques ou syndicales des corps enseignants eux-mêmes. Durant cette période et jusqu'à la fin de sa vie, cherchant à tenir ensemble des orientations diverses, Ferrière déploie une pensée éclectique : poursuivant le projet d'une rationalisation de l'éducation (pour un système éducatif capable de rendement), il ne renonce en même temps jamais à l'intuition pédagogique toujours soucieuse de la liberté de l'enfant ; pariant sur le pouvoir de transformation sociale qu'offrirait une anthropologie véritablement scientifique, son spiritualisme l'entraîne cependant vers une vision ésotérique de l'humanité inscrite dans un ordre cosmique. Un parcours intellectuel singulier et original, décalé et complexe, donc, mais par lequel Ferrière s'éloigne de plus en plus des personnes.

F. M.

© image AIJRR.

37 Lettre de C. Freinet à A. Ferrière, 28.08.1949. Correspondance d'A. Ferrière avec C. et É. Freinet. AdF/C/1/26, AIJRR

38 Lettre d'A. Ferrière à P. Bovet, 24.8.1926. Correspondance Ferrière, B165, A-BIE.

POUR UNE MOBILISATION TRANSOCÉANIQUE AFIN DE CONJURER LA SURDITÉ DES ÉTATS-UNIS

Poursuivant dans cette quête légitimatrice, les membres de l'Institut Rousseau s'impliquent en 1923 dans l'organisation du congrès de Montreux de la NEF/LIEN sur l'« École active et l'esprit de service ». La manifestation est placée sous la présidence de Ferrière et elle aussi investie pour rallier des congressistes au BIE projeté³⁹. La revue *Pour l'Ère nouvelle* annonce d'ailleurs que le Congrès a décidé à l'unanimité d'adresser un télégramme au président de la Coopération intellectuelle de la SDN, Henri Bergson, le priant « instamment de recommander l'établissement à Genève d'un bureau international d'éducation, bureau d'informations et d'études scientifiques dont le besoin se fait universellement sentir. » (*PEN*, 1923, 8, p. 91).

Aux agences européennes antérieurement citées s'ajoute la mention de l'*International Educational Bureau* de Washington, fort de l'argument que la compréhension transocéanique est désormais de mise. Diverses sources attestent qu'il s'agit de fait de déjouer des concurrences transatlantiques, certains pédagogues européens, en premier lieu Ferrière, se plaignant du manque de réciprocité des Américains, sourds aux invitations à renforcer les échanges⁴⁰. Ceux-ci en effet se mobilisent de leur côté pour construire une agence intergouvernementale et la *National Educational Association* des États-Unis a elle aussi organisé une conférence internationale en 1923 (surnommée *World Conference on Education*), en Californie, malgré les appels lancinants de Ferrière pour fusionner les initiatives et venir « en Suisse, de préférence à Genève » (*PEN*, 1923, 6, p. 23). La science sert d'argument de ralliement pour imposer la prééminence de Genève et de ses organes, supposés représenter sinon le monde, du moins l'Europe :

Nous autres hommes de science d'Europe, nous n'aimons pas le bluff ; nous ne savons pas le pratiquer ; il nous répugne. Nous demanderons seulement à ceux de nos collègues qui sont invités à se rendre à Oakland cet été, de

39 Porté par de mêmes figures, le congrès de la SPR de 1924 sera dédié lui aussi à l'école active.

40 À Montreux, Ferrière dit avoir rencontré notamment Rotten, Ensor, Tobler, Dalcroze, Rommel, Cousinet, Decroly, Jung, Prudhommeaux, Freinet. *Petit Journal de Ferrière*, 2.8.23, 1918–1960, AdF/D/2/6–8, AIJRR.

vouloir bien rappeler aux membres de la NEA – association pédagogique dont on dit qu'elle est the *greatest in the world* – qu'il y a, en Europe, des centres où l'on travaille modestement, mais efficacement. [...] Il faut que les fils des pionniers de l'Amérique d'hier comprennent et soutiennent les pionniers de l'Europe d'aujourd'hui. (La rédaction, *PEN*, 1923, 6, p. 23)⁴¹.

Le commentaire qui accompagne le télégramme à Bergson précise que l'autonomie des nations ne serait en rien écornée par une telle agence internationale, tout entière dédiée aux informations et faits scientifiques, c'est-à-dire à « la vérité expérimentale universelle » « qui ne peut porter atteinte qu'à l'ignorance et au parti pris » (*PEN*, 1923, 8, p. 91). Si l'IICI de Paris ne concrétise pas ce vœu, elle confèrera une attention particulière aux questions éducatives, dont l'enseignement de l'histoire (cf. Encart 10.1.).

FAUTE D'ALTERNATIVE, ASSIMILER L'INSTITUT ROUSSEAU À L'INSTANCE MONDIALE PROJÉTÉE

Pendant ce temps, à Genève, les collaborateurs et leaders de l'Institut poursuivent sans relâche leurs activités pacifistes⁴² et réformistes, toujours ajustées aux cadences des conférences et des travaux des agences embrassant l'internationalisme wilsonien. L'histoire de l'Institut Rousseau et la genèse du BIE demeurent consubstantiellement liées ;

41 Dans sa subtile analyse philosophico-historique de la trajectoire et de l'œuvre de Ferrière, Hameline (2002b) recourt à la notion de cosmopolitisme, laquelle renvoie à celle de citoyenneté mondiale (polités ; kósmos). L'identité de Ferrière apparaît alors effectivement cosmopolite, ambitionnant de transcender les nationalismes, convaincu que sa patrie est le monde et qu'il lui revient de s'en faire le bâtisseur ; comme en témoigne cette citation, et le démontre Hameline (2002b, pp. 157–216), ceci n'exclut pas une identification et des prises de positions qui peuvent être nationales. Ferrière prend résolument parti pour Genève et l'Europe, et se prétend volontiers porte-parole des peuples latins. Voir à ce propos le concept de « cosmopolitisme enraciné » (Laqua, 2011, p. 66, citant U. Beck, p. 17).

42 Ce qui ne signifie pas qu'ils se leurrent sur les possibilités de la paix, comme en témoignent leurs écrits, intimes en particulier (voir notamment le *Petit Journal* de Ferrière, 1.12.25, 1918–1960. AdF/D/2/6–8, AIJRR).

progressivement certains de ses collaborateurs font même accroire qu’au vu de son travail et de ses organes l’Institut assume de fait déjà les missions principales du bureau international qu’ils peinent à fonder. Ne conviendrait-il pas plus radicalement de postuler qu’il est ce BIE et doit être reconnu comme tel ?

L’INSTITUT, SIÈGE DU CONSEIL PERMANENT DU BUREAU INTERNATIONAL DE LA PAIX ?

Une opportunité allant dans ce sens se dessine sous les auspices du Bureau international de la Paix (BIP) (Rauzier, 2009) de Berne, qui prend la décision en 1922 de constituer son propre conseil permanent d’éducation. Ce dernier s’apparente de fait à un BIE, dont la mission pacifiste prime ici sur le mandat scientifique⁴³. Le conseil permanent envisagé a pour tâche de servir de lieu de ralliement à tous les efforts de rapprochement des peuples via l’éducation et ses premiers partenaires concernés, enseignants et élèves. Il place lui aussi sur son programme l’étude et la critique des manuels, l’enseignement des langues étrangères et une langue auxiliaire internationale, le soutien à toutes associations et initiatives pacifistes, à l’exemple des voyages d’études, des correspondances interscolaires, des publications périodiques.

Or, le projet du 30 novembre 1922 configurant ce conseil permanent précise qu’il a l’Institut Rousseau comme siège et les journaux de la Ligue internationale pour l’éducation nouvelle (*Das Werdende Zeitalter, Pour l’Ère nouvelle, The New Era*) sont pressentis pour lui servir de support éditorial. Le conseil serait formé de 30 à 50 membres représentant divers pays, nationalités, milieux et associations. Comme dans tous les précédents projets, les questions financières, cruciales, sont bien évoquées, mais ne sont pas résolues. Sollicité pour se prononcer à son propos, le conseil de l’Institut Rousseau⁴⁴ témoigne son intérêt : certains, comme Dottrens, expriment leur enthousiasme d’être ainsi reconnus par cette haute instance récemment honorée d’un Nobel de la Paix (1910), qui par

43 BIP, Projet 30.11.1922. (181/95/45), AdF/A/1/1/37, AIJJR.

44 Conseil directeur de l’Institut Rousseau, 16 décembre 1922, p. 38. FG.E.1/2, 1922–1945, AIJJR. On se souvient qu’il assume la responsabilité de la gestion de l’Institut, composé de collaborateurs de ce dernier comme de représentants des associations enseignantes.

répercussion pourrait fournir l'impulsion décisive pour faire de l'Institut Rousseau la matrice de l'internationalisme éducatif. D'autres, tels l'administrateur Hochstaetter, réitèrent la crainte, désormais centrale dans les pourparlers, que l'Institut ne perde son indépendance et se voit compromis dans les logiques diplomatiques, leurs stratégies politiques et arrangements asservis aux intérêts nationaux.

Durant l'hiver 1922–1923, une commission est chargée d'examiner la proposition du BIP. Aucune suite formelle ne semble avoir été donnée à ce projet, P. Bovet précisant ultérieurement que les fonds requis étaient trop importants. En revanche, en janvier 1923 paraît l'annonce que l'Institut Rousseau possède désormais un nouveau service d'information, qui n'est autre que le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN) de Ferrière, BIEN officiellement rattaché à l'Institut Rousseau et dont *Pour l'Ère nouvelle* sert d'organe. Autrement dit, les suggestions du BIP sur ce registre sont concrétisées et l'Institut Rousseau est maintenant doté de son propre service d'information internationale.

DES PROJETS PLANÉTAIRES, AUXQUELS NE MANQUERAIENT PLUS QUE SUBSIDES ET RECONNAISSANCE

Mais cette nouvelle configuration n'étanche pas la soif de reconnaissance de ces internationalistes éducatifs et creuse plutôt que comble les déficits financiers. Quelles instances solliciter sans perdre son indépendance ? Libre de toute affiliation, une association corporative ne pourrait-elle pas servir d'organe de liaison aux autres associations nationales et internationales mobilisées elles aussi pour la paix par l'éducation ? La densité des pourparlers avec les représentants d'organisations indépendantes témoigne que cette voie est désormais résolument testée. Claparède, Bovet et Ferrière actionnent inlassablement leurs réseaux de sociabilités, aussi bien à Genève qu'en d'autres contrées suisses et européennes, parfois même transatlantiques⁴⁵. Désormais, ce n'est pas d'abord la SDN,

45 Voir notamment *Petit journal de Ferrière*, 2.8.1925, 1918–1960. AdF/D/2/6–8, AIJIR. Le trio entretient aussi des relations cordiales avec certains membres soviétiques conquis par le mouvement de l'éducation nouvelle, à l'exemple de Nicolas Roubakine (1862–1946), ancien socialiste révolutionnaire, dont l'Institut bibliologique est alors rattaché à l'Institut Rousseau, où il dispense aussi des cours (Fayet, 2014, pp. 141–142).

mais l'Union des associations pour la SDN, supposée davantage préservée des interférences politiques, qui est sollicitée ; d'abord opposée, elle marque sa solidarité lorsqu'on lui assure que le BIE ne constitue pas une antenne de la NEF/LIEN⁴⁶. Simultanément sont renforcées les synergies – déjà initiées durant la Grande Guerre – avec l'Union des associations internationales (UAI) et ses maîtres d'œuvre, Otlet et Lafontaine⁴⁷. Précisons que l'internationalisme tel que le conceptualise l'UAI – où circule volontiers Ferrière – apparaît plus englobant et en cela même plus radical que celui des pondérés Genevois évoqués dans ce chapitre :

L'internationalisme est une science en tant qu'il observe et théorise les faits de l'ordre international ; il est une doctrine sociale en tant qu'il s'efforce de dégager les buts à assigner à la Société humaine, de rechercher les moyens d'atteindre ces buts et de les exprimer en règles ; il est un art et une politique sociale en tant qu'il s'efforce d'appliquer ces règles et de faire passer ses conceptions dans la pratique [...] Comme toute théorie sociale à notre époque, l'internationalisme agit par l'éducation et par la propagande (*La vie internationale*, 1921, 26, p. 109).

Mais à la mi-temps des années 1920, tandis que se démultiplient les rêves de grandeur des réseaux internationalistes, ne convient-il pas de s'assurer des alliances tous azimuts ? Aussi, lorsque Otlet et Lafontaine se confrontent précisément à l'expulsion par la Belgique de leur Palais Mondial, édifié dans les années euphoriques du juste après-guerre, les Genevois ne manqueront pas d'être sensibles à leur cause. Parmi les cités alors envisagées pour abriter ce Mundaneum, figure Genève, aux côtés de La Haye, Rome et Washington (Levie, 2008, p. 206).

Bâtir près de Genève la « Cité mondiale » qui sauvegarderait et valoriserait le patrimoine intellectuel de la civilisation concorde parfaitement avec la mission pacifiste, encyclopédiste, documentaliste, humaniste de l'Institut Rousseau comme du BIE envisagé, ce dont s'enthousiasment l'équipe de l'Institut Rousseau comme les délégués du département de l'instruction publique de Genève. C'est maintenant aussi avec ces Belges que de nouvelles stratégies s'élaborent, intégrant mieux les

46 Petit Journal de Ferrière, 20.6.1924, 4.3.25, 1918–1960. AdF/D/2/6–8, AIJRR. Lettre de A. Ferrière à J. Prudhommeaux, secrétaire de la Fédération française des associations pour la SDN, 28 février. *PEN*, 1925, 15, pp. 27–28.

47 Petit Journal de Ferrière, 4.3.1925, 1918–1960. AdF/D/2/6–8, AIJRR.

associations internationales (enseignantes, féministes, pacifistes) aux côtés des agences techniques et associatives de la SDN (mais pas cette dernière en tant que telle)⁴⁸.

La NEF/LIEN, elle aussi, demeure une tribune particulièrement choyée et de surcroît, plus aisée à instrumenter, puisque sa revue francophone *Pour l'Ère nouvelle* est toujours entre les mains de Ferrière⁴⁹. Ce dernier se sert des colonnes dédiées à rendre compte des « séances d'affaires du Congrès » tenu en août 1925 à Heidelberg (en Allemagne), sous la présidence de l'énergique Rotten, pour annoncer, triomphalement, le vœu unanime⁵⁰ en faveur d'un BIE établi à Genève :

Saluons le vœu formulé à l'unanimité par le congrès de voir un Bureau international d'Éducation se constituer à Genève en corrélation avec le secrétariat de la Société des Nations et le Bureau international du Travail. Comme on l'a dit au congrès, *l'Institut J.-J. Rousseau de Genève joue ce rôle officieusement depuis sa création, ainsi que le Bureau international des Écoles nouvelles, dans son domaine spécial, depuis 1899*. Ce vœu, transmis par les Agences télégraphiques, a rencontré dans les cercles les plus étendus une approbation chaleureuse. *Il ne lui manque, pour être réalisé sur une échelle plus vaste, que l'appui financier strictement nécessaire et la reconnaissance du B.I.E. par les grands groupements pédagogiques et les associations pour la Société des Nations* (PEN, 1925, 7, p. 49)⁵¹.

On le constate, Ferrière affirme haut et fort que le BIE s'inscrira en corrélation étroite avec la SDN et le BIT, alors même que cette alliance est toujours jugée « compromettante » par ses compagnons de route. On repère là de profondes divergences entre les premiers concepteurs du BIE, lesquels ne s'accordent pas sur leurs tactiques et positions. C'est

48 À noter que le 4^e Congrès des Associations internationales se tient à l'Université de Genève (septembre 1924) sous la présidence conjointe de Claparède et Lafontaine, ce qui atteste l'étroitesse de leurs liens.

49 Il est certes rejoint en 1925 par Decroly (Belgique) et Fauconnet (France) et ce jusqu'en 1931. Haenggeli-Jenni, 2017.

50 Ce discours triomphaliste contraste singulièrement avec les préoccupations et doutes qui s'énoncent à l'interne, au sein de l'Institut Rousseau, du CIEM et d'autres associations ; Ferrière note dans son journal du 12 août 1925 : « On décide sans opposition ~~d'envergure~~ [sic] de formuler un vœu en faveur du BIE à Genève ! ». *Petit Journal de Ferrière*, 12.8.1925, 1918–1960. AdF/D/2/6–8, AIJJR.

51 Les soulignés sont nôtres.

aussi ce que nous pouvons observer lors de la constitution et des premiers pas de l'école internationale de Genève.

L'ÉCOLINT, LE LABORATOIRE VIVANT DE L'AVENIR : UNE « SOCIÉTÉ DES NATIONS MINIATURE »

En 1924, on retrouve certains des protagonistes de cette histoire dans le noyau fondateur de celle que l'on surnommait d'abord l'« École de la Société des Nations » ; Ferrière, qui s'y investit corps et bien avec Meyhoffer, la présentera, lui, comme une « Société des nations miniature », signifiant ainsi l'ambition qu'il lui (et se) prêle :

Pourquoi mes efforts incessants, depuis août 1922, pour mettre sur pied le BIE à l'IJRR n'aboutiraient-ils pas un jour à quelque résultat ? À cet égard, 1924 a aussi apporté un atout dans mon jeu : l'École internationale. Comme champ d'essai pédagogique, elle n'est encore rien pour moi, mais elle a fait connaître mon nom urbi et orbi. Cela peut se retrouver⁵².

Une année plus tard, Ferrière s'exclamera, plus péremptoire : « Et si l'Écolint de Genève peut, si peu que ce soit, servir de laboratoire à la science et à la pratique scolaire de l'avenir, on est en droit d'affirmer qu'elle aura rendu au monde un service signalé. »⁵³.

L'expertise des deux pédagogues Ferrière et Meyhoffer tient lieu de caution de l'Institut Rousseau, et c'est elle que recherche le médecin polonais Ludwig W. Rajchman (1881–1965), directeur du Bureau d'Hygiène de la SDN, désireux d'offrir « *a good progressive school* » pour les enfants des fonctionnaires internationaux. Dugonjić (2014) a subtilement démontré qu'il s'agit par là même de constituer de toute pièce cette communauté émergente des fonctionnaires internationaux et d'insuffler au sein de cette élite, par l'entremise de sa descendance, cet esprit de solidarité mondiale qu'elle est censée incarner et diffuser, déjouant par son internationalisme les frictions nationalistes qui minent la SDN. Le noyau fondateur inclut aussi l'Américain Arthur W. Sweetser, directeur adjoint de la Section d'information de la SDN et Fernand Maurette, répondant

52 Petit Journal de Ferrière, Bilan 1924, 1918–1960, AdF/D/2/6–8, AIJRR.

53 Ferrière, *Une Société des nations miniature. École internationale de Genève*, 1925, AdF/A/32/3/46, AIJRR.

de la Division des recherches du BIT, rejoints ensuite par l'historien porte-parole de l'ENS de Paris, Paul Dupuy (1856–1948) (cf. Portrait 2.1). Ferrière et Meyhoffer entretiennent alors d'étroites connivences avec ceux-ci.

Après avoir fonctionné à titre expérimental⁵⁴, dans le jardin même de Ferrière, présenté comme son conseiller technique, l'école sera patronnée par une association composée d'une trentaine des figures de proue des instances internationales et des élites locales dont le capital social, financier et culturel sert de caution à l'Écolint. Lorsqu'elle s'agrandit, l'école établit ses degrés primaires et secondaires à proximité de l'Institut Rousseau, se revendiquant explicitement de l'esprit de l'École active pour construire l'« Esprit de Genève, cet esprit international qui règne dans les cercles de la SDN et que les directeurs de l'École s'efforcent de faire régner aussi parmi leurs élèves. » (Dupuy, *PEN*, 1926, 3, p. 18). Et le directeur des degrés secondaires de préciser qu'il s'agit non d'un « internationalisme du dehors » uniquement qui réunit des nationalités les plus diverses, mais de l'« internationalisme du dedans [c'est-à-dire] le tissu même des mentalités que nous avons l'ambition de construire » (p. 4). L'expression « Société des Nations en miniature » employée par Ferrière fait florès, et l'on s'attache à travers elle à préciser l'Esprit de l'école porté par l'idéal revendiqué de l'École active : l'enseignement « embrasse le patrimoine commun de l'humanité », pour construire un « esprit de réelle fraternité, de compréhension réciproque », de « responsabilité personnelle et d'entraide sociale », dans le « respect de toutes les nationalités » pour concilier « la mentalité internationale avec tous les patriotismes »⁵⁵. L'école active constitue à la fois l'outil et l'idéal de l'internationalisme éducatif ici revendiqué par ces porte-voix de la SDN.

L'école se prétend « exemple et modèle » dont pourront s'inspirer les écoles de l'avenir⁵⁶. Si certains membres de l'Institut – comme

54 La première classe ne compte alors que neuf élèves, pour l'essentiel des enfants des fondateurs et de leurs proches, passant à 90, à la fin de l'année officielle d'ouverture, 1925–1926.

55 Tout le dossier École Internationale. Documents en ordre chronologique, 1924–1954, AdF/A/32/1 à AdF/A/32/2, E.IV.9 et École Internationale de Genève, 1924–1974, AdF/A/32/3 à AdF/A/32/5, E.IV.9bis, AIJIR ; Dupuy, *PEN*, 1926, 18, 3–5.

56 Effectivement, on le sait rétrospectivement, son concept sera transposé à New York (1946), à l'heure de mettre sur pied l'école des fonctionnaires

Ferrière – espéraient trouver là leur laboratoire d'expérimentation pratique, d'autres sont plus partagés, le recrutement élitiste de l'établissement et son obéissance à la SDN jurant avec l'indépendance dont l'Institut et son BIE projeté se réclament⁵⁷.

CONCLUSION

Un noyau de Genevois qui ont pour port d'attache l'Institut Rousseau luttent pour se profiler comme fondateurs légitimes du Bureau international de Genève, qu'appellent de leurs vœux les ardents internationalistes éducatifs du tout juste après-guerre. Faute d'y parvenir, ces Genevois – épaulés d'un cercle de bienveillants et stratégiques intellectuels et diplomates – s'accordent sur une nouvelle tactique, faisant carrément croire que le BIE en réalité existerait déjà : l'Institut Rousseau œuvre de fait comme tel ; son concept inaugural (Claparède, 1912), ne le présentait-il pas comme centre de recherches, d'informations internationales et de propagande ? Ne fonctionne-t-il pas depuis lors comme agence internationale, disposant non seulement d'un Institut de recherche et son laboratoire, d'un service d'informations étrangères (le BIEN), mais aussi d'organes (bulletins et revues, *Pour l'Ère nouvelle* en premier lieu) et d'écoles expérimentales (dont la Maison des petits et désormais même l'École dite de la Société des Nations), assumant les fonctions principales dévolues à ce BIE envisagé ?

Au fil de l'automne 1925, la stratégie de faire accroire que le BIE existe déjà, et que son officialisation ne dépend plus que de la reconnaissance et des ressources disponibles, fait des émules. Ferrière énonce dans son *Petit journal* qu'il rencontre P. Bovet le 5 novembre afin, précise-t-il, d'en « décider la création » (5.11.1925. Souligné dans le texte). Convaincu de sa nécessité pour « contribuer au rapprochement des peuples », le conseil directeur de l'Institut Rousseau s'y rallie progressivement et passera à l'« offensive ».

de l'ONU, et elle est regardée aujourd'hui encore comme la référence des milliers d'écoles internationales qui font partie de l'« écosystème IB » dans la plupart des pays du monde (Dugonjić, 2014).

57 Ferrière lui-même s'en distancierait ultérieurement.

2.

« UT PER JUVENES ASCENDAT MUNDUS ». LE PARI PÉRILLEUX DE FÉDÉRER LES MOUVEMENTS SOCIAUX (1925–1929)

Rita Hofstetter

Ce chapitre porte sur le BIE dans sa première phase de vie comme association corporative privée (1925–1929). Nous plaçons la focale sur la manière dont ses promoteurs se concertent pour définir les contours de l'institution, ainsi que les causes embrassées et activités réalisées pour tenter de conquérir la reconnaissance désirée. Ce n'est pas sans hésitations et vifs pourparlers, qu'ils décident finalement de positionner leur institution comme fédératrice d'autres associations, ligues, collectifs émanant de la société civile, que nous regroupons ici, en référence à Neveu (1996) sous la notion de « mouvements sociaux ». Il s'agit là d'une « forme d'action collective concertée en faveur d'une cause [...] un agir-ensemble intentionnel, marqué par le projet explicite des protagonistes de se mobiliser de concert » pour celle-ci (p. 11), dans notre cas en faveur de l'éducation et la paix. Il nous intéresse plus particulièrement de cerner les convictions et aspirations qui les animent, les controverses et déconvenues qui émaillent leur quotidien, comme les résistances et concurrences sur lesquelles ils butent.

Des sources diverses le permettent, entremêlant pêle-mêle, circulaires, annonces, bulletins, discours officiels, avec des liasses de notes manuscrites, journaux personnels, correspondances croisées, comptes rendus et rapports

« confidentiels », parfois abondamment annotés¹. De telles archives donnent l'impression de pouvoir saisir sur le vif l'ambiance effervescente – exaltée, harassante, tourmentée – du quotidien des bâtisseurs du BIE. Le contraste est frappant entre la temporalité syncopée des activités et négociations assumées et l'horizon rêvé d'une réconciliation durable de la planète ; il est plus saisissant encore entre le périmètre circonscrit et local du BIE de Genève et sa prétention à se concevoir comme la vitrine des événements du globe, l'internationalisme servant de boussole à ces concepteurs d'une association supposée fédérer toutes les autres.

S'ÉRIGER EN PIONNIERS. UNE LÉGITIMITÉ DÉLICATE À CONSTRUIRE

PREMIERS STATUTS ET PATRONAGES : UNE ASSOCIATION CORPORATIVE, DORÉE DE GRANDS NOMS

Plantons le décor institutionnel qui renvoie aussi aux stratégies pour poser les premières pierres de l'édifice. Après avoir affirmé, on s'en souvient, que les fondements du BIE se trouvent déjà dans l'Institut Rousseau, les répondants dudit Institut décident début novembre 1925 d'annoncer l'ouverture officielle du BIE, alors même que ce bureau ne dispose d'aucune structure ni logistique ni même de statuts ou de ressources humaines et financières. Tout laisse à penser que les concepteurs du BIE de Genève entendent ainsi placer leurs interlocuteurs devant le fait accompli. Cette décision témoigne-t-elle d'une lassitude et impatience face aux tergiversations et résultats peu convaincants des négociations entamées dans le tout juste après-guerre pour instituer un tel bureau ? Le moment serait-il perçu comme particulièrement propice pour se lancer, vu le contexte institutionnel et politique plus global, apparemment favorable à la création d'une agence permanente, au regard des alliances contractées, mais également des concurrences repérées, puisque d'autres instances envisagent elles aussi une telle

1 Pour ce chapitre, nous nous basons pour l'essentiel sur l'ensemble des sources relatives au BIE déposées aux AIJJR et pour certaines au BIE : voir en particulier Fonds général (FG/BIE), Fonds Hamori (2008/3) et Fonds A. Ferrière (AdF A/1–3), qui contiennent des liasses de feuillets, correspondances croisées, rapports et procès-verbaux de séances, carnets et journal personnels.

création ou se dotent de sections d'éducation² ? Sont-ils convaincus ne rien avoir à perdre, du moment que l'Institut Rousseau – dont l'assise semble stable – se porte garant du BIE créé ? Toutes ces hypothèses sont plausibles et elles ne s'excluent pas mutuellement.

La tactique semble judicieuse dans l'immédiat. D'autant que Clarparède apprend, courant novembre 1925 déjà, que ses démarches afin que l'Institut Rousseau obtienne une subvention du Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund ont abouti : or cette somme, substantielle et susceptible d'être reconduite, est intégralement dédiée à la mise en route du BIE. Le 18 décembre 1925, à l'issue d'intenses conciliabules esquissant ses contours³, des dépêches sont diffusées tous azimuts, proclamant la création du BIE, assorties d'appels aux partenariats. Se targuant alors d'avoir obtenu l'appui moral de l'Association suisse pour la SDN et d'un comité d'initiative, d'autres annonces et publications paraîtront dès les premiers mois de 1926, dans la presse locale et internationale, en français puis dans diverses autres langues (anglais, allemand, espagnol, espéranto). Ces textes peuvent être considérés comme performatifs, puisqu'à la fois ils esquissent le concept de l'agence et constituent l'événement supposé le fonder et le légitimer⁴.

Le comité d'initiative est stratégiquement défini : placé sous la présidence du savant pacifiste Albert Einstein, il intègre une cinquantaine de personnalités en vue, dont des représentants des organisations et associations internationales, sélectionnées également en fonction de leur provenance géographique (voir Annexe 2). Dès janvier 1926, une commission administrative, composée d'une quinzaine de membres⁵ s'attache à définir structures et mandats du BIE⁶. La commission se réunit

-
- 2 Notons que les frontières entre alliés et concurrents se révèlent poreuses, comme l'exemplifient les négociations parfois sensibles et même houleuses entre le BIE et certains organismes de la SDN (IICI par ex.) ou avec le CIEM, la NEF/LIEN et la WFEA durant l'entre-deux-guerres.
 - 3 Une note sur le BIE est déjà élaborée par E. Rotten le 30 novembre 1925. FG/BIE2/1, AIJJR.
 - 4 Pour les premiers documents officiels du BIE, voir Statuts du BIE, 1926–1930. BIE1 ; Séances du conseil d'administration du BIE, 1927, BIE 4/1, FG, AIJJR. Ancien conseil d'administration, 1927–1929. B62 A.3.0.25–156, A-BIE.
 - 5 Retenus eux aussi au regard de leurs provenances et réseaux d'influence, mais tous établis à Genève, afin d'être aptes à parer au plus pressé.
 - 6 Nous renvoyons au chapitre 16 pour l'analyse des portraits de groupe de ces instances.

à une cadence hebdomadaire durant le premier semestre 1926, sous la présidence d'abord de Édouard Claparède puis de Paul Dupuy⁷.

PORTRAIT 2.1. PAUL DUPUY (1856–1948)



Paul Dupuy est un membre incontournable des premières heures du BIE. Normalien socialiste et dreyfusard, il fait partie de l'élite universitaire française. Après sa formation à l'École normale supérieure (ENS), il est agrégé d'histoire-géographie en 1881. Secrétaire général de l'ENS à Paris en 1904 et professeur de géographie à l'École normale d'institutrices de Fontenay-aux-Roses et au Collège Sévigné, il joue un rôle actif dans les milieux pacifistes et dans le camp dreyfusard en

publiant des articles sur le sujet.

En 1925, alors à la retraite, il rejoint ses deux filles à Genève, Françoise Viguier et Marie-Thérèse Maurette, mariées à des fonctionnaires internationaux⁸. Il devient alors professeur de « culture internationale » (géographie humaine) dans la toute récente École internationale de Genève fondée en 1924 par Adolphe Ferrière, Arthur et Ruth Sweetser, Ludwig et Marie Rajchman, ainsi que Fernand et Marie-Thérèse Maurette. Membre de son comité de direction, il est nommé directeur de sa section secondaire qu'il dirigera jusqu'en 1929 (chapitre 1 ; Dugonjić, 2014). Ces engagements permettent aux fondateurs du BIE d'obtenir la validation symbolique d'un homme reconnu dans l'univers académique genevois et des organisations internationales. Ferrière dira de lui en 1934 dans *PEN* (100, 2) qu'il est l'illustration de l'idéal humain de l'École internationale à ses débuts. Ces méthodes renouvelées de l'enseignement de la géographie, déjà appliquées à l'ENS, prennent véritablement forme à l'Écolint. Sans programme préconçu, il s'agit de donner à voir aux enfants l'image entière du monde, ignorant le temps et les frontières, afin de concevoir le monde en perspective comme un tout. Son passage à l'Écolint permet à Dupuy de renouveler son enseignement dans un esprit d'identité internationale qu'il défend. Il soutient une vision politique de l'internationalisme ouvert aux autres cultures, qui ne gomme pas l'appartenance à la nation, cadre nécessaire au développement de l'esprit international.

7 Nous retrouvons presque tous ces alliés (BIT, CIEM, NEF et LIEN) et ces mêmes organismes perçus comme concurrents (SDN, IICI, WFEA) durant les années sous la loupe ici.

8 Fernand Maurette est nommé à la Direction de la division des recherches du BIT par Albert Thomas en 1924.

En parallèle de cet engagement, dès la fin de l'année 1925, alors que la création du BIE est proclamée, il est l'un des premiers membres du tout nouveau comité d'initiative émanant du réseau construit par l'Institut Rousseau et stratégiquement composé de 49 personnalités garantes de la légitimité scientifique et internationale du nouveau BIE. Il intègre également, en 1926, la commission administrative du BIE, d'abord sous la présidence d'Édouard Claparède puis celle de Dupuy lui-même. Il siège encore au premier conseil d'administration du BIE qui reçoit mensuellement un compte rendu des activités du secrétariat. Ses interventions dans ces séances, retranscrites dans les procès-verbaux⁹, et sa correspondance assidue lors des premières années d'existence du BIE entre 1929 et 1930, montrent toute l'étendue de son investissement. Pierre Bovet et Marie Butts sollicitent notamment ses conseils au sujet du rapport transmis au Comité d'entente en 1927, lui adressent des copies de lettres, ou sollicitent des relectures de procès-verbaux, prêtent des ouvrages et échangent des nouvelles amicales, familiales et de santé. Au milieu de ses vacances, Dupuy écrit à Bovet afin de l'excuser de son absence à la première assemblée générale du BIE, réunie en août 1927 afin de consolider la légitimité du BIE par l'œuvre déjà accomplie, absence liée à son âge avancé nécessitant un repos complet précise-t-il, ajoutant : « je souhaite de tout mon cœur que cette Assemblée générale soit pour le BIE la consécration décisive » et transmettant toutes ses amitiés aux collaborateurs « qui sont aussi mes amis »¹⁰. En 1930 son investissement ne faiblit pas, bien qu'il insiste sur son besoin de repos ; présent à ladite séance, il devient membre de la commission consultative créée afin d'assurer au BIE une légitimité scientifique et éducative : Dupuy fait partie des premières personnalités influentes du monde de l'éducation nouvelle à y siéger aux côtés de Beatrice Ensor, Elisabeth Rotten et Ovide Decroly.

Sa participation aux institutions fondatrices, les responsabilités qui lui sont confiées par le BIE, ses interventions et correspondance : autant d'éléments qui témoignent de la solidité de l'appui qu'est Dupuy pour le BIE, personnalité agissante à la fois subsidiairement et au cœur du premier BIE. Il meurt à l'âge de 92 ans à Genève et est enterré au cimetière de Coligny où sa tombe est ornée de l'inscription « Un vieux dreyfusard » (Maurette, 1951).

A. D. M.

© image AIJRR.

Quelques temps forts scandent les travaux de la commission administrative. On notera en particulier la séance du 15 février, dédiée pour l'essentiel à l'« exposé » ayant « rencontré un vif intérêt » de Marie Butts

⁹ B67, A-4-0-26, A-BIE.

¹⁰ B163, Correspondance-91 Paul Dupuy 1926–1935, A-BIE.

sur « sa façon de concevoir le travail permanent du BIE »¹¹. Ce jour même, celle-ci est nommée secrétaire générale. L'ouverture officielle du BIE est fixée au 1^{er} avril 1926¹². L'assemblée constitutive du 10 juin 1926 en adopte les statuts (destinés à être approuvés par une assemblée générale) et élit (de fait, confirme pour l'essentiel), outre les membres de son secrétariat, ceux de son conseil d'administration : 17 membres habitant Genève, représentant 9 pays¹³.

Si les réunions dudit conseil s'espacent désormais, ses responsabilités dans la gestion et la définition des grandes orientations du BIE demeurent substantielles. Mais c'est assurément au secrétariat qu'incombe l'essentiel du travail. Une note avait suggéré initialement que Elisabeth Rotten soit directrice et Adolphe Ferrière secrétaire général, lequel s'en rebiffe. Tous deux seront nommés directeurs adjoints¹⁴ et c'est le directeur même de l'Institut Rousseau, Pierre Bovet, qui pilotera le BIE, témoignant de la parenté des deux institutions. Butts est confirmée dans ses fonctions de secrétaire générale et Jean-Louis Claparède (1901–1937 ; cf. Portrait 2.1.) dans celles de secrétaire-archiviste. Ces cinq personnes composent le secrétariat du BIE, que l'on peut considérer comme le « cœur battant » de l'agence ; elles seront épaulées ponctuellement d'autres collaborateurs et du conseil d'administration auquel des comptes sont mensuellement rendus.

11 Travail présenté par M. Butts en février 1926 au comité. BIE 1926–1938, 2008/3/A/3, AIJJR.

12 De fait, c'est la date du 18 décembre 1925 qui sera retenue pour commémorer le premier anniversaire du BIE.

13 Président : Paul Dupuy (France) ; vice-présidents : Mme François [Maria] Sokal (Pologne), M. Tamon Mayeda (Japon) ; secrétaire : M. Duncan Christie Tait (GB) ; Trésorier : M. Henri Fatio (Suisse). Membres : Mmes Alice Descoedres, Suzanne Ferrière, Vlasta (Jaroslav) Kosé, Camille Vidart, MM. Édouard Claparède, Robert Dottrens, Mark Eastman, Édouard Laravoire, Albert Malche, Fernand Maurette, Pedro Rosselló, Arthur Sweetser. Secrétariat : Bovet, directeur, Rotten et Ferrière directeurs adjoints ; Butts secrétaire générale ; J.-L. Claparède secrétaire archiviste.

14 Le 26 juin 1928, Pedro Rosselló sera nommé directeur adjoint, suite à la démission de Rotten, surchargée. Séance du conseil d'administration du BIE, 26 juin 1928. (182/95/25), AdF/A/2/1/42, AIJJR.

PORTRAIT 2.2. JEAN-LOUIS CLAPARÈDE (1901–1937)



Membre du BIE dès la première heure, secrétaire archivistique et bras droit de Marie Butts, le jeune Jean-Louis Claparède est empreint d'un esprit documentaliste et internationaliste : au cœur du secrétariat depuis sa formation en 1926, il est principalement responsable d'un travail de recherche sur le système de classification décimal de bibliothèque et du centre de documentation du BIE.

Outre l'influence manifeste de Paul Otlet sur sa pensée, ce sont aussi les méthodes d'Isaac Kandel ainsi que son expérience new-yorkaise à l'*International institute of education* (1929), marquée par des formations sur les méthodes statistiques et des cours d'économie, qui le placent en charge de ces tâches¹⁵. Lors de ses voyages, pour lesquels il obtient des bourses, il assure également un rôle de représentant du BIE qu'il perçoit comme un véritable noyau de liaison : en Angleterre en 1928 puis aux États-Unis en 1929, il institue des liens avec le *Teachers college* et entretient les relations du BIE avec Paul Monroe et Isaac Kandel de l'*International institute of education*. Il informe également le BIE des événements au sein de la WFEA. La situation aux États-Unis, la pauvreté à Harlem et les mouvements de contestation organisés par des syndicats de travailleurs afro-américains (Syndicat des employés des wagons Pullman) l'interpellent, témoignant de son intérêt pour les questions sociales, pacifistes, politiques. Il émet également des positions critiques face à l'impérialisme américain aux Philippines.

D'un internationalisme engagé, il œuvre avec d'autres représentants du BIE, dont Butts et Adolphe Ferrière, à faire de Genève un lieu de concentration de toutes les institutions internationales en faveur de la construction d'une civilisation universelle (Hofstetter, 2010). Dans ce cadre, il met en avant le projet internationaliste de *Mundaneum* des Belges Henri La Fontaine et Otlet, maintenant une correspondance régulière avec ce dernier afin d'entretenir des liens avec la Belgique. Évoquant parfois un internationalisme neutre dans l'esprit de la SDN, au-dessus des partis, il défend toutefois une conception du BIE qui ne renie pas ses affiliations et organes fondateurs pour répondre à la demande de neutralité des organisations internationales. Lecteur d'Herbert George Wells, il adhère à l'idée d'un ralliement des nations démocratiques dans la perspective d'une mission commune pour l'humanité. C'est en investissant le champ de l'enseignement de l'histoire qu'il développe davantage son opinion dans son mémoire publié en 1929 (Encart 10.1.) Il y effectue ainsi un historique de « l'essentiel des revendications formulées en vue d'une réforme de l'enseignement de l'histoire qui s'inspire de la solidarité humaine reconnue tout à la

15 Pour ce portrait, nous nous basons pour l'essentiel sur les correspondances de J.-L. Claparède à M. Butts entre 1929 et 1931. B162–63, A-BIE.

fois comme un fait et comme un idéal » (J.-L. Claparède, 1929, p. 57). Il partage « une conception universaliste de l'histoire » et se positionne donc en faveur d'« un enseignement internationalisé de l'histoire » (p. 58).

L'intensité de son travail au sein d'un secrétariat surmené du BIE pour lequel il effectue également des tâches de recherches sur la documentation, la classification décimale, les relations extérieures et un inventaire des documents relatifs à Johann Heinrich Pestalozzi, le mène à se dévouer « corps et âme » (*Bulletin*, 1938, N° 46, p. 50) pour le BIE jusqu'en 1933, date à laquelle il stoppe son activité (*Bulletin*, 1937, N° 43, p. 104). Le 21 avril 1937, le jeune J.-L. Claparède trouve la « mort subitement, en pleine vitalité, la plume à la main [...] accablé d'un découragement mélancolique »¹⁶. Cette perte tragique marque les esprits du BIE qui fait part de son décès dans le *Bulletin* (1937, N° 43, p. 104), puis lui rend hommage lors de la vingtième réunion du comité exécutif en décembre 1937, le président Adrien Lachenal évoquant, en la personne de Jean-Louis, l'« un des collaborateurs de la première heure et l'un de ceux à qui le Bureau doit sa fondation » (*Bulletin*, 1938, N° 46, p. 50).

A. D. M. & C. B.

© image BIE.

Durant l'été 1926, le BIE diffuse des dépêches et une brochure de 16 pages dites de propagande¹⁷ afin de rallier des membres et de délier les bourses. Les ministères sont invités à mettre à disposition leur documentation, les associations à relayer celle-ci et servir de correspondants tandis que les rédacteurs et éditeurs sont conviés à offrir le service gratuit de leurs publications ; tous sont exhortés à fournir soutiens et subsides. La brochure inventorie les essais précurseurs, dont on revendique la filiation, laissant accroire que ces démarches antérieures ou parallèles seraient demeurées vœux pieux ou n'auraient qu'imparfaitement répondu aux attentes : ceci permet d'avancer l'argument du besoin, renforcé par l'incessant discours du BIE d'être avant tout au service d'autrui et du monde. Mettre en valeur les initiatives convergentes constitue une tactique pour s'assurer des alliés et des cautions.

16 Texte en hommage à J.-L. Claparède du professeur [ill. J.E. Verheyen], *In Memoriam publié en tête de la Revue pédagogique flamande*, 1.6.1937, pp. 1-13. B162-63, A-BIE.

17 Ce terme est alors utilisé pour désigner les outils pour faire connaître le BIE et les causes qu'il défend. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1930 qu'il connaîtra sa disgrâce (d'Almeida, 2002). Brochure de présentation du Bureau international d'éducation, 1926, p. 3. FG/BIE 10/1, AIJJR.

Une assemblée générale détient les pouvoirs suprêmes : en particulier, définir les grandes lignes de travail du BIE et avaliser ses statuts. Or, le conseil décidera de ne réunir la première assemblée qu'en août 1927, pour être à même de prouver, par l'œuvre entretemps déjà accomplie, l'importance et la légitimité du BIE. La manœuvre semble efficace. L'assemblée, sous la présidence de l'anglais Duncan Christie Tait¹⁸ (BIT) et sous la vice-présidence de la Polonaise Helena Radlińska¹⁹ (université libre de Varsovie ; Portrait 13.1.), réunit près d'une soixante de membres, qui émanent, se plait-on à souligner, de vingt pays différents. Réceptions, conférences, séances administratives se succèdent deux jours durant. Visiblement investis et conquis, les participants émettent moult suggestions pour accroître l'efficacité et l'empan de l'agence, sa stabilité financière aussi, et en adoptent définitivement les statuts.

L'institution aurait-elle déjà trouvé son rythme de croisière et convaincu tous les partenaires que cette petite association corporative genevoise constitue bien la plateforme de ralliement de tous ceux qui dans le monde ambitionnent de construire par la science et l'éducation la paix sur terre ? Le doute subsiste, si l'on s'en tient à la chronique institutionnelle : comme nous le verrons au chapitre suivant, la seconde assemblée générale, réunie deux ans plus tard, dissout déjà cette association pour la remplacer par une organisation ciblée sur les gouvernements, dotée de nouveaux statuts et d'une nouvelle direction. Entamant tout juste son activité, le BIE est donc reconfiguré. Comment comprendre les raisons d'une aussi substantielle transformation ? Qu'est-ce qui se joue durant ces toutes premières années de vie (fin 1925 – été 1929) et sur quels nœuds butent les collaborateurs de l'agence pour se résoudre si promptement à dissoudre leur association ? C'est à ces questions que ce chapitre se propose de répondre. Parmi les enjeux les plus cruciaux, la définition des principaux partenaires du BIE et des instances qui subventionnent et sont ainsi susceptibles de patronner cette institution, pourtant si jalouse de son indépendance.

18 À son propos, se référer à Jensen (2016).

19 Très proche de son frère Ludwik Rajchman, premier directeur de l'Organisation d'hygiène de la SDN (1921–1939), considéré comme le fondateur de l'Unicef dont il est le premier président (1946–1950).

GAGNER SON INDÉPENDANCE. ENTRE AUSPICES GRATIFIANTS ET LIAISONS COMPROMETTANTES

Si les concepteurs du BIE semblent n'avoir aucun doute sur la nécessité d'une telle institution et la pertinence de son ancrage à Genève – proche de la SDN et des autres organismes qui constituent la « substantifique moelle » de l'esprit de Genève –, ils se montrent plus hésitants sur le choix de leurs principaux partenaires, soutiens et adhérents, question qui renvoie de fait aussi à sa légitimité, ses missions et aux instances qui la financent et pilotent.

Au sein du conseil et du secrétariat, on s'accorde certes aisément sur le fait qu'il s'agit d'un bureau technique, qui n'endosse ni ne revendique de prérogatives diplomatique et politique. Le BIE s'inscrit dans le sillage de l'Institut Rousseau, se réclamant d'ailleurs de son crédit scientifique²⁰, et a pour modèle le BIT, une OI technique avec laquelle les liens se renforcent. Cet accord sur la primauté de l'objectivité scientifique et de la neutralité politique n'exclut nullement une adhésion, elle aussi unanime, aux idéaux de paix et solidarité, compréhension mondiale, entente entre les peuples, constitutifs de l'esprit de la SDN (Hidalgo-Weber & Lescaze, 2020).

On se plaint même régulièrement à tenir ces deux dimensions comme consubstantielles l'une de l'autre : se positionner comme instrument d'entraide et d'entente entre les peuples présupposerait l'aptitude à dépasser leurs différends, exigeant une stricte indépendance politique, confessionnelle, philosophique. Embrasser la cause de l'internationalisme requiert une neutralité absolue ; or, seul un point de vue strictement objectif et donc scientifique le permettrait (Hofstetter & Mole, 2018).

Bien que les protagonistes paraissent avoir conscience des interférences politiques qui minent le programme de la SDN, voire même du

20 Notons toutefois que même les rapports entre le BIE et l'Institut Rousseau suscitent discussion ; pour Claparède, le BIE est une branche de l'Institut, alors que d'autres (Malche et Vittoz, notamment) estiment que ce doit devenir une institution autonome. Pv de l'Association des amis de l'Institut J.-J. Rousseau, Séance du conseil, 13 juin 1926, pp. 60–61, Procès-verbaux, 1921–1957. FG. D2/1, AIJJR.

positionnement européocentré de cette dernière²¹, ils semblent convaincus qu'en se centrant sur l'enfance et l'éducation exclusivement – entre les mains desquelles se jouerait l'avenir de toute l'humanité –, ils seraient aptes à transcender ces intérêts. Notons la diversité des propres inclinaisons des membres du conseil. Au niveau politique, on décèle une claire tendance démocratique et libérale (socialisante), plutôt à gauche sur l'échiquier, et ce n'est qu'exceptionnellement que l'on repère une adhésion à un parti. Nombre d'entre eux émanent de la bourgeoisie genevoise, introduits dans les milieux lettrés et financiers. Ils professent plutôt un christianisme dit social, aux affinités protestantes, en lien parfois avec les réseaux quaker. La mission internationaliste qu'ils se donnent, ancrée dans leurs convictions pacifistes et réformistes, n'exclut pas un engagement patriotique et national, voire pour certains la certitude de leurs responsabilités civilisatrices²².

Par-delà ces principes de ralliement s'amoncellent doutes et divergences. Le problème vital : conquérir légitimité et reconnaissance – morale et financière – mais sauvegarder indépendance politique et liberté d'action. Pour d'aucuns, seul un organisme privé porté par des personnalités et associations autonomes pourrait assurer cette indépendance d'esprit et liberté de manœuvre. Parmi les plus tenaces, l'intellectuelle engagée Radlińska, pour qui le BIE ne peut puiser sa sève vive que dans l'audace et la détermination des mouvements sociaux et de mécènes privés soigneusement sélectionnés. Pour d'autres, la viabilité d'une agence d'une telle envergure exige le patronage des instances officielles, des représentants des pouvoirs publics en charge des systèmes éducatifs, mais aussi d'autres instances alors influentes (à l'exemple du Bureau international de la Paix, de la SDN et ses organismes techniques²³).

Parmi les plus convaincus par l'option gouvernementale se trouve le pédagogue catalan Pedro Rosselló (1897–1970 ; Portrait 6.1.) qui dès

21 Au profit des intérêts occidentaux et des grands empires, profits que certains Genevois perçoivent clairement, voire dénoncent aussi du fait que la minuscule Suisse est parfois dédaignée de ceux-ci.

22 Nous avons examiné cette question dans les publications suivantes : Hofstetter, 2017 ; Hofstetter et Schneuwly (coll. Boss), 2020 ; 2020c. Voir également les travaux de Hameline (1993, b ; 2002a, b).

23 Petit Journal de A. Ferrière (20.6.1924), qui communique à P. Bovet ses démarches pour la création d'un BIE subventionné par la SDN.

1926 renonce à des responsabilités administratives dans son pays pour rejoindre Genève, comme collaborateur de l'Institut Rousseau et membre du conseil du BIE. Inversement, de tels patronages officiels suscitent réserves voire résistances, quand ils ne sont pas taxés de compromettants, on l'a déjà souligné : certains, comme Hochstatetter, estiment que ces patronages pourraient aliéner le BIE, ainsi lié moralement et idéologiquement aux instances le subventionnant.

On craint que les ambivalences et plus encore les critiques et défiances – notamment de certains « Américains »²⁴ – à l'encontre de la SDN ne jettent par répercussion le discrédit sur le BIE s'il se déployait sous leur égide. De même, les différends et rivalités politiques impacteraient nécessairement l'image et le travail du BIE s'il recourait aux soutiens des gouvernements. La connivence du BIE avec les organismes de la SDN suscite d'ailleurs d'emblée une diatribe caustique du secrétaire de la Fédération des travailleurs de l'enseignement, pour qui la prétendue neutralité équivalait à un positionnement politique :

L'orientation du BIE vers la Société des Nations c'est déjà de la politique pure et simple. [...] Des] organisations telles [...] que] le BIE sont nuisibles, puisqu'elles cherchent, consciemment ou non, de tromper les éducateurs de leur faire croire qu'on peut, par la neutralité, supprimer la lutte des classes et aboutir à l'harmonie sociale (p. 3)²⁵.

Le chapitre 14 reviendra sur cette interpellation vigoureuse, qui confronte les répondants du BIE à un point aveugle de leur positionnement, quand même bien ils se prétendent les protecteurs des plus faibles, tous sexe, race et classes confondus.

Courant 1926, au sein du BIE, des compromis se dessinent, permettant de se faire l'écho de la société civile (que représentent les mouvements sociaux) tout en préservant des liens avec les réseaux de pouvoir :

24 « Si les Américains ne viennent pas à Genève en 1929 ce sera pour des raisons politiques (méfiance envers la SDN) auxquelles nous ne pouvons pas grand chose ». Lettre de P. Bovet à M. Butts, 14.7.1927. B160/46, A-BIE.

25 Lettre de M. Apletine au BIE, 26.6.1926, Correspondance. (181/95/64), AdF/A/1/2/3, AIJJR.

- Exclure toute représentation officielle gouvernementale dans les organes du BIE, mais retenir des personnalités en vue, notamment des diplomates délégués à Genève et dont les connexions avec leur pays d'origine ainsi qu'avec les organisations internationales profiteraient au BIE.
- Entretenir des relations d'ordre strictement technique avec les agences de la SDN, mais obtenir le soutien moral des unions nationales en faveur de la SDN (dont l'union suisse) et mieux encore de l'Union des associations pour la SDN²⁶.
- Participer activement aux séances de l'UAI puis du Comité d'entente des grandes associations internationales afin d'y faire valoir l'expertise du BIE en matière d'enseignement.

Ce sont les options retenues lorsque les statuts sont finalisés en été 1926. L'association corporative privée ne tolère comme membres que des personnes morales ou physiques, à savoir des individus, des unions internationales, des sociétés et institutions nationales et locales²⁷. Mais c'est bien une logique nationale et parfois gouvernementale qui demeure privilégiée, tout à la fois pour nommer les membres des organes du BIE²⁸

26 Ce soutien ne sera pas obtenu sans difficultés ; ils apprennent de la plume de E. Bovet que c'est le Suisse Gonzague de Reynold qui aurait mené une opposition secrète arguant du fait qu'une institution fondée par l'Institut Rousseau était forcément anti-catholique (Lettre de E. Bovet à P. Bovet, 7.7.1926. B160, A-BIE). En septembre 1926, l'Union des associations pour la SDN, réunie à Salzburg, adoptera *in fine* le vœu suivant : « le conseil, saluant avec joie la création du BIE, recommande ce bureau aux Asso pour la SDN et les invite à recourir à ses bons offices ». Lettre de E. Bovet à P. Bovet, 9.10.1927. B160/46, A-BIE.

27 Statuts 1926, §6 : « Sont membres du BIE les personnes morales ou physiques qui font connaître leur adhésion au but qu'il poursuit et à ses statuts : Savoir : a) des Unions internationales groupant en une fédération diverses sociétés nationales ; b) des Sociétés et Institutions nationales et locales ; c) des individus qui peuvent être membres souscripteurs, membres à vie ou membres donateurs. » Assemblée constitutive du BIE, 1^{er}-05 juillet 1926. (181/95/77-81), AdF/A/1/2/6, AIJJR.

28 On s'organise pour avoir des relais dans toutes les contrées du globe, même au sein du conseil ; en mai 1927, le comité d'administration du BIE s'accorde par exemple pour élire deux nouveaux membres du conseil afin d'y représenter l'Asie d'une part, l'Amérique du sud d'autre part.

et pour sceller de nouvelles alliances, en s'agrégeant partenaires et correspondants dans les différents pays.

LE SECRÉTARIAT, CHEVILLE OUVRIÈRE ET TÊTE PENSANTE DU BIE

Esquissé en décembre 1925, le mandat du BIE suscite un prompt accord. Ses activités sont de trois ordres, que confirment et précisent l'ensemble des feuillets dits de propagande ainsi que les statuts arrêtés en 1926 et officialisés en été 1927 :

1. Il centralise la documentation concernant l'éducation publique et privée.
2. Il s'intéresse aux recherches scientifiques dans son domaine et prend l'initiative d'enquêtes expérimentales ou statistiques dont les résultats sont portés à la connaissance des éducateurs.
3. Il sert de centre de coordination aux institutions ou sociétés s'occupant d'éducation, et favorise des rencontres entre éducateurs et des voyages d'études.

Cette évidence se disloque pour partie lorsque ses artisans se confrontent à l'immensité d'un tel mandat.

FRÉNÉSIE DOCUMENTALISTE : UNE FABRIQUE DE SAVOIR ARTISANALE

Si les ressources humaines et financières sont dérisoires²⁹ au regard des aspirations à documenter, examiner et même résoudre les problèmes éducatifs de la planète, les deux premiers ordres d'activités ne seront pourtant jamais remis en cause dans leurs principes (dans leur empan oui³⁰), d'autant que l'on s'appuie aussi sur l'Institut Rousseau pour les

29 Le BIE survit avant tout grâce à la subvention de l'Institut Rousseau (Encart 18.1.), Institut lui-même en faillite. La thèse de Boss (en préparation) affine l'analyse des ressources humaines et financières du BIE.

30 Bovet d'emblée plaide pour circonscrire le champ d'activité, soutenu ensuite par les autres membres du secrétariat.

concrétiser (bibliothèque, recherche et enquêtes, réseaux, contributions estudiantines). En revanche, le troisième fera l'objet d'incessantes adaptations, questionnant le rôle du BIE à l'égard des autres associations et ligues : la fonction de coordination n'est pas dépourvue d'une ambition surplombante, sur laquelle nous nous pencherons plus loin.

Les deux adjectifs public et privé qualifiant le périmètre de l'éducation à documenter attesteront l'ouverture d'esprit du BIE : il s'agit d'éviter toute confusion avec le BIEN (dont il est certes l'héritier), centré lui sur les écoles nouvelles, pour l'essentiel dues à l'initiative privée ; de fait, on notifie aussi une forme de rapprochement avec les instances publiques. Certaines sources spécifient que cette documentation concernera surtout l'enfance et l'adolescence, la psychologie pédagogique et l'orientation professionnelle, des chantiers privilégiés par l'Institut Rousseau et en vogue au sein des agences internationales. Ces spécifications se déclineront ensuite thématiquement, suivant les travaux réalisés et causes privilégiées, et s'étendent à l'infini, attestant l'ambition titanesque de cette entreprise documentaliste. Des dizaines puis centaines de revues sont dépouillées et les faits jugés saillants relatés, tandis que les ouvrages novateurs bénéficient de recensions, bientôt édités dans le *Bulletin* dont se dote le BIE.

Tenue pour une méthode à la pointe du progrès scientifique, cette démarche documentaliste caractérise nombre d'autres organismes techniques³¹ : elle s'inscrit dans le prolongement de l'ambition encyclopédiste du 18^e siècle et des connexions transfrontières entre communautés savantes du 19^e siècle et tient pour acquis qu'en elle-même la diffusion des connaissances a vertu émancipatrice et pacificatrice. Ce faisant, c'est bien comme une fabrique de savoirs que se positionne le BIE, avec les techniques artisanales et les aspirations réformistes qui sont alors celles de ce laboratoire de l'internationalisme éducatif.

Le secrétariat prend promptement conscience de la démesure de l'entreprise, au regard des coûts (frais d'acquisition et d'envoi), des ressources humaines et linguistiques (seulement 3–4 personnes, devant gérer 3–4 langues)³², des espaces disponibles pour stocker les publications

31 Ceci présuppose aussi un travail substantiel de classification bibliographique, et le BIE se calque là sur la Classification décimale universelle (CDU) élaborée par Otlet et Oderfeld, pilotant par ailleurs le projet de la commission internationale du matériel didactique. Voir Levie, 2008, pp. 48–49.

32 Voir la thèse de Boss, en préparation.

et les informations. Difficile de ne pas perdre le cap, englué dans les harassantes tâches quotidiennes, alerte Butts, la cheville ouvrière du BIE :

Au secrétariat, explique Mlle Butts, on se trouve accaparé par une foule de petites besognes qui font perdre de vue l'ensemble, on manque quelquefois du temps et de la liberté d'esprit suffisants pour suivre une politique générale et s'interroger soi-même pour s'assurer si l'on va bien au plus pressé et ne néglige rien de ce qui est essentiel³³.

Durant la période sous la loupe ici, les recensions sont davantage sélectionnées, au profit de bibliographies thématiques ; les négociations afin d'éviter frais d'achats et d'envois pour les publications se renforcent ; et le recours à des correspondants externes se démultiplie pour les traductions des documents produits par le BIE.

Le BIE inaugure des enquêtes qui lui sont propres, initialement avec les moyens du bord. Les thèmes sont définis sur suggestion des membres du conseil (qui inclut donc le secrétariat), attentifs aux sollicitations externes et préoccupations des organismes de la SDN tout en veillant à ne pas marcher « sur leurs brisées ». Elles portent sur le patriotisme, la correspondance interscolaire, les relations famille-école, le matériel scolaire et didactique appelé aussi auto-éducateur, les manuels d'histoire, la littérature enfantine, puis même sur l'organisation scolaire dans différents pays³⁴. À la demande du BIT, le BIE collabore à une enquête sur

33 Séance de la commission de gestion du 2 décembre 1927, CA, p. 33. BIE 4/1, FG, AIJJR. Ancien conseil d'administration, 1927-1929. B62 A.3.0.25-156, A-BIE. En juillet 1928, Bovet évoquera 5 000 lettres expédiées et environ 1 000 visiteurs accueillis par an. L'analyse des archives de ce premier BIE, dont le Fonds Hamori (2008/3/A, AIJJR) et les correspondances croisées du secrétariat, est particulièrement éclairante pour saisir les positions de cette énergique et déterminée secrétaire générale.

34 Liste des enquêtes entreprises par le BIE depuis 1926, 16.11.1929. (182/95/115), AdF/A/2/1/22, AIJJR. On trouve aussi les suivantes : formation des maîtres d'éducation physique ; éducation rurale (lutte contre l'abandon des campagnes) ; échanges d'enfants ; associations de parents et de maîtres ; éducation artistique. Enquêtes en cours : budgets d'instruction publique des cantons suisses et des pays européens ; organisation et statistiques scolaires ; enseignement de la pédagogie familiale ; travail par groupes ; *self-government*.

les occupations et l'instruction des enfants sortis de l'école avant 14 ans, dans les pays où l'instruction obligatoire ne s'étend pas jusqu'à cet âge.

D'envergures diverses, ces enquêtes se fondent pour l'essentiel sur une ample littérature et des questionnaires diffusés tous azimuts, compilant de fait les expériences réalisées antérieurement et en moult contrées, en vue parfois aussi d'instrumenter les praticiens. Elles débouchent tantôt sur de menus rapports, des bibliographies thématiques, des brochures documentant les expériences internationales, des conférences ; tantôt sur des publications scientifiques soutenues, traduites en plusieurs langues pour gagner en audience. Elles se revendiquent toutes d'une stricte objectivité scientifique, mais s'arriment sur les principes de l'éducation nouvelle et visent à renforcer la compréhension entre les peuples.

C'est dans ce même dessein que les membres du BIE ambitionnent de porter à la connaissance de tous, en premier lieu des éducateurs, les résultats des recherches scientifiques (via publications, cours et conférences). Ils sont par ailleurs certains que ces résultats ne peuvent que confirmer leurs convictions réformistes, qui sont aussi internationalistes, puisque ce serait précisément à l'issue d'investigations scientifiques que la plus-value des méthodes de l'éducation nouvelle aurait été démontrée.

LES SUPPORTS POUR OBSERVER LA « MARCHÉ MONDIALE DE L'ÉDUCATION »

Les membres du comité administratif cogitent d'emblée sur le format d'un support éditorial ajusté pour s'assurer que les expériences novatrices repérées dans le monde, mais aussi les idéaux et causes du BIE soient distillés auprès des éducateurs de toute la planète. En février 1926, on éprouve d'abord l'hypothèse que la revue *Pour l'Ère nouvelle* (PEN) soit désormais intitulée organe du BIE, ce qui atteste leur proximité. On s'accorde finalement sur la publication, dans les colonnes de cette dernière, d'une *Chronique* puis *Bulletin* mensuel, *in fine* trimestriel (lequel prend le relais du *Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau*). Classique, le genre se calque sur celui adopté antérieurement par l'Institut Rousseau, intégrant une chronique sur la vie de l'établissement et des annonces sur celles d'autres organismes, des nouvelles de divers pays, des bibliographies, parfois complétées de synthèses d'ouvrages, puis, progressivement aussi, des approfondissements thématiques (l'éducation en vue

de la paix, l'enseignement de la lecture dans divers pays, l'abandon des campagnes, la législation scolaire). Sont documentés côte à côte, ce qui se fait et s'écrit en Union soviétique et aux États-Unis, en passant par la Chine, l'Asie, le Japon, l'Amérique latine et l'Océanie, même si une place privilégiée demeure conférée à l'Europe. Le *Bulletin* est traduit (dans sept ou huit langues, en 1927), afin de paraître dans d'autres supports éditoriaux. Là aussi, en plus de l'échange gratuit de publications, on négocie d'astucieux trocs : édité à quelque mille exemplaires (fin 1928), le *Bulletin* valorise expériences et revues étrangères, tandis que ces dernières sont conviées à intégrer gracieusement rubriques ou entrefilets sur le BIE. Des brochures et livres spécifiques sont édités parallèlement sous les auspices du BIE, tels *La paix par l'école; Éducation, travail et paix (rédigé par A. Thomas)* ; *Le bilinguisme et l'éducation* ; *La correspondance interscolaire*.

Des expositions³⁵ servent d'instruments pour exhiber du matériel et des expériences emblématiques, offrir une vitrine de la diversité des cultures et la richesse du patrimoine mondial, sensibiliser aux problèmes éducatifs les plus cruciaux et outiller les pédagogues pour les résoudre : au sein même du BIE et dans les sites où se tiennent ses conférences, tout visiteur pourrait en un clin d'œil embrasser l'évolution du monde pédagogique, se familiariser avec l'étranger, pour mieux relier sa propre expérience à celle d'autres peuples.

Certes, découvrir le monde via des « feuilles volantes » et expositions serait loin d'avoir le même impact qu'une immersion grandeur nature dans une culture étrangère, ce dont ont conscience nombre d'associations œuvrant pour la paix dans le monde. Déjà en vogue dans les milieux aristocratiques aux 18^e et 19^e siècles, les « tours pédagogiques » bénéficient d'un regain d'enthousiasme dans l'entre-deux-guerres, élargissant leurs publics cibles (populations juvéniles, pédagogues, intellectuels, administrateurs scolaires). Le secrétariat du BIE se saisit de cet engouement pour établir des listes d'écoles et d'institutions calquées sur son esprit, susceptibles d'accueillir ces voyageurs en Europe. Les premières listes s'inspirent de celles établies à la fois par Beatrice Ensor

35 Sur les écoles nouvelles américaines, la correspondance interscolaire, les manuels d'histoire, l'enseignement de la lecture, le matériel éducatif.

et Ferrière, et s'enrichissent de celles citées dans les trois revues de la NEF, et d'autres listes élaborées par leurs partenaires³⁶.

Bénéficiant du concours de l'*Institute of international education*³⁷ de New York, alors dirigé par Paul Monroe (1869–1947), le BIE édite de surcroît un *Guide du voyageur s'intéressant aux écoles en Europe* (1927), surnommé « Baedeker³⁸ pédagogique ». Il s'agit par là aussi de concurrencer des agences aux intérêts taxés de mercantiles, telles les compagnies de navigation prestigieuses Cunard et White Star, qui ont le vent en poupe pour assurer les liaisons transatlantiques, mais sont soupçonnées contribuer à réduire les « voyageurs américains en Europe en colis que l'on transporte »³⁹. Le Guide ne prétend remplacer ni une géographie ni un annuaire, mais vise à fournir des « renseignements intéressants » sur les « écoles typiques, qui caractérisent la tradition d'un pays ou d'une ville, écoles novatrices, expérimentales, qui présentent quelque trait exceptionnel » (*Guide*, 1927, p. II). On le voit, il s'agit toujours simultanément de valoriser les spécificités des cultures locales et de découvrir les innovations d'avant-gardes, c'est-à-dire pour l'essentiel des institutions phares de l'éducation nouvelle.

36 Une liste spécifique sur la Russie est tenue à jour par Rotten, qui y a ses réseaux.

37 Les rapports du BIE avec cet Institut sont fondamentaux pour conquérir une reconnaissance internationale et surtout américaine, d'autant que l'Institut sis à New York se positionne lui aussi, dès sa fondation en 1919, comme centre de coordination pour favoriser les échanges éducatifs internationaux et la fraternité mondiale. Il le fait de surcroît avec de substantielles ressources de fondations philanthropiques, qui contribueront à son audience non seulement dans les deux Amériques (relié d'ailleurs à l'Union panaméricaine), mais aussi à la progressive suprématie académique des USA (Dumont, 2020b ; Tournès & Scott-Smith, 2017). Parmi ses promoteurs, Stephen Duggan, Nicholas Murray Butler et Paul Monroe, justement, auprès desquels le BIE ne manquera pas de solliciter appuis et conseils. L'Institut est considéré, avec le BIE, comme précurseur de l'éducation comparée (Sylvester, 2002, 2003).

38 Du nom de celui qui révolutionne le monde du guide de voyage en développant le format « de poche » qui connaît alors une flambante notoriété.

39 Rapport du 3^e voyage de Mlle Butts à Paris, 27.4.1927, p. 5. (191/95/107), AdF/A/1/2/29, AIJRR.

À l'heure de concrétiser de tels voyages, le BIE centre ses efforts sur les jeunes et les pédagogues⁴⁰, pour éviter d'empiéter sur les prérogatives de l'IICI et d'autres associations internationales ayant pour cibles étudiant-e-s et intellectuel-le-s, pour lesquels-le-s d'analogues voyages sont conçus, intégrant à dessein aussi une perspective genrée⁴¹. Rendant compte des offres qui existent en Europe et aux États-Unis, deux secrétaires du BIE, Schatzmann et Gampert, présentent ces « échanges internationaux d'écoliers »

comme un de ces moyens simples et pratiques qui serviront le mieux à répandre dans le monde un esprit de bonne fraternité et d'entente intelligente et compréhensive entre les peuples. [...] à moindres frais, ces voyages permettraient d'acquérir la pratique des langues, le contact avec l'étranger, des relations intéressantes [...] des amitiés nouvelles qui étendront son horizon (*Guide du voyageur*, 1927, pp. 1, 5).

Bref, la mission documentaliste et scientifique du BIE est constitutive de l'idéal internationaliste qui propulse ses membres : il s'agit de documenter ce qui se passe aux niveaux local, régional et national, pour faire valoir des expériences spécifiques, des cultures propres et « génies nationaux » ; ceci permettrait de mieux connaître et donc comprendre autrui, favorisant l'entente internationale et la solidarité mondiale, dans une logique émulative stimulant chacun à parfaire ses propres pratiques et analyses. Rétif à toute uniformisation, le BIE se prétend mû par un élan réformiste, porté par la flèche du progrès qui serait aussi celle de la science.

UNE LOGIQUE DE RÉSEAUX CAPILLAIRES POUR ATTEINDRE « DES MILLIERS DE PETITS CERVEAUX »

Comment assurer cette veille documentaire planétaire, saisissant sur le vif l'actualité pédagogique et scientifique internationale ? La solution d'emblée préconisée par le BIE est de localiser dans tous les pays du monde des pédagogues ou associations acquis à leurs causes et disposés à officier comme correspondants. Grâce aux réseaux de l'Institut

40 Le BIE est notamment en rapport avec l'*Open Road* de New York pour l'aider à organiser des voyages d'instituteurs américains en Europe.

41 À ce propos : Gillibert, 2020 ; Hunyadi, 2019 ; Laqua, 2017.

Rousseau, de la NEF/LIEN, grâce à ceux plus personnels des partenaires du BIE, ils s'enorgueillissent au printemps 1927, après une année seulement d'existence officielle, d'avoir déjà conquis 250 membres, 150 représentants dans 56 pays ; un chiffre qui ne cesserait de croître. Nous verrons qu'il se situe bien en deçà des espérances.

Les visiteurs de passage à Genève et surtout au sein de l'officine du BIE – parfois des « caravanes », raconte Butts (un millier par an) – et les membres individuels affiliés au BIE constituent des relais particulièrement prisés. L'information elle-même devient monnaie d'échange : le secrétariat du BIE est toujours prompt à répondre à toute question, mais inonde l'interlocuteur d'une salve de questions en retour, sur des expériences, thèmes, contrées qui lui demeurent méconnus, quand on ne sollicite pas le visiteur à effectuer dépouillements ou conférences, à s'affilier au BIE et en relayer l'esprit et les publications. Les correspondants sont aussi perçus comme de bons agents de liaison pour atteindre les instances reconnues dans les différents pays, en premier lieu les associations professionnelles et les gouvernements. Une expérience ingénieuse est éprouvée en février 1929 : le gouvernement tchèque confie au BIE une jeune stagiaire ayant mandat d'actualiser la documentation du BIE sur les spécificités éducatives de la Tchécoslovaquie, traduites en français. Il s'agit de Ludmila Ondrujova, dont la « vive intelligence » et l'« esprit d'initiative » sont unanimement salués. Au regard de ce succès, on esquisse le projet de reconduire l'expérience pour d'autres collaborateurs d'autres pays, ce qui a l'avantage aussi d'élargir la main-d'œuvre du BIE.

Avide d'approfondir et d'étendre ses connaissances comme son « emprise » internationaliste, le BIE prône d'emblée l'édification de centres nationaux, « tout pays civilisé », précise Butts, se devant d'en détenir un⁴². Le BIE s'inscrit ici dans une logique de réseaux capillaires : les centres nationaux sont conçus comme des agents locaux de son internationalisme, lui permettant d'irriguer les localités les plus éloignées de la planète, lesquelles lui transmettent en retour des données jugées significatives que le BIE engrange, examine, assimile, traduit, dissémine en flux continu partout où il le peut. Par l'entremise du BIE et ses centres nationaux, via les supports éditoriaux aussi, les éducateurs

42 1^{re} Assemblée générale du BIE, 17–18.8.1927, Rapport du secrétariat, p. 2. (181/95/119–121), AdF/A/69/2/1, AIJRR.

seraient interconnectés non pas seulement au sein d'un même pays, mais aussi à l'intérieur de leur continent et même avec la planète entière.

Pour obtenir le label de centre national, il faut souscrire aux consignes édictées par le BIE en 1927 :

Le centre national, devant réunir des associations et des individus de tendances diverses, ne devra naturellement jamais émettre de vœux ou entreprendre d'action tendancieux. Comme le BIE, il devra rester en dehors de toutes discussions politiques, religieuses ou philosophiques, et poursuivre objectivement des buts scientifiques [...]. Toute initiative d'ordre international prise par un centre doit être soumise d'avance au BIE pour son approbation. Les charges que les CN assumeront vis-à-vis du BIE seront :

- a) représenter leur pays dans le mouvement international d'éducation
- b) poursuivre dans leur pays le travail du BIE.

Ils mettront en lumière toutes les valeurs de leur pays et feront connaître leur pays à l'étranger dans toutes ses forces vives ; ils feront connaître dans leur pays celles des pays étrangers⁴³.

À la fin du printemps 1929, le BIE décompte 195 correspondants dans 70 pays et 540 membres, dont les sources ne fournissent pas les ancrages. Le nombre de centres nationaux accrédités comme tels par le BIE est plus difficile à déterminer, car les frontières entre ce statut et celui de correspondants de pays demeurent poreuses. Entre 1926 et 1930, le BIE mentionne toutefois les suivants, avec lesquels les relations entretenues sont très diversifiées, depuis quelques brefs courriers jusqu'à l'implication étroite de délégués dans les instances du BIE : Allemagne, Angleterre, Autriche, Australie, Brésil, Bulgarie, Finlande, France, Pays-Bas, Inde, Japon, Lituanie, Perse, Roumanie, Russie, Suède, aux côtés de la Belgique, l'Espagne, la Pologne, la Suisse et la Tschécoslovaquie (où des relais se font à travers des associations et personnes).

Les enseignants constituent durant cette période des partenaires particulièrement choyés. Tout en dialoguant avec leurs associations professionnelles, le BIE se saisit des recommandations de la commission d'experts nommés par la CCI de la SDN (où figure d'emblée le directeur du BIE, Bovet) pour leur offrir des cours spécifiques. En 1926, le BIE

43 Centres nationaux du BIE, s.d. (182/95/66), AdF/A/1/4/29, AIJRR.

dispense d'abord des cours dédiés « aux questions d'enseignement dans l'esprit de la SDN » pendant l'école d'été de l'Union des associations pour la SDN, laquelle coïncide avec les journées genevoises du Congrès international de l'Enseignement secondaire. Rosselló en affinera le concept en 1927, faisant siennes les métaphores enflammées du rapporteur de ladite commission, Jules Destrée (1863–1936), pour expliciter la tactique du BIE :

« Si chacun d'eux pouvait, à l'école, être pénétré de la conviction que la collaboration internationale est le mode normal de régler les affaires du monde, la flamme d'enthousiasme idéaliste qu'on aurait allumée en eux, éclairerait et réchaufferait des générations d'enfants et des milliers de citoyens. » [Destrée]

Ce n'est pas la même chose d'atteindre un professeur d'École Normale qui à son tour fera profiter des connaissances acquises des centaines de futurs éducateurs chargés de transmettre ces mêmes idées à des milliers de petits cerveaux⁴⁴.

Via les praticiens et responsables de l'éducation, le BIE entend conquérir ces « milliers de petits cerveaux », l'enfance incarnant pour eux l'avenir de l'humanité, capable de soutenir la planète. C'est cette conviction qui les conduit à retenir pour emblème la vignette illustrée « *Ut per juvenes ascendat mundus* », dessinée par des « enfants messagers d'amour et de bonne volonté entre les hommes » de l'École Bakulé de Prague (Bovet, 1927, p. 4).

Fort de l'expérience significative de la Conférence de Prague en 1927 (voir Encart 11.1.), précisément, qui aurait démontré, scientifiquement aussi, les enjeux pédagogiques de l'éducation à la paix et la plus-value d'éclairages psychologiques pour cela, le BIE organise dès l'été 1928 des cours portant son propre sceau. L'initiative en revient à Rosselló, soutenu par le consul de l'Argentine à Genève, Raoul Migone (1898–1978 ; cf. Portrait 18.1.). Un double but est visé. D'un côté, densifier les relations avec d'importantes organisations internationales établies à Genève sous l'égide de la SDN ainsi que les associations professionnelles. De l'autre,

rechercher par quelles méthodes éducatives on peut intéresser et initier les enfants d'âges et de milieux divers, à l'œuvre de la S.d.N. et du B.I.T,

44 Rapport provisoire du 1^{er} Cours spécial pour les membres du personnel enseignant, 1928. Rosselló, *Les cours spéciaux pour le personnel enseignant*, pp. 1–2. Section 5 à 8, 1925–1929, FG WFEA 7/3, AIJRR.

[...] leur rendre tout d'abord tangible, comme un fait positif, la solidarité, l'interdépendance internationale et leur faire sentir ensuite la nécessité de la coopération qu'elle impose, en éveillant en eux le désir de participer à la tâche universelle⁴⁵.

Outre conférences et débats, on invite à une immersion dans les entrailles mêmes de la SDN : visites de son secrétariat, assistance à une séance de son conseil. C'est ainsi que les participants capteraient que la SDN n'est pas seulement un idéal, mais une réalité, énonce Rosselló, « une œuvre humaine, qui débute et a ses imperfections » :

Ce n'est pas servir la cause de la paix que de présenter une image purement idéaliste des Organisations qui se sont chargées de son maintien. Il faut au contraire les présenter sous leur vrai jour, en exposant vaillamment leurs possibilités pour éviter les graves déceptions et pour convaincre les éducateurs [...] qu'ils forment l'opinion des futures générations⁴⁶.

Rosselló saura faire montre du même réalisme et pragmatisme à l'heure de reconduire ces cours les cinq années successives⁴⁷. Ceux-ci sont dispensés simultanément par des fonctionnaires qu'on dit « toujours prêts à collaborer à toute œuvre de popularisation des OI » (p. 5), des professeurs de l'Université de Genève et d'autres écoles genevoises et des répondants ou soutiens du BIE, ces engagements se couplant pour plusieurs d'eux : en particulier Albert Malche (1876–1956), Fernand Maurette (1878–1937), William Rappard (1883–1958), Georges Thélin (1890–1963), Arthur Sweetser (1888–1968)⁴⁸.

À l'instar des voyages, congrès et conférences, ces cours servent aussi à sceller des alliances avec d'autres protagonistes, associations et ligues, en contribuant à la diffusion des valeurs et savoirs dont le BIE se veut le pourvoyeur. Les discours officiels (conférences, publications) s'enorgueillissent des résultats éclatants des activités réalisées par le BIE et des solidarités nouvellement conquises. Mais le contraste est saisissant entre ces déclarations dithyrambiques – qui participent d'une stratégie

45 1^{er} cours, 1928, pp. 4–5. Section 5 à 8, 1925–1929, FG WFEA 7/3, AIJRR.

46 Rosselló, *Les cours spéciaux pour le personnel enseignant*, p. 4. Section 5 à 8, 1925–1929, FG WFEA 7/3, AIJRR.

47 Ceux de 1929 étant intégrés au Congrès de la WFEA.

48 Nous y revenons plus loin et surtout dans les encarts 3.2. et 7.1.

de légitimation –, et les constats alarmistes qui émaillent le quotidien des échanges au sein du secrétariat et du conseil du BIE, loin d’obtenir aisément les partenaires envisagés.

LA RECHERCHE ARDUE DES PARTENAIRES ADÉQUATS

« Coopérer » constitue la maxime unanime. Cette fin ultime présuppose qu’entre les agences pacifistes des collaborations se nouent et se densifient. En marchant en ordre dispersé, cette pléiade d’associations et de ligues misant sur l’éducation dilapiderait leurs ressources et serait vouée à se concurrencer. Le pari réside donc dans leur coordination pour en accroître le potentiel d’action. C’est là le mandat dont s’investit le BIE (comme d’autres avant et autour de lui), se prévalant, on l’a vu, d’une légitimité particulière, au vu de son ancrage à Genève et dans l’Institut Rousseau.

LA PUISSANCE MOBILISATRICE DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

Tout en prenant pour modèle la mission technique et donc scientifique du BIT, les répondants du BIE sont convaincus de la puissance mobilisatrice de la société civile ; ils retiennent donc comme partenaires les individus et collectifs qui la représentent. Les affiliations individuelles sont exponentielles (minimum 5 CHF par an), mais les membres à vie sont exceptionnels, alors même qu’on espérait que de telles adhésions garantiraient les fonds de départ de l’agence (cotisation unique de 250 CHF). De fait, ce sont les affiliations des membres collectifs⁴⁹ – qui choisissent le montant annuel de leur adhésion, au minimum de 20 CHF – qui sont les plus prisées : elles conditionneraient la reconnaissance du BIE qui, à travers elles, étendrait son rayonnement et se positionnerait comme fédérateur.

Les *Bulletins* du BIE exhibent la succession de nouvelles adhésions collectives, dont l’inventaire à la Prévert témoigne de la myriade des ligues convaincues des vertus rédemptrices de l’éducation, mais aussi du profil hétéroclite des interlocuteurs du BIE. S’y retrouvent pêle-mêle

49 Voir la liste dans l’Annexe 4 et nos analyses complémentaires dans les chapitres 13, 14 et 16.

de minuscules entités aux plus puissantes fédérations, des collectifs embrassant des causes les plus variées, dont celles des femmes, du droit, de la liberté, de l'amitié internationale par les églises⁵⁰. Mais de fait, le BIE courtise en premier lieu les agences les plus influentes et dont la contiguïté des missions avec le BIE contient la menace de possibles concurrences. Nous ne retenons ici que quelques exemples significatifs, pour examiner comment se négocient leurs attributions et affiliations respectives ; la partie 3 de cet ouvrage en prolongera l'analyse pour mettre en lumière le positionnement plus global du BIE dans ces réseaux internationalistes, réformistes et pacifistes.

Alors même qu'il se targue de n'épouser aucune tendance, pour s'en tenir à une stricte objectivité scientifique, le BIE lie d'emblée ses destinées à celles d'associations militantes. Nous avons déjà évoqué la *New Education Fellowship* (NEF). Les deux institutions peuvent être considérées comme consanguines : Ferrière et Rotten, co-fondateurs de la NEF avec leur collègue Ensor, sont aussi les deux premiers directeurs adjoints du BIE. En février 1926, lorsque se discute le support éditorial destiné à accueillir les *Bulletins* du BIE, parmi les alternatives évoquées, la première consiste à « demander » à la revue *Pour l'Ère nouvelle* (organe francophone de la NEF) de changer carrément de nom pour devenir désormais l'« organe du BIE ». Nous avons déjà signalé que les *Bulletins* du BIE bénéficieront finalement de l'hospitalité momentanée de *Pour l'Ère nouvelle*, dont le rédacteur en chef n'est alors autre que le directeur adjoint du BIE, Ferrière⁵¹.

Rappelons que le directeur du BIE, Bovet, est nommé président de la conférence de la Ligue lorsqu'elle se tient en Suisse (Locarno, 1927). C'est l'occasion pour Bovet de s'enthousiasmer de l'« accord complet » qui règne entre les deux organismes, en spécifiant aussitôt que « l'éducation nouvelle n'est qu'un des domaines où s'exerce l'activité du BIE »⁵². Il s'agit de fait d'éviter qu'on ne confonde les deux, le BIE craignant de

50 Témoignant du dynamisme des mouvements sociaux d'entre-deux-guerres, examiné par Davies (2014), Gorman (2012), Laqua (2011) ainsi que Sluga et Clavin (2017).

51 En juin 1926, le BIE discute même de la solution, « très tentante » de reprendre à son compte la rédaction de cette revue, qu'il ne retient finalement pas pour des raisons financières.

52 *Journal de Genève*, 6.9.1927, pp. 1-2.

s'acoquiner trop étroitement avec une institution militante, lui qui se fait fier d'être un bureau technique, où prévaudrait l'objectivité scientifique la plus stricte (Hofstetter & Mole, 2018). Mais la précision a aussi pour dessein de signaler que les chantiers investis par le BIE sont bien plus étendus, ce qui justifie que ses attributions soient plus amples et conduisent naturellement la Ligue à s'affilier au BIE (et non l'inverse) ; l'affiliation est confirmée en septembre 1927. En réalité, l'accord est loin d'être complet, nous le verrons dans le chapitre 13, les deux agences se prévalant chacune d'une mission fédératrice, ayant toutes deux d'analogues partenaires qu'elles entendent chapeauter : les associations et ligues pédagogiques et les « amis de l'enfance » du monde entier.

Les relations entretenues par les concepteurs du BIE avec le Congrès international d'éducation morale (CIEM) relèvent, elles aussi, d'une certaine endogamie. En précurseur, on s'en souvient, le CIEM a élaboré en 1912 déjà une charte de principe visant à l'institutionnalisation de la coopération internationale. Focalisé pour sa part sur l'éducation morale, ledit bureau semble avoir avant tout œuvré à l'organisation de ses conférences internationales (Cicchini, 2004). En 1922, le CIEM crée un Bureau international d'éducation morale (BIEM), dont le siège est à La Haye (chapitre 1). Lorsque le BIE de Genève esquisse ses premiers pas début 1926, les deux organismes semblent se toiser. Via la médiation du hongrois Gustave Spiller et de l'anglais Frederick J. Gould (1955–1938), régulièrement sollicités pour soutenir la cause genevoise, le BIE obtient d'être reconnu comme le successeur légitime du BIEM de La Haye, en mai 1926 déjà. L'entente est scellée officiellement lors de la première assemblée générale du BIE en 1927 ; elle s'affiche en conviant le secrétaire du CIEM, Gould, à monter sur la tribune pour expliciter *Les tâches morales d'un Bureau international d'éducation*⁵³.

L'héritage est substantiel, pour une triple raison : a. il écarte désormais la concurrence du BIEM qui s'intègre en quelque sorte dans le

53 De fait, Gould propose un questionnaire adressé aux éducateurs, comme sorte d'examen de conscience. Les membres du conseil expriment leur perplexité ne se reconnaissant pas dans une telle démarche et rappellent le positionnement strictement scientifique du BIE. Celui-ci décide que son action se manifesterait plus efficacement dans la préparation du CIEM de Paris. Assemblée générale du BIE, 17–18.8.1927. (181/95/119–121), AdF/A/69/2/1, AIJJR.

BIE ; b. il confie au BIE le soin de poursuivre la réalisation du « vœu de Genève », à savoir assurer un enseignement de l'histoire plus conforme à l'idée de justice et de solidarité entre les peuples ; c. il permet au BIE d'accéder au statut de membre fondateur (et pas seulement d'observateur) du Comité d'entente des grandes associations internationales⁵⁴.

DU COMITÉ D'ENTENTE DES GRANDES ASSOCIATIONS INTERNATIONALES AU MUNDANEUM

Les relations avec ce Comité d'entente des grandes associations internationales – créé à l'IICI en décembre 1925⁵⁵ – sont parmi celles qui préoccupent le plus les répondants du BIE : ce Comité a en effet obtenu, lui, la reconnaissance de la SDN et assume désormais de droit un rôle rassembleur, celui-là même que le BIE aspirait à jouer dans le champ éducatif. Il importe donc de se profiler comme sa principale interlocutrice pour l'enfance et l'éducation ; un chantier sans fin si l'on considère que la sensibilisation de l'opinion publique aux valeurs de solidarité entre les peuples en fait partie. Lors de l'assemblée générale de 1927, Bovet avoue caresser l'espoir « que le BIE pourrait dans l'avenir servir d'organe permanent au Comité d'Entente », arguant qu'en tant que « bureau privé [il] pourrait rendre de grands services à l'ICI qui est lui officiel » (p. 5) ; espoir déçu, on le sait rétrospectivement, comme toutes les autres aspirations à se distinguer et conquérir un rôle prééminent.

Mais c'est bien dans ce dessein que Bovet et Butts participent activement aux séances du Comité d'entente, à Paris, au siège de l'IICI. Tout en veillant inlassablement à faire valoir le travail du BIE, ils y prennent le pouls de l'internationalisme militant de cette floraison d'associations convaincues avoir leur rôle à jouer aux côtés des diplomates pour construire une citoyenneté mondiale. Les rapports de Bovet et de Butts restituent la substance des séances et décisions du Comité, documentant minutieusement les enjeux débattus et activités impulsées par les unes et les autres. On y découvre l'étonnante diversité des agences qui prennent l'internationalisme comme étendard, mais aussi les rivalités intestines entre elles, les luttes de pouvoir entre leurs représentants, qui

54 Statut qui n'est conféré qu'aux associations qui ont été créées depuis deux ans ou plus en 1926, date de fondation du Comité d'entente.

55 Pour l'histoire de cet Institut : Renoliet, 1999.

menacent aussi l'efficacité dudit Comité, que Butts présente même un jour d'impatience comme un « gros comité flasque et mou »⁵⁶. Les liasses de tapuscrits de Butts dessinent des portraits savoureux des figures qui dominent ces assemblées et rivalisent d'ingéniosité tactique dans leurs coulisses à l'heure d'opérationnaliser des projets et de délier des bourses. On la perçoit toujours aux aguets, pour intervenir aux moments opportuns, s'insérer dans les sous-commissions significatives, converser avec de potentiels alliés du BIE, tenir langue avec les *Peacemaker* les plus influents⁵⁷, prendre le thé avec d'autres secrétaires. Comme Butts, ces dernières – des femmes quasi exclusivement – se profilent comme médiatrices entre ces associations qui s'égosillent pour faire entendre leur voix dans ce concert mondialiste.

Une coordination des forces pacifistes s'impose. Tous le concèdent, et certains y œuvrent déjà de longue date, en premier lieu les fondateurs belges de l'Union des associations internationales (UAI, 1910), les ardents mondialistes Henri La Fontaine et Paul Otlet (Levie, 2008). C'est aussi le but de la nouvelle « constitution » rédigée par des délégués d'une poignée d'associations, dont le BIE, convoqués par le Bureau international de la Paix, sous la présidence de La Fontaine, le 7 juin 1927 à Paris, dans l'hôtel convoité de la Dotation Carnegie. L'éducation y est centrale, d'où le soutien presque inconditionnel du BIE : le comité prévoit d'organiser des « campagnes de propagande concertée » et promouvoir un esprit international, notamment « par les voies de l'enseignement à tous les degrés »⁵⁸. Et c'est à Genève, où affluent les organisations

56 Rapport de Mlle Butts sur son voyage à Paris, 7.6.1927. (181/95/113), AdF/A/1/2/29, AIJJR.

57 Ce que font parallèlement les directeurs du BIE, Bovet puis Piaget, à Paris comme à Genève, profitant d'ailleurs des cours d'été qu'ils ont initiés à Genève pour faire connaître la SDN, afin de renforcer les liens avec les organismes de la ligue et leurs délégués. Outre Albert Thomas, déjà plusieurs fois évoqué, mentionnons aussi Mark Forrester Eastman (1883–1969), Fernand Maurette (1878–1937), Arthur Sweetser (1888–1968) et Alfred Eckhard Zimmern (1879–1957), lequel les consultera même après la guerre, pour la construction de l'Unesco naissante (Hofstetter & Schneuwly, 2020b).

58 Les principes de « solidarité dans la liberté » sont proclamés unanimement, afin de garantir l'égalité des associations adhérentes entre elles ». Comité international de coordination des forces pacifiques, 1927. (182/95/97), AdF/A/2/1/1, AIJJR.

internationales libres⁵⁹ que l'on ambitionne de concentrer ces « Forces internationales ». On le sait, d'autres sites (Bruxelles, Paris, New York, notamment) s'érigent parallèlement en capitale de l'humanité, de la paix, de la coopération, de l'éducation.

ENCART 2.1. TRANSPOSER LE *MUNDANEUM* À GENÈVE ?

L'ambition de concentrer les « Forces internationales » à Genève se double d'un projet plus colossal encore, que soutient le BIE vu ses composantes éducatrices et vu les appels du pied du gouvernement genevois (Albert Malche en particulier, dès 1927) : édifier le *Mundaneum* destiné à « parfaire à Genève le centre de la vie collective universelle ». Faute d'avoir pleinement pu concrétiser son projet en Belgique, mais désormais doté d'un confortable subside Rockefeller, son promoteur, Paul Otlet, ambitionne de faire de Genève la « capitale de l'humanité » en y créant la « Cité mondiale » : une fondation chargée de sauvegarder et valoriser le patrimoine intellectuel de la civilisation. Cette cité comprendrait bibliothèque, musée, université, banque et engloberait nombre de sociétés internationales, comme la SDN, le BIT et le BIE bien sûr, qui devient dès 1927 le siège local du futur palais mondial.

Le Corbusier en dessine les plans, exposés à la fin de l'été 1929 à la Villa Bartholoni, sur les terres supposées l'accueillir : un parc de 550 mille hectares – surplombant la cité, avec le Mont-Blanc pour horizon – qui devrait être reconnu comme zone internationale bénéficiant d'une autonomie juridique, économique, fiscale, qu'exige aussi son confortable budget, de 5 milliards de francs or. En attendant, le siège local en est l'Institut Rousseau et son BIE lui-même ; ses premiers piliers (Édouard Claparède et Pierre Bovet) sont ceux-là mêmes qui œuvrent au rayonnement de ces institutions pédagogiques, soutenus par le conseiller d'État chef du DIP et professeur de pédagogie, Malche, qui prend alors fait et causes pour le BIE comme pour le *Mundaneum*.

Notons toutefois une certaine ambivalence des collaborateurs de l'Institut Rousseau et du BIE au regard du gigantisme de l'entreprise. Déjà lors de la conférence de la WFEA de 1929, le secrétariat du BIE avait dû réfréner Otlet, afin d'éviter qu'il n'en profite pour anticiper le transfert de son *Mundaneum* à Genève. En février 1930,

59 Signalons que depuis le milieu des années 1920 un comité des Associations internationales est institué à Genève pour coordonner et faciliter l'organisation de ces associations, un comité que Butts intègre. Il a été créé sur l'initiative de l'historien et banquier Guillaume Fatio (1865–1958), qui n'est autre que l'un des premiers soutiens et gestionnaires de l'Institut Rousseau, mandaté ensuite par les instances politiques pour favoriser l'installation de la SDN à Genève et assurer les relations entre la Suisse et les institutions internationales.

Butts est en Belgique et visite par la même occasion le Palais Mondial. Bien qu'Otlet lui-même soit alors son guide, le jugement de Butts est impitoyable :

Belle idée, réalisation mesquine, anti-scientifique, pénible ramassis d'un innombrable bric-à-brac, à côté de quelques belles et intéressantes choses. À mon avis, bon à brûler, mais idée à reprendre pour une seule grande salle très bien faite dans chaque grande ville et renvoyant toujours aux musées nationaux pour l'illustration⁶⁰.

Le projet de construire le Palais Mondial à Genève ne se concrétisera pas : il subit de plein fouet les répercussions du krach boursier de Wall Street, et les oppositions de certaines instances suisses et genevoises, offusquées de l'outrecuidance du concept et de l'extraterritorialisation de leurs terres. Par la voix du *Journal de Genève*, la presse conservatrice protestante taxera le projet de « Vatican genevois » et l'écartera : « Halte-là, Messieurs, Genève est suisse et entend le rester » (13 mars 1930, p. 3).

R. H.

RIVALITÉ AVEC UNE FÉDÉRATION PÉDAGOGIQUE INTERNATIONALE ANGLO-AMÉRICAINNE : LA WFEA⁶¹

Aucune ambition universaliste ne saurait se confiner en Europe, quand bien même le Vieux Continent se conçoit alors volontiers comme berceau de la culture civilisée. Les États-Unis figurent d'emblée dans la ligne de mire du bureau du BIE. Celui-ci se prévaut de contacts étroits avec divers *Leading Educators of the World* – à l'exemple de John Dewey (1859–1952), Daniel Alfred Prescott (1898–1970) – et quelques organisations américaines travaillant dans un esprit analogue au leur. En particulier, l'*International institute of teachers college*, qui s'impose alors comme centre d'éducation comparée, conçue comme outil de compréhension entre les peuples (Bu, 1997) et où travaille Monroe (1869–1947), un de leur plus fidèle soutien.

60 Voyage de M. Butts à Paris, Bruxelles et la Haye, février 1930, p. 18. (183/95/26), AdF/A/2/2/6, AIJRR.

61 Ce passage tire parti en les enrichissant de deux précédentes publications : Hofstetter, 2017 ; Hofstetter & Schneuwly (coll. Boss), 2020.

Dès 1926, le BIE s'attache surtout à se rapprocher de la *World Federation Education Association* (WFEA) créée par la *National Education Association* des États-Unis à San Francisco en 1923. Cette *World Fédération* constitue une interlocutrice particulièrement choyée. D'abord parce que la WFEA fédère des associations pédagogiques, à savoir les sociétés des enseignants primaires et secondaires, lesquelles sont aussi dans la visée du BIE de l'Institut Rousseau, convaincu de la fécondité de l'alliance entre savants et praticiens. Ensuite parce que la WFEA regroupe des dizaines d'associations⁶², à travers elles, potentiellement plusieurs centaines de milliers de membres. Les deux premières assises bisannuelles de la WFEA (Édimbourg, 1925 ; Toronto, 1927) connaissent un clair succès (Smaller, 2015), et contribuent à son audience au-delà des contrées anglo-saxonnes. Or, dans ce cadre, se dessinent des projets similaires à ceux du BIE : la WFEA envisage, elle aussi, l'institutionnalisation durable d'un bureau qui aurait une analogue mission fédératrice, portée par une même ambition pacifiste. Autrement dit, « son programme recouvre exactement celui du BIE » concède ce dernier, en mai 1927.

Il importe donc pour les répondants du BIE de s'en faire reconnaître (il en devient membre en 1927) et d'œuvrer solidairement, pour éviter que la puissante WFEA n'écarte le BIE en s'imposant seule sur la scène internationale. La WFEA affirme être potentiellement dotée de fonds substantiels, dont le BIE pourrait aussi tirer parti. Ce qu'incarne le rêve étasunien – l'étendue de ses ramifications et de son emprise, la puissance de ses mécènes et de ses dollars – ne pourrait-il pas se voir transposé et concrétisé à Genève ? C'est ce que visent les responsables du BIE, soutenus en cela par plusieurs délégués du Comité d'entente comme des Organisations internationales, et même par le gouvernement genevois. C'est en effet ce dernier – via son chef du DIP Malche – qui effectue les démarches officielles pour que le Congrès de la WFEA se tienne à Genève, en 1929, sous l'égide du BIE.

Les représentants de la WFEA partagent alors cet enthousiasme. En témoigne, son *News-Bulletin* du 1^{er} avril 1928 prétendant vouloir faire de cette « Geneva Conference the greatest educational meeting in the

62 50 en 1929, dont la moitié des USA, les autres de toutes les régions du globe, mais surtout de la Grande-Bretagne.

history of the world », et cela aussi bien en termes d'audience que des résultats :

Geneva is the ideal location for our next meeting. Its ancient renown, its incomparable scenery, and its present exalted position as the spiritual capital of the world, make it the one city of the earth best suited to be the meeting place of a world-wide educational conference (1928, April, 1/3, p. 1)⁶³.

Et quelques mois plus tard, un document du 23 novembre 1928, soigneusement préservé dans les archives de l'Institut J.-J. Rousseau, propose que le BIE intègre complètement la WFEA. Il devrait alors dissoudre son assemblée générale en recommandant à ses membres de s'associer à la WFEA, à la condition expresse que la *World Federation* reprenne et soutienne le BIE en lui consacrant une somme annuelle qui ne pourrait être inférieure à 20 000 dollars ; et cela pour les cinq ans à venir⁶⁴. Ce document visiblement restera sans suite.

Mais deux ans durant, le secrétariat du BIE œuvre d'arrache-pied pour clarifier les modalités pratiques de cette collaboration en vue du congrès. Se pose d'emblée le problème de la délimitation des territoires entre les deux organismes. Tous deux s'efforcent d'étendre leurs ramifications et d'accéder aux carnets d'adresses de l'autre, en préservant jalousement les siennes. Les réflexions à l'interne s'apparentent à un partage du monde, le secrétariat du BIE de Genève aspirant à devenir le relais de la WFEA dans les contrées qu'elle n'a pas encore conquises : « nous devrions devenir le bureau exécutif pour l'Europe, l'Amérique du Sud, l'Afrique française, etc. de la *World Federation* en lui laissant, pour son futur bureau, l'Amérique, les États-Unis et probablement l'Empire britannique, la Chine et le Japon »⁶⁵. Butts rivalise d'ingéniosité pour présenter le BIE de Genève comme l'hôte de la WFEA, en veillant à ce que la propagande pour la Conférence permette au BIE lui-même de se profiler sur l'avant-scène mondiale, en évitant que la publicité ne soit accaparée par la seule WFEA :

63 *World Federation of Education Associations. News-Bulletin*, 1928, 1, 3, p. 1. FG/WFEA 10/2, AIJJR.

64 FG/WFEA 3/1, AIJJR.

65 Lettre de M. Butts à P. Bovet, 24.9.1927. B160–46, A-BIE.

J'ai beaucoup réfléchi à la question de la représentation des pays européens à Genève. Si nous nous bornons aux délégués d'associations appartenant à la World Federation, nous n'aurons que fort peu d'Européens. D'autre part, si nous faisons de la propagande pour que de nouvelles Associations entrent dans la World Federation afin d'être représentées ici, nous travaillerons pour elle et contre nous. Il y a là quelque chose qui sera fort délicat à régler [...] il faudrait évidemment que tout ce qui existe en fait de grandes associations et même d'organisations moyennes en Europe soit représenté à Genève, et d'autre part, il faudrait que cela serve au BIE⁶⁶.

Et de suggérer que la WFEA considère le BIE comme son représentant en Europe, les membres anglais de la *World Fédération* ayant même souhaité fixer à Genève leur quartier général. Au sein du Comité d'entente, le secrétariat du BIE bénéficie aussi de larges soutiens, ainsi que d'innombrables recommandations, dans lesquelles on perçoit les ambivalences des Européens à l'égard de ce « gros nuage flou et imprécis »⁶⁷, dont l'envergure pourtant suscite bien des convoitises.

La Conférence de 1929 aura bien lieu, mais le rêve étasunien, lui, ne se concrétisera pas ; tout du moins sur le registre comptable, puisque le BIE peinera à s'acquitter du substantiel déficit financier, et le quart seulement (435) des Américains promis participera à ce qui s'affichait comme l'« Assise mondiale de l'éducation ». Les lettres mentionnent une méfiance à l'encontre de Genève et de l'esprit trop pacifiste de la SDN ; l'esprit très anglo-saxon de la WFEA peut l'expliquer aussi (ceux-ci marquant peu d'intérêt pour l'Europe), ainsi que les dissensions internes à la WFEA, qui, pour Smaller (2015), réduisent d'ailleurs sa force fédératrice, voire sa crédibilité aux USA⁶⁸.

En revanche, au niveau des contenus, les archives témoignent de la richesse des travaux réalisés pour cette conférence, contribuant à l'institutionnalisation et à l'internationalisation du champ disciplinaire des sciences de l'éducation en Europe, un champ alors porté par l'idéal

66 Lettre de M. Butts à P. Bovet, 17.9.1928. B160-46, A-BIE.

67 Rapport de Mlle Butts sur son voyage à Paris, 10-13.11.1927. (181/95/130), AdF/A/1/2/40, AIJJR.

68 Bovet et Butts s'échangent d'ailleurs des informations à ce propos, tout en prenant « solennellement et conjointement la résolution de ne pas nous laisser tuer par M. [Augustus] Thomas et par le Congrès de la WF ». Lettre de P. Bovet à M. Butts, 25.7.1928, p. 1. B160-46, A-BIE.

pacifiste des années 1920 ; elles démontrent aussi l'empan des connexions consolidées ou nouvellement instituées, notamment entre délégués de sociétés savantes, d'associations professionnelles et militantes ainsi que d'organismes internationaux et gouvernementaux, qui tous se côtoient 15 jours durant lors des séances administratives et scientifiques, réceptions comme dans les travées de la gigantesque exposition permettant à chaque organisme d'illustrer son œuvre (cf. Encart 6.2.).

Le BIE profitera de ce grand rassemblement pour convier ses membres à sa deuxième assemblée générale, le 24 juillet 1929 ; un BIE certes exsangue, qui tourne alors une première page de son histoire, en se rapprochant désormais résolument des gouvernements.

Est-ce un choix par dépit ou, à l'inverse, le pari qu'une nouvelle ère s'entame ?

LE REPLI VERS LES GOUVERNEMENTS : « SE LIVRER PIEDS ET POINGS LIÉS À DES ÉTATS » ?

Si c'est clairement comme association corporative que le BIE entame sa première étape de vie, la question du rôle des gouvernements est toutefois constamment remise sur le métier, en particulier lorsque sont contrastés l'énormité de la tâche et les dérisoires subsides obtenus.

Butts s'époumone sans relâche pour mobiliser ses partenaires du conseil d'administration, comparant, au printemps 1927, le BIE à « un géant en herbe » affirmant que « sa croissance est un peu effrayante [...] et que] le moment est venu de faire un sérieux effort pour procurer à notre Bureau les moyens financiers qui lui sont absolument indispensables pour vivre »⁶⁹. D'une plume parfois péremptoire, elle se saisit de ses rapports mensuels pour sommer ses interlocuteurs du conseil – dont plusieurs couplent capital social, intellectuel et financier – à se montrer plus entreprenants, assimilant le BIE à une entreprise et le conseil à un « homme d'affaires » qui se doit d'être plus avisé. Ces lignes permettent de capter comment Butts entrevoit le BIE et démontrent combien l'adjectif « générale » n'est pas usurpé pour qualifier cette secrétaire :

69 Rapport du secrétariat pour la séance du conseil d'administration, 30.5.1927, p. 3. (181/95/111–112), AdF/A/1/2/28, AIJJR.

Je crois qu'il importe de nous mettre dans la tête qu'une entreprise comme la nôtre a beaucoup d'analogies avec une affaire. L'homme d'affaires a des antennes qu'il promène de tous côtés. Dès qu'il sent des indices légèrement favorables, il se lance, quitte à faire un emprunt s'il le faut. Il a de l'audace et de la prudence. Son affaire est sa vie. Il veut sa réussite avec acharnement. Saurons-nous être cet homme d'affaires avisé ? Sinon, je crois que nous sombrerons à très bref délai, car le monde entier met son espoir dans l'éducation. Il a besoin d'une organisation éducative énergique, active, entreprenante, sachant pénétrer partout, mettre tout en œuvre, tout à profit. Si nous ne devenons pas à bref délai cette organisation-là, il en créera une autre, ou d'autres, et nous n'aurons plus aucune raison d'être.

Ce serait sans doute que demi-mal si ces organisations présentaient les mêmes garanties d'objectivité, de sérénité scientifique que le BIE qui vit dans l'ambiance de pur idéalisme scientifique de l'Institut J. J. Rousseau, de neutralité politique et religieuse qui est celle de la Confédération suisse, et d'esprit international avancé qui est celui de Genève. Mais tel ne se serait pas le cas, car il est impossible de trouver ailleurs ces trois conditions réunies⁷⁰.

Si Butts a toujours été convaincue de la puissance mobilisatrice de la société civile, elle-même concède l'impasse sur laquelle bute alors l'association corporative. Impossible de préserver sérénité scientifique et neutralité politique sans ressources.

Tancée par Butts comme par d'autres membres du conseil, la première assemblée générale du BIE, en 1927 déjà, avait mandaté une commission financière qui avait aussitôt abouti à la « conclusion qu'il faut commencer par atteindre les gouvernements »⁷¹, via les centres nationaux ainsi que des démarches et de fait des pressions personnelles. Pourtant allergiques à toute ingérence politique, Bovet et Claparède passeront à l'action dès l'automne 1927, en resserrant les liens avec les magistrats genevois. C'est la Genève *internationale* qui est alors sollicitée, comme si cela permettait de déjouer tout soupçon d'interférence politique.

Début 1928, une « affaire grave » met le feu aux poudres et permet d'affiner l'argumentaire. Le conseil apprend que l'Allemagne s'apprêterait à offrir à la SDN un institut international d'éducation, prenant

70 Rapport de Mlle Butts au conseil d'administration, 21.10.1927, p. 2. (181/95/125), AdF/A/1/2/36, AIJRR.

71 1^{re} Assemblée générale, 18.8.1927, conclusions de l'assemblée et résolutions. (181/95/119–121), AdF/A/1/2/33, AIJRR.

exemple sur la France (IICI) et l'Italie (Cinéma éducatif, Institut de droit privé). Des entrevues d'urgence sont organisées à Genève comme dans la capitale suisse, auprès de Gonzague de Reynold (1880–1970, intellectuel suisse, alors membre de la CICI) puis avec les autorités de la Confédération (Giuseppe Motta, 1871–1940, conseiller fédéral, en charge du département politique), soutenus par leurs indéfectibles intercesseurs, les magistrats genevois Albert Malche et André Oltramare (1887–1947), respectivement radical et socialiste. Un argumentaire est étayé, démontrant aux autorités suisses que le BIE officie déjà comme « institution mondiale », à laquelle il ne manquerait plus que la reconnaissance de la Confédération pour conjurer sa rivale allemande, et garantir ainsi à la Suisse de jouer le rôle qui lui revient dans le « concert des nations » :

La création par un grand pays d'un Institut international de l'éducation offert à la SDN ne tuerait pas seulement le bureau de Genève ; il ôterait à la Suisse la possibilité de jouer dans le concert des nations le rôle le plus conforme à ses traditions. [...] Plusieurs gouvernements étrangers [...] seraient dès maintenant heureux de voir prendre au Bureau international d'Éducation de Genève une allure plus officielle et sont tout prêts à lui donner un appui non seulement moral, mais même matériel. [...] Il serait regrettable que notre pays, à cause de son caractère fédératif, se privât pour toujours des grands avantages matériels et moraux que ne pourrait manquer de lui assurer l'existence sur son sol d'un BIE [...] d'autant qu'il paraît assez naturel que les Gouvernements étrangers subordonnent aux prestations de la Suisse leur participation financière⁷².

Ayant par ailleurs obtenu du gouvernement genevois des locaux plus spacieux (jouxant toujours ceux de l'Institut Rousseau), tenus pour équivalents d'une subvention durable, les frais engagés par la Suisse seraient mineurs, mais garantiraient les subsides que d'autres pays seraient impatients de fournir. On le constate dans cette missive : pour faire face à la fois au déficit budgétaire et à la concurrence du Reich, la perspective d'une assise intergouvernementale est envisagée et sa pertinence éprouvée.

Bien que moult fois sollicitées, les autorités helvétiques persisteront à se placer en retrait, arguant qu'en vertu de la structure fédérative de

72 Lettre de A. Malche à E. Chuard, chef du département fédéral de l'intérieur, 12.3.1928, pp. 2–3. FG.F.6/26 5.3.208 1/1, AIJJR.

la Suisse, seuls les cantons détiennent des prérogatives scolaires. En revanche, Genève confirme alors résolument son soutien, via non seulement des bâtiments gracieusement offerts, l'implication de certains de ses magistrats dans les organes et commissions du BIE, mais encore par l'octroi de stagiaires et fonctionnaires contribuant à ses travaux.

Signalons que c'est précisément entre 1928 et 1929 que les synergies se renforcent entre l'Institut Rousseau et les instances officielles – le DIP en particulier –, lesquelles confient la formation des enseignants du réseau public à l'Institut, qui sera alors rattaché à l'Université de Genève. Ces décisions se prennent dans le même temps où le conseil directeur de l'Institut s'inquiète du fait que le BIE ne parvienne à trouver son autonomie financière et ne ruine par conséquent l'Institut Rousseau. C'est la raison pour laquelle le conseil de ce dernier nomme dès lors une commission de réorganisation du BIE, que l'on sait acculé à la faillite. En janvier 1929, déjà, une dépêche solidement étayée proclame haut et fort la décision de transformer le BIE en une « organisation d'intérêt général et public, dont les membres se recrutent parmi les Gouvernements, les institutions publiques ou d'intérêt public, les unions internationales ». Il s'agit donc d'un organisme mixte, mais dont les fonctions resteront exclusivement techniques, c'est-à-dire scientifiques :

De puissantes fédérations, fondées presque en même temps que lui, visant aussi à coordonner les efforts des sociétés pédagogiques nationales, le Bureau international d'Éducation renoncera à cette partie de son programme primitif pour se limiter aux fonctions d'organe technique de documentation, d'information et de recherche⁷³.

La mission de centre de coordination, fédérant toutes les forces en faveur de la paix par l'éducation, est résolument écartée, prenant acte que la WFEA, la FIAI, le Comité d'entente et même, sous certains aspects, l'IICI assument ce rôle.

Avant d'être avalisé, le concept est soumis à quelques interlocuteurs avisés. Butts se distingue là encore pour ses aptitudes à mesurer les pulsations du monde environnant pour affûter les stratégies de survie du BIE. À cette fin, elle n'a de cesse, dans tous les réseaux où elle se meut, de repérer les plus influents et plus perspicaces. En témoigne son rapport sur son voyage à

⁷³ *Le Bureau international d'éducation*, janvier 1929. (183/95/28), AdF/A/2/2/47, AIJJR.

Paris des 21–22 février 1929, où elle soumet le projet de reconstitution du BIE à Selskar M. Gunn (1883–1944) de la fondation Rockefeller, en vue d'obtenir des subsides. La réplique de Gunn est cinglante : « jamais une fondation américaine ne voudra entrer dans un arrangement pareil et les États qui y consentiront seront en très petit nombre ». Gunn problématise explicitement, par une salve d'objections, les écueils politiques d'un tel concept, faisant échos à certaines réticences émises au sein aussi du BIE. Seuls « les petits États nouveaux » pourraient y trouver intérêt, ce qui ne peut que renforcer la méfiance des grands, offusqués d'être gérés par de petits :

Il est extrêmement dangereux de se livrer pieds et poings liés à des États. C'est une folie. Gunn [raconte Butts] fait le geste de se passer des menottes. C'est ouvrir la porte à des questions telles que celles des minorités scolaires, aux rivalités politiques, etc. [...] L'insécurité. Quand on aura bien mis en train un travail, deux ou trois États subventionnaires se retireront brusquement, et tout s'écroulera⁷⁴.

Gunn préconise de repérer un « fairy Godfather (ou plusieurs) », a « man with vision », citant entre autres John D. Rockefeller (1839–1937) et Abraham Flexner (1866–1959, de la fondation Carnegie pour la promotion de l'enseignement) « passionné d'éducation »⁷⁵. Mais c'est avant tout grâce à Sweetser (1888–1968) qu'il conviendrait d'agir, celui-ci jouant un rôle nodal au sein du secrétariat de la SDN, en se positionnant comme médiateur avec les agences non gouvernementales⁷⁶ ; en témoigne son implication dans les réseaux pacifistes et éducatifs (Écolint) et au sein même du conseil du BIE. Sweetser envisage d'ailleurs de centraliser le mouvement éducatif international à Genève et prospecterait pour des fonds pour ce faire.

74 Rapport de Mlle Butts sur son voyage à Paris, 21–22.2.1929, pp. 6–7. (182/95/36), AdF A/2/1/54, AIJRR.

75 Nous renvoyons aux travaux de Tournès (2010, 2016) pour cerner les rapports entre les États-Unis et ses fondations philanthropiques avec la SDN à cette époque.

76 Reporter, Sweetser travaille pour la SDN durant l'entre-deux-guerres, puis retourne aux États-Unis et participe à la délégation américaine contribuant à la création des Nations Unies et à l'administration américaine ; il incarne ce que Herren et Löhr (2018) désignent comme les acteurs transnationaux, des diplomates d'avant-garde, favorisant les interactions entre la société civile transnationale, la politique étatique et les institutions internationales.

Durant le premier semestre 1929, tandis que le secrétariat du BIE poursuit sans relâche ses activités et dédie toutes ses énergies au congrès de la WFEA, se prépare parallèlement sa réorganisation constitutionnelle.

CONCLUSION

Bref, tout au long de cette période, les membres du conseil et du secrétariat redoublent d'ingéniosité pour se profiler comme association fédératrice des mouvements sociaux se mobilisant pour faire advenir la paix et la solidarité via l'éducation. Qu'ils s'inscrivent dans la filiation de l'aristocratie réformée, de la bourgeoisie marchande, des élites financières et intellectuelles, mais aussi comme simples citoyens se revendiquant de leurs convictions humanistes et pédagogiques, les Genevois intégrés dans le cercle de proximité du BIE se distinguent par leurs engagements sociaux et philanthropiques (pris dans son sens large)⁷⁷ ; on pourrait même présumer que ce sont ces engagements qui ont pu inciter leur inscription dans le noyau restreint des bâtisseurs du BIE.

Alors que les répondants du BIE sont convaincus que leur assise genevoise et leur expertise scientifique garantissent leur légitimité, ils se confrontent à une succession de résistances et concurrences, quand ce n'est pas une indifférence tout aussi insupportable. À l'évidence, ils échouent dans leurs velléités fédératrices. S'efforçant tant bien que mal de survivre, menacés de faillite, ils renforcent leurs relations avec les milieux politiques et tentent d'entrer en synergies avec la SDN et ses agences techniques officielles, le BIT et l'IICI, comme avec le Comité d'entente des grandes associations internationales. Surtout lorsque celles-ci se dotent de commissions dédiées à l'éducation, dans lesquelles les membres du BIE espèrent jouer les premiers rôles.

Une association privée, donc, mais chevillée aux instances officielles et n'ayant de cesse de s'adjoindre magistrats et ambassadeurs, tandis que la plupart des activités et manifestations organisées par le BIE sont conçues en relation avec des pays, lesquels composent la géographie de la planète et incarnent la représentation que s'en font les protagonistes de cette histoire.

77 Voir en particulier : David & Heiniger, 2019.

3.

SE POSITIONNER COMME ORGANISATION INTER-GOUVERNEMENTALE (1929–1939)

Rita Hofstetter et Cécile Boss

Ce chapitre est dédié à la décennie qui suit la reconfiguration du BIE comme organisation internationale, la troisième à Genève – prétendent les bâtisseurs du BIE – après la SDN et le BIT. Si le terme intergouvernemental n'est alors pas employé dans les nouveaux statuts¹, le défi consiste bien à prendre les gouvernements comme premiers partenaires, en faisant de cette association privée une institution publique et officielle. La transformation statutaire est en soi fondamentale. Il faudra pourtant du temps pour la mettre en œuvre, d'autant que les missions principales du BIE et de son secrétariat sont pour l'essentiel confirmées et que le démarchage auprès des gouvernements s'avèrera plus complexe qu'envisagé. Le tournant s'opère dans les années 1932–1934, avec l'institutionnalisation des Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs), autour desquelles convergeront progressivement la plupart des activités du BIE.

1 La notion n'est utilisée officiellement au BIE que suite à l'accord établi avec la Confédération suisse, en même temps qu'avec d'autres organisations internationales, en novembre 1946 (voir RS 0.192.122.41 repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19460191/index.html>). Cependant le BIE expérimente la forme bien avant : notre postulat est donc de dire qu'il s'agit là des prémisses d'une organisation intergouvernementale même si le terme est nôtre.

Nous analysons ici l'impact de la reconfiguration du BIE sur les activités poursuivies par son secrétariat jusque vers 1939, portant la focale sur son fonctionnement interne et les outils développés. Nous examinons ensuite successivement la manière dont l'institution tente de trouver ses marques auprès des grandes associations et des organisations internationales, puis surtout auprès des gouvernements de la planète dont l'adhésion est décisive pour relever le défi de s'instaurer en centre mondial de l'éducation. Les membres du BIE auront à affûter leurs stratégies de démarchages sans céder sur leurs principes techniques et éthiques, un équilibre périlleux dans le monde qui s'embrase au fil des années 1930.

D'UN « SUICIDE » À UNE « RENAISSANCE ». LE BIE RECONFIGURÉ (1929–1939)

Cruciale, la deuxième assemblée générale du BIE est convoquée le 24 juillet 1929 afin de statuer sur sa reconfiguration : renoncer à l'association corporative, pour ériger le BIE en « une institution d'intérêt général et public ». Ceci, affirme le BIE, afin d'accroître son efficacité en confiant ses destinées aux gouvernements – entre les mains desquels sont placés les systèmes éducatifs nationaux et le devenir des millions d'enfants qui y sont scolarisés. Peuvent s'y joindre des unions internationales (on songe notamment à la FIAL, la WFEA, le CIEM) et des institutions publiques, à l'exemple de l'Institut Rousseau, qui s'appelle désormais Institut universitaire des sciences de l'éducation, car il vient d'intégrer le giron académique². C'est en effet dans une même impulsion, fournie par le chef du DIP de Genève, Albert Malche, que l'Institut Rousseau et le BIE gagnent en audience et officialisation, tout en étant désormais différenciés : le premier se doit d'être tout entier dédié aux sciences de l'éducation (Hofstetter, 2010) tandis que le second aura pour mission de constituer une matrice de l'internationalisme éducatif.

2 Dans l'emploi courant, Institut Rousseau perdurera et nous l'utiliserons aussi.

DES STATUTS DISPUTÉS PUIS PLÉBISCITÉS

Le nouveau concept du BIE a été longuement concocté durant l'hiver 1928–1929 par un petit noyau de pédagogues – en particulier Robert Dottrens (1893–1984 ; Portrait 12.1.), Albert Malche, Pedro Rosselló³ –, qui tous trois travaillent à la fois dans l'Institut Rousseau et le BIE⁴. En janvier 1929 déjà, des dépêches justifiant la restructuration s'efforcent de montrer comment combiner impartialité, internationalité et « sympathie » (de fait soutien) des autorités officielles :

L'importante tradition éducative de la Suisse et de Genève, l'absence d'intérêts politiques extérieurs de la Confédération helvétique, la possibilité pour le BIE de se maintenir en contact direct avec un grand nombre d'institutions internationales, la collaboration de personnalités universellement connues dans le monde des sciences de l'éducation, et la possibilité de travailler sans préoccupation de parti politique ou confessionnel, d'après des méthodes scientifiques et objectives, étaient des facteurs faits pour éloigner les suspicions et éveiller la sympathie des éducateurs et des autorités scolaires⁵.

La force de conviction de ces pédagogues n'empêchera pas certains membres de l'assemblée générale, d'émettre perplexité, regrets et questions. *De facto*, invitée à adopter sa propre dissolution, l'assemblée générale du 24 juillet y déplore « ni plus ni moins qu'un suicide » et un « enterrement ». Une « résurrection » et « renaissance », rétorque-t-on⁶. Celle-ci s'opère l'après-midi même, au siège du gouvernement de Genève, où tous les membres de l'association défunte sont conviés à l'adoption et la signature des nouveaux statuts ; ceux-ci portent le sceau de l'Institut universitaire des sciences de l'éducation, ainsi que des gouvernements de Genève, de la Pologne et de l'Équateur, représentés par

3 Auquel se joint ensuite Raoul Migone, consul de l'Argentine à Genève, qui est aussi le concepteur, avec Rosselló, des cours d'été. Voir leurs portraits respectifs, 18.1. et 6.1.

4 Dottrens est le bras droit de Malche (chef du DIP) pour l'école primaire publique et assume la présidence du conseil directeur de l'Institut Rousseau

5 *Le Bureau international d'éducation*, janvier 1929, p. 2. (183/95/28), AdF/A/2/2/47, AIJJR.

6 Assemblée générale du BIE, 24.7.1929. (181/95/119–121) AdF/A/1/4/5, AIJJR. Très difficile à déchiffrer, le pv manuscrit ne fournit souvent que les initiales des personnes qui s'expriment (sauf celles qui pilotent l'assemblée).

leurs délégués⁷. Nous reviendrons plus loin sur ce qui conduit à cette rencontre improbable, rien ne prédestinant ces trois États à s'associer pour édifier les bases de cette première organisation intergouvernementale en éducation.

Parmi les points sensibles du débat : l'exclusion des membres individuels, le double emploi possible avec les sections qui se dédient aussi aux questions d'enseignements de la SDN et de l'IICI, et surtout le risque d'interférences politiques⁸. Les nouveaux statuts et modes de fonctionnement du BIE seraient conçus pour y parer. Or ces statuts – *in fine* plébiscités – reconduisent quasiment tels quels missions, esprit et activités du BIE. La fonction exclusivement technique du BIE et sa stricte neutralité servent toujours de garants, et les lignes s'y rapportant dans les statuts sont confirmées :

S'inspirant de l'esprit de coopération internationale, il observe une neutralité absolue au point de vue national, politique, philosophique et confessionnel. En tant qu'organe de documentation et d'études, il travaille dans un esprit strictement scientifique et objectif⁹.

Seule modification dans ce paragraphe : il n'est plus fait référence à l'esprit de la SDN, mais à celui de la coopération internationale, qui inclut l'idée d'une collaboration entre les nations, en évitant soigneusement toute collusion possible avec la SDN. C'est assurément pour garantir cet esprit strictement scientifique et objectif que le choix s'est porté sur le psychologue Jean Piaget, déjà bien connu¹⁰, pour remplacer Pierre

7 Wladislaw Radwan, chef de service, représente le ministère de l'Instruction publique et des Cultes de Pologne, Manuel Utreras Gomez, professeur, la République de l'Équateur, Albert Malche celle de Genève, et Robert Dottrens l'Institut Rousseau.

8 Que balaie Malche : « Si un gouvernement voulait faire du favoritisme, il se discréditerait auprès de la majorité du conseil, qui serait formé de gens compétents », c'est à dire d'experts. Assemblée générale du BIE, 24.7.1929, p. 7. (181/95/119–121) AdF/A/1/4/5, AIJRR.

9 Statuts du BIE, article 2, 1929. B43, A.2.1.23, A-BIE.

10 Même si on perçoit quelque doute quant à son internationalité. Lui-même avoue à Marie Butts qu'il n'a qu'un seul regret, qu'elle ne devienne pas elle-même directrice du BIE, vu ses aptitudes et sa maîtrise des dossiers.

Bovet comme directeur du BIE, lorsque celui-ci a remis sa démission, au printemps 1929.

Les statuts ne modifient pas le but du BIE, invariablement destiné à « servir de centre d'information pour tout ce qui touche à l'éducation ». Pour ce faire, ses activités consistent comme par le passé, *primo*, à centraliser la documentation, *secundo*, à s'intéresser et mener des recherches scientifiques, dont les résultats sont portés à la connaissance des éducateurs. C'est à sa mission coordinatrice que l'on renonce, ayant pris acte des impasses de toute velléité surplombante. Le financement du BIE est constitué des contributions régulières de ses membres – c'est-à-dire de l'Institut Rousseau et des gouvernements affiliés, fixées à 10 000 CHF –, de dons et legs, ainsi que du fruit de ses publications (voir Encart 18.1.).

Ce n'est plus une assemblée générale, mais un conseil – composé de représentants de ses membres affiliés – qui détient le pouvoir suprême du BIE et en trace les orientations principales ; il se réunit au moins une fois l'an. Dans l'intervalle, ses pouvoirs sont remis à un comité exécutif, qui se révélera disposer de prérogatives étendues. Une commission permanente consultative permet d'intégrer des personnalités dites influentes et de renom international¹¹. Examinons plus en détail comme s'opère cette transition.

Durant la première année, mandat est confié à Malche et Dottrens de prendre toute initiative pour en assurer le lancement. Tactique, ce choix permet aussi d'écartier doute et tergiversation, en donnant carte blanche à ces membres de l'administration scolaire convaincus tous deux qu'une entreprise soutenue par les gouvernements est mieux à même de relever le défi de résoudre les problèmes éducatifs mondiaux. Malche et Dottrens n'élaborent pas moins de 20 résolutions, concernant les nominations et budgets, en passant par l'adoption d'un plan de travail très structuré, de règlements et directives visant à l'optimisation du travail. Ceux-ci sont rédigés de concert avec Piaget, Rosselló et Butts durant l'année académique 1929–1930. Bref : à eux cinq, ils traduisent le concept de cette nouvelle institution en une structure opérationnelle. Toutes leurs résolutions sur le BIE seront adoptées par son conseil à l'été 1930.

11 Voir liste dans l'Annexe 3 et le chapitre 16. Pour plus d'informations sur les membres du conseil, se référer au chapitre 17.

Nommé par ledit conseil, le secrétariat conserve la direction du travail technique et administratif du BIE et demeure la pierre angulaire de l'édifice. Sa structuration se formalise clairement. Outre les collaborateurs et stagiaires temporaires, le secrétariat est composé de fonctionnaires, dont les tâches, sur le papier, sont différenciées. L'essentiel des pouvoirs est conféré à Piaget, comme directeur, appuyé de ses deux adjoints Rosselló et Ferrière, confirmés dans leurs fonctions, tout comme Butts en tant que secrétaire générale ; ils sont épaulés de l'archiviste J.-L. Claparède et de trois à cinq secrétaires et collaborateurs (suivant les périodes)¹². Le plan de travail du BIE confie la direction de la division des recherches à Piaget, la division administrative à Rosselló, la division information à Butts. Étonnamment, jamais le nom de Ferrière n'apparaît dans cette répartition, alors qu'il poursuivra encore une bonne année son mandat de directeur adjoint. Il est probable que son profil résolument militant soit jugé peu crédible pour asseoir l'assise gouvernementale du BIE.

RESTRUCTURATION DU SECRÉTARIAT CONFIRMÉ DANS SES MISSIONS

Comment cette restructuration impacte-t-elle la vie quotidienne du secrétariat et les activités initiées et accomplies par le BIE ? Le bilan de notre analyse – pour cette décennie 1929–1939 – permet d'avancer que les changements s'opèrent en phases successives. Si, du point de vue organisationnel, on assiste à une plus grande formalisation des mandats et une plus fine technicité des tâches et que les gouvernements sont à l'évidence en ligne de mire (nous y reviendrons), de fait jusque vers 1933, les activités principales conduites par le BIE s'inscrivent dans le prolongement de la phase antérieure.

En atteste en premier lieu ce qui se joue au sein du secrétariat, dont le travail même de la secrétaire générale : ses rapports ressemblent à s'y méprendre aux précédents, dans leur genre et substance. Butts continue à documenter ce qui se passe dans le monde, à classer et traduire fiches et renseignements, à rédiger des centaines de lettres et accueillir des nuées de visiteurs, à participer aux séances du Comité d'entente et

12 Cf. à ce propos la thèse de Boss, en préparation, qui analyse le fonctionnement du secrétariat ainsi que l'organisation et les outils qu'il se donne pour assumer son travail.

d'autres organismes internationaux, tout en poursuivant ses propres cours, conférences et enquêtes.

Visiblement, la tâche surpasse toujours ce qui est tolérable. Butts se confronte d'ailleurs d'emblée à Piaget, menaçant de démissionner moins de trois semaines après l'entrée en fonction de son nouveau patron :

Si je devais continuer à travailler ici sans secrétaire anglaise, j'aurais le chagrin de vous prier d'accepter ma démission pour le 1^{er} novembre courant. [...] au régime auquel je suis soumise depuis 2 ans au bureau, ma santé et mon intelligence s'usent rapidement et je n'ai plus aucun goût au travail, celui-ci étant devenu un surmenage chronique. Je ne peux plus mener cette vie éreintante¹³.

Si Butts obtient là gain de cause et bénéficie d'un appui, la surcharge perdurera, d'autant que le nouveau budget, bien plus large, n'est toujours pas suffisant pour payer convenablement le personnel du secrétariat alors que les sollicitations, notamment gouvernementales, s'accroissent. Le rapport du directeur lors de la première réunion du conseil en juillet 1930 reconnaît la « disproportion écrasante qui existe entre la besogne » et ses « modestes moyens [...] notre budget est loin d'avoir atteint un chiffre permettant à notre Institution de réaliser les buts que lui assignent nos Statuts »¹⁴. C'est grâce au soutien toujours substantiel de l'Institut Rousseau, à un progressif accroissement des membres affiliés, aux subsides de fondations privées américaines (cf. Encart 18.1.), à un cortège de stagiaires bénévoles et surtout à l'immense « esprit de sacrifice du secrétariat » (Rapport du directeur, Piaget, 1932, p. 25) que le BIE parviendra, tant bien que mal, à maintenir le cap, sans pouvoir remédier au surmenage auquel les secrétaires, Butts plus particulièrement, sont confrontés durant cette période.

On se souvient que dès 1929 la structure du bureau s'est adaptée aux nouvelles exigences de l'institution. Pour ce faire, le statut de collaborateurs délégués par des pays membres est officialisé et des secrétaires sont engagées en renforts. En 1934, compte tenu de la masse de travail induite par la mise en place des CIIPs, le personnel du secrétariat et le nombre

13 Lettre de M. Butts à J. Piaget, 13.8.1929. B43, A2/1/24 A-BIE.

14 Première réunion du conseil – Rapport du directeur, 1930, pp. 1–2. 182/95/55, AdF/A/1/4/18, AIJRR.

de collaborateurs augmentent encore (il atteint alors exceptionnellement le pic de 15). Parmi ceux-ci, nombre sont des femmes nommées comme secrétaires et/ou sténographes. Certaines d'entre elles s'élèvent parfois dans la hiérarchie, comme c'est le cas de Rachel Gampert (1904–1988) à la tête de la division de l'information. Les secrétaires ont des profils variés, multilingues, avec souvent une formation antérieure en secrétariat, pour certaines au sein d'organisations internationales (BIT par exemple), dans des centres de documentation ou bibliothèques, parfois dans l'éducation. À leurs côtés on trouve des collaborateurs internationaux, aussi nommés membres de section, délégué ou « collaborateur-fonctionnaire »¹⁵. Auparavant, le BIE comptait déjà des collaborateurs internationaux volontaires faisant des allers et retours entre leur pays et Genève et dont le mandat n'était alors guère officialisé ; dès 1929, celui-ci se formalise et l'on recourt peu à peu au terme de fonctionnaire. Nous décelons là de nouvelles formes d'expertises en éducation : ces personnes n'ont alors pas nécessairement une influence politique directe mais assument un rôle clé d'interface entre diverses agences et instances (politiques aussi) ; les fonctionnaires qui émergent constituent des relais entre leur pays et le BIE et donnent à voir la façon dont une expertise locale/nationale s'internationalise, supposant qu'à l'inverse cette expérience à Genève est susceptible d'intéresser le pays qui y délègue son collaborateur pour accéder à l'internationalisme dont la cité se conçoit alors comme « locomotive » (Kott, 2011, p. 15 ; 2014, p. 319).

Ces fonctionnaires sont souvent impliqués dans le terrain éducatif et ils ont parfois déjà assumé des responsabilités dans des travaux de documentalistes ou de traductions. Cette fois-ci, excepté Ludmila Ondrujova, le groupe est composé majoritairement d'hommes. Du point de vue économique, ce système permet au BIE d'augmenter ses effectifs à moindres frais grâce au compromis trouvé, après 1929, offrant la possibilité à un gouvernement de s'acquitter d'une partie de sa cotisation via l'envoi d'un collaborateur : entre 1929 et 1939, la Pologne, la Tchécoslovaquie, l'Allemagne et l'Équateur y recourent. Mais cette augmentation

15 C'est le cas, par exemple, de Viktor Franke, collaborateur d'origine allemande, spécialisé en langues, littérature et enseignement. Il est apparenté aux courants progressistes de l'éducation en Allemagne, et est alors subventionné par le *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*. Dossier du personnel de Franke Viktor. B74, A-BIE.

reste toute relative quand on sait que le personnel salarié par le BIE directement n'est composé que d'une poignée de personnes (entre neuf et quinze, toutes fonctions confondues, entretien des locaux compris) alors que la masse de travail demeure imposante¹⁶.

C'est la division des recherches du BIE qui en tirera surtout parti. La division se démarque par des sections variées, dirigées collectivement par les personnes les plus qualifiées du BIE et des collaborateurs envoyés par des États membres. Cette restructuration (avec divisions de recherches) marque un tournant vers la tentative de formalisation du statut d'expertise du BIE et sa spécialisation dans des domaines de recherches scientifiques précis. L'émergence du statut de collaborateur international, quant à elle, contribue à l'officialisation et la reconnaissance du BIE comme organisation internationale autant dans le domaine de la recherche que de celui de la coopération entre les gouvernements et l'institution.

ENCART 3.1. LE VOYAGE DE FERRIÈRE EN AMÉRIQUE LATINE

« Il faut beaucoup de patience, dans ces pays hispano-américains. Les gens sont fort aimables, promettent beaucoup...et tiennent peu – ou tard – ou pas ! »¹⁷.

Au début du périple d'Adolphe Ferrière en Amérique latine, courant 1930¹⁸, il est fort probable que le directeur adjoint du BIE n'ait été guère enchanté des premières rencontres avec les peuples hispano-américains. On le perçoit dans le premier rapport qu'il transmet au directeur du BIE, Jean Piaget. Cependant, l'accueil royal qui lui est ensuite réservé, comme à ses idées sur l'école nouvelle, va modifier sa perspective. Dans le livre qu'il édite l'année suivante, *L'Amérique latine adopte l'école active*, il raconte avoir été accueilli comme un « prince de la science ». Partout, on l'appelle

16 Le nom de ce personnel est fourni dans l'Annexe 1 ; dans sa thèse, Boss reviendra en détail sur le travail du secrétariat au fil de cette période et le profil de ses membres.

17 Lettre de A. Ferrière à J. Piaget, 8.6.1930. Guayaquil – Équateur. B135 C-4-4-237, A-BIE.

18 Sur ce voyage se référer également à Coquoz (2012), Haenggeli-Jenni (2017), Hofstetter (2017) et Soler Mata (2016). Carvalho (2007), quant à elle, examine plus spécifiquement la présence de Ferrière sur la côte brésilienne.

« maître », « apôtre », « chef spirituel » ou encore « orgulho de la Raza Latina y del siglo del niño »¹⁹.

Hofstetter (2017) signale le caractère internationaliste de cette mission que Ferrière investit aussi d'un projet civilisateur et propagandiste, en faveur de l'école active. Ferrière est d'ailleurs non seulement mandaté par le BIE, mais aussi par la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) pour renforcer les synergies pédagogiques entre les deux continents. Ferrière réunit de la documentation sur les expériences éducatives novatrices en Amérique latine ; il a aussi pour tâche de faire valoir les avancées de la recherche européenne en psychologie et en sciences de l'éducation, ainsi que les œuvres du BIE et de la LIEN, attirant si possible de nouveaux membres pour ces institutions.

Profitant du réseau déjà établi avec les « amis de l'enfance » en Amérique Latine, Ferrière part de Genève accompagné de son épouse Isabelle Ferrière le 6 avril 1930. Il passe par le Venezuela, l'Équateur, le Pérou, le Chili, l'Argentine, l'Uruguay, le Paraguay et le Brésil. Il rentre à Genève le 14 décembre 1930, après s'être encore attardé au Portugal et en Espagne.

Durant son voyage, Ferrière prononce 92 conférences, présente 25 projections commentées du documentaire « Home chez nous », effectue d'innombrables visites à de grandes et petites écoles dans des zones urbaines et rurales, rencontre d'illustres figures pédagogiques et ministres, comme un nombre substantiel d'enseignants, non sans profiter de quelques promenades culturelles (*PEN*, 1931, 64, p. 3). En 1930, le BIE, tout juste hissé au statut d'organisme intergouvernemental, a l'espoir que ce voyage contribue à assurer l'universalité de ses actions, l'Amérique latine étant composée de pays jeunes qui cherchent à l'étranger, en Europe, des références pour leurs propres systèmes pédagogiques.

Dumont (2018) décrit le continent sud-américain de ce premier 20^e siècle comme « un objet de convoitise et de rivalités entre pays européens, mais aussi entre ces derniers et les États-Unis » (p. 212). La mission de Ferrière en Amérique latine est ainsi imbibée d'une incitation à la solidarité des peuples latins, profitant de toute opportunité pour « aiguillonner la fibre latino-américaine » des pays du sud (Hofstetter, 2017, p. 70). L'adhésion de ces pays au BIE serait le sceau de sa réussite. Néanmoins, le bilan est mitigé. La connexion avec les institutions nord-américaines et, surtout, les conditions économiques de chaque pays ne favorisent pas un engagement auprès du BIE. Reste à l'institution de compter avec la sympathie de ces amis latino-américains « fort aimables », mais dont Ferrière, comme les autres porte-parole du BIE, auraient souhaité l'affiliation institutionnelle, ce qui ne se concrétisera qu'avec la Colombie (qui adhère en 1932, les autres plus tardivement).

C. L.

19 « Orgueil de la Race latine et du siècle de l'enfant », Lettre de D. Torres au BIE, 20.12.1931. B24, A-1-34-296, A-BIE.

Qu'en est-il du trio qui dirige le BIE ? Ferrière termine son mandat de directeur adjoint moins dans les locaux de l'officine genevoise qu'en sillonnant l'Europe et l'Amérique latine pour y promouvoir le BIE en même temps que sa propre conception de l'école active (voir Encart 3.1.). Rosselló, quant à lui, prend le gouvernail administratif du BIE et inaugure ses recherches en éducation comparée. Piaget, pour sa part, pose peu à peu ses marques : il s'initie à ce qui deviendra *de facto* sa « nouvelle vocation de diplomate de l'internationalisme éducatif » (Hofstetter & Schneuwly, soumis a, b). Si, dans son autobiographie, Piaget (1976) raconte avoir accepté la direction du BIE comme une sorte d'aventure, il se prendra visiblement au jeu, conservant près de 40 ans cette fonction.

La continuité avec le BIE des années 1920 est aussi attestée par le genre des activités réalisées, recherches, enquêtes, expositions, cours et publications du BIE. Il est significatif d'ailleurs qu'entre 1929 et 1933 les thèmes privilégiés s'inscrivent pour l'essentiel dans la lignée de ceux initiés auparavant : travail par groupe, *self-government*, littérature enfantine, éducation familiale, correspondance interscolaire, éducation morale et psychologie de l'enfant. En octobre 1929, par exemple, une exposition désormais permanente sur l'enseignement de la paix et de la collaboration internationale est inaugurée en grande pompe, ouverte au public, au personnel enseignant en particulier, exposition qui intègre le travail initié par la FIAI, et permet à 30 pays de s'y représenter.

L'éducation à la solidarité mondiale demeure la finalité de l'institution et l'instrument privilégié pour ce faire réside toujours dans les méthodes de l'éducation nouvelle et de l'école active. Ceci également sous la plume de Piaget, dont les travaux inaugurent une théorisation plus soutenue de cette interrelation (sur laquelle nous revenons dans les chapitres 6 et 13). Les enquêtes se targuent d'être plus scientifiques et plus larges ; ce qui change fondamentalement, c'est qu'elles s'orientent résolument vers les systèmes scolaires publics. Certaines sont confiées à l'Institut Rousseau, qui subventionne toujours le BIE. Notons d'ailleurs que les deux institutions paraissent chercher leurs marques, l'institution mère semblant réduite par moment à une simple subdivision de la nouvelle agence internationale. Une différenciation s'opère certes peu à peu, sur le registre des recherches également, que précise et réalise Rosselló : « lorsque nous parlons de recherches au Bureau, le sens donné à ce mot n'est plus le même que celui qui lui est donné [...] à l'Institut.

[Le BIE] ne fait pas de la recherche pure, mais surtout de la pédagogie comparée »²⁰.

C'est Rosselló d'ailleurs qui assume les deux premières nouvelles enquêtes d'envergure menées par le BIE – d'éducation comparée, précisément – l'une sur les structures scolaires, l'autre sur les budgets alloués à l'instruction publique dans différents pays. S'il se veut résolument technique et statistique, le thème même des budgets contient une forme d'engagement, celle d'une conviction de la mission salvatrice de l'éducation, et dans le cas d'espèce, de la plus-value d'une école publique de qualité, accessible à toutes et tous (cf. chapitres 7 à 9 et 12). Il s'agit de contrer les drastiques coupures budgétaires découlant de la Grande Dépression qui suit le krach de 1929. Rosselló et Piaget n'auront de cesse au tournant des années 1930 d'alerter des dangers des réductions budgétaires sur l'école, à l'heure où l'on multiplie les incantations à la paix et au désarmement : le désarmement moral est prioritaire, et l'éducation en constitue le meilleur outil.

C'est précisément en 1932 – pendant que s'inaugure la Conférence mondiale du désarmement de Genève – que le conseil du BIE prend la décision d'organiser lui-même une Conférence internationale réunissant les ministères de l'Instruction publique de tous les pays pour aborder ce problème et éviter les répercussions désastreuses de la course à l'armement, aussi sur les populations juvéniles, citoyens de demain.

ENCART 3.2. COMMENT FAIRE CONNAITRE LA SOCIÉTÉ DES NATIONS ET DÉVELOPPER L'ESPRIT DE COOPÉRATION INTERNATIONALE ?

Tel est le titre, inchangé depuis 1927, des cours d'été du BIE destinés au personnel enseignant (voir chapitre 2). La SDN y mandate certains de ses plus hauts dignitaires (dont James Eric Drummond, premier secrétaire général de la SDN), pour y présenter l'institution et ses œuvres. Le programme des cours est saisissant. S'y côtoie une pléiade d'ambassadeurs des organisations et associations internationales, ce dont le BIE se glorifie. On retrouve les noms de Amni Hallsten Kallia (SDN et CCI), Ivan Kerno (SDN), Gustave Kullman (SDN et CCI), Fernand Maurette (BIT), George Oprescu (CCI), William Rappard (Institut des hautes études internationales), Elemer Radisics (SDN), Gonzague de Reynold (CCI), Lucie Schmidt (BIT), Duncan

20 BIE, 1932, 5^e cours, pp. 48–49.

Christie Tait (BIT), Georges Thélin (BIT), Alfred Zimmern (Université d'Oxford, directeur du Bureau d'études internationales et CCI). Ces cours sont organisés en collaboration avec l'Union internationale des associations pour la SDN et l'Institut Rousseau. Ils s'inspirent également de précédents cours d'été au genre similaire (Guieu, 2012, p. 19).

Dans ces cours, comment les représentants le BIE concilient-ils leurs convictions avec la mission de la SDN et transposent-ils les méthodes de la coopération internationale à l'éducation ? Tous plaident pour le recours aux méthodes actives afin que l'enfant puisse expérimenter les matières qui lui sont enseignées et les assimiler de manière active. Ferrière présente l'École active comme moyen d'éducation pacifiste, car elle condense ces trois tendances « éminemment actuelles : respect de la science, respect de l'individualité et respect de la vie de l'esprit sous son aspect universel » (1931, p. 85). Nombre des pédagogues du BIE et de l'Institut Rousseau – notamment Pierre Bovet, Pedro Rosselló et Robert Dottrens – démontrent les potentialités offertes par les nouveaux outils en vogue dans les milieux pacifistes, à l'instar de la radiophonie et des correspondances entre écoliers. Piaget insiste sur les apports des découvertes de la psychologie. Dans l'une de ses conférences, Piaget (1931b) s'interroge sur l'existence, à l'échelle psychologique, de tendances spontanées à la solidarité et à la justice chez l'enfant. En exploitant l'enquête sur le *self-government* et en puisant dans ses théories psychologiques sur le jugement moral, il établit des conclusions pédagogiques : le petit enfant, avant qu'il ne ressente le besoin de la coopération, agit selon un égocentrisme et une centration sur ses propres intérêts et ne collabore que parce que cela lui est imposé de l'extérieur. Cet égocentrisme se mue en un esprit de coopération sous-tendu dans la « logique des relations » lorsque l'élève peut s'y initier, grâce au travail par équipe et au *self-government*. Selon lui, le rôle de l'école est donc crucial pour forger cette compréhension internationale. L'éducation morale, civile, critique, contenue dans l'idée d'éducation à la paix, doit s'inscrire dans un tout : l'organisation même du travail en classe témoignerait de cette atmosphère de réciprocité et se ferait ainsi miroir de la société vraie (le chapitre 6 du présent ouvrage).

Largement partagées au début des années trente, les convictions de Piaget – qui ne s'illusionne pas sur l'envergure du défi au regard du « malaise collectif » (Piaget, 1932, p. 60) d'une société en transformation – vont perdre de leur ferveur puis s'estomper dans les années suivantes, tandis que s'amplifient les pressions nationalistes. Deux années après, Piaget publie *Une éducation pour la paix est-elle possible ?* (Piaget, 1934a) dans le *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*. À la fin de ce texte, il reprend quasiment tel quel une partie du cours *Psychologie appliquée à l'éducation internationale* donné pour le BIE en 1932. Les méthodes de la coopération transposées à l'éducation permettent-elles de conjurer les menaces qui pèsent sur le monde ? Le doute n'est plus permis : la confiance dans les fonctions rédemptrices de l'éducation s'affaïsse face aux montées des extrémismes.

Les cours spéciaux destinés à faire connaître la SDN sont interrompus après 1934. Cette décision découle-t-elle des doutes ambiants à l'encontre de l'efficacité de

la SDN ou d'un désenchantement plus global du BIE et de ses protagonistes ? Le BIE est-il aussi désappointé devant la concurrence qui fait rage entre les cours qui pullulent tout l'été à Genève et qui tentent d'affirmer leur préséance, négociant stratégiquement la répartition des conférenciers, des auditeurs, des langues et des dates ? Nous pouvons le présumer, tout en avançant que ces cours d'été auront été aussi un terrain d'essai du BIE pour reconfigurer substantiellement son mode opératoire et convoquer désormais lui-même ses propres Conférences internationales de l'instruction publique (1934).

C. B.

DES MÉTHODES COMPARÉES À LA COOPÉRATION INTERNATIONALE POUR « CRÉER L'UNITÉ DANS LA DIVERSITÉ »

Les activités principales du BIE entre 1929 et 1933 s'inscrivent, comme on l'a dit, dans le prolongement de la phase antérieure. Un point d'inflexion fondamental s'opère ensuite, qui marque l'entreprise jusqu'à la guerre. Des Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs) sont en effet institutionnalisées depuis 1934 et c'est autour d'elles que la plupart des forces vives sont mobilisées. Ces CIIPs vont en quelque sorte devenir la marque de fabrique du BIE durant les décennies où Piaget et Rosselló en assument le pilotage. Nous examinons ici comment l'ensemble du travail du BIE s'en trouve reconfiguré, réservant l'analyse plus approfondie du mode opératoire de ces CIIPs au chapitre 6 et de la géographie des échanges au chapitre 18.

Les contemporains eux-mêmes ont conscience du changement et l'explicitent, dans l'enceinte d'une réunion du conseil, allocution ensuite diffusée tous azimuts via les *Bulletins* du BIE :

L'an dernier, pour la première fois, le Bureau avait invité des pays non-membres à présenter au Conseil un rapport sur le mouvement éducatif chez eux. Cette tentative, qui pouvait paraître téméraire, vient d'aboutir à un plein succès. [...]. Nous avons compris à quoi peut aboutir notre effort au cours des prochaines années.

La réunion du Conseil du BIE est une sorte de forum annuel, une tribune internationale, où les représentants de ministères de l'Instruction publique exposent leur point de vue sur les problèmes scolaires et où ils prennent connaissance de celui des autres pays, dans un esprit de pleine objectivité (*Bulletin*, 1933, N° 28, p. 107).

Les démarches de travail seront certes inlassablement affinées. Le BIE reproduit ici une tactique déjà éprouvée, où cohabitent – comme dans tout laboratoire – « tâtonnement », « expérimentation » et principe du « fait accompli » :

Nous aspirons naturellement à mieux encore, c'est-à-dire à une conférence annuelle dans laquelle tous les ministères de l'Instruction publique du monde seraient représentés. Mais nous ne rêvons pas la perfection immédiate. Il vaut mieux vaincre les difficultés par le tâtonnement, par la méthode des essais empiriques (*Bulletin*, 1933, N° 28, p. 108).

Constatant que les conseils de 1932 et 1933 avaient été d'autant plus fructueux que des pays non-membres avaient été conviés à participer aux travaux, la direction du BIE reconduit désormais systématiquement l'expérience ; la première véritable Conférence internationale est dès lors comptée comme la III^e CIIP. Ce tour de passe-passe est supposé susciter un effet attractif : attestant que le train de cette nouvelle épopée internationaliste est déjà en marche, chaque gouvernement est incité à le prendre promptement pour ne pas rester seul sur le quai.

Les thèmes des nouvelles enquêtes menées par le BIE sont définis de concert avec les délégués ministériels. Les expositions prennent de l'ampleur, pour s'institutionnaliser sous la dénomination « Exposition permanente de l'instruction publique », enrichie de nouveaux stands, chacun assumé par un pays différent. Les approches documentalistes elles aussi évoluent, comme en témoigne particulièrement bien le nouvel *Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement*, édité désormais chaque année.

On se souvient que l'idée d'un *Annuaire* avait été émise par Elisabeth Rotten, en 1927 déjà, concrétisée modestement dans divers travaux qui documentaient les principaux événements pédagogiques puis l'évolution des législations, structures et réformes scolaires publiques. En 1934, à la parution du deuxième volume, le projet est présenté comme une vue d'ensemble mondiale des progrès réalisés dans le domaine de l'instruction publique. On se glorifie que le nombre de pays qui y figure soit passé de 35 en 1933 à 53 en 1934 dans un volume qui avoisine les 500 pages. Le BIE s'efforce de ne pas se rapporter aux seuls chiffres des gouvernements, mais également aux budgets provinciaux et municipaux, en incluant tous les degrés scolaires, afin de bien représenter la diversité des échelles en ce qui concerne les systèmes éducatifs (voir Encart 6.1.).

Émerge progressivement l'idée que le BIE – grâce à cette technicité accrue et à l'empan de ses enquêtes documentaires, supposées s'en tenir à des faits objectivables, via des démarches strictement scientifiques – pourrait devenir un centre international d'éducation comparée. La composante nationale autant que les méthodes comparatives en sont les substrats. Piaget comme Rosselló fournissent plusieurs précisions pour amenuiser certaines réticences, sachant que les nations considèrent l'éducation comme leur chasse gardée et que certains pays regardent l'international comme une menace, à tout le moins un « luxe » (*Bulletin*, 1932, N° 24, 3). Ils précisent bien qu'international ne s'oppose en rien au terme national. Au contraire, il s'agit de valoriser et mieux reconnaître mutuellement les richesses nationales, afin de réaliser l'« unité dans la diversité », inlassablement claironnée :

Tout en présentant des traits propres à chaque pays, les problèmes scolaires qui se posent aujourd'hui offrent assez de caractères communs pour que les expériences faites dans un pays ne puissent laisser indifférents les ministères de l'Instruction publique des autres. [...]

[Lors des CIIPs] Cette revue des questions concrètes de la pédagogie mondiale ne prétend nullement, cela va de soi, unifier les systèmes nationaux d'éducation ; elle ne tend qu'à faire œuvre d'information et de compréhension mutuelles et à mettre en valeur les richesses nationales éparses et souvent méconnues (*Bulletin*, 1934, N° 31, pp. 55–56).

Dans l'état d'esprit du Bureau, c'est une grande avancée face aux contradicteurs et détracteurs de l'internationalisme, ainsi que le pointe Piaget dans son rapport de direction de 1935 :

Depuis longtemps, le monde pédagogique ressentait la nécessité de développer la pédagogie comparée ; récemment encore, la documentation relative à ce sujet était fort restreinte. Tout en rendant hommage aux efforts réalisés dans ce sens par le *Board of Education* de Londres, l'*Office of Education* de New York et l'*International Institute of education* de l'Université de Columbia, il faut reconnaître que l'on manquait – surtout en langue française – d'études se rapportant non pas à un groupe de pays, mais autant que possible à tous les pays, et basées sur une documentation officielle fournie par les ministères de l'Instruction publique. C'est là le travail que nous avons accompli (1935, p. 20).

Ce changement stratégique dans l'organisation du travail permet de maximiser les efforts sur les questions émanant des pays et ministères de l'Instruction publique, valorisant et justifiant leur rôle au sein du BIE. Certes, la vigilance reste de mise, pour éviter toute interférence politique : les mentions et appels à la neutralité du bureau sont continuellement répétés tout au long de l'entre-deux-guerres.

En consolidant leur outillage méthodologique, en élargissant l'empan des données récoltées, en affinant leurs modes d'analyse, en conceptualisant plus finement aussi le cadre conceptuel et les fins, scientifiques, de leurs travaux, les directeurs du BIE s'efforcent d'œuvrer à la construction de l'éducation comparée comme nouvelle discipline scientifique²¹. C'est sous cette forme que le vœu d'appliquer les méthodes de la coopération internationale au champ éducatif se concrétise alors, impliquant que les ministres eux-mêmes, à travers eux leurs gouvernements et pays, se positionnent dans cette même approche (voir chapitre 6).

L'ENFANCE ET L'ÉDUCATION CONVOITÉES. LES RELATIONS AVEC LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES

Durant cette décennie, les discours officiels mentionnent inlassablement une volonté de rapprochement et des relations empreintes de bienveillance. Les archives témoignent des démarches initiées en ce sens, tout en dévoilant aussi les luttes intestines et les âpres négociations pour circonscrire les territoires : l'enfance et l'éducation se révèlent des cibles particulièrement convoitées.

LES ASSOCIATIONS INTERNATIONALES, TREMPIN POUR SE PROFILER DANS LA COUR DES GRANDS

Le BIE préserve des relations stratégiques avec moult associations, ligues et organisations internationales, aussi bien indépendantes qu'intergouvernementales. Il conserve soigneusement dans son carnet d'adresses

21 Rosselló, en particulier, figure parmi les premiers chercheurs à enseigner les méthodes comparées à l'Université de Genève (dans l'Institut Rousseau, cours d'abord appelé bibliographie, puis pédagogie comparée). Voir son portrait 6.1. et la thèse de Boss, en préparation.

les listes des correspondants et membres collectifs. Il poursuit aussi ses collaborations (échanges intellectuels et pédagogiques, correspondances, citations et accueils mutuels) avec plusieurs universités et pôles scientifiques comme l'*Institute of education* (Londres), l'*Institut für Erziehungswissenschaft* (Jena, Berlin), l'*Institute of international education* et le *Teachers college* (New York) et diverses écoles expérimentales²². Les nouveaux statuts de 1929 confirment, on l'a précisé, le dessein d'avoir des unions internationales et d'intérêt public pour partenaires non seulement de travail, mais aussi comme membres affiliés. Or, une contribution annuelle de 10 000 CHF²³ est désormais requise d'eux, alors qu'elle était de 20 CHF minimum auparavant et n'avait pas rallié les réseaux escomptés. Outre l'impératif de garantir l'équilibre budgétaire, est-ce une tactique pour sélectionner sévèrement les membres ? S'assurer ainsi ne retenir que les organismes les plus influents, que le BIE prend pour référence et comparaison (en 1929, la NEF, FIAI, WFEA, le Comité d'entente et l'UAI, notamment) et dont il pourrait envisager se servir comme tremplin pour se projeter dans la cour des grands ? Pour ce faire, la fréquentation régulière des séances du Comité d'entente demeure une ressource unique : elle permet à la fois de consolider la légitimité du BIE, de distribuer ses dépêches et publications, de se documenter sur les événements marquants de la vie associative internationale, de capter où et avec qui se négocient les passe-droits et subventions. De débattre aussi des interférences politiques possibles sur l'engagement pacifiste, point plus sensible désormais puisque le partenariat avec les gouvernements définit l'essence même du BIE.

Butts documente toujours avec la même sagacité ce qui se joue dans ces arènes, où elle peut aussi mieux discerner l'impact des tensions sociales et politiques que dans la cité parfois bien « feutrée » de Genève. Lors de son voyage à Paris en novembre 1931, Butts assiste notamment en première ligne aux échauffourées entre pacifistes internationalistes et extrémistes nationalistes, provoquées par des groupes d'extrême droite

22 Les relations avec ces entités et leurs membres sont examinées dans la partie 3 de ce volume et plus documentées encore dans la thèse de Boss.

23 Cette somme en 1929 équivaut à 64 626 CHF aujourd'hui (<https://lik-app.bfs.admin.ch/fr/lik/rechner>). Pour se faire une autre idée, en 1929, 10 000 CHF équivalent à 1 926,8 dollars d'après le calculateur de la Statistique historique de la Suisse HSSO, 2012. Tab. O.22a. hssso.ch/2012/o/22a.

tels les Croix de feu et les Camelots du Roy, huant et taxant les orateurs de « métèques ». Butts raconte avec force images les « coups de sifflet, cri d’animaux, chant, cris de guerre variés [qui] couvrent la voix des orateurs » lors d’une manifestation au Trocadéro qui « se termine par une scène de pugilat » qui contraint les forces armées à intervenir. Bref : un « complet et dangereux fiasco » déplore Butts²⁴.

Le conseil du BIE a visiblement tiré expérience des négociations houleuses des années 1920 dévoilant les rivalités fratricides entre associations se prévalant de promouvoir la coopération mondiale ; il s’échine désormais inlassablement à esquiver tout conflit direct en plaidant avant tout pour une complémentarité des mandats. Le nouveau directeur se plaira à affirmer, en 1931 déjà que « la preuve est faite : la collaboration en matière d’éducation est une réalité. » (Rapport du directeur, Piaget, 1931, p. 26). En réalité, sauf l’Institut universitaire des sciences de l’éducation (Institut Rousseau), aucune autre institution ou union ne deviendra membre du BIE dans sa nouvelle configuration²⁵ et les tensions avec d’autres organes concurrents perdureront durablement.

S’il conserve d’étroites, mais parfois bien conflictuelles relations avec plusieurs d’entre elles (documentées dans la partie 3 de cet ouvrage), le BIE semble aspirer à se différencier des associations engagées – ce qu’il énonce clairement pour la WFEA et la NEF, parfois réduites à leur militantisme : pour sa part, il proclame vouloir avant tout consolider son crédit scientifique et se rapprocher des organisations intergouvernementales.

SYNERGIES FÉCONDES AVEC LE BIT, LE MODÈLE ÉTALON DU BIE

Avec le BIT, les synergies demeurent étroites et fructueuses, comme depuis la création du BIE en 1925, facilitées par la connivence d’emblée établie avec son directeur, Albert Thomas, et la réputation dont l’Organisation internationale du travail bénéficie dans les milieux où se meut le BIE. Rappelons que dès 1925, le comité d’initiative, le comité

24 Voyage de Mlle Butts à Paris, novembre 1931. Séance du Comité d’entente, p. 15. (183/95/1), AdF A2/2/31, AIJRR.

25 En 1933, Piaget l’explicitera comme un choix du BIE, lié à la difficulté de conférer un même rôle à un gouvernement et à une association, qui plus est militante.

d'administration²⁶ puis le conseil du BIE ont systématiquement inclus un fonctionnaire du BIT, Duncan Christie Tait étant même le secrétaire dudit comité et le président de l'assemblée générale du BIE. Il n'est pas abusif d'affirmer que ce sont bien aussi des fonctionnaires internationaux du BIT qui ont participé à la construction du BIE et cautionné sa restructuration. La mission avant tout technique des deux organismes facilite d'ailleurs leurs alliances.

La formalisation de ce partenariat est envisagée dès 1930, et débouche sur la constitution d'un comité de liaison en 1931, garantissant de surcroît la coordination des activités. De son côté le BIT (Encart 7.1.) semble également tirer profit des compétences du BIE en matière de protection et d'éducation des populations juvéniles, ce qu'il salue officiellement. Placé sous la direction de Fernand Maurette (chef de la division des recherches du BIT²⁷), ce comité de liaison²⁸ suit l'avancement des enquêtes communes et sélectionne celles à entreprendre conjointement. Ces collaborations se scellent encore par le nouveau statut d'observateur confié au BIT lors des séances du conseil du BIE, inaugurant une pratique qui perdurera dans les décennies qui suivent. Des affinités personnelles affermissent ces accords institutionnels et techniques. On perçoit l'inquiétude des membres du BIE lorsque A. Thomas est remplacé par Harold Butler (1883–1951) qui prend la tête du BIT entre 1932 et 1938 (Kott & Droux, 2013), dont les sentiments envers le BIE seront ensuite décrits comme bienveillants.

Outre des concertations sollicitées par le BIT sur l'éducation ouvrière, l'éducation technique et professionnelle, les travaux conjoints se rapportent d'abord, on l'a dit, à l'enquête au sujet des « occupations des enfants libérés des écoles avant 14 ans » puis sur celles relatives à

26 Mark Eastman, Fernand Maurette, Arthur Sweetser mais aussi Maria Sokal, souvent appelée Mme François Sokal, du nom de son mari, lui aussi fonctionnaire au BIT.

27 Comme plusieurs autres « amis » du BIE, F. Maurette a la double casquette de travailler à la fois pour des organisations internationales liées à la SDN et d'être en relation étroite avec les milieux de l'Écolint, dont sa femme sera la directrice durant cette période (voir Dugonjić, 2014).

28 Composé de trois représentants du BIT – sont retenus ceux qui se sont distingués pour leur soutien au BIE dès ses débuts – trois autres du BIE (Piaget, Rosselló, Butts), composition qui peut évoluer suivant les séances et périodes.

la prolongation de la scolarité obligatoire et aux conditions de travail des enseignants (dont la femme mariée). Toutes documentées dans la partie 2 de cet ouvrage, ces problématiques reflètent les inquiétudes de l'époque face à la crise économique et au sort des plus démunis, impactés notamment par le chômage. L'inactivité des jeunes ne constitue-t-elle pas potentiellement une menace sociale ? Réglementer l'emploi des populations juvéniles et leur offrir des formations mieux ajustées constituent des causes communes au BIT et BIE, ligués en un sens pour protéger les plus vulnérables (Droux & Matasci, 2012 ; Matasci, 2012). Les sources permettent même d'avancer que les premières nouvelles enquêtes de grande envergure du BIE ont été définies aussi pour garantir cette connexion avec le BIT.

BIE-SDN-IICI : ENJEUX ET CONTENTIEUX ENTRE L'« ESPRIT » DE GENÈVE ET DE PARIS

Les relations avec la SDN relèvent d'un jeu diplomatique fort délicat, dans une sorte de proximité-distance de part et d'autre, dévoilant de surcroît un double discours, officiellement tout de bienveillance et connivence, officieusement plus emprunté, voire réservé. Du côté du BIE tout du moins, qui estime que son expertise et sa spécificité pourraient être davantage reconnues.

Se rapprocher de la SDN fait donc partie du mandat que se donne le BIE en 1929 et Piaget s'y dédie d'emblée, affirmant officiellement que le BIE aspire à contribuer aux efforts réalisés pour instituer une SDN fondée sur des rapports de solidarité et de coopération. Dès 1930, un observateur du secrétariat de ladite Société est associé aux séances du conseil et Piaget, on l'a dit, remplacera lui-même Bovet dans la commission des experts nommés par la Commission de coopération intellectuelle de la SDN²⁹. Certes, Piaget reconnaît dans son rapport de 1931 qu'« il y aura encore des efforts à accomplir, peut-être des malentendus à dissiper » (p. 28), mais se déclare confiant qu'une entente est possible, évitant doubles emplois et gaspillages des énergies. Le BIE prend d'ailleurs d'emblée contact avec les représentants des organismes de la SDN

29 Il s'agit, on s'en souvient, du comité d'experts sur l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations, créé en 1926 et auquel le BIE répondra via ses cours d'été pour les enseignants.

qui s'occupent de l'enfance, aspirant à se positionner comme expert et donc comme premier interlocuteur dans le champ éducatif, voire à bénéficier d'un statut spécifique au sein de la SDN. Cette demande semble être restée sans réponse, si ce n'est par l'officialisation du rôle et l'expertise du BIE dans les cours d'été, inaugurés on l'a dit en 1927 déjà et offerts cinq ans durant.

Qu'en est-il des relations avec les organes et ambassadeurs de l'Institut international de coopération intellectuelle (IICI) de Paris ? On se souvient (chapitre 1) que l'IICI a été « offert » par la France à la SDN, à l'issue des interpellations faites par nombre d'associations et d'intellectuels – dont les premiers bâtisseurs du BIE – pour que la SDN œuvre aussi à l'entente entre les peuples par d'autres voies que diplomatiques. La pacification du monde passe par celle des esprits, et l'IICI va d'emblée s'interroger sur le périmètre de son action éducative (Grandjean, 2018 ; Renoliet, 1999 ; Riondet, 2020a, b). C'est d'ailleurs souvent à Paris, dans les locaux mêmes de l'IICI, que le Comité d'entente des grandes associations internationales se réunit, où les représentants du BIE, on l'a vu, conversent avec les délégués d'autres associations et y vibrent en phase avec les pulsations de la vie associative internationale.

Concentrons-nous sur quelques exemples emblématiques des relations plus que délicates entre la Coopération intellectuelle (et ses organismes) et le BIE. La création de l'IICI déplace le centre de gravité de l'internationalisme à Paris, et confère aussi de nouvelles ressources à la Coopération intellectuelle, sous les auspices de la SDN, permettant l'élargissement de sa voilure, ce que lui jalouse le BIE. L'IICI en effet intègre progressivement des dimensions explicitement éducatives et scolaires, parfois en sollicitant l'expertise des chefs de file du BIE, parfois pas. Pour éviter de se voir concurrencé, voire relégué dans l'ombre, le BIE procède par étapes successives, combinant des stratégies diverses. Il intègre d'emblée dans son conseil Julio Casarès (1877–1964, Espagne) membre de la CICI qui s'y distingue pour ses initiatives en faveur de manuels – en particulier d'histoire – expurgés de bellicisme ; Casarès est d'ailleurs le premier président du conseil du BIE, conseil qui sitôt constitué décrète que le BIE renonce à ses activités sur les manuels d'histoire³⁰, au vu précisément de l'expertise construite par l'IICI (Hofstetter & Riondet, 2018). Les premiers échanges font donc montre d'une claire volonté de

30 Voir encart 10.1.

collaborer et d'éviter les doubles emplois, le BIE acceptant de renoncer à certaines de ses tâches pour cela. Les liens entre les organisations sont décrits comme cordiaux, et laissent entrevoir moult possibilités de collaborations.

Le BIE entend bénéficier d'une plus ample reconnaissance et officialité auprès de l'IICI. Pour ce faire, il s'appuie tantôt sur ses réseaux de sociabilités intellectuelles et solidarités familiales, tantôt sur les ressorts de la diplomatie politique suisse et internationale, quand il n'actionne pas d'autres associations engagées (CIEM par ex.) elles aussi dans ce que Rosselló appelle progressivement la « course à l'éducation » (pour répliquer, on l'aura compris, à la « course à l'armement »). Des contacts sont noués ou renforcés puis se formalisent en particulier avec Gonzague de Reynold, leur compatriote suisse qui s'active sur plusieurs fronts³¹ et intègre la CICI dont il devient vice-président en 1932 ; avec Jean-Daniel Montenach secrétaire de la CCI (Paris) et à ce titre en charge aussi de suivre les travaux du centre d'information scolaire³² de la SDN (de Genève) ; puis avec Gilbert Murray (1866–1957), président influent de l'IICI, après avoir été délégué de l'Union de l'Afrique du Sud à la SDN.

En réponse à la demande de collaboration suggérée par le BIE, à laquelle Casarès a volontiers contribué, s'opposent d'abord la pesanteur des rouages institutionnels et les susceptibilités diplomatiques. Piaget doit soumettre la lettre qu'il adresserait au secrétariat de la SDN aux répondants de l'IICI qui suggèrent de différer toute décision, considérant de surcroît le BIE comme « une institution de caractère privé », « non officiel » pour conclure *in fine* que la CICI pourrait recourir aux services du BIE lorsqu'elle le jugerait utile elle. Piaget donne en modèle le comité de liaison avec le BIT pour suggérer une « certaine rationalisation des

31 DHBS <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/016570/2010-07-05/> ; Mattioli, 1997.

32 Créé par l'IICI en 1929, le centre d'information scolaire a notamment pour but de servir d'organe d'exécution au Comité consultatif pour l'enseignement de la SDN. En 1934, l'IICI délègue à ce centre la tâche de travailler d'entente avec le BIT et le BIE, estimant « qu'il y a le plus grand intérêt à élargir les programmes de manière à faire connaître, à côté des activités nationales, l'œuvre générale de la civilisation et à donner des notions suffisantes sur les rapports internationaux » (p. 21). (17^e session plénière de la CICI, 8.8.1935, C-290-M-154-1935-XII. [A-UNOG Archives] ; Fonds IICI, série correspondance, sous-série AG 1-IICI-I-I, Organisation du centre d'information scolaire [A-UNESCO]).

efforts » et trouver un « *modus vivendi* ». Nous verrons que ce dernier peinera à s'établir.

À la Conférence pour le Désarmement, organisée par l'IICI à Paris (26–27 novembre 1931), le BIE et l'IICI ont des intérêts communs. Le BIE peut contribuer aux travaux de l'IICI, car il estime nécessaire d'identifier les composantes psychologiques et les intégrer à la réflexion si l'on veut mieux connaître les enfants pour mieux leur inculquer les notions de paix. L'IICI semble y souscrire et s'intéresse aux travaux scientifiques du BIE. Aussi, Piaget est-il invité à intégrer le sous-comité d'experts pour la révision des manuels scolaires. Une reconnaissance, entre notabilités d'abord ; elle n'éteint pas la soif de légitimité du BIE, qui poursuit ses initiatives pour davantage de coopération avec l'IICI, laquelle semble plutôt portée à faire cavalier seul ; c'est du moins l'interprétation qu'en ont les porte-parole du BIE, ne cessant de s'en plaindre.

Dès 1932 en effet, le BIE aiguisé ses doléances contre l'IICI de Paris. Il est piquant de contraster les discours officiels, tout de politesse et diplomatie, avec les papiers et tractations dans les coulisses du BIE. Une note du BIE, de la plus haute confidentialité, en témoigne ; elle pourrait avoir été élaborée conjointement par Butts – toujours sur le qui-vive et qui à elle seule constitue une agence de renseignements internationaux –, par Rosselló – chargé des correspondances administratives et aussi subtil que sagace dans ses tractations –, et par Piaget – qui semble désormais se mouvoir et s'imposer aussi aisément dans les sphères scientifiques que diplomatiques. Une complémentarité et connivence stratégique dont le secrétariat tire parti pour affûter ses argumentaires. Mais c'est bien Piaget qui signera les extraits qui en sont tirés lorsqu'en tant que directeur du BIE il dénonce vertement auprès de plusieurs ministres étrangers les velléités expansionnistes de l'IICI et de fait les tendances françaises à une forme d'impérialisme culturel. Nous en synthétisons la substance, demeurant proches de ces lignes, visiblement longuement mûries, pour en renforcer la force de frappe.

Intitulé « Note sur le BIE et la SDN », le document explicite les distinctions entre le BIE et l'IICI, dans le dessein affiché de dénoncer les usurpations de ce dernier, et par là même de la SDN. Le BIE se déclare, lui, complètement indépendant, laissant entendre que ses travaux et ses membres seraient eux préservés de toute interférence. Jusque dans l'interprétation conférée à l'idée de collaboration en matière éducative, la note se désolidarise de la SDN, qui se serait avant tout préoccupée de

sa propre propagande sous couvert de pacifisme. La note vilipende la logique expansionniste de l'IICI, et par conséquent la manière dont s'en sert la France pour s'imposer culturellement :

Après être restée à l'écart pendant quelques années des questions éducatives parce qu'elle considérait celles-ci comme terrain le plus sacré de la souveraineté nationale, la SDN vient de changer brusquement de tactique et, profitant de la Conférence du Désarmement, elle s'efforce sous le couvert du « désarmement moral », de lier les États par des conventions d'ordre scolaire. Ce projet [...] va faire jouer un rôle de tout premier plan à l'ICI [IICI] de Paris dans cet essai de réglementation internationale de l'éducation. [...] la SDN n'a pas confié ce travail à son secrétariat de Genève, mais à l'ICI [IICI] de Paris, institution financée par le Gouvernement français et à la tête de laquelle se trouve une personnalité française. Toutes les personnes désireuses de voir traiter les questions éducatives, à un point de vue strictement objectif, ne peuvent que faire toute espèce de réserves à propos de l'influence d'un pays donné sur une question délicate autant qu'importante³³.

Piaget reprend tels quels ces arguments pour convaincre des gouvernements d'adhérer au BIE ; ce dernier est présenté, lui, comme à l'abri de telles dérives, vu la stricte objectivité et neutralité dont il se prévaut, et vu sa défiance à l'encontre de toute uniformisation, aspirant « au contraire à renforcer les caractéristiques des systèmes pédagogiques de chaque pays en les divulguant »³⁴. Si l'argumentaire, nous allons le voir, semble susciter une oreille attentive de certains États, en quête d'audience internationale, il ne paraît guère ébranler l'IICI. Aussi est-ce auprès des instances suisses que le BIE sollicite un soutien. Au niveau diplomatique, le département des affaires étrangères de la Suisse, par la voix de son chef Giuseppe Motta, appuyé par des délégations d'Espagne (Casarès) et de Colombie (Agustín Nieto Caballero), réitérera en 1935 le vœu de collaborer, en saluant publiquement les efforts du BIE (cf. 15^e Assemblée de la SDN). Dans la foulée, le comité exécutif de l'organisation internationale initie, sur l'invitation de Gonzague de Reynold, les démarches en vue

33 « Note sur le BIE et la SDN », s.n, s.d, p. 2. B30, A-BIE. On vient de démontrer qu'au fil des années 1930, les tensions avec l'IICI ne se résoudront pas, même si ponctuellement des synergies s'esquissent et que le BIE – surtout les membres de son secrétariat – sera parfois consulté au vu de son expertise.

34 « Note sur le BIE et la SDN », s.n, s.d, p. 2. B30, A-BIE.

d'une collaboration, qualifiée de désirable, enchaînant une succession d'échanges et résolutions³⁵. Bilan de ces denses échanges : la garantie que les deux instances s'informent au moins mutuellement de leurs travaux et s'échangent rapports et publications. C'est dire combien le niveau de collaboration formalisé est sommaire !

Or, en 1936 déjà, Piaget proteste officiellement en découvrant que l'IICI multiplie les enquêtes sur l'enseignement – secondaire en particulier – sans tenir compte ni citer le travail du BIE.

à se placer au point de vue des notions les plus élémentaires de la confiance mutuelle et du respect des engagements, l'attitude de l'OCI à notre égard [...] est incompréhensible. [...] Une telle absence de coordination après les résolutions votées de part et d'autre est [...] impossible à présenter à l'opinion publique. Il serait impossible que dans le choix énorme des recherches, nos deux institutions en viennent à se heurter exactement sur un même point sans être capables d'éviter cet overlapping³⁶.

On le constate, l'IICI semble faire peu de cas de l'existence du BIE, alors que ce dernier aspire à ces collaborations pour asseoir sa reconnaissance. Comment dans ces conditions se profiler comme organisation intergouvernementale spécialisée dans le champ éducatif et reconnue comme telle ? En premier lieu, obtenir des gages des gouvernements regardés désormais comme premiers partenaires.

Venons-en précisément aux démarchages initiés par le BIE auprès des gouvernements, qui depuis 1929 sont donc ses premiers interlocuteurs et surtout ses membres affiliés, inaugurant à ce niveau une rupture nette avec la période antérieure.

35 Lors de sa 14^e session en décembre 1934 à Paris. On se souvient que Piaget a remplacé Bovet dans le comité consultatif pour l'enseignement de la SDN, et c'est dans ce cadre, qu'en juillet 1935, une résolution est adoptée invitant le BIE à entreprendre des recherches sur l'enseignement des langues vivantes.

36 Lettre de J. Piaget à J.-D. de Montenach, secrétaire de l'OCI, 10.7.1936, pp. 1–2. B12, A17/18, A-BIE.

S’AFFILIER LES GOUVERNEMENTS DE LA PLANÈTE. LA DÉCENNIE DÉCISIVE, MAIS EXPLOSIVE

Rien ne prédestine Genève, la Pologne et l’Équateur à poser, main dans la main, les fondations de cette première organisation intergouvernementale en éducation ; cette alliance est bien d’abord la résultante d’initiatives individuelles, attestant des synergies antérieurement nouées entre des représentants de ces pays et du BIE et surtout de l’Institut Rousseau.

LES PAYS FONDATEURS, UNE RENCONTRE IMPROBABLE

On se souvient aussi que, depuis ses débuts, la commission administrative du BIE bénéficie de la contribution active de deux internationalistes polonaises parmi les plus entreprenantes, Maria Sokal (1881–1939) et Helena Radlińska (1879–1954), introduites dans les milieux diplomatiques et intellectuels. S’agissant de l’Équateur, la renommée pédagogique de Genève et en l’occurrence de Ferrière incite précisément le nouveau président de l’Équateur, Isidro Ayora, à solliciter, début 1929, l’expertise de Ferrière pour définir les orientations des réformes scolaires du pays³⁷. Ce sont bien en premier lieu les connivences progressistes et les réseaux transnationaux d’éducation nouvelle qui assurent les fondements de cette nouvelle agence intergouvernementale.

Ces trois gouvernements seront bientôt rejoints par l’Égypte et l’Espagne, puis par la Tchécoslovaquie, pays avec lesquels des collaborations ici encore s’étaient déjà antérieurement nouées avec le BIE. En effet, Claparède a été appelé au Caire fin 1928 pour épauler le ministère de l’Instruction publique dans ses réformes. On l’a déjà pointé, Rosselló est de nationalité espagnole et conserve de solides attaches avec son pays, tandis que la première stagiaire étrangère, Ondrujova, vient de Tchécoslovaquie. Nouvelle subtilité diplomatique : les statuts sont actualisés pour permettre à ces partenaires nouvellement membres du BIE d’apposer leur sceau sur l’acte fondateur du BIE. En élargissant l’assise du noyau inaugurant le BIE, ces pays gagnent en retour l’honneur d’être érigés en pionniers de cette agence. Rencontre improbable que les noms

37 S’agissant plus globalement des relations entre le BIE et l’Amérique latine, voir la thèse de Loureiro, en préparation.

de ces six gouvernements paraphés sur l'acte de fondation de celle que l'on appellera la première organisation intergouvernementale en éducation. On dénombre seize États membres en 1939, mais nous verrons qu'ils sont alors plus de 70 à participer aux activités du BIE.

Nous nous penchons ci-dessous sur la manière dont le BIE interagit avec la Suisse, l'Italie et les États-Unis, ce qui offre trois exemples contrastés des démarches entreprises par le Bureau durant ces années 1930. Nous réservons aux chapitres 17 et 18, qui parachèvent ce volume, les analyses plus englobantes, permettant de saisir – au-delà de la vie et des stratégies du Bureau, auquel cette partie est réservée –, comment se construit l'« intergouvernementalisme éducatif » depuis le BIE de Genève, pour conquérir sa place dans le monde et s'y positionner comme agence d'esprit universaliste.

En ce début des années 1930, le BIE décline sur plusieurs niveaux les modalités de collaborations avec les gouvernements et, par leurs entremises, avec les pays que ceux-ci représentent. En bref : consolider les relais ou centres nationaux, pour recueillir et faire circuler les données, et promouvoir le BIE et ses activités ; répondre aux enquêtes internationales du BIE et fournir les informations de base sur les évolutions pédagogiques spécifiques du pays ; participer aux manifestations et surtout conférences internationales planifiées par le BIE ; *last but not least*, s'affilier officiellement au BIE, affiliation qui confère à l'État membre du BIE le droit de siéger au conseil exécutif, d'y voter, ce qui lui permet donc de contribuer à définir les orientations principales de l'institution ; dès 1934, s'y ajoute la participation active – avec droit de vote – aux Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs), qui seront désormais organisées presque sans discontinuité tout au long du 20^e siècle (cf. chapitre 6 et la partie 2 du présent ouvrage).

Rappelons que cette adhésion est conditionnée à une cotisation annuelle de 10 000 CHF³⁸. Une enquête fine dans les tractations conduites avec tous les pays démarchés montre les arrangements proposés pour éviter que cette cotisation ne soit rédhitoire. Les tractations prennent en compte des situations particulières (culturelles, sociales, économiques) et font l'objet de nombreux compromis. Examinons quelques

38 En 1933, cette somme équivalait à 1/1 000^e du budget de l'instruction publique de Genève ; 0,5/1 000^e de celui de l'Espagne (budget des beaux-arts inclus) et de la Pologne (budget des cultes inclus).

facettes significatives de ces démarchages ; le chapitre 18 en présentera une cartographie analytique à la fois plus fine et plus globale.

LE FÉDÉRALISME SUISSE, D'UNE MENACE À UN « MIRACLE »

On a déjà amplement démontré qu'avec certains membres du gouvernement genevois (une minorité), les accointances sont telles que l'on pourrait parler d'une affaire de famille. Les réseaux de parentés et affinités électives se couplent avec l'engagement « corps et âme »³⁹ de certains à la cause du BIE : Claparède père et fils, Bovet, Rosselló, et leurs épouses respectives, puis Dottrens, mais aussi le chef du DIP Malche puis ses successeurs Paul et Adrien Lachenal notamment. Ces soutiens ne seront pas de trop lorsque le dossier BIE se transforme en une affaire d'État, déjà au tout début des années 1930. Genève vit alors au « Temps des passions » (Torracinta, 1978) et subit de plein fouet les répercussions de la double crise économique et politique. La subvention genevoise et donc l'adhésion même de Genève sont remises en cause en 1931 déjà. Les extrémismes politiques s'exacerbent, comme les tensions entre cercles pacifistes internationalistes et nationalistes. Le divorce est consommé entre anciens (Claparède, Bovet) et nouveaux (Dottrens, Piaget) au sein de l'Institut Rousseau⁴⁰ et, de façon plus discrète, à la tête du BIE. Pour parer le risque de dissolution, le conseil du BIE et Piaget lui-même devront faire montre d'une habileté tactique attestant aussi leurs connaissances des rouages des sphères politiques et diplomatiques. Chaque fois que le gouvernement genevois tergiverse sur sa cotisation et donc son affiliation, ils rétorquent coup sur coup que Zurich, Lausanne comme Neuchâtel, eux, seraient prêts à accueillir le BIE, Genève perdant dès lors sa prééminence pédagogique en Helvétie. Le retrait du soutien de Genève briserait aussi l'essor du BIE, en voie d'obtenir l'adhésion d'une palette d'autres gouvernements.

39 Expression utilisée notamment pour J.-L. Claparède, à l'annonce de son décès.

40 Pour plus d'information sur l'Institut Rousseau : Hofstetter, 2010 ; voir Ratcliff (2010, 2011) et Noël (2020) afin de mieux cerner le positionnement de Piaget à cette époque, la manière dont il construit ses réseaux de sociabilité, ses stratégies de publications, sa figure du « patron », puis contrôle son image publique et recourt aux médias pour véhiculer sa théorie.

Quant aux relations que le BIE entretient avec les autorités fédérales, elles sont décisives pour sa survie et sa crédibilité. Amplement documentées dans les archives du BIE⁴¹, elles mettent en lumière un problème crucial. Comment une institution internationale établie en Suisse peut-elle aspirer à s'affilier les gouvernements de la planète entière, si le pays hôte lui-même n'y adhère pas ? Or, comment le Conseil fédéral suisse pourrait-il s'autoriser une telle affiliation, étant donné qu'en Suisse ce sont les cantons et non les instances politiques suisses qui détiennent de droit l'essentiel des prérogatives scolaires ? Cette logique fédérative, qui a valeur de modèle de fonctionnement pour le BIE et ses protagonistes, menace dans un premier temps de ruiner sa crédibilité internationale.

Maintes fois sollicité pour s'affilier au BIE, inlassablement, le Conseil fédéral rétorque en affirmant ne pas avoir droit de s'immiscer dans les questions scolaires, jalousement gérées par les cantons. À l'interface de ces instances, la Conférence des chefs de départements de l'instruction publique (CDIP) répond de même.

La situation se complexifie du fait que l'IICI et la SDN abordent elles aussi des questions éducatives. Le BIE et ses relais au gouvernement genevois comme dans les agences internationales de la cité vont s'en servir comme d'un argument massue pour conquérir pas à pas le soutien du Conseil fédéral. Cela démontre, affirment-ils, le risque réel qu'une autre nation construise un centre mondial de documentation pédagogique ; après l'Allemagne, la France l'envisage, enlevant à la Suisse sa prééminence dans le domaine.

À force de négociations, et grâce à l'appui de quelques magistrats et notables genevois, le Conseil fédéral, où siègent aussi nombre de personnalités sensibles au rayonnement de la Suisse à l'étranger, assouplit pas à pas ses positions : il accepte en mai 1930 que le BIE puisse utiliser les services de son département politique fédéral⁴² pour toutes les démarches auprès des gouvernements étrangers. La Suisse sera désormais présentée comme le pays hôte des Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs) du BIE, même si c'est alors uniquement Genève qui intègre le BIE. Puis, le 19 mars 1934, grâce aussi au soutien des associations pédagogiques suisses et de la Conférence des chefs de

41 Voir également Fessard (2000) ainsi que Hofstetter (2015), dont nous extrayons ce passage.

42 Ancêtre de l'actuel département des affaires étrangères.

départements de l'instruction publique (CDIP), le Conseil fédéral non seulement consent à se faire représenter au conseil du BIE, aux côtés du canton de Genève, mais surtout à adhérer officiellement au Bureau.

Certes, la Suisse n'ayant pas de portefeuille dédié à l'instruction publique, un nouveau subterfuge est proposé : le subside octroyé par Genève est considéré, statutairement, comme celui de la Suisse. L'amalgame est officialisé en confiant l'ouverture de la CIIP de juillet 1934 (la première de ce nom) au chef du département de l'instruction publique de Genève, Paul Lachenal (1884–1955), à qui on confère simultanément le rôle de 1^{er} délégué du Conseil fédéral suisse et de président du comité exécutif du BIE. À ce titre, celui-ci souligne que l'expérience de la Confédération démontre que les démocraties peuvent avantageusement collaborer en matière pédagogique sans perdre de leur liberté (III^e CIIP, 1934, pv, pp. 22–23). Le fédéralisme suisse bascule d'une menace à un archétype : alors qu'il a empêché dans un premier temps le soutien de la Confédération au BIE, mettant en jeu la crédibilité de l'institution, ce fédéralisme est ensuite présenté comme un « miracle » et érigé en modèle, attestant que les États peuvent et gagnent même à coopérer en matière éducative sans que leur liberté ne soit écornée.

Qui plus est, c'est même le chef du département politique fédéral, Giuseppe Motta, qui va se saisir de l'exemple du BIE pour affirmer que la neutralité n'exclut pas des collaborations internationales. L'historienne spécialiste de l'internationalisme gouvernemental, Herren (1997), le démontre dans son analyse sur la Suisse juste avant la Seconde Guerre mondiale. Elle reprend les propos mêmes de Motta :

« À l'heure où nous examinons les moyens de recouvrer définitivement notre neutralité intégrale dans le cadre de la Société des Nations, il ne serait pas sans importance que la Suisse marquât son souci de la collaboration internationale dans des domaines où notre Statut politique ne risque pas d'être mis en jeu. » La Croix rouge [...] suscite des sympathies de l'étranger, le Bureau international d'Éducation « ajoute [...] à la figure morale de notre pays. [...] Neutralité ne doit pas signifier isolement, et la Suisse, qui vit d'ailleurs de ses échanges avec l'étranger, a tout à gagner en apportant sa contribution directe à l'œuvre de la civilisation en général » (Herren, 1997, p. 624)⁴³.

43 Herren cite là la lettre de G. Motta du 13.1.1938, au responsable du département de l'intérieur. Bern, BAR, E 2001 (D), IA, Bd. 31. (1997, p. 624, note 5).

Nous le constatons ici, le BIE est perçu comme un possible relais du rayonnement de la Suisse à l'étranger, une Confédération alors très préoccupée de sa légitimité extérieure, sur le plan culturel également (Gilbert, 2013 ; Ruppen Coutaz, 2016). Ceci contribuera aux synergies avec le Bureau, mais ne mettra pas ce dernier à l'abri de tractations délicates avec les autres gouvernements démarchés.

COMMENT ASSURER L'UNIVERSALITÉ DU BIE ET RÉUNIR TOUS LES GOUVERNEMENTS DE LA PLANÈTE ?

Pour exister comme instance intergouvernementale, le BIE vise l'affiliation des gouvernements tous continents confondus. Certains pays émergents y recherchent l'espace pour faire entendre leur voix dans le concert des nations, sensibles au fait que chaque membre du BIE est supposé bénéficier des mêmes prérogatives. Les problèmes financiers, amplifiés par un taux de change exorbitant pour certains pays, sont écartés d'un revers de main par le BIE, lequel propose, on l'a dit, que les ministères s'en soldent pour partie en nommant des stagiaires et collaborateurs qui travailleraient avec et pour le bureau. Dans les faits, l'acquittement de la cotisation, en nature et espèce, se révélera plus difficile à obtenir, notamment en période de récession économique et pour des pays dont les ressources dédiées à l'éducation sont restreintes.

Devenir membre du BIE ne va pas non plus de soi pour certaines grandes puissances ; or le BIE en dépend pour consolider son expansion. La France, elle, investit préférentiellement l'IICI ; on déplore au sein du secrétariat que la Grande-Bretagne et les USA reportent certaines de leurs réserves à l'égard de la SDN et de l'« esprit de Genève » sur les autres agences genevoises, amalgamant même le BIE à celles-ci. D'intenses démarches se font auprès des régions lusophones et d'Europe du Sud et de l'Est. Le BIE conquiert non sans peine l'affiliation de plusieurs nouveaux gouvernements, comme le montre le tableau ci-dessous. Mais l'ordre et la logique d'adhésion de ces pays sont pour le moins étonnants (ce qui se confirmera pour les décennies suivantes, voir chapitre 18).

Tab. 3.1. Pays membres du BIE (avec date d'adhésion) entre 1929 et 1939

Année	Pays
1929	Genève, Pologne, Équateur
1930	Égypte, Espagne, Tchécoslovaquie
1932	Allemagne, Belgique, Colombie
1934	Portugal, Suisse (via Genève)
1935	Italie, Iran
1936	Argentine
1937	Roumanie
1938	France, Hongrie

Les conférences (CIIPs) sont pensées comme un espace pour s'enrichir des expériences d'autrui et exposer ses propres initiatives pédagogiques afin que le savoir et l'expérience nationale de chaque pays soient mis en valeur. Elles permettent ensuite de définir les orientations des travaux du BIE et, par ce biais, contribuent de fait à coordonner et impulser des réformes pédagogiques à l'échelle de la planète. Ce discours de coordination et concertation présuppose des modalités de travail qui s'affinent, nous y reviendrons (chapitre 6). Mais pour obtenir une adhésion, c'est aussi une rhétorique de l'émulation et de la concurrence qui va prévaloir, périlleuse dans le contexte des réveils et conflits nationalistes des années 1930.

Quelle posture adopter sans menacer l'indépendance, l'impartialité et donc la survie même du BIE ? Quels arguments mettre en valeur et compromis accepter au fil des années 1930 pour obtenir l'adhésion de gouvernements peu en phase avec l'esprit libéral des démocraties modernes ? Ces questions deviennent plus sensibles encore avec l'affiliation de plusieurs pays, dont l'Allemagne (à travers son *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*⁴⁴), qui se distinguent progressivement par des positions autoritaires, une volonté d'hégémonie, un antiparlementarisme

44 Il n'est en effet pas anodin de préciser que ce n'est pas l'Allemagne qui adhère, mais le *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, lequel délègue un représentant allemand et contribue ponctuellement aux recherches du BIE. Concernant les relations entre le BIE et l'Allemagne, outre les thèses de Boss et Brylinski en préparation, voir : Hameline, 2002a.

et une éducation aux visées nationalistes, alors même que le BIE se targue de recourir à une logique *bottom up*, sur le modèle de parlements démocratiques. Comment parvenir à convier à la même table de travail tous les pays contactés, faisant fi de toute interférence dans le contexte de la Grande Dépression, puis l'exacerbation des nationalismes, mettant à mal aussi la SDN et les convictions de ceux qui œuvrent dans ses entours ? (Guieu, 2008, 2009).

Le BIE, et Piaget plus particulièrement qui gère ces échanges diplomatiques, se trouve dans une situation d'équilibriste en ces années plombées. Le BIE confirme en premier lieu la visée universaliste contenue dans l'internationalisme éducatif qu'il promeut, considérant que toutes les nations ont le droit de siéger dans l'enceinte des conférences du BIE, puisque celles-ci sont conçues comme des plateformes mondiales de l'instruction publique. Les gouvernements aux régimes républicains sont particulièrement prisés pour garantir la crédibilité de l'agence ; aussi, les démarches sont-elles soutenues pour favoriser leur adhésion. Les régimes autoritaires sont simultanément démarchés : le BIE souhaite visiblement attester qu'il est possible de coopérer sur le terrain éducatif avec toutes les nations du monde, en adoptant un internationalisme universaliste strictement scientifique ; il rejoint à ce titre la position ambivalente d'apaisement et de compréhension des autorités fédérales en faisant de surcroît preuve de la même ambiguïté qui caractérise alors l'attitude des Suisses à l'égard de l'étranger et des nations qui l'entourent (Jost, 1986, p. 688). Le pari s'avère des plus complexe à relever.

Nous en voulons pour preuve les négociations entreprises dès 1932 pour obtenir l'adhésion de l'Italie, en même temps que celles d'autres contrées, présentées ici parce qu'elles reflètent particulièrement bien tout à la fois les manœuvres, les astuces et les embûches qu'impliquent de tels démarchages.

COURTISER DES RÉGIMES AUTORITAIRES, COMME L'ITALIE DE MUSSOLINI⁴⁵

Se targuant d'avoir obtenu à l'instant (1932) l'affiliation de la Colombie, la Belgique et l'Allemagne, et de mener simultanément des démarches

45 Nous reprenons là des éléments examinés respectivement dans Hofstetter (2015) et dans Hofstetter et Schneuwly (2020c).

similaires auprès de la Grande-Bretagne (qui n'adhérera qu'en 1960), Piaget consacre une partie du printemps 1932 à quêter l'adhésion de l'Italie. L'enjeu, précise-t-il, réside dans le fait d'obtenir une caution morale, les questions financières restant secondaires. Après avoir rappelé la mission du BIE puis montré que la SDN – outrepassant manifestement, estime-t-il, son dessein initial – s'en revendique désormais, Piaget sonne l'alarme face à ce qu'il présente comme des ambitions d'hégémonie culturelle, menaçant la liberté pédagogique des grandes puissances. L'Italie pourrait être sensible à cet argument d'équilibre géopolitique, Benito Mussolini (1883–1945) ayant de grandes ambitions pour son pays⁴⁶ :

Or, on peut se demander si une question aussi délicate que celle de l'enseignement peut être traitée objectivement dans un organisme fatalement soumis à des influences politiques comme l'est l'IICI, si elles peuvent l'être dans un Institut dont le siège n'est pas situé dans un pays neutre, mais bien dans la capitale d'un grand pays où, par conséquent, des ambitions d'hégémonie culturelle risquent beaucoup d'exercer leur influence. [...] nous pensons que les grandes puissances [...] auraient le plus grand intérêt à faire actuellement un effort pour soutenir notre Bureau⁴⁷.

Piaget avance ces mêmes considérations à l'adresse d'autres gouvernements, affirmant inlassablement qu'une unique solution s'impose : soutenir le BIE, qui a le triple avantage d'être installé sur un sol neutre, dans un petit pays et surtout d'être un organe technique, c'est-à-dire objectif et scientifique.

Mais Piaget met en œuvre encore d'autres arguments, plus idéologiques et politiques : il critique les visées uniformisantes de la SDN et de son IICI, institutions envers lesquelles l'Italie a une position ambivalente, voire franchement hostile, même si elle en est membre. La ligne argumentative contre l'uniformisation fait appel à la fibre patriotique :

46 Rappelons que l'Italie, membre fondateur de la SDN et bénéficiant d'un siège permanent dans son conseil, déploie alors une intense activité dans cette institution pour asseoir sa reconnaissance internationale. En témoigne, entre autres, la constitution en 1928 de son Institut international du cinématographe éducatif, fermé en 1937, lorsqu'elle quitte la SDN (Taillibert, 1999).

47 Lettre de J. Piaget à B. Vignola, 7.3.1932. B30, A-BIE.

Le BIE ne vise donc pas à uniformiser l'éducation par le moyen de conventions, mais au contraire à renforcer les caractéristiques des systèmes pédagogiques de chaque pays en les divulguant. C'est ce qui explique que le Bureau borne son activité à la recherche scientifique et à l'information pédagogique, domaines dans lesquels il est sûr de ne contrecarrer aucun des mouvements éducatifs nationaux⁴⁸.

Et Piaget de préciser : son esprit scientifique et indépendant ainsi que son mode de fonctionnement (logique d'émulation délestée de toute prétention prescriptive et contraignante) garantissent l'efficacité du travail du BIE.

Durant trois ans, les échanges entre Genève et l'Italie sont denses pour éviter les méprises, aplanir les problèmes financiers, atteindre puis convaincre les plus hautes autorités italiennes. Piaget relève aussi le tour de force de faire de la Confédération le levier pour ses démarches ; notons que la Suisse est alors dirigée par un Conseil fédéral qui entretient des relations diplomatiques cordiales avec l'Italie, via notamment Giuseppe Motta, premier Suisse italien à accéder à l'exécutif helvétique et à y diriger, de 1920 à 1940, le département politique (qui assume les affaires étrangères) (Cerutti, 2010 ; Jost, 1986, pp. 686–701). Au printemps 1934, à l'heure de préparer la III^e CIIP du BIE, Piaget se déplace lui-même à Rome où il est reçu par différents ministres et professeurs. Brandissant toujours le spectre qu'une grande puissance ne crée de toutes pièces un organisme international pour asseoir son hégémonie, il parvient visiblement à s'en faire des alliés – tutoyant bientôt certains d'entre eux. Piaget obtient gain de cause : le 18 janvier 1935, l'Italie scelle son adhésion au BIE dont le conseil reconnaît la qualité de membre en juillet 1935 avec force compliments : « Cette adhésion revêt, il va de soi, une importance exceptionnelle du fait de la grandeur de la culture italienne et de son rôle éminent dans la civilisation » souligne Piaget, propos rapportés dans les Bulletins officiels du BIE (1935, N° 38, p. 49).

L'Italie retrouve dans ces conseils non seulement les gouvernements déjà affiliés, mais aussi ceux qui adhèrent nouvellement (l'Iran, puis l'Argentine, la Roumanie, la France et la Hongrie). Bien d'autres pays encore, puisqu'entretiens le BIE aura éprouvé un nouveau mode opératoire, réunissant dans des conférences publiques tous les pays qui le désirent

48 « Note sur le BIE et la SDN », s.n, s.d, p. 2. B30, A-BIE.

pour se concerter sur la marche mondiale de l'éducation. En juillet 1939, par exemple, 40 pays sont représentés à cette Conférence, la dernière avant la guerre. On se targue de travailler dans un « esprit de sérénité et d'objectivité complètes », de « courtoisie et d'esprit confraternel ». Cette Conférence de 1939 fournit l'occasion aux délégués de l'Allemagne et de l'Italie d'afficher publiquement leur solidarité, s'accordant à affirmer que

C'est dans la mesure où chacun basera l'éducation sur le génie de son peuple que les peuples arriveront à mieux se comprendre et à se respecter mutuellement [...], en effet, sans le sentiment de la nation, il ne peut y avoir de véritable humanité (VIII^e CIIP, 1939, pv, p. 62).

Synthétique, le procès-verbal demeure aussi mutique : on ne signale aucune réflexion complémentaire ni réplique⁴⁹ ; nombre de discours, à l'exemple d'ailleurs de celui du vice-président de la Conférence, le Bulgare Detchko Karadjoff, mettent en valeur des spécificités nationales qu'ils s'attachent à traduire en potentialités d'une humanité pacifiée, conciliant sans sourciller foi dans le génie national et dans un monde meilleur (p. 88). Divers États autoritaires tirent parti, à l'époque, d'une présence au sein des organisations internationales sur sol suisse, visant intentionnellement à infiltrer celles-ci (Herren, 2016).

L'universalisme dont il se revendique, substrat de sa neutralité, politique ici, place le BIE face à une contradiction fondamentale : tout à son aspiration d'obtenir l'adhésion de toutes les nations du monde, son directeur Piaget – que l'on ne saurait soupçonner de complaisance avec le fascisme, vu les valeurs démocratiques qui le portent – va jusqu'à chercher à démontrer l'intérêt que les régimes autoritaires auraient à se rallier aux idéaux pacifistes du BIE (Piaget, 1934a, p. 18).

Visiblement conscients de la situation délicate dans laquelle se trouve ainsi le BIE, ses porte-parole tentent inlassablement d'y intégrer des États aux régimes républicains, libéraux et démocratiques.

49 Alors que nous sommes au cœur de l'été 1939, la guerre est imminente, face à une SDN impuissante et discréditée, quand elle n'est pas, depuis le conflit italo-éthiopien (1935–1936) justement, taxée de « Summum du Néant » ou « cancer de l'Europe » (propos cités par Guieu, 2009, p. 21). Une analyse reste à mener sur la manière dont les relations entre le BIE et les organismes de la SDN évoluent durant ces années explosives ; voir les réflexions de Hameline (2002b, pp. 197–201) à ce propos.

L'argument politique est alors volontiers invoqué pour justifier cette adhésion. Tel est le cas pour les États-Unis.

GAGNER LA CAUTION DES ÉTATS-UNIS : « YOUR COUNTRY CAN SPREAD ITS OWN IDEALS IN THIS MAD AND UNSAFE WORLD »

Dès sa création, le BIE s'intéresse à développer des synergies avec les États-Unis puis à voir ce pays adhérer à l'organisation. Mais comment y parvenir, vu les ambivalences de ceux-ci à l'égard des organismes genevois ? Aussi, est-ce via des personnalités repérées ou déjà proches des pédagogues genevois que s'affinent des années durant les argumentaires. On a déjà croisé les noms des Américains John Dewey, Fanny Fern Andrews, Paul Monroe, Daniel Alfred Prescott, Arthur Sweetser bien sûr, lequel, on s'en souvient, participe à la fondation de l'Écolint de Genève. Bien d'autres encore.

Fern Andrews (1867–1950), pacifiste et féministe, est d'emblée repérée : elle a été à l'origine du projet d'une conférence intergouvernementale devant se réunir à La Haye, en 1914, conférence qui, elle, intégrait les États-Unis. Elle eut, elle, l'insigne privilège d'être reçue à Paris en 1919 lors des débats de la Conférence interalliée sur l'éducation. Son nom figure dans la liste des précurseurs des brochures de propagande du BIE dès 1926 ; puis elle participe à l'inauguration du nouveau BIE en 1929, avant de se faire la messagère du BIE aux États-Unis des années durant. Elle représente même son pays lorsqu'elle le peut lors des Conférences (publiques) du BIE tant que le pays n'y adhère pas. Fern Andrews s'estime d'abord confiante dans l'affiliation prochaine des États-Unis, puis reconnaît ne pas parvenir à susciter l'intérêt de son pays⁵⁰ ; aussi, est-elle conviée comme son ambassadrice à la Conférence de 1934, où tous les honneurs sont rendus à celle que l'on présente comme l'inspiratrice même du BIE, tandis qu'un délégué de l'office d'éducation de Washington assure la vice-présidence de la Conférence, comme cela se fait parfois lorsque l'adhésion semble imminente.

On se sert simultanément des ressorts diplomatiques (Consulats, *American Council on Education*) et célébrations académiques (tricentenaire de l'Université de Harvard de 1936, où Piaget reçoit le doctorat honoris causa). Pour prouver aux interlocuteurs étasuniens qu'ils ne s'aliènent

50 Fern Andrews conseille aussi les membres du BIE dans leur quête de subsides auprès des grandes fondations américaines.

pas politiquement, on va jusqu'à comparer l'adhésion au BIE à celle avec l'Union postale, toutes deux d'ordre strictement technique (1936). Puis le pays, « la plus grande démocratie du monde », est magnifié, présenté par Piaget comme un exemple à suivre pour la planète : « l'esprit à la fois scientifique et libéral dans lequel les États-Unis ont résolu leurs propres problèmes éducatifs doit être une leçon pour le monde entier »⁵¹. Sans succès.

De dépit, des missives confidentielles surenchérisent. En janvier 1939, Butts se revendique de sa nationalité anglo-saxonne et de sa foi en la liberté et la démocratie, pour implorer le soutien du secrétaire du département intérieur de Washington, L. Harold, afin que son pays soutienne le BIE et par ce biais le monde entier, devenu « fou et dangereux » :

I [...] am greatly concerned in having the great Western democracies represented on the Council of our Bureau. Education holds out, more than ever before, the only hope of saving the world, and education in the totalitarian countries is not taking the road that can help to save it. Therefore, it seems to me tragic that, of the great democracies, only France and the Argentine should have shown sufficient interest to join our Bureau.

I feel distressed that the Anglo-Saxon convictions respecting the freedom of the individual should not be voiced, thus strengthening the hands of our democratic members. [...] your country can spread its own ideals in this mad and unsafe world⁵².

Ces cris du cœur et d'angoisse resteront eux aussi infructueux. Ce n'est qu'en 1958 que les États-Unis adhéreront au BIE. La face du monde aura entretemps bien changé, sous les coups de boutoir de la Seconde Guerre mondiale.

ENCART 3.3. LE PALAIS WILSON

Confinés à la rue des Maraîchers depuis 1929, le BIE et l'Institut Rousseau devenu Institut universitaire des sciences de l'éducation reçoivent l'offre du gouvernement de Genève de s'installer dès 1937 dans le Palais Wilson : la SDN vient de quitter ce bâtiment pour emménager dans le Palais des Nations, construit tout exprès pour

51 Lettre de J. Piaget à J.W. Studebaker, 3.5.1937. B22, A1/30/292, A-BIE.

52 Lettre de M. Butts à L. Harold, 6.1.1939, Private and Confidential. B22-3, A-BIE.

elle, à la « gloire pacifique du 20^e siècle », au sein du majestueux parc de l'Ariana, qui surplombe le lac Léman.

Le démantèlement du BIE au Palais Wilson témoigne du soutien désormais inconditionnel des autorités suisses et genevoises, qui, depuis les accords de 1934 (chapitre 3), apposent leurs sceaux aux invitations que le BIE adresse aux gouvernements de la planète pour rejoindre Genève, lors des assemblées, conseils et surtout des Conférences internationales de l'instruction publique du BIE. Ainsi, après avoir réceptionné ses hôtes dans des locaux de fortune, mais aussi dans les salles mythiques de la Réformation ou de l'Alabama du gouvernement de Genève, c'est désormais dans les bâtiments désertés par le secrétariat de la SDN et ses diplomates internationaux que le BIE reçoit les délégués gouvernementaux et mène à bien ses tâches, entre 1937 et 1985.

Le Palace dans lequel se retrouve le BIE fait partie du patrimoine architectural de Genève. Inauguré en 1875, l'Hôtel National, d'architecture néo-renaissance à la française, était destiné à héberger la haute société européenne, à l'instar d'autres des grands hôtels édifiés sur les rives du lac (le Métropole, l'Hôtel de Russie, le Beau-Rivage, l'Hôtel de la Paix, l'Hôtel d'Angleterre et le Richemond). En 1920, après des années difficiles puis d'importantes restaurations, l'Hôtel National est sélectionné par Sir Eric Drummond secrétaire de la SDN pour y accueillir le personnel de la SDN (Marbeau, 2017 ; Sluga, 2013, p. 56). Une nouvelle restauration s'impose qui transforme les chambres en bureaux, les salons en salles de réunions et les locaux de service en dépôts de matériel et d'archives (Kuntz, 2017, p. 29). En 1924, suite au décès du président des États-Unis, Woodrow Wilson, l'Hôtel est rebaptisé Palais Wilson pour rendre hommage à celui qui est regardé comme l'initiateur du Pacte de la Paix et du Traité de Versailles, à l'origine de la SDN.

Dans ce vaste Palais Wilson, le BIE côtoie plusieurs décennies durant nombre d'autres organisations internationales et associations caritatives dont les causes lui sont chères et les membres souvent connus : l'Institut universitaire des sciences de l'éducation, le Comité universel des unions chrétiennes, l'Alliance universelle pour l'amitié internationale par les Églises, le Congrès international des travaux d'hygiène publique, le Bureau pour la protection des migrants, le Conseil international des femmes (CIF), le Rassemblement universel pour la Paix, le Comité pour la paix et le désarmement créé par les organisations internationales féministes, le Congrès juif mondial, la Dotation Carnegie, *The New Commonwealth Institute*, la Conférence internationale de la mutualité et des assurances sociales, le Service international de la société des Amis (quakers)... pour n'en citer qu'un échantillon, en recourant aux désignations de l'époque (Das Palais Wilson, *Die Friedens-Warte*, 38/1, 1938, pp. 44–45).

Depuis 1998, sur la demande du secrétaire général de l'ONU, Kofi Annan, le Palais Wilson héberge le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Entretemps, le BIE s'est quant à lui installé dans un bâtiment à l'architecture futuriste, dans le quartier des organisations internationales, en face du BIT, où il demeure depuis 35 ans.

CONCLUSION

Au fil des années 1930, les activités menées à bien par le BIE se perfectionnent et se densifient. Grâce à des subsides américains, aux soutiens des autorités genevoises puis même suisses, aux cotisations des pays membres, de nouveaux chantiers d'envergure se concrétisent. Ils s'orientent résolument vers la transposition aux terrains éducatifs des méthodes de la coopération internationale et une intensification de l'usage des méthodes comparées. Plusieurs phases sont observables, montrant tout à la fois des formes de continuités et d'inflexions entre le fonctionnement des premières années et celui de la période étudiée. Avec l'institutionnalisation des CIIPs dès 1934 s'opère le tournant majeur qui érige le BIE comme une organisation *de facto* intergouvernementale. Ce tournant s'accompagne de la mise en place et de l'officialisation de plusieurs outils, techniques aussi ; grâce aux « tribunes internationales » qui réunissent désormais annuellement le monde éducatif à Genève, le BIE conquiert une évidente légitimité à une échelle résolument internationale, bien que celle-ci va le conduire à des arrangements avec des régimes en contradiction totale avec ses propres valeurs, arrangements qui reflètent en un sens les ambiguïtés de la politique étrangère de la Suisse, qui se targue elle aussi de sa neutralité (Jost, 1986).

Les années 1930 sont hérissées de conflits et lancinantes de doutes et même désillusions, notamment pour ceux qui ont placé tous leurs espoirs dans la SDN et « l'esprit de Genève ». Lorsqu'éclate la Deuxième Guerre mondiale, l'idéal pacifiste déjà bien éprouvé peut acculer au découragement, énonce, consterné, le directeur du BIE :

Ceux qui consacrent leur activité au développement de la collaboration internationale, même sur un plan aussi purement technique que le Bureau international d'Éducation, dont les statuts, les traditions et les méthodes de travail ont toujours été respectueux de la plus stricte objectivité, n'ont pu que s'interroger souvent et avec anxiété sur l'utilité de leur œuvre et ont parfois été presque tentés de jeter le manche après la cognée. (Rapport du directeur, Piaget, 1939, p. 3).

Tensions, anxiétés, menaces se font sentir jusqu'au cœur du secrétariat du Bureau, mais, poursuit Piaget « un même devoir de tenir et de ne pas désespérer s'est imposé ».

Quelle stratégie adopter pour prouver l'efficacité du BIE et de l'esprit dans lequel il travaille ? Si le Bureau s'accorde sur le fait que la plume ne permet à elle seule de réduire les canons au silence, se pose la question de l'efficacité d'un engagement essentiellement technique, basé sur l'objectivité et la neutralité scientifiques, plutôt que d'un engagement militant, voire même de mesures contraignantes et de prises de position à l'encontre de certaines politiques éducatives. La simple circulation des savoirs et sa logique émulative, supposée inciter chaque nation à parfaire spontanément son système, font l'objet d'intenses réflexions tout au long de la guerre, chacun ayant en tête aussi les critiques à l'encontre de la SDN (Pedersen, 2007). Malgré ces profondes remises en question, semble perdurer la croyance dans le potentiel réformateur voire pacificateur de l'éducation.

4. AGIR QUAND MÊME : LE SERVICE D'AIDE INTELLECTUELLE AUX PRISONNIERS DE GUERRE (1939–1945)

Cécile Boss, Émeline Brylinski et Joëlle Droux

Le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale a un impact considérable sur les activités de la plupart des organisations internationales affiliées à la SDN¹ : certaines ferment leurs portes, comme l'IICI ; d'autres, tel le BIT, réduisent drastiquement leurs effectifs, ou quittent Genève. D'autres encore, et c'est le cas du BIE, doivent se réorganiser en fonction des nouvelles directives fédérales d'août 1939, si elles veulent poursuivre leurs activités, et donner des garanties quant à leur neutralité. Les pouvoirs du conseil et du comité exécutif sont ainsi conférés à un comité de gestion, composé d'États membres non belligérants, présidé par Adrien Lachenal (1849–1918, délégué de la Suisse) et par le juriste Jesús Maria Yepes (1892–1962, délégué de la Colombie, vice-président). Ces changements masquent en fait une forme de continuité puisque le bureau du comité de gestion, animé par Jean Piaget et Pedro Rosselló (secrétariat), continue à tenir les rênes de l'institution. Continuité également dans les liens entretenus avec l'ensemble de la communauté internationale, et notamment avec les États belligérants. Le bureau rencontre en effet leurs représentants en amont des réunions du comité, afin de définir avec eux les modalités de l'activité du BIE et leur implication.

1 Le présent chapitre est fondé sur les travaux de Boss et Brylinski (2020).

UNE RÉORGANISATION PARTIELLE

Au-delà de cette réorganisation formelle, le principal défi auquel le BIE est confronté, tout comme les autres organisations internationales qui ont survécu à la déclaration de guerre, est bien sûr celui de maintenir ses activités en dépit des circonstances difficiles qui s'imposent à lui : fermeture des frontières, limitation des relations épistolaires, perte de contact partielle ou totale avec les réseaux relationnels, difficultés matérielles diverses, et surtout perte de la liberté d'initiative et d'action... Comment dans de telles conditions alimenter une activité qui reposait éminemment sur le maintien d'un système assurant la libre transmission et la diffusion d'informations à travers les frontières ? L'espace genevois va fournir les ressources d'une réorientation partielle des activités du BIE vers le champ humanitaire, tout en poursuivant d'autres tâches en lien avec ses activités d'avant-guerre, permettant la survie des idéaux du bureau, sous une forme certes aménagée, mais néanmoins fidèle à l'esprit de la coopération internationale. C'est en effet à l'échelle locale que nombre d'agences se regroupent à l'automne 1939 au sein d'un comité consultatif pour la lecture des prisonniers et internés de guerre : placé sous l'égide du CICR, ce comité coordonne des programmes d'assistance humanitaire centrés sur la question des loisirs culturels, à l'attention de divers publics civils et militaires. Pour le BIE, le choix de l'axe humanitaire oblige à un notable pas de côté. Pour lui et pour toutes les autres agences impliquées dans cette plateforme, la rupture avec leur liberté d'action d'avant-guerre est nette, puisqu'il s'agit désormais de coordonner leurs actions respectives, afin de rationaliser l'usage des ressources limitées et les chevauchements (Herrmann, 2018). Le tout dans le cadre de la stricte neutralité helvétique, et donc en lien permanent avec les autorités du pays.

Le BIE est quant à lui investi d'une tâche qui sied à son champ de compétence, à savoir créer un Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre (SAIP), dont la fonction principale est l'envoi de livres et matériels éducatifs. Ce nouveau mandat se situe dans le droit fil de la Convention relative au traitement des prisonniers de guerre de juillet 1929 ; celle-ci avait comme objectif de conférer un certain nombre de garanties quant au respect des droits individuels de ces prisonniers, afin d'éviter les situations observées durant le premier conflit mondial (Tate, 2017). L'article 17, notamment, avait établi que « les belligérants

encourageront le plus possible les distractions intellectuelles et sportives organisées par les prisonniers de guerre ». Le SAIP vise à satisfaire ce besoin de loisirs intellectuels, en l'investissant d'une ambition éducative et émancipatrice. Son action a en effet pour objectif d'« être utile à tous ceux qui auront le devoir de transmettre la culture à la génération de demain et qui pourront utiliser les loisirs forcés de la captivité pour se préparer à leurs tâches futures ou pour se perfectionner » (*Bulletin*, 1939, N° 53, p. 159). L'oisiveté sera ainsi non seulement occupée, mais potentialisée par un effort d'autoéducation et d'autoformation, comme une forme de défi à la clôture physique imposée.

AU SERVICE DES PRISONNIERS DE GUERRE ET DE LEURS BESOINS ÉDUCATIFS

C'est donc dans cette optique que le BIE s'attèle à sa nouvelle tâche, en lien avec le réseau des sociétés nationales de la Croix-Rouge chargées d'en assurer la mise en œuvre et le relais sur le terrain. Le directeur du BIE, Piaget et son adjoint, Rosselló s'y investissent à plein, ainsi que le personnel du bureau, notamment Anne Archinard (1909–2006) et Mad Gysin (1912–2013), secrétaire et responsable de section, qui est chargé des envois, et de Marie Butts qui œuvre pour la coordination du Service depuis l'Angleterre. L'activité, modeste au départ (un millier de livres aura été expédié en juillet 1940), prend peu à peu de l'ampleur : 50 000 envois déjà en juillet 1941, pour finalement un total de près de 600 000 ouvrages envoyés dans les camps de prisonniers de guerre durant les années du conflit. Parallèlement, l'activité du BIE en faveur des prisonniers de guerre et de leur éducation s'est aussi enrichie et diversifiée, de façon autonome ou en collaboration avec d'autres agences, par l'envoi de colis individuels, la mise en place de bibliothèques dans les camps et leur approvisionnement en ouvrages, l'organisation de « concours de captivité » et d'« universités de captivité »², ou encore de cours par correspondance. C'est qu'entretemps, dans les camps de prisonniers de guerre et tout particulièrement ceux des officiers, dont la convention de Genève interdisait de les soumettre au travail forcé, se met en place de façon spontanée une diversité de structures éducatives : ces officiers en

2 Voir Boss et Brylinski (2020), Encadré 1 : Les universités de captivités.

effet, comme l'a bien montré Cantier (2019) pour les camps de prisonniers de guerre français en Allemagne, proviennent pour la plupart des élites sociales, et comptent un très grand nombre de professeurs d'université et d'autres travailleurs intellectuels (instituteurs notamment). La création de diverses structures éducatives dans les camps touchés par ce mouvement répond à une diversité de besoin : du côté des enseignants prisonniers de guerre, meubler une captivité qui de fait se prolonge sur des durées indéterminées, en se consacrant à la préparation des leçons ; pour ceux qui suivent ces cours, il s'agit de poursuivre autant que possible des études prématurément interrompues ; pour les dirigeants allemands de ces camps, enfin, les activités d'éducation et d'enseignement ainsi réinventées dans l'univers clos des camps sont vues comme un dérivatif, un outil de pacification des prisonniers de guerre pour les détourner de la tentation de rébellion violente.

Le SAIP a donc pour but, en collaboration et en parallèle avec une diversité de démarches associatives similaires, de répondre aux demandes de matériel éducatif liées à ces activités de formation qui se multiplient dans les nombreux camps de prisonniers de guerre alimentés par la mondialisation du conflit. Pour sa part, le SAIP, en conformité avec les compétences du BIE qui l'abrite, se spécialise sur les domaines qui lui sont propres. C'est ce dont témoignent les listes de livres envoyés par le SAIP : nombre de volumes concernent certes divers sujets ancrés dans les domaines traditionnellement enseignés dans les écoles et universités occidentales, mais une bonne part d'entre eux se concentrent autour des thèmes – fer-de-lance du BIE – tels que l'enseignement de méthodes éducatives progressistes, ou la psychologie de l'enfant³. De fait, au sein de ces communautés étudiantes et enseignantes qui se reconstituent tant bien que mal dans ce cadre contraint des camps de prisonniers de guerre, le SAIP a rendu possible le maintien d'un processus de circulation de savoirs initié jusque-là de façon libre et autonome par le BIE et par l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

3 Nous trouvons par exemple des ouvrages de pédagogues comme Ovide Decroly, John Dewey, Adolphe Ferrière, Amélie Hamaïde, ou de psychologues, tels Pierre Janet, Jean Piaget, André Rey, Henri Wallon. Cahier des livres envoyés, 1939–1945. B80, A.9.0.704, A-BIE.

DES AMBITIONS ENTRAVÉES

Le SAIP est financé au départ grâce au don annuel de 10 000 CHF attribué par la Suisse. Par la suite, le Luxembourg, la France, la Roumanie, la Pologne, l'Italie et l'Allemagne, sollicités par les dirigeants du BIE pour soutenir une action humanitaire spécifiquement éducative, dans le droit fil de leurs engagements d'avant-guerre, contribueront aussi à financer le projet. Cependant, les sommes ne sont pas versées régulièrement, et ne sont pas forcément à la hauteur des espoirs placés dans cette capacité de soutien financier des gouvernements. Ainsi, les dons de la France et de la Pologne sont inférieurs à ceux consentis par l'Allemagne (celle-ci attribue par exemple 17 000 CHF en 1942). Et pour assurer la continuité de l'action, le BIE ne peut pas même compter sur les apports d'autres États, tels le Costa Rica, les États-Unis, le Venezuela, l'Équateur, la Belgique, et l'Iran, qui refusent de participer, affirmant manquer de ressources à allouer à ce type d'action. L'Iran et les États-Unis évoquent en outre les enjeux politiques qui s'opposent à cette participation, précisant que le contexte « n'est pas favorable »⁴ pour prendre un tel engagement.

Par ailleurs, même quand ils sont concédés par les États, ces dons ne le sont pas sans condition. À l'exception de la Suisse en effet, les fonds gouvernementaux dévolus au SAIP le sont en faveur des seuls ressortissants du pays donateur (la Pologne pour les prisonniers de guerre polonais, la France en faveur des Français, etc.). Une configuration qui à l'évidence impacte considérablement la démarche humanitaire originellement lancée par le BIE, laquelle se voulait résolument trait d'union et de solidarité entre les Nations. En outre, l'action est entravée par les contraintes matérielles liées au contexte de la guerre qui dure : la crise des maisons d'édition et la pénurie de papier ne facilitent pas en effet la tâche du SAIP à la recherche des volumes demandés, d'autant plus avec l'augmentation constante et la dissémination croissante du nombre des prisonniers de guerre en lien avec la généralisation du conflit.

Enfin, le poids de la censure et des régulations nationales dresse un obstacle supplémentaire sur le chemin du SAIP, notamment quand son action s'exerce en direction des camps situés sur le territoire du Reich ou sous son autorité : ainsi, les autorités allemandes dressent des listes

4 Lettre du directeur de l'Office scolaire de la Légation impériale de l'Iran au directeur du BIE, 6.12.1939. B81, A.9.1.852, A-BIE.

d'auteurs et d'ouvrages interdits, qui ne doivent donc pas figurer dans les envois du SAIP⁵. Sans surprise, les auteurs juifs sont ainsi pointés parmi ces quelque 4 000–5 000 ouvrages interdits. Ailleurs, ce sont les ouvrages dont le contenu est manifestement politique, ou portant sur des sujets liés à la guerre, qui sont bannis. Encore du côté allemand, les ouvrages portant sur le scoutisme font partie des livres proscrits, sans doute car ils remettaient en cause l'emprise totale et totalitaire exercée sur la jeunesse germanique par le régime nazi et ses propres mouvements de jeunesse. Par ailleurs, les autorités allemandes n'autorisent la lecture aux prisonniers de guerre que dans leur seule langue d'origine. Le SAIP rencontrant tout naturellement moins d'obstacle à se procurer des ouvrages en français, anglais, ou allemand, les prisonniers de guerre ressortissants de ces nationalités ont été les plus nombreux à pouvoir bénéficier des envois de livres. Inversement, d'autres prisonniers de guerre, issus d'autres aires culturelles, n'ont eu que très peu accès à ce service, en raison de la difficulté du BIE à s'en procurer en dehors du pays natal, et aussi des difficultés d'acheminement de tels colis. De fait, nombre de prisonniers de guerre n'ont pas eu la chance de bénéficier de l'action du SAIP, à l'image des prisonniers japonais, sénégalais et généralement de toutes les troupes coloniales, des prisonniers kurdes, azerbaïdjanais, mais aussi serbes, polonais, des internés russes en Suisse, italiens en Amérique du Nord, en Angleterre et aux quatre coins de l'Empire britannique. Conscients de la situation, les membres du SAIP ont tenté d'y remédier, en s'organisant notamment pour faire traduire des livres dans une de ces langues nationales (en polonais notamment), ou pour financer leur réimpression.

D'autres études portant sur ce type d'actions, en se centrant sur l'activité d'autres agences ou acteurs collectifs (les États notamment), pourraient sans doute contribuer à éclairer de façon plus approfondie ce pan de l'histoire de l'éducation dans le contexte des camps, et à évaluer plus finement l'impact de ces déséquilibres. Quoiqu'il en soit, l'action du SAIP a sans aucun doute permis la survie des idéaux internationalistes, contribuant en outre à permettre à nombre de prisonniers de guerre de nourrir leurs horizons éducatifs et formatifs en dépit de leur situation de claustration. Cela semble tout particulièrement vrai pour les enseignants internés, dont des études signalent l'investissement de certains d'entre

5 Dossier relations avec le Gouvernement allemand, s.d. B81, A.9.1.848, A-BIE.

eux envers les cours de captivité, avec « une telle soif d'apprendre, un tel désir d'améliorer les techniques de leur métier » (témoignage cité par Cantier, 2019, p. 190). La contribution du SAIP apparaît donc, à cet égard, un apport crucial à l'œuvre d'humanisation de la condition des prisonniers de guerre initiée au siècle précédent par le mouvement international de la Croix-Rouge, autant qu'au maintien de l'identité professionnelle des enseignants, étudiants et instituteurs impliqués dans les activités éducatives déployées dans les camps. Et ce même si ces réalisations ont sans aucun doute été contraintes, limitées ou réorientées par rapport à leurs ambitions initiales en raison des difficultés rencontrées.

CONCLUSION

Comme toute aventure humanitaire, celle du SAIP n'a donc pas été dénuée de dilemmes et de frustrations pour celles et ceux qui l'ont porté à bout de bras des années durant. En particulier, la limite imposée à l'action, en la ciblant sur les seuls ressortissants nationaux des pays financeurs, constitue une réorientation importante du concept de coopération internationale. L'idéal international incarné par le BIE survit, mais au prix de sa canalisation vers une cause humanitaire nationalisée, dont les nations les plus favorisées sont en outre les premières bénéficiaires. Si le BIE a pu préserver une marge de manœuvre en transfusant sa conviction internationaliste vers l'action humanitaire du SAIP, et ainsi conserver une part de ses contacts et de ses relations avec ses pays membres, ce n'est donc ni sans tensions ni sans paradoxes.

5.

JUSTIFIER LE BIE ET SON EXPERTISE FACE À L'UNESCO (1945–1952)

Émeline Brylinski

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, tandis que le comité de gestion du BIE se félicite d'avoir pu « diminuer les souffrances morales des prisonniers de guerre », Jean Piaget insiste sur l'importance de « songer sérieusement aux tâches de demain »¹. Le Bureau semble convaincu que sa riche expérience peut inspirer la création de la nouvelle organisation mondiale dédiée à l'éducation et dépendante de l'instance nouvellement responsable de l'ordre mondial, soit l'Organisation des Nations Unies (ONU). D'ailleurs, lorsque la Conférence des ministres alliés de l'instruction publique (CMAE) se tient à Londres (1944) pour discuter du projet de la future Unesco, le BIE ne manque pas à l'appel. Il se prononce favorablement à la création d'une telle agence au service de l'ONU, dans l'espoir de servir de modèle à sa création.

Or, au départ, le Bureau n'obtient pas la reconnaissance qu'il escompte. Lorsque dans la lignée des efforts de la CMAE, la charte de l'ONU est adoptée à la Conférence de San Francisco le 16 juin 1945, le BIE n'est pas convié. Surgissent de nombreuses craintes : le projet d'une organisation éducative mené principalement par les Anglo-saxons, ne risque-t-il pas de devenir un organisme interallié imposant une vision du monde prédéfinie ? Comment faire reconnaître le travail précurseur du BIE alors que ces derniers se sont

1 Rapport du président, pv de la 11^e réunion du conseil, 16.5.1945, p. 3. B44, A.2.1.999, A-BIE.

« toujours montrés si réservés vis-à-vis du Bureau »²? Le BIE ne subira-t-il pas le même sort que l'Institut international de la coopération intellectuelle (IICI), soit la fermeture de ses portes ? Il ne s'agit pas de positionner le BIE en tant qu'organisation pionnière, mais de le configurer telle une organisation coopérante, technique et compétente.

Dans le prolongement d'autres travaux³, ce chapitre vise à cerner comment le BIE tente de faire valoir son expertise face à la nouvelle organisation mondiale émergente qui semble l'ignorer à l'heure où elle se constitue. Les hypothèses retenues sont les suivantes : le BIE anticipe et se profile dans les réseaux qui pourraient contribuer à sa reconnaissance tandis que la guerre bat son plein. Par ailleurs, étudiant scrupuleusement le mandat de l'Unesco, le BIE adapte son programme et, par le maintien de ses activités, démontre une expertise dans les domaines qui intéressent la future Unesco : celle-ci est alors contrainte de reconnaître et d'impliquer le BIE dans ses affaires. Les relations entre ces institutions se traduisent en jeux de négociations, houleuses, mais finalement fructueuses : en 1952 le projet d'accord provisoire, expérimenté depuis 1946, est définitivement adopté. Non sans conséquences, car si le BIE profite de cette aventure, l'organisation nouvelle quant à elle tire certaines ficelles conférant ainsi « au père le rôle du petit frère ».

PRODUIRE UNE IDENTITÉ LÉGITIME : DES RECONFIGURATIONS STRATÉGIQUES DU BIE

Nous avons reçu de très bonnes nouvelles de Mlle Butts qui continue à se démener pour que *nos* amis n'oublient pas trop le Bureau. [...] Si cela nous peine un peu, cela ne nous décourage pas. Ce n'est pas la première fois, vous le savez aussi bien que nous, que les institutions pédagogiques genevoises ont à se défendre contre l'incompréhension ou l'oubli de la part de ses meilleurs amis⁴.

-
- 2 Paul Lachenal (président), pv de la commission de coordination, 19.5.1945, p. 2. B68, A.4.6.1037, A-BIE. Voir chapitre 3.
 - 3 Ce chapitre fait écho aux récents travaux de Hofstetter et Schneuwly (2020a,b, en préparation) et se base avant tout sur la thèse de Brylinski (en préparation) ; dans cette dernière, on trouvera des précisions sur le rôle des acteurs ici évoqués, trop nombreux pour être tous minutieusement présentés.
 - 4 Lettre de P. Rosselló à P. Bovet, 5.03.1945. B160, 51.1360, A-BIE. Souligné dans le texte.

Bloquée en Angleterre pendant la Seconde Guerre mondiale, Marie Butts, secrétaire générale du BIE, rapporte à ses collègues les rumeurs concernant la nouvelle organisation alliée. Elle en profite pour s'insérer dans les réseaux anglophones afin d'y faire exister le BIE, en vue de contribuer à sa survie.

PORTRAIT 5.1. MARIE BUTTS (1870–1953)



Marie Butts est la secrétaire générale du BIE entre 1926 et 1947. Née en France à Thonon, d'origine britannique, elle est une enseignante, internationaliste et pacifiste engagée.

Dans sa jeunesse elle suit des études à l'École Vinet à Lausanne où elle rencontre déjà Adolphe Ferrière qui en fait la visite en 1919 (Haenggeli-Jenni, 2017). Elle y devient ensuite professeure d'anglais entre 1896 et 1918, discipline qu'elle enseigne aussi au Gymnase à Lausanne. Parallèlement, dès 1912, elle exerce comme adaptatrice de textes et, en 1919, obtient un premier certificat d'études d'hygiène sociale décerné par le Comité national de l'éducation physique et sportive et de l'hygiène sociale (Paris, France)⁵. À la suite de quoi elle travaille en France et assure la direction d'un foyer pour jeunes filles ouvrières à Rouen. De retour en Suisse en 1926, elle se met en relation avec l'Institut Rousseau où elle dispense des cours sur la psychologie ouvrière et les actualités pédagogiques internationales. Quaker, prônant la non-violence⁶, elle adhère alors déjà à bien des mouvements pacifistes et féministes. Son affiliation à la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté et à la Société des Amis en témoigne. Portée par les questions d'éducation sociale et d'éducation nouvelle, elle participe à des congrès internationaux dont le CIEM. C'est à cette même période qu'elle prend part à la fondation du BIE.

Aux côtés du directeur et de ses adjoints, Butts assure la direction du BIE dès ses premières heures d'existence⁷. Elle détient déjà une forme d'expertise reconnue par beaucoup de ses collègues, expertise qui se centre sur les différents domaines essentiels pour le BIE durant ces années : ses capacités de traductions, son bilinguisme et sa connaissance des questions de la littérature enfantine au service de la collaboration internationale (chapitre 11). S'ajoutent à cela ses nombreuses

5 Cette notice s'appuie sur une étude du fonds Hamori, sous fonds Marie Butts (AIJRR) et A-BIE, ainsi que d'autres biographies sur Marie Butts (Grossi, 2005 ; Hofstetter, Ratcliff & Schnewly, 2012).

6 Voir l'article de Butts (1950) en adhésion avec les principes de Gandhi.

7 Séance de la commission administrative, 8.2.1926. B67, A.2.0.26, A-BIE.

relations parmi les milieux pacifistes genevois et internationaux. Son parcours se distingue pourtant de celui d'autres femmes issues de classes aisées et épouses de diplomates, alors très présentes parmi les organisations internationales. Femme célibataire, elle ne semble pas posséder d'autre revenu que celui de son travail et mène une vie fort modeste. Elle accède néanmoins à différentes fonctions à responsabilité et représente le BIE dans de nombreuses instances, politiques, scientifiques, associatives : elle assiste, on peut le dire, à toutes les réunions officielles ou officieuses et participe aux réflexions stratégiques sur le devenir du BIE entre 1926 jusqu'à la guerre. Elle est investie pour le BIE, autant sur le plan de la coordination des nombreux employés que sur le plan décisionnel, structurel et stratégique du Bureau et elle effectue un important travail extra-professionnel, au carrefour entre travail ordinaire et travail associatif bénévole. Parallèlement, jusqu'en 1933, elle enseigne la psychologie ouvrière à l'Institut Rousseau, comme à l'École sociale à Genève. Enfin en 1936, l'Université de Genève la mandate pour enseigner l'anglais aux candidats à la licence en pédagogie⁸.

Lorsque la guerre éclate : elle est contrainte de rester en Angleterre, y oeuvre comme elle peut, poursuit des formations et séminaires, rédige des lettres au BIE. En 1941, elle obtient un certificat de théologie décerné par *Woodbrooke Settlement* (Birmingham, Royaume-Uni)⁹. Mais son travail d'écriture commence à lui peser en raison de sa santé qui se dégrade, ce dont elle témoigne dans des lettres plus personnelles à destination de ses amis du secrétariat du BIE. Cela ne l'arrête pas, et elle prend une part active, au nom du BIE, au mouvement général qui se constitue alors à Londres en vue de la constitution de la future Unesco. En 1945, elle représente le BIE à la Conférence des Nations-Unies décidant de la fondation de l'Unesco.

Quand elle peut enfin revenir à Genève, Butts continue à y être active : tout en menant son travail au sein du Bureau, elle devient membre de la commission mixte du *Council for Education in World Citizenship* (Mylonas, 1976, p. 198), puis, dès 1947, membre du Comité d'experts sur l'enseignement de la collaboration internationale de l'Unesco. Lorsqu'elle prend sa retraite, le BIE la nomme secrétaire générale honoraire¹⁰ à titre de reconnaissance.

Agissant autant sur le plan pratique (secrétariat, administration) que sur le plan des idées, Butts peut véritablement être qualifiée d'intellectuelle. Elle est l'auteur de traductions et d'articles, elle prend la parole en public lors de conférences, elle enseigne, elle gagne la reconnaissance et le respect de beaucoup de collègues et

8 Lettre de P. Bovet à M. Butts, 8.12.1936. Fonds Hamori, 2008.3.A.2, AIJRR.

9 Il s'agit d'un diplôme probablement décerné par le centre quaker de Woodbrooke.

10 B63 A.3.1.765-1456, A-BIE.

contemporains qui se concrétisent par l'octroi, en 1948, par l'Université de Genève, du titre de Dr. honoris causa pour les services qu'elle a rendus à l'éducation.

Lorsqu'elle s'éteint le 2 juin 1953, à l'âge de 82 ans, de nombreux hommages paraissent en son honneur dans plusieurs quotidiens suisses romands et internationaux.

C. B.

© image BIE.

INSERTION DANS LES RÉSEAUX ANGLOPHONES : ENTRE « PRÉCAUTION » ET BIENVEILLANCE

Le chapitre 4 a montré que le BIE s'est reconfiguré pendant la guerre, afin de maintenir certaines de ses activités, incluant la mise en place du Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre (SAIP). Les acteurs du Bureau caressent l'espoir de faire valoir un certain savoir-faire de la coopération internationale en brandissant aussi la carte de la neutralité (Boss et Brylinski, 2020). Or cette démarche peut, comme le fait remarquer Butts, se retourner contre eux :

Si la solution anglo-saxonne prévaut 'le problème de l'incorporation complète du B.I.E. se posera', comme vous le dites. Et fasse le Ciel que nous l'obtenions ! Il y aura des difficultés, surtout du fait que la nouvelle organisation sera interalliée pour commencer et que les pays ennemis seraient exclus. Du fait aussi que le B.I.E. n'a pas – simplement du point de vue de la science de l'éducation – protesté contre l'occupation nazie, ou plutôt contre le dressage criminellement [imposé ? mot tronqué] par l'Allemagne nazie à ses enfants, véritable attentat moral et intellectuel. Mais le B.I.E. a travaillé. MM. Kefauver et Richardson se rendent compte que nous avons acquis des connaissances, de l'expérience, beaucoup de documentation qui leur [feront ?] défaut pendant longtemps. C'est là notre force¹¹.

Correspondant depuis l'Angleterre, Butts joue un rôle central dans la reconnaissance du BIE par les acteurs impliqués dans les instances décisionnaires de la future Unesco¹². Qualifiée *a posteriori* d'« ambassadrice

11 Lettre de M. Butts à P. Rosselló, 30.4.1945. B160, 51.1360, A-BIE.

12 Pour une analyse approfondie des premières années de l'Unesco, voir Mau-rel, 2006.

involontaire, mais compétente » (Mylonas, 1976, p. 332), elle multiplie les contacts afin de « participer en coulisse aux préparations de l'après-guerre dans le domaine éducatif » (p. 333). Ainsi, elle assiste aux réunions de suivi de la CMAE, tisse des liens, réactive d'anciennes connexions afin d'obtenir le soutien de délégués d'État bien perçus par la communauté anglophone¹³.

Butts sélectionne ses contacts en misant sur le prestige et la personnalité des individus, et leur intérêt à défendre une organisation telle que le BIE. Leur caractère, qu'elle juge à la suite de rencontres voire de « dires », a son importance. Par exemple, quand Pedro Rosselló suggère le soutien potentiel de Joseph Lauwerys (1902–1981), pédagogue en éducation comparée, Butts analyse son comportement et en déduit que cet individu est « jeune, ambitieux (pas dans le mauvais sens), très dévoué à la N.E.F. [...] C'est un scientifique qui me paraît assez *étroitement* scientifique » ; or ce dernier ne s'intéresse pas au BIE. Il faudrait stratégiquement que le BIE se rapproche de la NEF pour y gagner son soutien. Aussi Butts ajoute à propos de Lauwerys qu'elle « ne voi[t] donc pas très bien en quoi il peut nous être utile »¹⁴. Elle tente tout de même de le rencontrer, prête à revoir son jugement non sans cacher son scepticisme, qu'elle réitère trois jours plus tard :

J'ai causé longuement hier soir avec M. Lauwerys [...] J'ai eu une bien meilleure impression de lui. Toujours très sûr de lui et un peu... je ne trouve pas l'adjectif voulu : léger est trop fort ; superficiel trop vague ; peut-être que l'anglais « irresponsable » rend le mieux ma pensée, c.à.d. portant un peu trop légèrement ses responsabilités. Mais il s'intéresse bcp plus au B.I.E. que je ne le croyais, et sera très heureux s'il peut vous être utile lorsque vous viendrez. Il estime qu'il sera utile que vous veniez. Et sa cordialité et sa bonne humeur sont très agréables¹⁵.

Autrement dit, il ne s'agit pas seulement de se rapprocher des figures les plus éminentes, mais de cerner les plus influentes en matière éducative, les plus bienveillantes à l'égard du BIE, pour faire valoir ce dernier, et repérer les personnalités informées des négociations en cours à l'échelle

13 Butts, Marie, correspondance, 1944–1946. B74, A.6.1.1034–1035, A-BIE.

14 Lettre de M. Butts à P. Rosselló, 10.7.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE. Souligné par Butts.

15 Lettre de M. Butts à P. Rosselló, 13.7.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE.

mondiale. À l'instar de Grayson N. Kefauver (1900–1946), doyen de la *Stanford University School of Education*, W. R. Richardson, chef de section au *Board of Education* du Royaume-Uni¹⁶, mais aussi Sir Alfred E. Zimmern (1879–1957), ancien directeur adjoint de la SDN. Ainsi mobilisé, Zimmern correspond déjà en août 1945 avec Piaget, pour lui soumettre le projet de statuts préparé par la CMAE pour la future Unesco, conviant le BIE à réagir sur ce contenu¹⁷.

Rapportant ses actions, espoirs et déceptions, Butts démultiplie les suggestions à sa hiérarchie pour garantir des démarches efficaces et concertées. Elle suggère de ne pas se rendre à une réunion en juillet, car aucune personnalité ne saurait discuter du sort du BIE : une perte de temps et de ressource. Par contre, elle tient à ce que Piaget se rende en automne en Angleterre, et insiste à ce qu'il obtienne son visa en mobilisant des contacts¹⁸. Son intention ? Renforcer l'image « internationale » du BIE. Parmi ces « directives », elle insiste sur l'emploi de l'anglais dans les réunions décisives¹⁹, et préconise la traduction de certaines publications. Tandis qu'elle traduit justement des extraits de la thèse de Rosselló (1943) sur les précurseurs du BIE, elle conseille à ses directeurs de faire « tous les jours 1h. de conversation anglaise »²⁰.

Enfin, elle incite à la précaution : se retenir d'intervenir quand cela est possible pour éviter toute maladresse. Ses recommandations font écho à la démarche déjà éprouvée du BIE, qui observe avant d'agir afin d'assurer la pertinence de ses reconfigurations (voir les chapitres 2, 3, 4, 18 du présent volume). Avant de se positionner telle une agence d'expertise technique, il s'agit de lui conférer une identité qui le distingue de toute autre, pour valoriser l'héritage du BIE aux yeux de l'Unesco.

La tâche se révèle ardue. Malgré la participation du BIE à la Conférence préparatoire de la constitution de l'Unesco de Londres (16 novembre 1945), le Bureau ne sera pas convié lors du comité des organisations internationales en avril 1946²¹. Il ne s'agit plus simplement de se

16 Chef de section au Board of Education du Royaume-Uni, Richardson participe à la CIIP de 1938, il jouera un rôle important dans la création de l'Unesco.

17 Lettre de A. Zimmern à J. Piaget, 10.08.1945. B35, A.1.79.973, A-BIE.

18 Lettre de M. Butts aux directeurs du BIE, 14.6.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE.

19 Lettre de M. Butts aux directeurs du BIE, 9.6.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE.

20 Lettre de M. Butts à P. Rosselló, 10.7.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE.

21 ECO/conf./27, 16 novembre 1945. B189, A.1.79.1046, A-BIE.

faire reconnaître par l'Unesco, mais de lutter contre l'amnésie de cette nouvelle instance qui risque de sonner le glas du BIE. Preuve en est : la commission préparatoire de l'Unesco tente d'organiser une exposition sur l'éducation, qu'elle prétend inédite :

Malgré les difficultés évidentes que présente l'organisation d'une exposition [...] il est souhaitable que tous les États membres de l'Unesco veuillent bien y participer. Grâce à leur concours, il sera possible, *ce qui n'a jamais été fait jusqu'ici*, de présenter un tableau d'ensemble de l'enseignement et de l'éducation à travers le monde pendant une période déterminée²².

Butts envoie ce passage aux directeurs, accompagné d'un grand point d'exclamation dans la marge. On se souvient que l'exposition internationale de l'instruction publique organisée par le BIE et accueillie au sein de la SDN au Palais Wilson était d'un prestige unique, reconnue comme l'une des grandes réussites du Bureau (cf. Encart 6.2.). Le BIE poursuit donc sa stratégie : se montrer complémentaire à une vision anglo-saxonne²³ en justifiant une expertise pédagogique ancrée dans « le creuset des sciences de l'éducation » qu'incarnent, selon lui, les institutions genevoises (Hofstetter, 2010).

VISER L'INTERNATIONALISME PAR LA CARTE HELVÉTIQUE ?

Au départ, le BIE espère agir avec l'IICI, quitte à s'associer avec lui pour présenter un « front uni » de la langue française. Mais l'IICI n'est pas dans une posture de coopération, sa démarche est perçue comme inapte par Butts²⁴, et son attitude oscille entre « hostilité et soumission » (Mylonas, 1976, p. 332). Le BIE cherche à se détacher de l'image incarnée par l'Institut, insistant sur son caractère apolitique et son ancrage en Suisse. Dès 1943, le BIE se rapproche du gouvernement fédéral. Il émet un timbre national à l'effigie du Bureau et de Johann Heinrich Pestalozzi (Encart

22 Rapport de la commission préparatoire, Unesco/Prep.Com/52Frec, 28.6.1946, p. 2. B189, A.1.79.1046, A-BIE. Souligné par Butts.

23 Les visions francophone et anglosaxonne sont étudiées par Maurel (2010), voir « La gestation des conceptions » (pp. 16–28), et le chapitre 2 « L'omniprésence de tensions politiques » (pp. 95–127).

24 Lettres de M. Butts à P. Rosselló, 27.9.1945, 14.2.1945, 27.9.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE.

5.1.), fait preuve de solidarité avec le gouvernement dans les instances internationales, puis affirme cette identité par la convocation de la CIIP en 1946, une Conférence qui joue la carte helvétique.

ENCART 5.1. JOUER LA CARTE HELVÉTIQUE GRÂCE AU TIMBRE

Pressentant le risque d'être délocalisé hors des frontières helvétiques au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le BIE réemploie une stratégie qui s'est révélée fructueuse lors de la mise en place du Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre (Boss & Brylinski, 2020), et ce, afin de resserrer ses liens avec la Suisse : le timbre, « un moyen de disperser l'œuvre du Bureau dans les diverses classes et dans les différents pays »²⁵. Le 8 octobre 1943, Jean Piaget alerte la Direction générale des postes, télégraphes et téléphones (PTT) : « des plans de création de nouveaux Bureaux internationaux d'Éducation font l'objet d'études approfondies aux États-Unis et en Grande-Bretagne [...] la Suisse risque donc de perdre le siège du Bureau international d'Éducation ». L'émission du timbre serait alors une « excellente propagande » pour faire connaître les travaux du Bureau et l'héritage helvétique en éducation. Aussi, l'obtention de recettes permettrait la tenue d'activités du BIE telle que l'exposition permanente, et la mise en place de nouvelles actions revendiquées par les États membres comme la reconstruction éducative. Face à cette série d'arguments, Hans Gaudard, chef de la section des timbres-poste et travaux d'impression de la Direction générale des PTT, est mandaté pour contribuer aux travaux de la commission. Afin d'assurer sa présence à Genève, le 26 février 1944, le Bureau dédommage les déplacements de ce dernier. Le 20 mars suivant, Adrien Lachenal contacte à son tour la Direction générale afin de pérenniser l'engagement des PTT dans les travaux de la commission et paraphrase le discours de Piaget, employant un vocabulaire tranchant pour l'exhorter au « combat » :

Des projets concrets sont étudiés actuellement par les autorités compétentes aux États-Unis et en Angleterre [...]. Il est de toute urgence – et le moyen proposé plus haut [timbre] nous paraît parmi les plus indiqués – de prendre des mesures pouvant contribuer à empêcher le départ de la Suisse des services du Bureau avec ses bibliothèques, ses collections de législation scolaire et de manuels, ainsi que son Exposition permanente de l'Instruction publique.

En effet, la production de timbres permettrait de faire connaître les organisations internationales siégeant à Genève : le BIE, mais aussi la SDN, le Bureau international du Travail et la Croix-Rouge. Il est question de visibilité et d'identité. La série de timbres des grands éducateurs est également proposée à la Roumanie, la Hongrie, l'Espagne et

25 Cet encart est élaboré sur la base du dossier : Note [et lettres] sur la série de timbres des grands éducateurs et la Suisse, I–II. B68, A.4.955, A-BIE.

le Portugal. Quant à la Suisse, deux timbres à l'image de Johann Heinrich Pestalozzi et du Père Grégoire Girard permettraient de revaloriser le patrimoine local :

Cent trente ans plus tard, les yeux se tournent à nouveau vers cette « terre de l'éducation », comme l'appelle le père Girard. Ayant échappé jusqu'ici à la débâcle générale, avec ses universités et ses laboratoires intacts, avec ses écoles spécialisées et ses collèges privés, n'ayant rien perdu de ses possibilités d'avant-guerre, la Suisse apparaît à nouveau comme un grand espoir.

La Suisse, critiquée par les Anglo-saxons au sortir de la guerre, peut-elle revaloriser son image en s'associant au BIE, une organisation internationale œuvrant dans la tradition pédagogique helvétique ? Pour le BIE, il est difficilement concevable que les PTT refusent une telle initiative. Le BIE prévoit de partager les bénéfices de la surcharge : la moitié du montant de la surtaxe serait consacrée aux activités du Bureau tandis que l'autre reviendrait à « une œuvre suisse ». Ce timbre-poste, édité et mis en vente en 1944, portant la surcharge « courrier du BIE », rapporte ainsi 97 000 CHF, une démarche avantageuse pour les deux parties et qui perdure jusqu'en 1948. Lorsque le gouvernement fédéral décide en juin 1946 d'éditer un timbre en l'honneur du bicentenaire de Pestalozzi, le bureau s'empresse de contacter le gouvernement pour s'assurer que ces timbres porteront la « surcharge B.I.E ». Cette démarche est une véritable « question politique », comme l'évoquent plusieurs archives de la commission consultative du timbre entre 1943 et 1948.

É. B.

Comment interpréter ce rapprochement entre le BIE et le gouvernement fédéral ? Lorsque Piaget et le professeur Jean Weiglé (1901–1968) participent à la Conférence de Londres pour la création de l'Unesco, ils agissent en tant qu'« observateurs officieux du Conseil fédéral à la Conférence de Londres », préparent un rapport et l'envoient à Adrien Lachenal (1885–1962) en toute confidentialité : « Ce rapport concerne *exclusivement la Suisse* et ne peut être évoqué lors de la séance du conseil au BIE »²⁶. Par ailleurs, le gouvernement fédéral octroie une somme conséquente au Bureau : 50 000 CHF pour pérenniser ses activités et prévenir le risque de délocalisation. Dans une correspondance personnelle à Pierre Bovet, Rosselló fait part de ses espoirs que le BIE survive à cette réorganisation mondiale :

26 Lettre de J. Piaget à A. Lachenal, 26.11.1945. B68, A.4.6.1037, A-BIE. Souligné dans le texte.

Vous me demandez comment on va s'entendre avec l'Unesco. Vous comprendrez que cette question nous préoccupe au premier plan. Nous voudrions rester à Genève ; il s'agirait donc de trouver la solution qui ferait du Bureau une section de l'Unesco. La situation du Bureau international d'Éducation vient d'être renforcée de fait que le Conseil fédéral lui a alloué une subvention de 50.000 francs, de façon que nous n'ayons pas à céder devant un impératif de l'Unesco²⁷.

Grâce à cette donation, le BIE organise de son côté, dès 1945, la CIIP qui se tiendra le 4 mars 1946. Après avoir été contraint au silence pendant la Seconde Guerre mondiale, il s'empresse de convoquer les États par l'entremise du Conseil fédéral²⁸. Si cette démarche est coutumière, la lettre d'invitation témoigne d'un discours aux tonalités nationales aussi :

Il le fait avec d'autant plus d'empressement que la Suisse célèbre cette année le deuxième centenaire de la naissance de Pestalozzi. C'est à l'occasion de cet anniversaire que le Bureau international d'Éducation tient à réunir cette année les représentants attirés du monde de l'éducation sur le sol helvétique²⁹.

Un duplicata de cette invitation, destiné à être envoyé par le BIE à la Hongrie, l'Autriche et l'Albanie, précise que la mention de la Suisse et de la tenue de cette conférence « sur le sol helvétique » doit figurer en introduction. Le BIE s'attache à agir avec la Suisse. De tradition neutre, assurer sa visibilité via le gouvernement fédéral est dorénavant une « grande question politique »³⁰.

Tandis que les acteurs du BIE espéraient que la neutralité serait leur force, la preuve de leur capacité à mener une coopération intergouvernementale dénuée d'enjeux politiques, celle-ci devient un obstacle à leur reconnaissance selon Butts. Celle-ci, participant aux réunions en Angleterre, insiste auprès de Rosselló :

Vous semblez croire que la Suisse sera appelée à jouer un rôle considérable après la guerre. Vous parlez des 'conditions spéciales de la Suisse'. Vues de

27 Lettre de P. Rosselló à P. Bovet du 29.6.1946. B160, 51.1360, A-BIE.

28 Notes sur la XIX^e CIIP. B51, A.2.1.1052, A-BIE.

29 *Ibid.*, p. 1 ; lettres d'invitation. B51, A.2.1.1052, A-BIE.

30 Lettre de J. Piaget au gouvernement fédéral, 25.6.1946. B68, A.4.955, A-BIE.

Londres, elles sont, hélas : que la Suisse est un petit pays (les petits pays doivent jouer un rôle toujours moindre) ; qu'elle est un pays neutre (on ne devait pas rester neutre dans un conflit pareil) ; un conflit pareil) ; qu'elle est détestée de la Russie (il faut à tout prix rester unis avec la Russie) ; que, quelle que soit désormais la 'capitale du monde', ce ne sera en tout cas pas Genève. C'est triste. C'est parfaitement injuste. *Mais c'est ainsi*, croyez-le³¹.

Pendant la Seconde Guerre, la Suisse « tomba dans le champ d'influence de l'Allemagne » (Georg, 2012 ; Jost, 1986) impactant ses bons rapports avec l'Ouest. L'ancrage dans la Genève internationale n'est donc plus un argument à la portée du BIE : s'il veut survivre, il doit maintenir ses activités, prouver son expertise et se définir en centre technique. La CIIP de 1946 permet de démontrer ses compétences à l'Unesco, notamment sur la mobilisation et participation des États, tâche difficile pour la nouvelle institution qui fait face à des tensions politiques omniprésentes (Maurel, 2010). Lorsque le département politique fédéral suisse envoie les invitations, Piaget contacte le chef de division : il mentionne les États qui n'ont pas été invités par la Suisse, mais que le BIE souhaiterait convier car ils étaient présents aux précédentes conférences ou ont participé à la Conférence de Londres. Piaget insiste sur la présence de l'URSS qui, en acceptant, permettrait au BIE de se démarquer de l'Unesco qui peine à obtenir une réponse de sa part³².

Les représentants du BIE profitent de cet événement pour se rapprocher des acteurs centraux dans les affaires de l'Unesco. Un changement dans la composition des délégations permet d'inclure des délégués d'États qui participent aux commissions préparatoires de l'Unesco. Tel est le cas de Jean Thomas (1900–1983), secrétaire exécutif adjoint de la commission préparatoire de l'Unesco³³, invité à représenter la France.

31 Lettre de M. Butts aux directeurs, 30.04.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE. Souligné dans le texte.

32 Concernant les relations entre le BIE et les États, notamment l'URSS et les États-Unis, voir chapitre 18 (le chapitre 3 évoque aussi les pourparlers pour obtenir, en vain, l'adhésion de cette dernière puissance). S'agissant des relations entre l'Unesco et l'URSS : Maurel, 2010, pp. 111–114.

33 Unesco/Prep.com/Consult.Con/S.R.1. B189, A.1.79.1046, A-BIE. NB : J. Thomas est invité vu son statut à l'Unesco et non suite à une nomination du gouvernement français. Aucune correspondance ne démontre un échange entre le BIE et la délégation française permettant d'attester que sa nomination est faite selon les procédures officielles. Intellectuel francophone, Thomas

Ainsi, l'Unesco ne peut ignorer cette conférence, et sa présence comme observateur permet au BIE de renverser les rôles : ce n'est plus un petit bureau qui se déplace à Paris pour observer la Conférence constitutive, c'est un bureau qui agit en son territoire et démontre à une agence nouvelle-née sur la scène internationale les bonnes pratiques, voire les résultats de la coopération en éducation. Le BIE assoit ainsi son statut d'organisation intergouvernementale sur le territoire helvétique, mais sans garantie de poursuivre ses activités indépendamment de la nouvelle organisation.

SE POSITIONNER STRATÉGIQUEMENT, AFFAIRE D'ACTIVITÉS ET DE RÉACTIVITÉS

Garde[r] notre 'identité' c.à.d. notre existence indépendante, notre caractère propre ? C'est très joli, mais j'y vois deux objections. L'une, c'est que les pays ne déboursaient pas volontiers pour *deux* bureaux d'éducation, et que nous continuerions à tirer le diable par la queue. L'autre, [...] en concurrence avec un bureau riche, puissant, et doté d'un personnel nombreux et de choix, ce serait se condamner à tomber dans une dépression morale pire que tout ce que nous avons connu jusqu'ici. Songez à la superficialité à laquelle nous a condamnée [sic] notre pauvreté, impossible de continuer comme cela³⁴.

Le BIE cherche donc à se positionner stratégiquement face à la future organisation. Tout en mobilisant des réseaux d'acteurs et en renforçant son identité internationale sur le territoire Suisse, le BIE suit attentivement les tractations autour de l'Unesco et mobilise le soutien des délégués impliqués. Lors de la CIIP (1946), dès l'arrivée pourtant tardive de J. Thomas, Piaget s'empresse de convoquer une première réunion de la commission de coordination entre le BIE et l'Unesco, chargée du suivi de la conférence constitutive de l'Unesco³⁵. Par ailleurs, le BIE étudie scrupuleusement les rapports de séance de la commission préparatoire

est l'un des piliers de l'Unesco, dont il devient sous-directeur général dès 1947 : son rôle est décrit dans les travaux de Maurel (2006, 2010).

34 Lettre de M. Butts à P. Rosselló, 20.8.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE. Souligné dans le texte.

35 Pv de la 24^e réunion du comité exécutif, 13.10.1945, p. 4. B68, A.4.6.1037, A-BIE.

de l'Unesco. La plume de Butts marque les domaines d'activités où le BIE peut intervenir en vue de définir « les manques à combler ». Ainsi, le BIE cherche à se positionner comme agence principale, experte et technique en matière d'éducation internationale, avec laquelle il s'agit de coopérer.

DÉFINIR L'EXPERTISE DU BIE VIA « LES MANQUES À COMBLER » – L'EXEMPLE DE LA BIBLIOTHÈQUE

Les fonds détenus par l'Unesco peuvent financer d'autres organisations dites internationales et non gouvernementales pour mener des projets « désirables » par l'Unesco³⁶. Cette nouvelle institution reconnaît qu'une seule organisation centrale ne pourra répondre à tous les besoins : le partenariat se révèle donc essentiel pour la mise en œuvre du mandat qu'elle se fixe³⁷. La coopération doit tenir compte des héritages que constitue l'expérience d'agences, et c'est ainsi que la commission préparatoire mentionne l'IICI et le BIE dans son rapport « qu'elles aient réussi ou non dans leur tâche »³⁸. L'Unesco prévoit d'établir un lieu unique rattaché à sa structure, mais non directement sous ses auspices, pour agir en tant que plateforme de réception et diffusion de ressources, avec la mission de conduire une réflexion pour développer des normes de standardisation des méthodes de classification³⁹. Si cette définition résonne avec le mandat que se donne le BIE depuis sa création, encore faut-il que ce dernier fasse preuve d'expertise et de légitimité à ce niveau.

La gestion documentaire, via la création d'une bibliothèque et d'un système de classification, retient particulièrement l'attention. L'Unesco préconise la création d'un *World Clearing*, « un besoin d'autant plus

36 Pv de la 5^e séance de la commission préparatoire, Unesco, 5th Session/pv7, 12.7.1946. B188, A.1.79.1045, A-BIE.

37 « U.N.E.S.C.O is under obligation, in accordance with its Charter, to work as far as possible through the agency of *existing international bodies* [souligné dans le texte] and where such bodies do not exist to assist their establishment ». Unesco/Prep.Com/L.M.&Sp.Prof/2, 15.5.1946, p. 15. B188, A.1.79.1045 A-BIE. Voir également l'article 12 et 18 de l'acte constitutif qui retient l'attention du BIE.

38 Rapport de la commission préparatoire du comité de l'éducation, Unesco/Prep.Com/Educ.Com/1addendum, 21.5.1946, p. 3. B189, A.1.79.1046, A-BIE.

39 Unesco/Prep.Com/L.M.&Sp.Prof/2, 15.5.1946, pp. 1, 11 à 14. B188, A.1.79.1045, A-BIE.

urgent que les bibliothèques nécessitent un soutien dans la remobilisation d'ouvrages et de livres suite aux nombreuses destructions en lien avec la guerre » Ce serait une bibliothèque « de référence »⁴⁰, un centre principal pour l'étude comparée de l'éducation ; condition « pré-requise » pour permettre à l'Unesco de mener à bien des activités en éducation⁴¹. Le BIE perçoit ici l'opportunité de justifier son existence et son indépendance tout en étant rattaché à la prestigieuse Unesco. Cependant, il n'est pas le seul à avoir l'intérêt d'incarner ce rôle, le Danemark espère la création d'une nouvelle bibliothèque sur son sol, à ses frais et sous l'égide de l'Unesco. Fort bienvenu pour le BIE, le président de cette séance, Jan Opocensky (1885–1961) (Tchécoslovaquie) soutient le Bureau :

La formation d'une bibliothèque d'éducation à l'Unesco dépendra des négociations avec l'Institut de Genève [BIE]. Il a une bibliothèque. Dans le cas où les négociations conduiront à un accord, la bibliothèque sera à la disposition de l'Unesco. Pourquoi formerait-on alors une bibliothèque nouvelle ?⁴²

Efforts récompensés en 1948 : après deux années de collaboration proche entre le BIE et l'Unesco, la commission préparatoire annonce dans son rapport avoir recommandé à l'Unesco d'examiner un projet de création d'une bibliothèque pédagogique avec le BIE⁴³.

OFFRIR UNE EXPERTISE IMMÉDIATE

Toujours en vue de se positionner stratégiquement face à l'Unesco, le BIE identifie également les domaines dans lesquels il peut offrir une expertise immédiate. En février 1944, dans une lettre confidentielle adressée aux directeurs, Erwin Jeangros, directeur de l'Office cantonal des apprentissages à Berne, fait part d'une conversation avec le Dr Stempell

40 Unesco preparatory commission, international clearing house, Some notes on the need for a center, sources of supply and organisation, Unesco/Prep.Com./L.M.&Spec.Proj.Com/6, 6.6.1946, p. 3. B188, A.1.79.1045, A-BIE.

41 Memorandum on the education program of Unesco, Unesco/Prep.Com./Educ.Com/1, 14.5.1946. B189, A.1.79.1046, A-BIE.

42 Pv de la 5^e séance de la commission préparatoire, Unesco/Prep.Com/5th session/pv9, 12.7.1946, p. 5. B189, A.1.79.1046, A-BIE.

43 Unesco/Prep.Com/54. B190, A.1.79.1048, A-BIE.

de la Légation britannique sur les « des tâches futures » de la nouvelle organisation :

Les alliés envisagent d'exercer dans les autres États une certaine influence et un contrôle dans le domaine de l'éducation afin d'avoir la certitude que cette éducation se fera dans un sens démocratique et pour prévenir toute idéologie belliqueuse⁴⁴.

Il ajoute qu'une initiative portée par des États vainqueurs ne peut être que provisoire, car si les alliés en imposent leur vision, la nouvelle institution « aura toujours caractère d'une certaine discrimination » et ne saurait instaurer une collaboration paisible entre les peuples. Ainsi, pour faire valoir le BIE, Jeangros conseille dans sa même lettre aux directeurs de s'orienter vers la reconstruction éducative :

[la voie] serait que votre institution fasse porter ses efforts dans une direction bien déterminée pour la restauration de l'éducation dans un sens démocratique et humanitaire. Qu'on fasse appel à elle dans la mesure voulue lors des pourparlers relatifs à la paix. Ceci serait certainement la solution la plus satisfaisante.

Un comité pour la reconstruction éducative se met alors en place au BIE. Pour répondre à une demande du Luxembourg⁴⁵ signalant que les manuels scolaires ont été confisqués par « la Puissance occupante », le BIE démarque plusieurs bibliothèques, mais n'obtient que des réponses négatives. Pourtant le BIE ne se décourage pas ; les archives du comité de la reconstruction éducative attestent des initiatives en tous sens : formation des enseignants, création de cours à « l'usage des réfugiés en Suisse », révision de manuels scolaires. Peu de réponses, voire des refus⁴⁶, mais l'intention de se faire connaître est en partie réussie. Piaget demande tout de même de « faire allusion » aux activités du BIE dans ce domaine : « il ne s'agit nullement d'un plaidoyer [...]. Nous vous serions simplement reconnaissants de dire à l'occasion que vous croyez

44 Lettre confidentielle de E. Jeangros à J. Piaget et P. Rosselló, 9.2.1944. B68, A.4.956, A-BIE.

45 Lettre du consul du Grand-Duché de Luxembourg au directeur du BIE, 21.1.1944. B68, A.4.956, A-BIE.

46 Comité de reconstruction éducative (experts), 1943–1944. B68, A.4.956, A-BIE.

savoir que le Bureau international d'Éducation envisage un travail de ce genre »⁴⁷. Le comité anticipe les mouvements de la future Unesco, pour qui la reconstruction éducative est une priorité⁴⁸. Dans les archives, seule la convocation à la première réunion du comité sur la reconstruction éducative est présente. Les autres convocations auraient-elles été égarées ? Il semblerait que les travaux dans ce domaine ne soient pas équivalents aux espoirs du Bureau.

À cette démarche s'ajoute un défi politique, rapporté ici par William E. Rappard⁴⁹ :

Étant donné que la très grande majorité des intellectuels réfugiés du type qui se prêterait sans doute à la formation que vous envisagez est juive et qu'il ne saurait être question de songer à des Juifs pour la rééducation des pays qui les ont abominablement persécutés, comment comptez-vous surmonter les difficultés assez embarrassantes qui en résultent⁵⁰ ?

Si les collaborateurs du BIE ont justifié leur neutralité pour le SAIP en travaillant avec des États des deux parties, la reconstruction positionne le Bureau face à d'autres enjeux politiques. Mais il s'agit principalement de retenir l'attention de la future l'Unesco : dans un projet de lettre à son adresse en 1944, les acteurs présentent le Bureau, ses activités passées et en cours, précisant le rôle et l'héritage qu'il peut avoir auprès de la nouvelle agence. Cette lettre insiste sur la continuité des activités, et suggère la possibilité d'élargir cette initiative au profit de l'Unesco : « Si le problème se pose déjà devant vous de la réédition des manuels scolaires dans les pays ravagés par la guerre, nous pouvons l'étudier d'après notre expérience de la réédition des manuels luxembourgeois »⁵¹.

47 Lettre de J. Piaget à W. Rappard, 12.4.1944. B68, A.4.956, A-BIE.

48 Unesco commission préparatoire, sous-comité technique pour l'étude des besoins de l'éducation de la science et de la culture dans les régions dévastées, C.L.17, 7.8.1946. B190, A.1.79.1047, A-BIE.

49 Rappard, que nous avons déjà présenté, est alors particulièrement impliqué dans la vie internationale genevoise : membre du CICR, il travaille à la SDN dès sa création et fonctionne comme expert aux activités de l'OIT, entre autres (Monnier, 1995).

50 Lettre de W. Rappard au BIE, 12.4.1944. B68, A.4.956, A-BIE.

51 Projet de lettre corrigée du BIE au secrétaire général de la commission provisoire de l'Unesco, s.d., p. 3. B68, A.4.1037, A-BIE.

Se présenter ainsi comme expert, est-ce une stratégie efficace pour contraindre l'Unesco à collaborer avec le Bureau ? Elle est celle à laquelle recourent imperturbablement les porte-parole du BIE, en vue d'être reconnus par ceux qui érigent alors ce « nouvel ordre mondial ».

OBTENIR LE SOUTIEN DES DÉLÉGUÉS : ENTRE CONFLITS ET CHIMÈRES DES NÉGOCIATIONS

Les efforts menés permettent au BIE de siéger à la conférence constitutive de l'Unesco en novembre 1945, un BIE représenté par Rosselló, Butts, Weiglé et Jacques-Olivier Grandjouan (1903–1990)⁵². Le Bureau y figure parmi les « organisations intergouvernementales », un statut que lui reconnaît donc l'Unesco, ce que le gouvernement fédéral suisse ne fera que le 15 novembre 1946⁵³. Dès son retour à Genève, Piaget rappelle que cela constitue une victoire, car subsiste « une distinction entre les institutions intergouvernementales, considérées comme officielles et les institutions internationales, considérées comme privées »⁵⁴. Si l'expertise technique du BIE est reconnue, c'est aussi grâce au soutien des délégués d'États membres, surtout d'Europe de l'Est, mobilisés dès l'annonce de la CMAE (1944).

Lorsque les représentants du BIE sont conviés à la 4^e séance de la commission préparatoire, ils restent hors des discussions et observent⁵⁵. Ils peuvent compter sur le soutien de plusieurs délégués, principalement de la Hongrie, de la Roumanie, et de la Pologne même si ces derniers n'ont « aucune autorité pour représenter leur pays »⁵⁶. Si le BIE a des liens étroits avec la Pologne depuis sa fondation, la Hongrie et la Roumanie – États cosignataires du traité tripartite des puissances de l'Axe – voient sans doute dans le bureau l'opportunité d'exercer une participation plus importante qu'au sein de la grande institution menée

52 Docteur en psychologie, pédagogue français et promoteur du scoutisme, J.-O. Grandjouan représente la France au BIE en 1945 et 1946.

53 Statut juridique en Suisse du Bureau international d'Éducation, 15.11.1946. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19460191/index.html>. Ces statuts sont adoptés le 20.09.1946 (B44, A.2.1.1091, A-BIE).

54 Pv de la commission de coordination, 27.11.1945. B68, A.4.6.1037, A-BIE.

55 Pv de la 4^e séance de la commission préparatoire, Unesco, 4th Session/pv4,18.2.1946. B189, A.1.79.1046, A-BIE.

56 Lettre de M. Butts à P. Rosselló, 22.09.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE.

par les Alliés (Bajomi, 2020). Est-ce un soutien stratégique ? Du moins, le BIE les laisse s'exprimer, confiant que la neutralité puisse l'avantager (Hofstetter & Schneuwly, 2020a, c) malgré les réticences de Butts :

Il s'agirait de M. Badarau, qui [...] est intitulé 'délégué permanent de la Roumanie auprès du B.I.E.'. J'aimerais savoir : 1° ce que comporte cette fonction inconnue jusqu'ici au B.I.E. ; 2° quelle autorité avait M. B. pour parler à Paris au nom du B.I.E. [...] Car ce précédent me paraît dangereux et cette fonction, irrégulière. Il me semble que M. B. devrait se borner à parler au B.I.E. au nom de son gouvernement. Pour ma part j'ai peur des Roumains. Ils voient trop grand. Ils font de l'inflation morale et culturelle – ce qui, entre parenthèses – les rend particulièrement peu sympathiques aux Anglo-Saxons⁵⁷.

Aucune trace dans les archives d'une quelconque inquiétude du BIE sur ce soutien des États de l'Axe⁵⁸ (Hofstetter & Schneuwly, 2020c), mais certaines prouvent que ses dirigeants mobilisent le soutien d'États du camp des alliés, telle que la Tchécoslovaquie⁵⁹. Gabriel Badarau (1911–1998) quant à lui joue un rôle clé dans les négociations comme nous le verrons ci-dessous.

Quand se discute, au sein de la commission préparatoire, le positionnement de l'Unesco face à l'IICI et au BIE pour identifier de possibles formes de coopération, le débat sur l'IICI diffère de celui concernant le BIE⁶⁰. Si l'IICI était intégré à l'Unesco, le BIE quant à lui pourrait rester indépendant. Piaget précise que le Bureau est fondé sur les objectifs dont l'Unesco se porte garante : « it [le Bureau] was convinced that it is impossible to obtain international peace without developing education ». Piaget propose trois solutions possibles :

- 1) *absorption* : « the Bureau would be integrated into the new Organisation and would disappear as an individual organisation »,
- 2) *affiliation* : « the Bureau of Education would be a technical organ to deal mainly with psychological pedagogy and experimental

57 Lettre de M. Butts à P. Rosselló, 30.4.1945. B74, A.6.1.1035, A-BIE.

58 La Roumanie fait partie de l'Axe jusqu'en 1944, puis rejoint le camp des Alliés. Sur les relations entre la Suisse et la Roumanie à cette période, voir la thèse de Chinezu (2006).

59 Pv de la commission de coordination, 1945–1946. B68, A.4.6.1037, A-BIE.

60 Sur la filiation de l'IICI à l'Unesco : Maurel, 2006, 2010 ; Renoliet, 1999.

pedagogical questions, and in that case the seat could be either remain at Geneva or be transferred. »

- 3) *status quo* : « the Bureau would remain independent, and in that case a liaison Committee would be set up to work between the International Bureau of Education and Unesco »⁶¹.

S'ensuit dans le rapport une série d'éloges sur les travaux menés par le BIE sous la direction de Piaget : il y a là une « tradition de travail » qui devrait continuer, et un « prestige international » acquis par le Bureau en pédagogie internationale. Paulo Carneiro (Brésil) se prononce en faveur de l'autonomie du BIE tout en s'affiliant à l'Unesco, décision discutée et votée lors du congrès sur l'éducation internationale de juillet 1945 au Brésil. Alf Sommerfelt, quant à lui et au nom des pédagogues de la Norvège, souhaite que le BIE continue ses activités, peu en importe sa reconfiguration. Cette idée est suivie par Bernard Drzewieski (Pologne) et Alex Photiades (Grèce). Enfin, Opocensky (Tchécoslovaquie) souhaite que le BIE et l'Unesco trouvent un compromis au plus vite. Dans les coulisses, cette forme de solidarité continue. Piaget rapporte *a posteriori* qu'« à titre officieux, lors d'une réception organisée par le gouvernement anglais, Miss Wilkinson⁶², les délégués de la France et de la Belgique, se sont aussi montrés très sympathiques au Bureau »⁶³.

Un soutien presque conquis. Lors de la commission de coordination se discute le « développement des relations avec l'Unesco ». Walter Kotschnig (1901–1985), venu quelque mois auparavant visiter le BIE, soutient d'un « point de vue personnel » que le BIE « doit rester à Genève et devenir un des organismes de recherches de l'Unesco ». Bonne nouvelle pour Piaget qui précise que Howard Wilson, secrétaire exécutif de la commission préparatoire de l'Unesco, seconde Kotschnig : « Le bureau international d'éducation devrait être un centre de recherches qui organiserait des enquêtes de pédagogie comparée et expérimentale, qui donnerait des informations et mettrait éventuellement sur pied un séminaire pédagogique international ». Tout en restant sur ses gardes,

61 Pv de la 4^e séance de la commission préparatoire, Unesco/Prep.Com/4th Session/pv4, 18.2.1946, p. 16. B189, A.1.79.1046, A-BIE.

62 Ellen Wilkinson, ministre de l'Éducation du Royaume Uni, également présidente de la conférence.

63 Pv de la commission de coordination, 8.3.1946, p. 1. B68, A.4.6.1037, A-BIE.

le délégué suisse Albert Picot (1882–1966) se réjouit : « Grâce à l'esprit de compréhension rencontré de part et d'autre, on peut envisager l'avenir avec confiance. Sans toutefois vouloir presser les choses. ». Aidé par Badarau (Roumanie), ce dernier évoque les nouvelles opportunités qui se dégagent pour le BIE :

Le BIE doit rester sur ses positions et ne pas se presser. Il ne doit pas avoir l'air de courir après l'Unesco ; un grand pas a été fait lorsque la Conférence de Londres, en reconnaissant le Bureau international d'éducation comme une institution intergouvernementale, a consacré définitivement le statut du Bureau. [...] Les tâches énormes de l'Unesco embrassent trois domaines : 1) la coordination intellectuelle ; 2) l'éducation ; 3) le désarmement moral. Si le premier point est largement envisagé dans les statuts de l'Unesco, l'éducation par contre y occupe une très petite place. Il faudrait précisément que le Bureau international d'Éducation se charge de l'éducation et continue à être un organe de liaison avec les Ministères de l'Instruction publique⁶⁴.

Pour Badarau, le BIE ne devrait pas « se plier » aux exigences de l'Unesco en devenant un organe de recherche à son service, risquant ainsi de restreindre ses activités. Cette idée est soutenue par Jules de Vaska (Hongrie) et Daniel Secrétan (Suisse)⁶⁵. Henri Grandjean (1885–1968), secrétaire général du département de l'instruction publique du canton de Genève, précise que le BIE doit continuer ses activités, celles-ci peuvent se révéler plus importantes que les négociations pour déjouer le risque que le Bureau ne devienne « une simple cellule de l'Unesco ». Le succès de la CIIP rend les délégués confiants : le nombre de ministères de l'Instruction publique inscrits démontre un intérêt que l'Unesco ne peut dénier, comme l'évoque Jaromir Kopecky (1899–1977), ministre plénipotentiaire de la Tchécoslovaquie en Suisse. Satisfaisante pour les délégués de la commission de coordination, cette séance se conclut en adoptant une motion proposée par J.-O. Grandjouan, chef du centre de documentation et d'études pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale en France, qui mandate le directeur du BIE à « continuer à mener les négociations avec l'Unesco pour arriver à une division du travail et à une liaison telles que le rôle du Bureau international d'Éducation ne soit

64 *Ibid*, pp. 2–3.

65 Chef de la section au département politique fédéral (pv de la IX^e CIIP, 1946, p. 16).

pas amoindri, mais étendu »⁶⁶. Ainsi grâce au soutien des délégués, et parce que le Bureau poursuit ses activités et maintient avec brio la CIIP, l'existence indépendante du BIE n'est plus remise en cause.

Lorsque la commission préparatoire se réunit en juillet 1946, le délégué tchèque se fait garant de cette résolution. Il pousse la réflexion sur le statut des organisations internationales en éducation, mentionnant précisément les cas de l'IICI et du BIE face à l'Unesco. Le secrétaire exécutif adjoint, Howard Wilson (1901–1966)⁶⁷, rétorque que « l'institut de Coopération intellectuelle se trouve, comme tous les avoirs et tous les biens de la S.d.N., sous le contrôle des Nations Unies que la Commission préparatoire de l'Unesco devra traiter, pour savoir ce qui reviendra à l'Unesco »⁶⁸. L'IICI fait donc partie d'un héritage d'office intégré à l'Unesco, contrairement au BIE qui n'a jamais œuvré sous l'égide de la SDN. Opocensky insiste : « Pourrais-je d'autre part obtenir quelques explications sur le Bureau de Genève ? ». Pour H. Wilson, cette discussion, bien que débutée en mars 1946, ne peut encore aboutir : « Les négociations ont été menées aussi loin qu'elles le peuvent [...et] dépendent de ce que décidera la Commission à ce moment ». Il est impossible de rendre l'accord définitif entre le BIE et l'Unesco tant que la nature de son programme n'est pas mieux connue. Suggérant ainsi que les modalités de coopération peuvent être remises en cause par la commission, Opocensky reprend la parole et insiste sur l'importance de définir ces relations en parallèle des travaux menés pour établir le programme de l'Unesco : « Je voudrais également profiter de ce que M. Piaget est ici pour hâter les négociations avec le Bureau international d'Éducation. Je ne crois pas en effet que nous puissions arriver à Paris sans avoir avancé dans cette tâche ». H. Wilson clôt la discussion annonçant qu'une réunion est prévue entre le directeur du Bureau, le secrétaire adjoint et le

66 *Ibid*, p. 3.

67 Impliqué dans la création de l'Unesco, Wilson tenait à inclure l'éducation dans la charte des Nations Unies. Il agit en tant que délégué de la commission des États-Unis et secrétaire exécutif adjoint pour la commission préparatoire de l'Unesco. À ce moment, il est aussi directeur associé puis directeur des programmes éducatifs de la *Carnegie Endowment for International Peace*. (Howard Eugene Wilson, 1969, University of California History Digital Archives).

68 Extrait du pv de la 2^e séance de la commission préparatoire de l'Unesco, 5.7.1946, pp. 1–2. B190, A.1.79.1048, A-BIE.

chef de la section de l'éducation. Ainsi, le sujet est évincé de l'ordre du jour : si la commission de préparation étudie en détail la conceptualisation de l'Unesco, la contribution des agences avec qui se présentera un accord de coopération est secondaire.

Quelques mois plus tard, les discussions pour l'élaboration d'un accord de principe sont engagées. Le BIE s'appuie sur les délégués jusqu'alors actifs dans leur soutien, mais cette démarche s'avère compliquée. Malgré les télégrammes⁶⁹ envoyés par Piaget pour solliciter le soutien du délégué tchèque lors des négociations, ce dernier ne s'y rend pas⁷⁰. Du 21 au 23 octobre 1946, c'est donc Badarau, Piaget, et Philippe Zutter (remplaçant de Secrétan, Suisse) qui engagent les négociations entre le BIE et l'Unesco, représentée par Carneiro et Kuo Yu-Shou. Ces réunions aboutissent à la rédaction de deux projets d'accord qui sont soumis à la « commission de négociations », composée de Roger Seydoux (France) et Hjörvardur Harvard Arnason (États-Unis)⁷¹. Une affaire presque acquise ? Badarau avertit que ces projets ne peuvent être analysés et soutenus : l'Unesco doit faire face à un contre-projet qui est en « désaccord total » avec le texte préparé par la commission de coordination. Dès le lendemain, il propose des amendements et se déplace à Paris « pour dire notre dernier mot dans une séance commune avec les délégués de l'Unesco »⁷². Un mois plus tard, Piaget remercie chaleureusement le délégué de la Roumanie d'avoir pris part à de si difficiles négociations.

ENCART 5.2. UN BIE ENCORE MÉCONNU – UNE AUTRE UNESCO OUBLIÉE ?

La création de l'Unesco ne saurait plus aujourd'hui s'interpréter sans prendre en compte ses prédécesseurs, dont l'Organisation coopération intellectuelle (OCI) et son Institut (IICI) sis à Paris, motivant sa désignation d'« Unesco oubliée » par Renoliet (1999). Le rêve d'universalité et de solidarité que représentait alors la SDN s'est ainsi incarné dans le pari de l'IICI de construire « une société des esprits », via la science et

69 Télégrammes de J. Piaget à J. Kopecky, 25.10.1946–8.11.1946. B68, A.4.6.1037, A-BIE.

70 Lettre de J. Piaget à J. Kopecky, 15.11. 1946. B68, A.4.6.1037, A-BIE.

71 Certaines archives attestent également de la présence de Grandjean. La commission de négociation se compose de personnalités aux nationalités qui semblent importantes aux yeux de l'Unesco.

72 Lettre de G. Badarau à J. Piaget, 7.11.1946. B68, A.4.6.1037, A-BIE.

la culture. Relayée par d'audacieux intellectuels et d'imposants projets scientifiques et culturels, justifiant cette filiation, l'OCI – grâce à son Institut parisien notamment – porte à son actif de substantiels engagements pour favoriser la coopération entre scientifiques, entre étudiants également. Certes, cette diplomatie culturelle est incarnée aussi par d'autres agences, à ne pas oublier non plus, dont diverses fondations philanthropiques et l'*Institute of international education* outre-Atlantique (Dumont, 2020a, b ; Tournès & Scott-Smith, 2017). De surcroît, si l'IICI n'évince pas les questions pédagogiques, sur son agenda ne figurent que des mandats bien circonscrits s'agissant de l'enfance et l'éducation : les cours pour faire connaître la SDN, la révision des manuels scolaires, dont ceux d'histoire, la radio éducative, en particulier.

Comme les contemporains eux-mêmes l'ont signalé, le pari éducatif de l'Unesco, contenu dans ce petit « e » de son acronyme, embrassant l'éducation des enfants et des jeunes du monde entier, puise ses références surtout ailleurs. Dans un *memorandum* de juillet 1946 (B35), les bâtisseurs de l'Unesco considèrent d'ailleurs le BIE comme l'un de leurs précurseurs. Partenaire de tels échanges, Elisabeth Rotten regarde le BIE comme « prédécesseur » de l'Unesco par ses « travaux préparatoires », en particulier s'agissant d'une coopération intergouvernementale pour promouvoir l'accès de toutes et de tous à l'éducation (1946).

Notre ouvrage démontre qu'effectivement le Bureau international d'éducation constitue un laboratoire où s'expérimente cet internationalisme éducatif à l'adresse des jeunes de la planète entière : le BIE inaugure une véritable concertation éducative entre gouvernements de la planète et devient à ce titre une agence technique liée à l'Unesco dès 1947, dans une convention confirmée en 1952, qui perdurera jusqu'à la fin du siècle. De ce point de vue, cette institution peut être considérée comme une autre Unesco oubliée, aujourd'hui encore étonnamment méconnue alors même qu'elle constitue une matrice de l'internationalisme éducatif du 20^e siècle tout entier.

R. H.

« CONFÉRER AU PÈRE LE RÔLE DU PETIT FRÈRE » : NAVIGUER ENTRE INGÉRENCE ET RÉUSSITE

D'une négociation houleuse à un accord fructueux, c'est ainsi que nous pourrions traduire les efforts incessants des chefs de file du BIE. Le Bureau s'adapte, se reconfigure, pour asseoir son expertise et s'affirmer face à la grande institution onusienne. Le projet d'accord qui en découle permet-il d'établir une collaboration équitable prévenant toute forme d'ingérence ?

MISE EN PLACE DE L'ACCORD PROVISOIRE PAR LA COMMISSION MIXTE : ASSEOIR L'EXPERTISE DU BIE

Dès l'entrée en vigueur de l'acte constitutif de l'Unesco, ratifié le 4 novembre 1946, le programme et le budget étant adoptés, les négociations avec le BIE peuvent officiellement commencer. La commission de coordination s'attèle à la rédaction finale d'un projet d'accord provisoire soumis à l'approbation du conseil du BIE en janvier 1947⁷³, avant de passer entre les mains de l'Unesco. Approuvé à l'unanimité⁷⁴ « après une lutte très acharnée avec les représentants de l'Unesco », cet accord « prévoit une collaboration très étroite » et prend effet le 28 février 1947⁷⁵.

L'accord est annuel, son renouvellement soumis au vote : son caractère provisoire pourrait traduire une certaine méfiance de part et d'autre. Quelques mois plus tard, la collaboration entre le BIE et l'Unesco est reconnue comme des plus réussies. Les délégués se félicitent, mais avec une certaine réserve : un an est un temps bien court pour juger si une telle collaboration est fructueuse⁷⁶. Rosselló, convaincu que les craintes de l'Unesco se dissiperont lorsque celle-ci s'affirmera dans les années à venir, confie à Bovet « Nous tentons une opération bien difficile, celle de voir le BIE, à qui on veut concéder tous les honneurs de 'père' de l'Unesco, devenir maintenant son 'petit frère' »⁷⁷. Point qui « amuse » Bovet lorsqu'il rétorque :

La pratique qui consiste à avaler ses vieux parents est plus connue, mais vos talents diplomatiques sont si certains que je ne désespère pas de recevoir de vous, dans le courant de cette année la nouvelle que vous avez réussi la transmutation dont vous voyez le programme et la nécessité⁷⁸.

73 *Bulletin*, 1947, N° 82, 1947, pp. 45–48.

74 Lettre de J. Piaget à J. Huxley, 8.2.1947. B35, A.1.79.1093, A-BIE.

75 Lettre de P. Rosselló à P. Bovet, 3.1.1947. B160, 51.1360, A-BIE ; *Bulletin*, 1947, N° 83, p. 52.

76 Pv de la 2^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 36, 12.7.1947, p. 4. B35. A.1.79.1093, A-BIE.

77 Lettre de P. Rosselló à P. Bovet, 3.1.1947. B160, 51.1360, A-BIE.

78 Lettre de P. Bovet à P. Rosselló, 6.1.1947. B160, 51.1360, A-BIE.

Durant cette période, le BIE navigue. Il assoit son statut de centre technique, expert dans son domaine⁷⁹, s'engage dans une étroite coopération et maintient ses activités indépendamment, sans faire de l'ombre à l'Unesco dans l'espoir de consolider les liens avec cette dernière. L'accord provisoire est reconduit, d'année en année, pendant six ans, jusqu'à son adoption finale en 1952⁸⁰. C'est une collaboration jugée « cordiale et efficace »⁸¹. Durant ces années, seuls les États-Unis se sont opposés à son renouvellement, sans raison explicite dans les rapports⁸².

L'article premier de cet accord prévoit la mise en œuvre de la commission mixte, en remplacement de la commission de coordination, chargée de veiller à la coopération efficace des deux institutions. Piaget nomme trois délégués d'États francophones pour représenter le BIE au sein de cette commission, soit Secrétan (Suisse), Julien Kuypers (Belgique) et Marcel Abraham (France). La commission se compose également de trois délégués de l'Unesco, Carneiro (Brésil), Richard McKeon (États-Unis) et J. Thomas (Unesco)⁸³. Durant ces réunions se décident le partage des activités et celles qui se mettront conjointement en place. Dans ce processus, l'Unesco jouit des compétences et ressources humaines du BIE, tandis que le ce dernier acquiert une forme de reconnaissance espérée depuis le départ : celle d'être un bureau technique, indépendant et coopérant avec l'Unesco.

ENTRE COOPÉRATION ET INGÉRENCE ?

Dès la mise en place de l'accord en 1947, le BIE perçoit des ressources financières principalement de la Suisse et de l'Unesco, afin de ne pas contraindre les États membres communs aux deux institutions de payer

79 Kotschnig évoque lors de la commission préparatoire le travail mené par le BIE pour la Pologne dans la mobilisation des manuels scolaires. Pv de la 3^e séance de la commission préparatoire, Unesco. B189, A.1.79.1046, A-BIE.

80 Document R/1570. B35bis, A.1.79.1333.a-b, A-BIE.

81 Rapport du sous-directeur général à l'éducation, 6^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 4.7.1949. B35, A.1.79.1152, A-BIE.

82 Les archives du BIE ne contiennent aucune information expliquant les raisons de cette opposition.

83 La répartition des pouvoirs au sein de cette commission n'est pas précisée. Rapport du directeur à la section d'éducation de l'Unesco, Unesco/BIE/2/1947. B35, A.1.79.1093, A-BIE.

une double cotisation. Le BIE entreprend alors une série d'activités qui lui sont confiées soit par les organes directeurs du Bureau soit par la commission-mixte. Les principaux mandats attribués entre 1946 et 1952 concernent l'échange de documentation et les enquêtes. Les CIIPs et l'exposition universelle sont dorénavant conjointement organisées par l'Unesco et le BIE. L'Unesco finance aussi ponctuellement des activités permettant de renforcer l'action du BIE, telles que sa collection de manuels et la traduction de certaines publications en anglais. Cet accord oblige le BIE à reconfigurer des activités, comme le timbre, les enquêtes en cours, la reconstruction éducative et les travaux de la section enfantine. Ces ajustements démontrent ainsi des enjeux de positionnement entre ces deux instances, oscillant entre ingérence et collaboration avantageuse pour les deux parties.

Le Bureau continue son rôle de plateforme pour l'échange de documentation pédagogique. Lors de sa 27^e réunion, le comité exécutif du BIE suggère « d'intensifier » les échanges de documentation entre les différents pays. Cette résolution ambitieuse d'« attirer l'attention des centres de documentation pédagogique sur l'intérêt qu'il y aurait à utiliser le service que le Bureau international d'Éducation met à leur disposition »⁸⁴. Le BIE se positionne ainsi telle une agence fédérant les centres de documentation nationaux. Bien que le Bureau ait toujours été en lien avec les centres nationaux, dans ce cadre cela constitue un changement dans le processus relationnel avec les États : auparavant le BIE se chargeait de communiquer avec des individus mandatés par leur gouvernement. Le secrétariat du BIE avait pour habitude, notamment entre 1931 et 1940, d'envoyer une copie de la documentation reçue à ces individus clés. Dorénavant, le Bureau confie ce rôle aux centres documentaires pédagogiques des États. Ce changement se met difficilement en place. Des résolutions précisent d'année en année le rôle à conférer à ces centres, jusqu'en 1950, où la nature des documents réclamés est explicitée pour la première fois :

Le Conseil [...] charge la Direction du Bureau de rappeler à tous les centres l'existence du service en indiquant quelles sortes de documents imprimés sont plus spécialement destinés à un échange (textes de loi, règlements, instructions, programmes et horaires, rapports sur les innovations

84 *Bulletin*, 1949, N° 90, p. 46.

pédagogiques ou sur l'état d'une question scolaire déterminée, statistiques scolaires, etc.)⁸⁵.

Le conseil encourage les représentants d'États à mobiliser les centres de documentation pédagogique de leur pays afin d'intensifier les échanges. Six mois plus tard, il adopte une seconde résolution précisant le nombre de copies à envoyer au BIE : il en faut 70 exemplaires, que le Bureau se charge, par la suite, d'envoyer aux autres centres nationaux. Cette tâche, encadrée par nombre de résolutions, prend ainsi de l'ampleur et un caractère défini, voire systématique, renforçant l'idée d'un BIE, plateforme technique de l'internationalisme éducatif.

Tandis que le BIE se profile en tant que centre mondial de documentation pédagogique, s'entame en 1950 une nouvelle collaboration portant sur les manuels scolaires. Le conseil annonce que sa collection s'élève à 8 000 manuels scolaires, et, avec le soutien financier de 3 000 USD de l'Unesco, le BIE est en mesure d'entretenir cette collection et de l'agrandir. Le conseil voit dans cette action « l'utilité qu'une telle collection peut présenter pour l'étude comparative des méthodes ou systèmes d'enseignement ». Cette démarche est fructueuse pour le Bureau : en deux ans, près de 4 500 ouvrages complètent sa bibliothèque⁸⁶. Ce n'est pas sans gains pour l'Unesco non plus, puisque cette collection permet d'alimenter des expositions et des bibliothèques de séminaires organisés dans différents États⁸⁷.

Par ailleurs, une des premières mesures prises par la commission mixte est le rapatriement de l'exposition de l'Unesco sur l'éducation internationale pour inclure ce matériel dans l'exposition permanente de l'instruction publique du BIE. Les onze stands présentés à Paris lors de la conférence générale en novembre 1946 (Angleterre, Australie, Belgique, Canada, Chine, Danemark, États-Unis, France, Luxembourg, Nouvelle-Zélande, et Tchécoslovaquie) viennent ainsi compléter les stands permanents de l'exposition organisée par le BIE⁸⁸ (France, Égypte, Hongrie, Pologne, Roumanie et Suisse). La collaboration de l'Unesco est importante pour le BIE : l'exposition permanente qui ne présente que des États

85 *Bulletin*, 1950, N° 94, p. 47.

86 *Bulletin*, 1950, N° 96 et 1951, N° 98.

87 *Bulletin*, 1951, N° 98, p. 48.

88 *Bulletin*, 1947, N° 83, p. 52.

occidentaux, à l'exception de l'Égypte, se diversifie à d'autres régions. Auparavant, l'exposition servait d'argument pour obtenir les frais d'adhésion des gouvernements : le montant garantissait un stand. Bien que cette technique ait séduit certains pays, tels que les États membres fondateurs, elle n'a pas pu convaincre ceux qui n'ont pas de ressources suffisantes pour assurer leurs cotisations. Dès lors, grâce à cette collaboration avec l'Unesco, l'exposition permanente accueille des États qui ne sont pas membres du BIE. C'est ainsi que les États-Unis y participent pour la première fois. Les États anglophones ayant rapidement rejoint l'Unesco mais pas le BIE jusqu'alors, sont, dès 1947, largement représentés et couvrent différentes régions : l'Amérique (États-Unis, Canada), l'Asie et l'Océanie (Nouvelle-Zélande, Australie). Le BIE y voit l'opportunité de convaincre ces membres de l'Unesco d'adhérer également au Bureau.

La collaboration de l'Unesco pour l'exposition permanente influence rapidement les principes de celles-ci. Parce que la majeure partie du public se concentre lors des CIIPs, l'exposition s'adapte aux thèmes de l'ordre du jour de la Conférence. En 1948, à l'occasion de la XI^e CIIP, l'Unesco et le BIE organisent leurs propres expositions sur la base des résultats d'enquêtes de cette Conférence. L'agence onusienne fait figurer des tableaux sur l'enseignement relatif aux Nations Unies et aux institutions spécialisées, tandis que le BIE se charge d'un stand relatif à l'enseignement de l'écriture⁸⁹. L'expérience sera réitérée et l'exposition est de plus en plus liée aux thématiques des CIIPs plutôt que de présenter principalement, et comme à son habitude, les progrès éducatifs des États participants. Lors de la XIII^e CIIP (1950), le conseil remercie la Belgique, la France et la Suisse, d'avoir préparé un stand spécifiquement sur les résultats de l'enquête en lien avec le point 3 traité, soit l'enseignement des travaux manuels. Suite à cette initiative prise par les États, le conseil vote une résolution pour encourager les gouvernements à consacrer une partie de leur stand « à des problèmes en rapport avec l'ordre du jour de la Conférence »⁹⁰. Cette pratique est réitérée puis reconnue par le comité exécutif qui adopte une résolution (1952) pour remercier la Belgique, les États-Unis, la France et l'Italie d'avoir consacré une partie de leur stand à la thématique de l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires et à l'accès des femmes à l'éducation. La République fédérale

89 *Bulletin*, 1948, N° 88, p. 143.

90 *Bulletin*, 1950, N° 96, p. 143.

d'Allemagne est également remerciée d'avoir rejoint l'exposition internationale avec un stand permanent⁹¹. On constate donc que le BIE, qui se revendique toujours d'une stricte mission technique, valorise aussi les États puissants, à la fois parties prenantes de la Seconde Guerre mondiale et de la réorganisation du monde.

Dans quelle mesure la collaboration avec l'Unesco impacte-t-elle la neutralité du BIE ? Le cas des CIIPs illustre ce point. Dès l'accord provisoire signé, l'Unesco participe à la convocation des États aux CIIPs, aux frais de gestion, se charge de la traduction et l'édition des publications en anglais⁹². Les invitations à la conférence se font au nom des deux organisations (voir chapitre 6) et sont adressées directement aux États membres des Nations Unies ainsi qu'à certains États non-membres⁹³. Ainsi, pour la CIIP tenue en 1947, la commission mixte estime que « la Suisse, État hôte de la Conférence, le Portugal, la Finlande, L'Autriche, la Hongrie, l'Italie et la Roumanie devraient recevoir des invitations à l'exclusion de tout autre État ». Ces derniers sont membres du BIE, mais pas de l'Unesco. Lors de la convocation à la XI^e CIIP, un certain nombre d'États ni membre de l'Unesco ni du BIE sont invités, tels que l'Albanie, la Birmanie, l'Irlande, Monaco et la Transjordanie, pratique que le BIE avait déjà antérieurement⁹⁴. L'invitation des États est déterminée d'abord par leur statut, s'ils sont membres de l'Unesco, puis du choix des « directeurs des deux Organisations » tant que l'État possède un ministère de l'Instruction publique et entretient des relations diplomatiques. L'Unesco y gagne : grâce à cette collaboration, l'URSS accepte de participer aux CIIPs bien qu'elle ne soit pas impliquée dans l'organisation onusienne. Quant à la neutralité tant revendiquée du BIE, elle en pâtira quelques années plus tard : à chaque ouverture des CIIPs, un débat s'enflamme sur l'invitation de la Chine. Si Piaget explique que c'est la commission mixte BIE-Unesco qui se charge des invitations, le climat des

91 *Bulletin*, 1952, N° 104, p. 143.

92 Pv de la 2^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 36, 12.7.1947, p. 3. B35, A.1.79.1093, A-BIE.

93 Pv de la 1^{re} réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 28.2.1947. B35, A.1.79.1093, A-BIE.

94 Pv de la 3^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 61, 24.1.1948, pp. 2-3. B35, A.1.79.1152, A-BIE.

Conférences se politisera en plein cœur de la guerre froide (Hofstetter & Schneuwly, 2020b).

La commission mixte décide également de changer le mode d'élection de la présidence aux CIIPs. De coutume, le président de l'année précédente nomme et soumet la présidence de l'année en cours au vote. Dorénavant, c'est la commission mixte qui l'impose :

Après avoir examiné les répercussions possibles du choix d'un président dans les diverses régions du globe et désirant associer à l'effort commun les pays éloignés de l'Europe, la Commission unanime, se ralliant à la proposition du Président, a décidé de proposer en un seul bloc un bureau de la conférence formé d'un président australien (M. Walker), d'un premier vice-président français (M. Abraham), d'un second vice-président de l'Amérique latine (M. Calmon). Ils formeront ensemble le bureau de la Conférence⁹⁵.

La présidence est donc décidée par un nombre restreint de délégués. Ainsi, les États-Unis occupent ce rôle pour la première fois lors de la XI^e CIIP⁹⁶. En ce qui concerne les rapporteurs, c'est Piaget qui a la mainmise. Il suggère cette même année deux États membres du BIE présents dans cette commission, la Belgique et la Tchécoslovaquie⁹⁷.

La commission mixte se charge aussi de l'ordre du jour, qui, fidèle à la tradition, se base sur les enquêtes conduites par le BIE à la demande des États membres via décision du conseil. Mais dans la mesure où le BIE s'engage à faciliter la mise en place du programme de l'Unesco, cette dernière peut solliciter des enquêtes. La porosité des mandats est reconnue en 1948 par la commission mixte, qui y voit un avantage, celui d'assurer la complémentarité des travaux entre les deux instituts.

En conclusion, les tâches qui peuvent être entreprises par les deux Organisations dans le cadre de l'Accord provisoire sont nombreuses et variées.

95 Pv de la 2^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 36, 12.7.1947, p. 2. B35, A.1.79.1152, A-BIE.

96 Pv de la 4^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 26.6.1948. B35, A.1.79.1152. La présidence est confiée à la Belgique (1946), à la France (1947), à la Pologne (1949), à la Belgique (1951). De fait, le BIE s'aligne sur l'agenda politique de l'Unesco.

97 Pv de la 2^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 36, 12.7.1947. B35, A.1.79.1152, A-BIE.

Il semble bien qu'au cours de la nouvelle période et au cours des années à venir – l'Unesco ne sera jamais à court de sujets précis dont elle puisse avec profit confier l'étude au BIE. Et la valeur de ces enquêtes méthodiques sera d'autant plus grande qu'elles contribueront toutes à l'exécution des projets de portée universelle qui figurent au programme de l'Unesco⁹⁸.

Ainsi, la commission mixte charge le directeur du BIE de mener une enquête sur l'enseignement des sciences naturelles⁹⁹ à la suite d'une demande formulée par Lauwerys (Unesco)¹⁰⁰, puis d'autres sur l'initiation aux mathématiques à l'école primaire, l'accès de la femme à l'éducation, l'enseignement des langues vivantes et sur le choix et l'utilisation des manuels scolaires. En 1950, le BIE entreprend une enquête sur l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles du second degré, justifiant que le programme de l'Unesco compte sur le BIE en ce qui concerne le rôle de la science en éducation¹⁰¹.

RÉACTIONS SUR L'ACCORD PROVISOIRE

Fin 1947, les délégués des États membres du BIE se félicitent des collaborations entamées, notamment en ce qui concerne les CIIPs, ainsi que « l'échange de documentation et d'information et la présentation à Genève de l'exposition éducative de l'Unesco »¹⁰². Un an plus tard, le conseil adopte une résolution marquant sa satisfaction de « la contribution apportée par le Bureau international d'Éducation, au moyen de ses enquêtes, à la réalisation de certains points concrets du programme de l'Unesco »¹⁰³. Deux ans après la mise en place de l'accord (1949), lorsque le renouvellement est de nouveau adopté dans son caractère provisoire, le comité « se félicite » des relations établies qui traduisent un « esprit de collaboration » permettant « d'associer le Bureau à la réalisation du

98 Pv de la 3^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 61, 24.1.1948, p. 6. B35, A.1.79.1152, A-BIE.

99 *Bulletin*, 1947, N° 84, p. 144.

100 Pv de la 2^e réunion de la commission mixte Unesco-BIE, 36, 12.7.1947, p. 3. B35, A.1.79.1093, A-BIE.

101 Les *Bulletins* du BIE documentent fidèlement ces choix. Voir aussi le chapitre 6.

102 *Bulletin*, 1947, N° 84, p. 143.

103 *Bulletin*, 1948, N° 88, p. 142.

programme éducatif de l'Unesco », notamment en ce qui concerne la réalisation de tâches dites « concrètes » pour la recherche et la documentation pédagogique¹⁰⁴.

Le Bureau continue ainsi à se reconfigurer et s'adapter, en tenant compte désormais de ses liens avec l'Unesco. Cela d'autant plus que les têtes pensantes du BIE sont directement impliquées dans l'organisation. Rosselló devient, en 1948, « consultant du BIE » au sein de la section de l'éducation. Quant à Piaget, il est sollicité par Jaime Torres Bodet (1902–1974), directeur de l'Unesco, pour occuper le rôle de sous-directeur du département de l'éducation le temps de trouver un remplaçant suite au départ de Clarence Beeby¹⁰⁵.

En 1950, outre la prolongation de cet accord, le directeur général de l'Unesco suggère de réviser les termes pour les mettre « en harmonie avec l'état actuel des relations entre ces deux organismes ». Remarquant qu'« une souple articulation coordonnant l'activité des deux Organismes s'est révélée être la meilleure solution », le projet provisoire est donc révisé en mettant l'accent sur « la coordination désirée »¹⁰⁶. Ce texte prévoit la modification de l'article 9, afin de garantir « une durée illimitée »¹⁰⁷. D'abord par une étude des juristes pour éviter toute objection, la commission mixte prépare le nouveau texte. Ainsi, le 28 février 1951¹⁰⁸ est voté le dernier renouvellement annuel de l'accord provisoire, et la mise en place de l'accord dit « final » sous réserve qu'aucune des deux parties n'exprime une dénonciation. En 1952, sans avoir reçu d'objection sur le nouveau texte de l'accord, le comité exécutif du BIE prend donc acte de son entrée en vigueur avec la modification suivante, garantissant un retrait si les relations venaient à se détériorer :

Le présent accord peut être révisé [sic] sous réserve d'approbation par les organes compétents des deux organisations. Il pourra être dénoncé par l'une des parties qui devra notifier cette dénonciation à l'autre partie un an à l'avance¹⁰⁹.

104 *Bulletin*, 1949, N° 90, pp. 45–48.

105 Lettre de P. Rosselló à P. Bovet, 13.10.1949. B160, 51.1360, A-BIE.

106 *Bulletin*, 1950, N° 96.

107 *Bulletin*, 1951, N° 98, p. 46.

108 *Bulletin*, 1951, N° 101, p. 191.

109 *Bulletin*, 1952, N° 104, p. 143.

Convaincu que cette décision donne à l'accord « une plus grande stabilité »¹¹⁰, le conseil remercie les membres de la commission mixte qui se sont chargés de ce travail, soit Carneiro (Brésil, Unesco), Sir Ronald Adams (Royaume-Uni, Unesco), Luther Evans (États-Unis, Unesco), Abraham (France, BIE), Kuypers (Belgique, BIE) et Pierre Micheli (Suisse, BIE).

CONCLUSION

Cette période au sortir de la Seconde Guerre mondiale se caractérise par d'intenses échanges entre le BIE et les parties prenantes du projet de la future Unesco. Par ses efforts incessants, Butts, qui surveille de près les développements de ce projet, parvient à tenir au courant les acteurs du BIE à Genève des faits et gestes de ceux qui s'activent pour la réorganisation du Nouveau Monde. L'héritage du BIE, ancré dans les traditions helvétiques, se fait reconnaître non sans peine. L'identité du bureau s'affirme en vue de se faire valoir aux yeux des dirigeants de l'Unesco : il s'agit de démontrer que la nouvelle institution ne peut entreprendre son programme sans y impliquer le BIE. En étudiant de près les travaux de la commission préparatoire et en mobilisant le soutien des délégués, le Bureau démontre une réelle capacité d'adaptation à une réalité qui se construit sur le moment même. En maintenant leurs activités et en adaptant leur programme aux besoins de l'Unesco, le BIE parvient à se hisser au rang d'un centre intergouvernemental, reconnu pour son expertise technique par la nouvelle agence onusienne. Par ailleurs, si l'Unesco est une organisation politique, elle peut aussi profiter de la neutralité revendiquée du BIE pour atteindre des gouvernements hors de sa portée, comme nous le voyons avec l'URSS. Le BIE apparaît alors complémentaire voire nécessaire pour l'exécution du programme de l'Unesco, notamment en période de guerre froide. Les efforts de cette collaboration naissante se concrétisent ainsi dès la signature d'un accord provisoire en 1947, et qui démontre, par son application, une coopération ductile et bénéfique. Celle-ci est reconnue en 1952, lorsque cet accord perd son caractère provisoire confirmant les relations de collaborations entre le Bureau et l'Unesco ; permettant aussi à cette dernière de garder un œil sur ce « petit-frère ».

110 *Bulletin*, 1952, N° 102, p. 46.

6.

LE MODE OPÉRATOIRE DES CONFÉRENCES INTERNATIONALES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Émeline Brylinski et Rita Hofstetter

Nous avons dépeint dans le chapitre 3 le contexte dans lequel s'institutionnalisent les Conférences internationales du BIE. Dès 1929, on s'en souvient, c'est surtout avec et pour les gouvernements que le Bureau définit ses missions, ayant en point de mire l'amélioration des systèmes éducatifs publics. Moyennant ces Conférences, il ambitionne d'offrir une tribune à l'ensemble des autorités scolaires pour discuter de la marche mondiale de l'instruction publique et résoudre collégialement, affirme-t-il, les problèmes éducatifs les plus cruciaux de la planète. Le contraste est frappant entre l'envergure planétaire des missions dont s'investit le BIE d'un côté, et, de l'autre, le minuscule noyau qui porte l'entreprise à bout de bras ainsi que le nombre réduit d'États affiliés : en 1932, le BIE ne compte que neuf États membres. Impossible de prétendre à eux seuls constituer une assise mondiale l'éducation.

Pourquoi le conseil ne réunirait-il pas tous les gouvernements de la planète – fussent-ils affiliés ou non au BIE¹ – pour en accroître l'audience ? Testée avec succès avec les États intéressés en 1932 et 1933, l'initiative sera

1 L'affiliation pour sa part permet de participer au conseil et au comité exécutif du BIE et donc à définir les orientations principales de l'agence internationale.

dès lors renouvelée chaque année et ouverte à tous les États, sous le nom de Conférence internationale de l'instruction publique (CIIP). Nous en dessinons ici la scénographie, examinons le profil des protagonistes en présence et synthétisons les thèmes abordés dans les enquêtes qui alimentent les travaux et débats. Puis nous analysons plus finement le mode opératoire de ces Conférences et les ancrages théoriques sur lesquels se fondent ses maîtres d'œuvre, Pedro Rosselló et Jean Piaget, pour les configurer comme des assises supposées préservées de toute interférence, au nom du bien supérieur de l'enfance et de l'humanité. Comment de tels principes sont-ils mis en œuvre et éprouvés lors des CIIPs ? Quelle diplomatie mobiliser pour surmonter, l'espace-temps de ces conférences, les logiques de pouvoir qui inéluctablement envahissent de telles arènes internationales ? Des analyses de réseaux focalisées sur la logique des interactions entre les délégués à l'heure de se concerter sur leurs propres politiques scolaires nous permettront de mettre en exergue diverses stratégies d'alliances et de distanciations ainsi que les frontières poreuses entre logiques internationalistes et intérêts nationaux.

LES CONFÉRENCES INTERNATIONALES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CIIPs)

En 1934 déjà, c'est d'une même voix que le directeur du BIE, Jean Piaget, et Paul Lachenal – alors président du comité exécutif du BIE, en tant que chef du DIP du canton de Genève et simultanément premier délégué du Conseil fédéral suisse, pays hôte de la Conférence – précisent l'enjeu et le mode de travail de ces nouvelles CIIPs. Ces principes généraux guideront toutes les suivantes. Les CIIPs sont conçues comme une tribune où les autorités scolaires, à travers leurs délégués, exposent périodiquement leurs préoccupations pédagogiques, leurs ambitions, leurs succès, parfois aussi leurs désillusions. L'enjeu consiste à mettre en valeur les richesses nationales éparses et souvent méconnues, à susciter une émulation entre pays pour perfectionner leurs systèmes scolaires, à repérer les problèmes éducatifs les plus cruciaux et à tenter de les résoudre collectivement (III^e CIIP, 1934, pv, pp. 21–30, 92–98 ; V^e CIIP, 1936, pv, pp. 28–31).

SCÉNOGRAPHIE DES CONFÉRENCES

Examinons la scénographie de ces premiers forums de dialogue intergouvernemental, qui réunissent des délégués (ministres, diplomates, chercheurs, pédagogues, etc.) de tous les coins du monde. Nous nous basons pour ce faire sur l'ensemble de la documentation manuscrite et publiée qui accompagne ces Conférences², lesquelles durent de cinq à quinze jours, et se maintiendront presque sans discontinuité durant les décennies où Piaget et Rosselló pilotent le BIE, autrement dit jusqu'en 1968³. Outre leur suspension durant la Seconde Guerre mondiale, deux changements majeurs sont à signaler : premièrement, les CIIPs sont convoquées conjointement par le BIE et l'Unesco dès 1947, lorsque les deux instances se rapprochent (voir chapitre 5) ; deuxièmement, fort des processus d'indépendance et de décolonisation, le nombre de pays participant à ces assises augmente sensiblement dès les années 1950, impliquant de nouveaux modes d'échanges⁴ pour conserver les principes qui guident le BIE (on passe de 24 ministères ou pays représentés en 1932 à 51 en 1952, puis 89 en 1968).

ENCART 6.1. LES ANNUAIRES, OUTILS DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

Les missions documentalistes et scientifiques du BIE visant l'émulation internationale se concrétisent entre autres par la publication annuelle, dès 1933, de l'*Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement*. Son contenu se base principalement sur les rapports envoyés par les différents ministères de l'instruction publique, initiative

- 2 Outre des correspondances et rapports du secrétariat du BIE ainsi que procès-verbaux des instances du BIE, les sources de ce chapitre résident dans les lettres d'invitation à chaque CIIP, les procès-verbaux de celle-ci, incluant les discours officiels de leur président et du directeur du BIE, les *Annuaire*s et rapports d'enquête, qui rassemblent les réponses des pays et synthèses analytiques du BIE, accompagnées des recommandations votées par la CIIP, sur lesquelles nous reviendrons.
- 3 De fait, elles perdureront jusqu'en 2008, sous le nom de Conférence internationale de l'éducation (CIE).
- 4 Les délégués s'inscrivent sur une liste pour prendre la parole ; lors de la conférence de 1948, ce principe est remis en cause par M. Nouss (Syrie) et M. Mikaoui (Liban) qui souhaitent pouvoir « répliquer » (1948, p. 37) aux interventions de leurs homologues. Par ailleurs, depuis 1959, les rapports ne seront plus lus pour préserver davantage de temps aux échanges.

lancée par le Bureau dès 1932, d'abord en vue des réunions du conseil, puis des CIIPs. Si le *Bulletin* semble plutôt répondre à la volonté d'être un centre de documentation, c'est dans l'*Annuaire* que se manifeste l'ambition du BIE à investir le champ de la pédagogie comparée⁵.

Trois rubriques sont présentes dans la quasi-totalité des *Annuaire*s et en forment le cœur : une introduction par le directeur adjoint Pedro Rosselló qui rappelle les buts de cette publication ; une vue d'ensemble de la situation scolaire mondiale, dénommée « mouvement éducatif » et élaborée à partir des rapports des différents pays ; et enfin lesdits rapports. S'y ajoutent, jusqu'en 1939, un rapport de Jean Piaget sur l'année écoulée au BIE, une vue de la situation des organes constitutifs du Bureau et des tableaux statistiques récapitulatifs pour tous les pays. Entre 1935 et 1946, une rubrique recense quelques données sur les CIIPs de l'année précédente : la liste des membres des délégations, les observateurs et le texte des résolutions adoptées par la Conférence.

La rubrique « mouvement éducatif mondial » est incontestablement celle qui témoigne le mieux de la volonté du BIE de s'ériger en centre d'éducation comparée. En son sein, les principaux événements d'ordre pédagogique sont groupés non géographiquement, mais selon leur thématique (enseignement primaire, méthodes, enseignants, administration scolaire, etc.) afin d'en dégager des tendances globales. L'augmentation du volume dédié à cette partie (4,26 % du volume total en 1935, 10,90 % en 1948 et 13,63 % en 1954) dénote d'un effort de traitement comparatif des données obtenues par les ministères des différents pays. Notons parallèlement la recrudescence de l'emploi des termes « pédagogie comparée » et/ou « éducation comparée » dans les discours de Piaget puis de Rosselló, désignant l'*Annuaire* comme un outil au service de ces ambitions. Ainsi, l'introduction de 1952 l'institue comme tel : « Les données sur les solutions apportées dans chaque pays à ces problèmes constituent une contribution de plus aux travaux de pédagogie comparée et facilitent la compréhension des grandes tendances qui régissent actuellement l'évolution de l'éducation et de l'enseignement » (p. 6). Et, en 1953, Rosselló de réaffirmer le but de l'*Annuaire international de l'Éducation*, au titre désormais raccourci, comme une « étape dans la production bibliographique concernant l'éducation comparée » (p. 6) depuis sa première parution en 1933, renforçant encore l'inflexion de cette publication dont les données ont engendré certaines des premières analyses comparées de l'évolution des systèmes éducatifs au 20^e siècle.

A.D.M, V.R & A.D.X

5 Nous avons analysé toutes les parutions de l'*Annuaire* entre 1933 et 1954, ainsi que celles du *Bulletin* de 1927 à 1953.

Durant ces CIIPs, les délégués des gouvernements sont invités à exposer et discuter les « faits saillants du mouvement éducatif »⁶ dans le monde, à partir des monographies restituées par les pays qui participent à cette démarche. Cet état des lieux des réformes est accompagné de statistiques scolaires, supposées attester des « progrès de la scolarisation ». Dès 1933, ces pages sont éditées dans *l'Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement* (cf. Encart 6.1.) accompagnées d'une analyse et de synthèse comparatives, réalisées par le comparatiste Rosselló. 35 pays contribuent au premier *Annuaire* en 1933, 53 déjà en 1934, 58 rédigent leurs rapports en 1952 (pour *l'Annuaire* de 1953) alors même que le BIE ne compte à ce moment que 23 membres affiliés. Autorisons-nous un coup d'œil prospectif : en 1965, à l'heure où le nombre d'États adhérents connaît un pic (57), 94 pays participent à *l'Annuaire*. Rappelons qu'avant la Deuxième Guerre mondiale, la planète compte une septantaine de pays dits indépendants et 143 en 1968⁷ ; c'est dire l'audience que connaissent alors ces Conférences. L'ensemble des données récoltées, estiment leurs concepteurs, permettrait « de se faire une idée de la marche de l'éducation dans le monde » (IX^e CIIP, 1946, pv, p. 7). Cette mise en perspective donne lieu à des échanges durant la CIIP, chacun étant ainsi invité à découvrir les innovations initiées dans les pays partenaires, et, le cas échéant, en tirer parti pour sa propre politique scolaire.

Les CIIPs ont aussi pour dessein d'examiner et si possible de résoudre les problèmes éducatifs jugés les plus brûlants. Deux à trois thèmes cruciaux sont retenus chaque année sur lesquels le BIE mène une enquête préalable dont les résultats sont ensuite discutés durant la Conférence estivale. Ces thèmes, que nous inventorions ci-dessous, doivent présenter un caractère général, voire universel, répondre aux préoccupations des pays partenaires et s'accorder sur les missions que se donne le BIE (parfois en lien avec le BIT), en accord avec l'Unesco dès 1947. Variables sont les modalités et critères de sélection de ces thèmes : si on prétend que tout un chacun peut suggérer un thème et participer à le circonscrire, il semble que certains délégués (donc leur pays) et membres

6 Lorsque nous n'indiquons pas des références précises aux citations, comme ici, c'est que les expressions citées parsèment l'ensemble des discours et documents.

7 List of sovereign states: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_sovereign_states

du BIE puis des instances dirigeantes de l'Unesco (commission mixte Unesco-BIE) ont une influence prépondérante dans ces choix. Ceux-ci sont aussi stratégiques, pour séduire des pays dont on aspire l'affiliation, ou honorer ceux qui sont déjà membres du BIE. À l'exemple de la situation de la femme mariée dans l'enseignement officiel de 1932, enquête menée sur demande du représentant de l'Égypte ; l'éducation rurale fait elle écho aux besoins de contrées d'Amérique latine en 1936, tandis que l'enquête sur la petite enfance de 1939 répond à une sollicitation de la France. Ces thèmes s'inscrivent aussi en phase avec l'actualité sociale, économique et pédagogique ; en témoigne l'enquête de 1934 sur le problème des économies faites dans le domaine de l'instruction publique, le BIE et ses membres constatant avec effroi les effets nuisibles du krach boursier sur les ressources scolaires et par conséquent sur le droit à l'instruction.

Examinons le mode de confection de ces enquêtes et les résultats sur lesquels elles débouchent. Pour chaque enquête⁸, un questionnaire est envoyé aux ministères de tous les pays du monde, afin de savoir comment chacun aborde le sujet et, le cas échéant, solutionne le problème. Cette approche documentaliste caractérise les démarches scientifiques dont se prévalent alors nombre de sciences sociales. Il n'empêche : rétrospectivement, certaines questions paraissent clairement imprégnées d'une vision belle et bonne de la scolarisation, ainsi que des méthodes actives, que promeuvent toujours les principaux répondants du BIE.

Le secrétariat du BIE compile ensuite toutes les réponses reçues et rédige un aperçu général des résultats, dans un rapport remis à tous les membres de la Conférence. Ces écrits servent de supports aux échanges durant la CIIP. C'est sur cette base qu'un ou plusieurs représentant(s) du BIE esquisse(nt) une première version des recommandations supposées favoriser la résolution du problème sous la loupe. Ces recommandations sont soumises à l'examen des partenaires de la Conférence, qui les discutent, amendent et adoptent. Mais elles n'auraient alors aucune valeur contraignante. Ce que précise et revendique d'emblée le représentant de la Suisse qui ouvre la première Conférence du genre en 1934 :

8 Pour mieux cerner le mode précis de fabrication de ces enquêtes, se rapporter à la thèse de Boss, en préparation.

Le comité exécutif du BIE n'a pas songé à provoquer la conclusion, entre vos gouvernements, d'accords dont on pourrait craindre qu'ils ne marquent une ingérence indiscrète et forcée dans un domaine que vous considérez avec raison, et que nous considérons avec vous, Messieurs, comme leur étant strictement réservé : tout ce qui touche à l'éducation de vos concitoyens (P. Lachenal, III^e CIIP, 1934, pv, p. 22).

De tels propos seront scandés dans quasi toutes les Conférences : on prétend ne pas viser la conclusion d'accords entre les gouvernements, mais l'élaboration de résolutions que l'on qualifiera ensuite de recommandations. La distinction est de taille ; préserverait-elle la liberté des gouvernements et le BIE de toute ingérence sur les prérogatives nationales ? Comment se positionnent les interlocuteurs en présence à ce propos ? Qui sont-ils d'ailleurs ?

DERRIÈRE LES NATIONS, L'EXPERTISE⁹

Quel est le profil des délégués que le BIE aspire à voir participer à ses Conférences ? Dès 1934, la lettre du Conseil fédéral suisse conviant les autres gouvernements à rejoindre Genève pour ces assises internationales explicite clairement ses attentes :

Le BIE serait particulièrement heureux de voir votre pays prendre part à la Conférence de juillet, en s'y faisant représenter soit par un ou plusieurs délégués de son ministère de l'Instruction publique, soit par des membres de sa représentation diplomatique en Suisse ou dans un autre pays (III^e CIIP, 1934, pv, p. 6).

D'emblée, on proclame que la collaboration entre des délégués de profils divers constituerait l'« originalité » de l'entreprise, garantissant aussi sa fécondité : « les spécialistes sont parfois heureux d'être ramenés à la réalité... comme les réalistes d'être rappelés à l'idéal » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 31). Mais l'analyse des discours tenus sur ces profils montre bien que le BIE s'attache surtout à mobiliser des « personnalités », « spécialistes

9 Ce volet s'appuie sur les données (synthétisées ici dans les tableau/figures) et analyses de Brylinski, en préparation ; pour plus de précision quant à la méthodologie : Brylinski, 2019 (Repéré à https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1429/files/2019/10/Doc-HNR_Final_EBrylinski.pdf).

de l'enseignement » et des « hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation » ; à défaut, un attaché culturel. En 1952, pour la première fois, on insiste sur l'importance d'une représentation féminine¹⁰, la Conférence étant dédiée à l'accès des femmes à l'éducation (voir chapitre 15).

Prenant appui sur une approche prosopographique, nous nous proposons ici d'analyser plus finement les traits mis en exergue dans les procès-verbaux qui recensent systématiquement l'ensemble des participants aux CIIPs. Quels sont les statuts et fonctions professionnelles ainsi soulignés ? Conviés à représenter leur gouvernement, les délégués appartiennent-ils tous à la sphère politico-administrative ou diplomatique ? Sont-ils spécialistes des problématiques éducatives ?

Entre 1934 et 1952, 615 délégués participent aux CIIPs (Tab. 6.1). Au vu des statuts et fonctions énoncés, nous les avons regroupés en quatre catégories génériques :

1. *Relations internationales* : ambassadeurs, ministres d'État délocalisés en Europe, diplomates, délégations d'État (chefs, secrétaires générales, délégués, attachés culturels), chargés de mission.
2. *Administration et gestion scolaire* : ministres de l'Éducation, directeurs d'institut de recherche/universitaire, d'écoles, etc. ;
3. *Scientifique* : professeurs, chargés d'enseignement, experts, conseillers, etc. ;
4. *Société civile* : représentants de syndicat, d'association, de fondation, etc. ; et praticiens (invités à représenter leur communauté professionnelle sur une thématique concernant leur expertise de terrain).

Notons d'emblée que des participants assument plusieurs fonctions et relèvent de catégories diverses, ce qui nous a conduites à adopter une méthodologie qui permette de le visualiser. Nous les avons regroupés

10 Certes, des femmes participent antérieurement déjà aux CIIPs, ne serait-ce que les secrétaires dont Marie Butts bien sûr. Certaines fréquentent régulièrement les CIIPs, et s'y distinguent par d'autres fonctions, à l'instar de Mildred Fairchild, cheffe de la section des femmes et des enfants du BIT, de la Dr. Maria Irène Leite Da Costa, déléguée du Portugal, professeure de pédagogie à l'institut A. A. da Costa Ferreira (institut d'hygiène mentale pour enfants). Sur cette période, les femmes constituent toutefois à peine un dixième des participants.

sous la dénomination « multiple » dans le tableau suivant. Jusqu'en 1952, on en compte 10,1 % ; tel le cas de Balbino Giuliano, à la fois professeur, sénateur, et ancien ministre de l'Éducation, qui représente l'Italie pendant cinq conférences (1935–1939).

Tab. 6.1. Profils professionnels renseignés des participants aux CIIPs (1934–1952)

Total participants	615	%
Femmes	65	10,6
Hommes	550	89,4
Catégorie de profession		
1. Relations internationales	231	37,6
2. Administration/Gestion	220	35,8
3. Scientifique	77	12,5
4. Société civile	7	1,1
Participants ayant un profil multiple	62	10,1
Administration/Gestion et Scientifique	29	4,7
Relations internationales et Administration/Gestion	14	2,3
Relations internationales et Scientifique	11	1,8
Société Civile et Administration/Gestion	3	0,5
Administration/Gestion et Relations internationales et Scientifique	2	0,3
Relations internationales et Société civile	2	0,3
Société civile et Scientifique	1	0,2
Autres	3	0,5
n/a	15	2,4

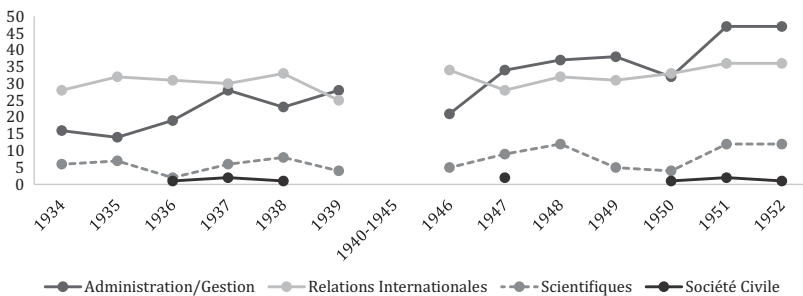
L'analyse de l'ensemble des délégués dégage une dominance de représentants émanant directement de la sphère politique et de la diplomatie internationale (37,6 %), suivie de personnes qui assument des fonctions dans l'administration scolaire et le pilotage des politiques éducatives (35,8 %) ; ce sont pour l'essentiel des spécialistes que l'on peut qualifier d'experts, qui sont aussi ceux-là mêmes que convoite d'emblée le BIE. Quant à la part des professeurs et représentants des milieux

académiques, celle-ci est moindre (12,5 %), et il est à noter que plus d'un tiers des scientifiques occupent également une seconde, voire une tierce fonction (Tab. 6.1). Par exemple, Mahmoud K. El Nahas se présente aux CIIPs en tant que professeur à l'Université du Caire, attaché culturel et directeur du Bureau égyptien d'éducation.

La société civile et les praticiens ne comptent que 7 % de représentants. Et près de la moitié d'entre eux ont également une autre fonction. On y rencontre la plus grande proportion de femmes (plus d'un tiers). C'est le cas de Ruth Frøyland Nielsen, déléguée de la Norvège, qui participe aux CIIPs de 1935, 1937 et 1938 en tant qu'institutrice, puis en 1939 en tant que directrice de l'enseignement spécial.

Ainsi, sur cette période, le BIE parvient à se rallier une assemblée de représentants d'États détenant une expertise à la fois dans le domaine des politiques et relations internationales (cat. 1), et dans les politiques éducatives nationales (cat. 2). Si la mobilisation de délégués de la sphère des relations internationales domine au départ, cela s'explique certainement par un aspect géographique, ces représentants étant localisés à Genève, Berne, ou Londres, permettant ainsi de réduire les coûts liés au déplacement. Cependant, au fil des années, le nombre de représentants détenant une expertise politique en éducation augmente, puis prend son envol après la Seconde Guerre mondiale (Fig. 6.1).

Fig. 6.1. Profils des délégués présents lors des CIIPs (1934–1952).

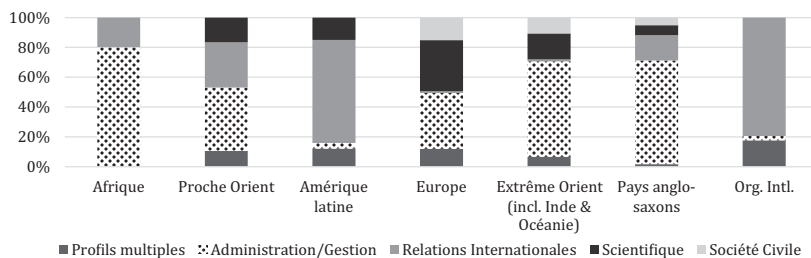


Il se pourrait que la collaboration avec l'Unesco permette au BIE d'élargir le profil de ses membres et délégués. Cependant cette tendance était déjà en hausse avant la Seconde Guerre mondiale : pourrait-on émettre

l'hypothèse, que le BIE, lorsqu'il acquiert une certaine visibilité et légitimité, attire ainsi des personnalités expertes dans le domaine éducatif ? Les États envoient-ils en premier lieu un délégué du domaine des relations internationales pour observer ce qu'il se passe au sein de cette assemblée avant d'y envoyer, par la suite, un professionnel de l'éducation (cat. 2, 3 et 4) ?

Le critère géographique influence certes les profils des participants. Il est courant que les pays éloignés sollicitent des délégués ayant déjà un mandat dans le domaine des relations internationales, comme l'exemplifie l'Amérique latine tandis que les États d'Europe envoient davantage de scientifiques et de représentants ayant une fonction au cœur des politiques éducatives nationales (Fig. 6.2).

Fig. 6.2. Comparaison entre les régions des profils envoyés lors des CIIPs (1934–1952). Note : l'Afrique n'est représentée que par le Libéria et l'Union de l'Afrique du Sud (dominion).



L'Extrême Orient, bien que moins sollicité par le Bureau que d'autres régions, semble pourtant avoir une démarche similaire aux États européens : la cause de l'éducation prime sur les enjeux strictement politiques (Fig. 6.2). Les États de cette région mandatent des représentants incarnant une diversité d'expertises. Cela traduirait-il un effort et une volonté de la part des États de cette région à s'engager dans ce travail collaboratif ? C'est une hypothèse qui ne peut être complètement réfutée lorsque l'on observe la participation dite active de ces États, et leur stratégie de positionnement dans les discussions ; nous y reviendrons.

VUE PANORAMIQUE SUR LES ENQUÊTES THÉMATIQUES

Quel bilan peut-on tirer des thèmes privilégiés dans ces enquêtes ? Pour avoir une vue panoramique, nous nous permettons ici d'inclure exceptionnellement l'ensemble des CIIPs pilotées par Piaget et Rosselló, soit 65 enquêtes sur la période 1934–1968. Rosselló (1969) les divise en deux groupes, distinguant les sujets de caractère administratif et didactique ; nous extrayons du premier groupe tout ce qui se rapporte à la formation et au statut des enseignants, vu la valeur accordée par ces instances à cette question (voir à ce propos le chapitre 12). Nous aboutissons ainsi aux tableaux suivants, qui fournissent une vue d'ensemble des principaux objets examinés par le BIE durant cette période. Nous constatons d'emblée que seules les questions relevant des niveaux scolaires des degrés primaires et secondaires sont abordées (incluant tout ce qui concerne le personnel qui s'y rapporte), décision prise à l'issue des négociations avec d'autres instances, en particulier avec le BIT et l'IICI durant l'entre-deux-guerres puis avec l'Unesco, auxquelles reviennent le traitement de la formation professionnelle et des niveaux postsecondaires et académiques.

Tab. 6.2. Liste des CIIPs (1934–1968)

**1. Structure, organisation des systèmes et gestion des flux scolaires
(25 Conférences)**

1934	La scolarité obligatoire et sa prolongation
1934	L'admission aux écoles secondaires
1934	Les économies dans le domaine de l'instruction publique
1935	Les Conseils de l'Instruction publique
1936	L'organisation de l'enseignement spécial
1936	L'organisation de l'enseignement rural
1936	La législation régissant les constructions scolaires
1937	L'inspection de l'enseignement
1939	L'organisation de l'éducation préscolaire
1946	L'égalité d'accès à l'enseignement du second degré
1947	La gratuité du matériel scolaire
1948	Le développement des services de psychologie scolaire
1951	La scolarité obligatoire et sa prolongation
1951	Les cantines et les vestiaires scolaires
1952	L'accès des femmes à l'éducation
1955	Le financement de l'éducation
1956	L'inspection de l'enseignement
1957	Le développement des constructions scolaires
1958	Les possibilités d'accès à l'éducation dans les zones rurales
1960	L'organisation de l'enseignement spécial pour les débilés mentaux
1961	L'organisation de l'école primaire à maître unique
1961	L'organisation de l'éducation préscolaire
1962	La planification de l'éducation
1963	L'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle
1965	L'alphabétisation et l'éducation des adultes

2. Programmes et disciplines scolaires (23 Conférences)

1937	L'enseignement des langues vivantes
1938	L'enseignement des langues anciennes
1938	L'élaboration, l'utilisation et le choix des manuels scolaires
1939	L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires
1946	L'enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires
1947	L'éducation physique dans l'enseignement secondaire
1948	L'enseignement de l'écriture
1948	Le développement de la conscience internationale dans la jeunesse et l'enseignement relatif aux organismes internationaux
1949	L'enseignement de la géographie et la compréhension internationale
1949	L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire
1949	L'enseignement de la lecture
1950	L'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires
1950	L'initiation mathématique à l'école primaire
1952	L'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires
1955	L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires
1956	L'enseignement des mathématiques dans les écoles secondaires
1958	L'élaboration et la promulgation des programmes de l'enseignement primaire
1959	L'élaboration, le choix et l'utilisation des manuels de l'enseignement primaire
1960	L'élaboration et la promulgation des programmes de l'enseignement général du second degré
1965	L'enseignement des langues vivantes à l'école secondaire
1967	L'éducation sanitaire dans les écoles primaires
1968	L'éducation pour la compréhension internationale en tant que partie intégrante des études et de la vie scolaires
1968	L'étude du milieu à l'école

3. Formation, statut et recrutement des enseignants (17 Conférences)

1935	La formation professionnelle du personnel enseignant primaire
1935	La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire
1937	L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires
1938	La rétribution du personnel enseignant primaire
1939	La rétribution du personnel enseignant secondaire
1950	Les échanges internationaux d'éducateurs
1953	La formation du personnel enseignant primaire
1953	La situation du personnel enseignant primaire
1954	La formation du personnel enseignant secondaire
1954	La situation du personnel enseignant secondaire
1957	La préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires
1959	Les mesures destinées à faciliter le recrutement et la formation des cadres techniques et scientifiques
1962	Le perfectionnement des maîtres primaires en exercice
1963	La lutte contre la pénurie de maîtres primaires
1966	Le personnel enseignant à l'étranger
1966	L'organisation de la recherche pédagogique
1967	La pénurie de personnel enseignant secondaire

Tab. 6.3. Nombre d'enquêtes et recommandations en fonction de trois catégories (Rapports des enquêtes du BIE de 1934 à 1968)

	N	%
1. Structure, organisation des systèmes et gestion des flux scolaires	25	38,5
2. Formation, statut et recrutement des enseignants	17	26,2
3. Programmes et disciplines scolaires	23	35,4
Total	65	100,0

Le premier groupe ne se réduit selon nous pas à l'administratif, mais englobe également les infrastructures matérielles et organisationnelles des systèmes scolaires publics, comme les enjeux sensibles des flux scolaires et des conditions d'accès à l'instruction, secondaire aussi, tous publics confondus. On constate que des thèmes sont placés plusieurs fois sur l'agenda de ces CIIPs, démontrant à la fois l'importance qui leur est accordée – et donc la hiérarchie des missions du BIE et ses partenaires – et la persistance des problèmes soulevés, malgré la mobilisation collective pour les résoudre : c'est le cas des conditions et de l'égalité d'accès à la scolarité (enquêtes initiées avec le BIT), de la prise en compte des populations fragiles et vulnérables (petite enfance, enseignement spécialisé, élèves en difficultés, dits arriérés, débiles, par ex.) ou des publics potentiellement discriminés (femmes, jeunes des régions rurales). Une analyse approfondie des enquêtes et débats se rapportant à ces thèmes est proposée dans les chapitres 7, 8 et 9 du présent ouvrage.

S'agissant des contenus et méthodes, le BIE se dédiait jusqu'en 1934 surtout aux méthodes dites actives (travail en équipe, *self-government*, correspondance scolaire, littérature enfantine) : c'est désormais d'abord aux programmes, manuels et matières scolaires qu'il se consacre, afin de veiller à ce que toutes les écoles publiques du monde fournissent une culture scolaire adéquate aux élèves, participant dès 1946 à la croisade de l'Unesco contre l'analphabétisme. Ce retournement est significatif, puisque le premier BIE et l'Institut Rousseau qui le chapeautent se distinguaient jusqu'alors par une certaine distance d'avec les programmes préétablis et les disciplines scolaires, tenues pour les emblèmes d'une école sclérosée et sclérosante. Nous verrons dans les chapitres 10 et 11 comment ils gèrent et justifient ces « retournements » et les principes qui sous-tendent les méthodes pédagogiques privilégiées.

Le développement des services de psychologie ainsi que l'orientation scolaire et professionnelle étant considérés comme instruments de gestion des flux scolaires, nous les avons intégrés dans le premier groupe, même s'ils servent aussi à la formation des enseignants. La recherche pédagogique elle aussi se situe à la confluence des rubriques 1 et 3, et concerne le groupe 2. Nous avons décidé de l'inclure dans la formation des enseignants, le BIE n'ayant de cesse d'inciter à adosser la formation des enseignants à la recherche pédagogique (comme on le constate avec le thème l'enseignement de la psychologie dans la formation des enseignants). Remarquons d'emblée l'importance reconnue au statut et à la rémunération du personnel enseignant (incluant les

questions genre), à sa formation (initiale et continue) impliquant celle de son recrutement. Le chapitre 12 examine ces enjeux.

LE MODE OPÉRATOIRE DES CIIPs

En devenant un rouage intergouvernemental, relié ensuite à l'imposante Unesco¹¹, les structures, les partenaires, les modalités de travail et la nature des activités du BIE se transforment fondamentalement. Est-ce à dire que les logiques d'actions et principes opératoires du premier BIE – dont la neutralité, objectivité, scientificité – n'en constituent plus le ressort ? Nullement. En témoigne précisément le mode opératoire des CIIPs, lesquelles mobilisent désormais, rappelons-le, l'essentiel des forces vives du BIE. La revendication d'indépendance, qui présuppose l'affirmation et la garantie d'une posture apolitique, de surcroît résolument objective et scientifique, est plutôt affermie dans le même temps où l'institution devient intergouvernementale. Un double pari se joue : éviter toute interférence sur la liberté pédagogique des États, d'une part ; garantir la liberté d'action et la crédibilité scientifique du BIE lui-même, condition de sa reconnaissance comme tribune mondiale de l'éducation, d'autre part.

Au fil des années, les structures se formalisent, la recherche se systématisent et les méthodes deviennent plus rigoureuses. Il est intéressant de constater que Rosselló et Piaget y œuvrent au coude à coude, quand bien même l'arrière-fond conceptuel et théorique de la contribution à la définition de ce mode opératoire trouve pour chacun d'eux ses ancrages dans des champs différents. Rosselló incarne et recourt surtout à la pédagogie comparée, alors que Piaget s'appuie sur ses travaux empiriques et théoriques sur le jugement moral. Nous postulons que c'est ce double ancrage et surtout l'aptitude à les articuler qui fondent l'originalité du mode opératoire des CIIPs¹².

11 Voir le chapitre 5 et pour les premières années de l'Unesco : Maurel, 2006.

12 Bien d'autres organisations internationales recourent à cette époque à des conférences et des procédures législatives telles des recommandations pour susciter la plus large adhésion possible des États (voir notamment pour le BIT : Guérin, 1996 ; Kott & Droux, 2013), et le BIE s'en est certainement largement inspiré.

PORTRAIT 6.1. PEDRO ROSSELLÓ (1897–1970)



Pedro Rosselló, directeur adjoint du BIE (1928–1968), est né à Calonge, une province de Gérone en Catalogne, dans une famille de cultivateurs. Il suit une formation d'enseignant d'abord à Madrid puis à Genève, à l'Institut Rousseau. De 1920 à 1924, il travaille en Espagne comme directeur de la section psychologique de l'Institut d'orientation professionnelle, en même temps qu'il dirige des cours de psychopédagogie au Musée scolaire de Madrid et obtient la fonction d'inspecteur scolaire¹³. En 1924, il rejoint le corps enseignant de l'Institut Rousseau où il dispense des cours de bibliographie pédagogique puis de pédagogie comparée. Il fait entre temps la rencontre de Piaget, avec qui il collabore sur

une enquête psychologique (Piaget & Rosselló, 1922), menée dans le cadre de l'Institut et du Laboratoire de psychologie de l'Université. C'est aussi une amitié sincère qui naît alors entre les deux personnages comme en témoignent les rencontres organisées entre leurs familles respectives et les années de collaboration qui vont suivre. En lien avec des organisations internationales à Genève, il est nommé collaborateur aux Conférences internationales du travail. Il est également l'auteur d'ouvrages en faveur de l'éducation et de la paix : *El Instituto J. J. Rousseau : sus hombres, su obra : sugestiones para nuestro país* (1923), *La escuela, la paz y la Sociedad de las Naciones* (1928), et, avec son épouse Suzanne Rosselló, de la revue enfantine intitulée *Petit journal de la Société des Nations* (1928).

Déjà bien ancré dans les milieux pédagogiques genevois, Rosselló prend part à la fondation du BIE en 1925 et, le 26 juin 1928, son statut est officialisé par sa nomination comme directeur adjoint. Établi à Genève avec sa famille, de nationalité espagnole, mais bon praticien de la langue française et, au sein du BIE, fervent partisan d'une collaboration avec les gouvernements au moment des changements de statuts de 1929, Rosselló est la personne idéale pour reprendre la direction adjointe du bureau. Convaincu par le fait que l'éducation peut bénéficier des procédés de la diplomatie intergouvernementale, il est l'un des principaux initiateurs des CIIPs et des *Annuaire*s. Pendant la guerre, il obtient le grade de docteur en sciences pédagogiques et sa thèse, *Les précurseurs du Bureau international d'éducation : un aspect inédit de l'histoire de l'éducation et des institutions internationales* (1943), est publiée par le BIE. La soutenance se tient à l'Université de Lausanne, devant un jury composé de son cher directeur, Jean Piaget, et de professeurs lausannois et genevois, Pierre Bovet, Auguste Deluz et Arnold Reymond.

13 Cette biographie tire parti de notices déjà réalisées (Hofstetter, 2010, 2019 ; Thomann, 2012) et de l'étude complète du dossier personnel et de la correspondance de Rosselló conservés au BIE (B73, B178).

Après la Deuxième Guerre mondiale, il constitue un interlocuteur important dans les négociations avec l'Unesco et il représente même le BIE au sein du secrétariat de l'Unesco. Ce nouveau statut de fonctionnaire pour l'Unesco exige de dédoubler son lieu de travail, entre Genève et l'avenue Kléber à Paris. En 1946, Rosselló est aussi de ceux qui, sous les rênes de Piaget et Robert Dottrens, négocient les conditions de survie de l'Institut Rousseau et misent sur le projet d'une intégration académique complète (Hofstetter, 2010). La même année, il est nommé privat-docent d'éducation comparée à la Faculté de lettres de l'Université de Genève, puis professeur, et il continue d'enseigner cette discipline dans le cadre de l'Institut des sciences de l'éducation de 1948 à 1967.

Les travaux et la thèse de Rosselló s'inscrivent dans un contexte plus large de début de 20^e siècle où l'éducation comparée s'affirme au moyen de nouvelles pratiques et d'expérimentations. Rosselló constitue un acteur à part entière de la constitution de ce champ disciplinaire naissant consubstantiellement aux travaux du BIE, qu'il porte et qu'il mène. Ce fait est d'autant plus marquant qu'il est, à Genève, la première personne à enseigner les méthodes comparées à l'Institut des sciences de l'éducation. Comme Dottrens le dira *a posteriori* : « avec lui la pédagogie comparée entre à l'Université »¹⁴. Il devient également membre du comité de direction de la *Comparative education society* (New York), vice-président de la Société d'éducation comparée pour l'Europe¹⁵ et, entre 1956 et 1963, il publie plusieurs articles théoriques ainsi que des essais sur l'éducation comparée dans lesquels se formalise une théorie de l'éducation comparée dynamique, dite des *courants pédagogiques*.

Pour Rosselló, l'éducation comparée dynamique fonctionne comme un complément de l'éducation comparée statique qui envisage avant tout les ressemblances et les différences entre les systèmes, les structures et les situations. Pour ce faire, il s'agit selon lui de repérer, par le moyen de la comparaison, les tendances des mouvements éducatifs mondiaux, à l'appui de données provenant de l'expérience pratique. L'éducation comparée dynamique permet ainsi d'apporter le *mouvement* et d'étudier les courants éducatifs et leurs processus évolutifs, dans le temps et l'espace (Rosselló, 1960).

De par sa formation sociologique et sa proximité avec les mouvements d'éducation nouvelle et réformistes qui ont gravité autour du BIE, l'approche de Rosselló résonne fortement avec une focalisation sur les aspects sociaux des problèmes éducatifs. Lorsque Rosselló quitte ses fonctions de directeur adjoint au BIE, en même temps que son fidèle compère Piaget, les différents travaux qu'il a menés de front au sein du BIE (*Annuaire*s et CIIPs) sont considérés comme des éléments précurseurs de l'éducation comparée telle que nous la connaissons aujourd'hui.

C. B.

© image BIE.

14 Dottrens, 1970, p. 3. B73, A.6.1.254, A-BIE.

15 *La Suisse*, 27.8.1970. B73, A.6.1.254, A-BIE.

L'ÉDUCATION COMPARÉE DE ROSSELLÓ

Chargé de la rédaction des *Annuaire*s – qu'il présente comme une cartographie de l'éducation à travers le globe – c'est à partir d'eux que Rosselló construit son expertise en éducation comparée. Afin de garantir une comparabilité des résultats, les questionnaires transmis pour l'élaboration des monographies et les réponses aux enquêtes sont strictement formatés, pour ne porter que sur des données objectivables. Ils s'adressent autant que faire se peut aux mêmes destinataires, les ministères de l'Instruction publique, lorsque ceux-ci existent.

Les *Annuaire*s de la plume de Rosselló traduisent ces données en tableaux comparatifs, afin que chaque pays puisse comparer son propre effort avec celui réalisé par l'ensemble des pays sur lesquels a porté l'étude. Loin de viser l'uniformisation des systèmes, la comparaison à elle seule fonctionnerait comme émulation pour que chacun puisse à sa convenance parfaire son système éducatif. Cette défiance à l'encontre de toute uniformisation constitue le principe clé sur lequel Rosselló et Piaget vont construire les méthodes de travail des CIIPs : se garder de toute contrainte pour en appeler à la responsabilité des délégués afin que chacun prenne la mesure de l'envergure de son mandat. Cette responsabilité s'étend à l'ensemble des partenaires et instances du BIE, ce que l'on rappelle inlassablement durant les CIIPs, comme en témoigne cette citation, sélectionnée parmi des dizaines d'autres de même nature :

Une de nos préoccupations les plus grandes est de nous associer par nos moyens de recherche et d'information aux progrès scolaires des pays membres du Bureau. Et vous comprendrez aisément ce souci, puisque nous nous sentons jusqu'à une certaine limite co-responsables moralement de l'éducation de la population scolaire de tous ces pays dont la population totale se monte à 250 millions environ (Piaget, V^e CIIP, 1936, pv, p. 145).

L'exercice de la responsabilité implique de disposer de données exactes et objectives, afin d'éviter tout arbitraire et d'éclairer les décisions prises. C'est la raison pour laquelle le BIE élargit et formalise le matériau empirique récolté, affine et systématise ses analyses, moyennant les outils conceptuels et méthodologiques de la pédagogie comparée, dont Rosselló figure parmi les premiers représentants académiques en Europe.

Mais quelle est la valeur objective des faits présentés ? À l'évidence, les rapports nationaux rédigés par les ministères présentent les décisions

et changements pédagogiques dans leur pays sous leur aspect le plus avantageux. Pour une instance qui s'enorgueillit de travailler dans la plus stricte scientificité, n'est-ce pas témoigner d'une grande crédulité que de tenir ces données pour des données objectives ? Rosselló rapporte rétrospectivement que ceci leur a été reproché pour aussitôt rétorquer :

Certes, on a reproché à ces rapports nationaux de pécher par excès d'optimisme, mais il n'est pas sûr que certaines exagérations n'aient pas eu un aspect constructif par l'émulation qu'elles suscitaient entre les divers pays. [...] Et s'il est vrai que tous les participants à la conférence n'ont pas été des éducateurs, beaucoup de pays se faisant représenter par des diplomates en poste à Berne ou à Genève, on a souvent pu se féliciter de l'apport de ces non-spécialistes qui, en tant que parents, donnèrent maintes fois à la conférence un réalisme parfois absent d'autres réunions (Rosselló, 1969, pp. XIII–XIV).

Rosselló consent donc qu'une certaine exagération puisse transparaître des rapports des gouvernements – se servant de cette tribune pour faire valoir leurs pratiques – dont la dimension émulative et optimiste est seule pointée, laissant accroire qu'il n'y aurait ni concurrence ni tendance nationaliste. Il plaide curieusement pour l'apport plus réaliste des non-spécialistes (parents diplomates) sur celui des experts, alors que Rosselló n'a de cesse, habituellement, d'en appeler à des experts de l'éducation, bénéficiant de surcroît d'une formation adéquate en méthodologie. Mais, à l'heure des bilans, Rosselló se plaindra amèrement que le champ éducatif soit la cible de critiques plus tenaces et plus vives que les autres terrains et disciplines : l'officialité des sources en pédagogie entacherait d'entrée de jeu ces données « d'un péché originel » qui en invaliderait automatiquement la pertinence, alors même que la plupart des enquêtes internationales sur la production, la vie économique, les réalisations sociales se basent elles aussi, pointe Rosselló, « sur des données officielles sans que leur valeur probatoire soit de fait contestée a priori ! » (1963, p. 206).

Comment Rosselló théorise-t-il la pédagogie comparée dont il se revendique ? Bien qu'il reconnaisse la militance comme légitime – évoquant les visées pacifistes de la SDN – il défend la primauté de l'objectivité scientifique. Ses écrits (correspondances, rapports, thèse, publications) contiennent de fait des éléments fondant théoriquement et méthodologiquement l'éducation comparée, qu'il propose comme modèle de fonctionnement aussi bien de la recherche scientifique que des collaborations

intergouvernementales : selon lui, l'éducation comparée constitue l'instrument clé pour permettre aux petites comme aux grandes puissances de se rencontrer, de partager leurs préoccupations, de tirer parti des expériences éprouvées par d'autres, pour élaborer ensemble – à l'appui de données objectives – des solutions aux problèmes éducatifs dans le monde. Affirmant se méfier de toute hégémonie, Rosselló problématise le rapport entre le particulier et l'universel : il postule que seule la prise en compte des données locales et leur analyse objective permettent d'élaborer des perspectives universelles, qu'elles se traduisent en théories scientifiques (l'éducation comparée comme discipline) ou recommandations pédagogiques (l'éducation comparée comme démarche de travail entre gouvernements). Non contraignantes, ces théories et recommandations devraient trouver une pertinence à la fois au niveau international, national et régional, présupposant aussi que leur application s'ajuste aux contextes locaux. Les caractéristiques locales s'en trouveraient même renforcées du fait qu'elles peuvent être divulguées et discutées, voire valorisées et réappropriées par d'autres.

C'est là selon Rosselló le premier rôle du BIE, qu'il conçoit et profile à ce titre comme un centre mondial d'éducation comparée, déjouant esprit de caste et de classe. En se fondant sur des enquêtes documentant par des correspondants du terroir la réalité pédagogique dans les contrées les plus éminentes comme les plus reculées du globe, le BIE, estime Rosselló, se propose d'offrir un espace préservé de toute ingérence externe aux gouvernements partenaires. Il déclare même que c'est cette autonomie à l'égard du politique qui a permis au BIE de travailler dans une ambiance bien différente de celle de l'Ariana, à savoir de la SDN. Il en va de même des enquêtes thématiques qui débouchent sur l'élaboration collective de recommandations, lesquelles synthétisent les orientations à même de résoudre le problème traité.

Pour Rosselló (1960, 1963), la pédagogie comparée est susceptible de fournir des outils probants pour une meilleure planification scolaire. Il distingue clairement l'éducation comparée descriptive, telle que la réalisent les *Annuaire*s, de la pédagogie comparée explicative, la plus exaltante pour un comparatiste, précise-t-il, puisqu'elle pourrait fournir les causes philosophiques, historiques, géographiques, politiques, socioéconomiques de tel ou tel phénomène. Rosselló s'attache à promouvoir une pédagogie comparative dynamique plutôt que statique, mettant en lumière changements et permanences : c'est selon lui l'une des plus grandes vertus et originalités des *Annuaire*s puisqu'ils offrent un observatoire mondial de l'évolution de

l'éducation sur plusieurs décennies durant. Notons d'ailleurs qu'aujourd'hui encore des chercheurs¹⁶ se rapportent aux données des *Annuaire*s pour tenter de dégager et d'expliquer sur la longue durée l'évolution des systèmes scolaires dans le monde.

Ultérieurement, lorsque Rosselló travaillera aussi en synergie avec l'Unesco, il étayera ses analyses sur les apports de l'éducation comparée estimant que cette « science des réalités éducatives » a trois rôles principaux : la documentation et l'information pédagogiques, la planification de l'éducation et l'envoi d'experts en mission¹⁷.

PORTRAIT 6.2. JEAN PIAGET (1896–1980)



Fils d'Arthur Piaget, professeur à l'Université de Neuchâtel, et de Rebecca-Suzanne Jackson, issue d'une famille d'industriels protestants, Jean Piaget se fait remarquer dès son plus jeune âge par son incroyable sens de l'observation. Encore adolescent, il rédige des articles scientifiques et philosophiques, et adopte très tôt un point de vue pacifiste. Soutenant une thèse en biologie sur les mollusques à vingt-deux ans, il s'intéresse d'emblée à la psychologie, étudiant d'abord à Zurich, puis, chez Alfred Binet, à Paris où il met déjà au point sa méthode clinique d'observation des enfants : jeu de dialogue semi-dirigé. Engagé

en 1921 comme chef de travaux à l'Institut Rousseau où se mènent alors des investigations pluridisciplinaires sur l'enfance et son éducation, Piaget publie une première série d'ouvrages sur le développement de l'enfant, dont le remarquable *Le langage et la pensée chez l'enfant* en 1923. La possibilité d'observer avec sa femme Valentine Châtenay ses trois enfants lui permet d'analyser *La naissance de l'intelligence* et d'autres capacités construites par le tout jeune enfant (Ratcliff, 2010). Parallèlement, en lien sans doute avec ses responsabilités à la direction du BIE (dès 1929), il mène quelques investigations sur l'éducation et rédige *Le jugement moral chez l'enfant*. Il poursuit ses recherches dans une veine plus fonctionnaliste et structuraliste en décrivant et théorisant le développement des notions de quantités, de nombre, de temps, de mouvement, d'espace, de hasard, etc. Ses travaux sur le développement de l'intelligence intègrent toujours une visée épistémologique : essayer de comprendre comment se construisent les connaissances, en sciences aussi, question à laquelle sont consacrés

16 Tels Benavot & Riddle, 1988 ; Kamens & Benavot, 2007 ; King, 2016 ; Pettersson, Lindblad & Popkewitz, 2019.

17 Lettre de P. Rosselló à L. Fernig, 8.4.1963. A1.79.606a, A-BIE. Pour une historicisation et conceptualisation de l'éducation comparée : Nóvoa, 1998 ; Schriewer, 1997.

plusieurs écrits dont les trois volumes *Introduction à l'épistémologie génétique*. Cette visée se concrétise dans la création en 1955 du Centre international d'épistémologie génétique qui attire à Genève les plus grands psychologues et scientifiques du monde entier et aboutit à une série de 37 ouvrages sur de nombreuses notions scientifiques comme la force, l'espace, le raisonnement, la causalité, la contradiction, la dialectique. Comme l'explique Ducret :

Basée sur une méthode systématique d'observation, de recueil et de classification de données biologiques, psychologiques et intellectuelles pour mettre en lumière les caractéristiques de leur intelligence, enfin sur un usage approprié d'instruments de modélisation logico-mathématiques des structures de la pensée humaine, l'œuvre de Piaget a révolutionné et profondément enrichi notre connaissance de l'origine et de la genèse des formes, des catégories et des normes de la raison, ainsi que des soubassements des sciences physiques et logico-mathématiques (1990, 2006).

Toute cette activité se matérialise dans une prodigieuse production volontiers qualifiée, à l'époque déjà, d'« industrie Piaget » : 80 livres, 700 articles.

Piaget a assumé un nombre impressionnant de fonctions académiques. Après avoir été chargé de travaux à l'Institut Rousseau, il devient professeur de psychologie, sociologie et philosophie des sciences à l'Université de Neuchâtel en 1925, puis, en 1929, à Genève comme professeur d'histoire de la pensée scientifique. Il assure aussi des responsabilités à l'Institut Rousseau, qui, sa vie durant, constituera son port d'attache : il en devient directeur administratif puis, dès 1932, co-directeur jusqu'à sa retraite, avec Édouard Claparède et Pierre Bovet, puis Robert Dottrens. À partir de 1936, il joint des enseignements de psychologie et la sociologie à Lausanne, de sociologie de 1939 à 1952 à Genève, des cours au Collège de France et, de 1952 à 1963, à la Sorbonne, sur la chaire de philosophie de Merleau-Ponty. Son œuvre est reconnue dans le monde entier et fait l'objet d'innombrables hommages : plus de 30 doctorats honoris causa, le prix Érasme et le prix Balzan, sorte de Nobel pour les sciences de l'homme (Ratcliff & Burman, 2017 ; Noël, 2020).

C'est en 1929 qu'il devient directeur du Bureau international de l'éducation (BIE). Secondé par le directeur adjoint Pedro Rosselló et la secrétaire générale Marie Butts, Piaget fait du BIE une institution intergouvernementale, à laquelle participent un nombre croissant d'États. Il oriente les travaux du BIE vers la propagation de méthodes actives en éducation : le travail en équipe, le *self-government* qu'il théorise lui-même en articulation étroite avec ses travaux psychologiques, notamment celui sur *Le jugement moral chez l'enfant*. À partir de 1934 (voir notamment le chapitre 3), ce sont les systèmes d'instruction publique et leurs problèmes qui concentrent l'attention du BIE. La théorie piagétienne fonctionne cependant en arrière-plan : elle fonde les démarches pédagogiques privilégiées de même que le mode opératoire des CIIPs (chapitre 6). Comme directeur du BIE Piaget se révèle aussi ingénieux diplomate de l'internationalisme éducatif, dialoguant, négociant, rasant avec les ministres de l'instruction publique du monde entier, ce que révèlent les

milliers de lettres signées de sa main. Lors de la création de l'Unesco en 1946, il négocie un statut autonome pour le BIE, les deux organisations collaborant dorénavant très étroitement (chapitre 5). Il devient alors aussi l'une des figures en vue de cette nouvelle institution internationale : membre du conseil exécutif, président de la commission des programmes, directeur *ad interim* de la section éducation, président de la délégation suisse, président de la commission nationale de l'Unesco. En 1968, lors du rattachement du BIE à l'Unesco, il démissionnera comme directeur après pratiquement 40 ans d'intense travail.

B. S. & R. H.

© image BIE.

LES THÉORIES PIAGÉTIENNES DU JUGEMENT MORAL TRANSPOSÉES DANS L'ENCEINTE DES CIIPs¹⁸

Même si c'est bien Rosselló qui est le maître d'œuvre de la confection des *Annuaire*s, emblèmes de cette nouvelle approche comparée, Piaget contribue substantiellement à la conceptualisation de ces méthodes de coopération internationale et à leur application dans l'arène intergouvernementale. Il le fait, estimons-nous, en conjuguant la double posture de psychologue érudit et de diplomate de l'internationalisme éducatif. Nous avançons d'ailleurs la thèse que Piaget tire parti de ses travaux empiriques et théoriques sur le jugement moral pour affiner le mode opératoire du BIE. On y retrouve les notions interdépendantes de solidarité, réciprocité, liberté, rationalité, exposées comme fondements de la compréhension mondiale, non seulement des nouvelles générations et de leurs éducateurs, mais de tout un chacun.

La théorisation du *self-government* de Piaget démontre en particulier que la coopération entre élèves conduit à une critique mutuelle et à une progressive objectivité, qui permettrait d'accéder à une sorte de « morale de la pensée » :

18 Ce volet tire parti d'une analyse effectuée dans le cadre des conférences Archives Piaget, que nous avons prolongée par deux articles : Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (soumis a, b). Se rapporter à Xypas (1997) pour une analyse de l'éducation morale de Piaget et aux divers travaux de Ratcliff et son équipe pour une relecture de l'œuvre de Piaget (Noël, 2020 ; Ratcliff, 2011 ; Ratcliff & Burman, 2017).

La compréhension entre individus de races ou de nationalités différentes est l'objet le plus essentiel que doit poursuivre l'éducateur soucieux d'un rapprochement des peuples. En effet, on ne créera jamais un esprit international par l'enseignement de quelques principes vagues généraux ou par la culture d'une nouvelle sentimentalité que l'on superposera aux manières de penser ou de sentir nationales [...]. *Ce qu'il nous faut, c'est un esprit de coopération tel que chacun comprenne tous les autres, c'est une « solidarité interne » qui n'abolisse pas les points de vue particuliers, mais les mette en réciprocité et réalise l'unité dans la diversité.* Le devoir d'un enfant suisse, ce n'est pas de se faire une mentalité planétaire ou mondiale qu'il plaquera tant bien que mal sur la sienne, c'est de situer son point de vue parmi les autres possibles et de comprendre le petit Allemand, le petit Français, etc. aussi bien que lui-même. *C'est cette mise en relation des points de vue que nous appelons coopération, par opposition à leur uniformisation ou à la recherche utopique d'un point de vue absolu* (Piaget, 1931a, pp. 17s ; les soulignés sont nôtres).

L'esprit de coopération et de compréhension mondiale exigerait donc une « solidarité interne » ; respectueuse des points de vue particuliers : c'est-à-dire une aptitude à la réciprocité qui seule pourrait garantir l'unité dans la diversité.

Or ce qui vaut dans le champ pédagogique vaudrait aussi dans d'autres champs relationnels, dont celui de la coopération internationale et intergouvernementale. Ainsi, Piaget invite-t-il les délégués des gouvernements à se positionner de même : travailler, dialoguer, coopérer, se situer dans une dynamique de réciprocité pour comprendre autrui et s'enrichir de ses expériences. L'analyse minutieuse du mode opératoire mis en place dans ces CIIPs nous permet d'affirmer que Piaget y expérimente les méthodes de la coopération et du *self-government*, qu'il a théorisées en prouvant qu'elles favorisent le passage de l'égoïsme à la réciprocité, permettant donc d'accéder au jugement moral, partant, l'accès à la rationalité et à la vérité, à l'origine de l'intelligence.

Les délégués – et, à travers ceux-ci, les États – sont donc incités eux-mêmes à accéder à la compréhension d'autrui, et, en opérant un tel décentrement, de passer de l'individuel à l'universel. Cela présuppose de réduire cet égoïsme regardé comme cause des abus de pouvoir sur la planète comme en témoignent les dérives nationalistes, racistes, chauvinistes, impérialistes. Car l'égoïsme, démontre Piaget, amenuise les possibilités de développer une pensée autonome, condition d'accès à une pleine conscience intellectuelle et responsabilité citoyenne. Dans l'hémicycle de la SDN, posant la question « Une éducation à la paix

est-elle possible ? », Piaget assène ces mêmes postulats, avec d'autant plus de fermeté que l'efficacité de l'agence est mise en cause tandis que s'exacerbent les tensions politiques :

Durant les années où l'enseignement de la collaboration internationale était approuvé partout, il est resté singulièrement superficiel et étranger aux mobiles psychologiques réels de la conduite. On a cherché bien davantage à recouvrir l'esprit de chacun d'un même vernis de mystique internationale et à le fournir d'options toutes faites sur la Société des Nations qu'à éduquer en profondeur les tendances intellectuelles et morales susceptibles de conduire à une collaboration vraie. [...] la véritable éducation pour la paix doit consister, non pas en un simple enseignement des idées pacifistes, mais en une adaptation de l'esprit tout entier aux relations internationales. [...] créer en chacun une méthode de compréhension et de réciprocité. [...] Ce qu'il nous faut [...] c'est une attitude intellectuelle et morale nouvelle, faite de compréhension et de coopération, qui, sans sortir du relatif, atteigne l'objectivité par la mise en relation des points de vue particuliers eux-mêmes (Piaget, 1934a, pp. 17–22 ; les soulignés sont nôtres).

Cette décentration et neutralité seraient la condition du travail dit technique du BIE, fondé sur l'objectivité, la comparaison scientifique systématique, voire l'universalisme. Ceci permettrait de s'informer sur les réformes initiées par les uns et les autres apparemment sans jugement et de réunir dans une même enceinte des gouvernements aux positions politiques parfois diamétralement divergentes.

Le conditionnel est de mise. Il est nôtre. Difficile de cerner clairement comment Piaget parvient à conjuguer des fonctions aussi contrastées que la direction de cette arène internationale – forcément imprégnée des tensions géopolitiques et socioéconomiques de l'époque – avec ses convictions personnelles dont sa confiance dans les vertus résilientes et émancipatrices de la science et de la démocratie. Nous avons démontré ailleurs qu'il se distingue comme diplomate de l'internationalisme éducatif, fin stratège pour atteindre ses buts, en s'efforçant d'éviter – non sans peine¹⁹ – que les compromis consentis ne se traduisent en compromission (Hofstetter & Schnewwly, 2020a, c, soumis a).

19 Voir également le chapitre 3 de cet ouvrage, où nous examinons sa manière de courtiser des États, même l'Italie fasciste, au fil des années 1930.

DES RECOMMANDATIONS D'AUTANT PLUS CONTRAIGNANTES
QU'ELLES SONT LIBREMENT CONSENTIES

Alors que l'on assiste à la montée des nationalismes, le BIE se trouve dans la situation délicate de réunir un nombre croissant de pays aux régimes autoritaires. Piaget (1934a, p. 18) s'évertue tant bien que mal à démontrer que même les régimes autoritaires gagnent à se rallier aux idéaux pacifistes, pour augmenter le nombre d'adhésions, et renforce ses démarches auprès des pays qui ne sont pas encore partenaires. Mais ses discours comme directeur du BIE revêtent un ton plus solennel ; ils n'ésquivent pas les risques d'interférences possibles du politique, exigeant de tous ses partenaires qu'ils s'en tiennent à un strict esprit d'objectivité et de compréhension mutuelle et placent au second plan les préoccupations politiques ou philosophiques susceptibles de crispier et diviser les délégués.

En 1936, lorsque la CIIP se réunit pour la première fois au Palais Wilson dans l'ancien secrétariat de la SDN, où le BIE a emménagé, Piaget en profite pour exhorter les délégués à s'en tenir à l'esprit de sérénité et d'impartialité qui distingueraient les CIIPs de l'atmosphère « plombée » d'enjeux politiques de la SDN :

On aurait pu se demander comment ceux d'entre vous, Messieurs, qui représentez vos pays à titre de diplomates, vous libèreriez des associations d'idées politiques et de l'atmosphère de cette salle que vous connaissez si bien, et comment ceux d'entre vous qui représentez les administrations scolaires et la technique éducative échapperiez à cette contagion. [...] Mais nous n'avons nulle crainte quant à la réussite d'une telle expérience. [...] ce qui fait notre force : la volonté de collaboration technique et l'absence de toute préoccupation politique. Qu'il nous suffise de nous rappeler que *la CIIP ne vise à l'élaboration d'aucune convention, qu'aucune lutte d'intérêts, même spirituels, ne saurait marquer la conclusion de nos travaux, que nos résolutions ne supposent en rien la contrainte d'un point de vue sur les autres. [...] Elles ne prescriront rien, n'imposeront rien et s'efforceront simplement de dégager les tendances communes ou les diverses solutions également valables et également intéressantes* (Piaget, V^e CIIP, 1936, pv, pp. 28–31 ; les soulignés sont nôtres)²⁰.

20 Piaget qualifie d'ailleurs la CIIP d'« assemblée internationale entièrement neutre ». Lettre de J. Piaget à W. Krauel, 26.4.1934. B48 A2.1.603, A-BIE. Le terme de résolution est privilégié dans les années 1930, puis le BIE recourt à recommandation, et emploie rétrospectivement ce terme ; nous faisons de même.

Ces recommandations n'ont-elles vraiment aucune valeur contraignante ? Elles ne s'apparentent en tous les cas en rien à des conventions, les partenaires ayant la hantise d'une interférence sur les prérogatives des États. Piaget le justifie d'emblée, dans un discours qui ne prendra pas une ride.

Nous n'attendons pas de la Conférence des résolutions catégoriques. Elle ne saurait chercher à imposer quoi que ce soit, et cela pour trois raisons :

1. les pays et leur organisation nationale sont trop différents ;
2. cette réunion n'est pas un congrès, mais une conférence de délégués responsables qui engagent leur pays et ne peuvent pas voter à la légère ;
3. lorsqu'on cherche à imposer, on provoque de la résistance, vérité pédagogique essentielle qu'il est superflu de rappeler à des diplomates.

Les Résolutions de notre Conférence seront bien plutôt un catalogue des solutions possibles [...] un appel à l'émulation, au sens noble de ce terme (Piaget, III^e CIIP, 1934, pv, p. 30).

En bref, il s'agit de dépasser les préjugés et différends pour construire une compréhension et connaissance mutuelles, afin de tendre à l'unité dans la diversité.

Ne nous y trompons pas. L'argument est subtil pour faire de cette liberté une responsabilité. Chaque État a tout intérêt à avoir le meilleur système éducatif possible, garantie de la performance intellectuelle et économique du pays. L'émulation entre pays suffirait, chacun étant stimulé à s'enrichir de l'expérience d'autrui. La grandeur de la cause investie subsumerait aussi les intérêts partisans, puisqu'il s'agit de travailler, par l'éducation, à améliorer l'avenir de l'humanité. Lors des débats, chacun est libre d'énoncer des prises de position, d'amender ou de s'opposer aux recommandations. Le processus est supposé garantir, à tout moment, à chaque délégué, à titre égal, sans pression aucune, de participer librement à la définition des recommandations. Mais la contrepartie de cette liberté est clairement énoncée : par sa présence, ses écrits, ses interventions et son vote des recommandations, le délégué d'un État s'implique et ce faisant engage le gouvernement qu'il représente. L'engagement serait d'autant plus exigeant qu'il est librement consenti.

Bref. La pédagogie comparée de Rosselló et les théories du jugement moral de Piaget constituent les fondements théoriques du mode opératoire des CIIPs. Eux-mêmes considèrent rétrospectivement que ce

sont ces recommandations qui constituent l'action la plus « innovatrice et efficace » des Conférences :

Ces recommandations forment un ensemble de plus de mille articles et constituent une sorte de Charte ou de Code international de l'Instruction publique, un corps de doctrine pédagogique dont on ne saurait sous-estimer la portée.

Bien qu'elles ne présentent pas le caractère impératif des conventions, le fait d'être votées par les délégués de plus de 70 gouvernements donne à ces recommandations un poids moral indiscutable. Cette autorité dont elles jouissent auprès des autorités scolaires et des éducateurs, elles la tirent aussi de l'esprit équilibré qui les caractérise : sans être utopiques et tout en reconnaissant les possibilités de chaque pays en particulier, elles ne constituent pas moins un idéal éducatif de type universel qu'il faut s'efforcer d'atteindre (Rosselló, 1959, p. 243).

Notons que la notion même de code²¹ contient l'idée de règlementations et que l'injonction, même morale, demeure bien présente dans les propos des deux maîtres d'œuvre des CIIPs. La notion de charte, plus couramment employée, en réduit la portée prescriptive et correspond mieux à l'esprit du BIE, visant à construire et diffuser les aspirations mondiales en matière éducative. Toutefois, nous savons qu'à partir de 1961, les monographies par pays doivent signaler la suite que chaque État a donnée aux recommandations. Autrement dit, il s'agit d'attester du sérieux de l'engagement pris (XXIV^e CIIP, 1961, pv, p. 14). Même si Piaget nuance d'emblée en précisant qu'il ne s'agit nullement d'appliquer, mais bien d'abord d'adapter pour s'ajuster aux situations variables et multiples des pays (p. 126), le BIE qui travaille alors de concert avec l'Unesco tend progressivement à adopter le vocabulaire et le mode opératoire d'organes de gouvernance.

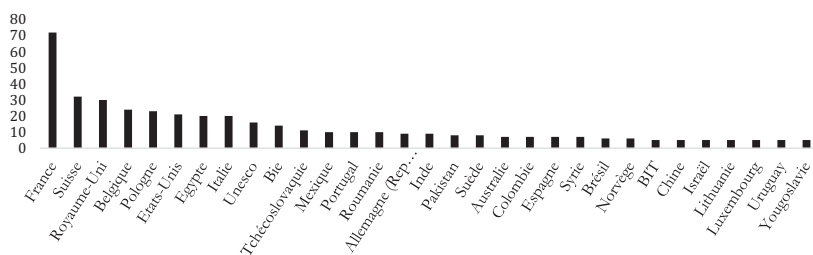
21 Dans son discours d'ouverture de la CIIP de 1949, le Directeur général de l'Unesco Torres Bodet plaide, à l'inverse des répondants du BIE, pour des mesures plus contraignantes : « Le recueil des recommandations [...] constituerait sans doute un code excellent si ces recommandations pouvaient toutes prendre force de loi. » (p. 21).

UN ESPACE-TEMPS DÉNUÉ D'INTERFÉRENCES ?²²

Pour relever leur pari ambitieux de produire une charte universelle de l'éducation préservée de toute interférence, les protagonistes du BIE tentent de mobiliser l'expertise (supposée neutre et objective) plus que la diplomatie internationale, afin d'instaurer un dialogue pédagogique où les intérêts supérieurs de l'enfance et de la planète primeraient sur la défense des logiques nationales, voire nationalistes.

Que révèle l'examen systématique des échanges et des manières dont les délégués des gouvernements se positionnent les uns au regard des autres ? Une première analyse générale des interactions sur les contenus des recommandations élaborées entre 1934 et 1952 démontre de substantielles variations dans les fréquences des prises de parole des différents pays. Les délégués des États qui interviennent majoritairement sont principalement européens. La délégation française réagit une à deux fois sur chaque recommandation. L'Égypte (État fondateur) participe au moins une fois sur chaque recommandation discutée (excepté en 1938), tout autant que les États-Unis qui, pourtant, n'adhèrent qu'en 1958 au BIE (Fig. 6.3).

Fig. 6.3. Nombre d'interventions portant spécifiquement sur le contenu, par États (1934–1952). Note : Sélection >5 interventions. Sont exclues (~31 %) les interventions types commentaires hors apport de contenu, formule de politesse, et lecture du rapport en vue de la discussion.



22 Ce volet s'appuie sur les données (synthétisées ici dans les tableaux/figures) et analyses de Brylinski, en préparation.

Les délégués se positionnent rarement de façon explicite. Sur le total des interventions notifiées dans les procès-verbaux, seuls 7,9 % expriment une alliance, soit un accord envers les propos d'un autre. Les interventions pour s'opposer sont exceptionnelles (0,7 %), les divergences pouvant être aplanies durant les préparations et surtout estompées lors de la rédaction finale du procès-verbal. Dire qu'il n'y a pas d'enjeux de pouvoir ou de désaccords au niveau des idées et des approches serait une lecture bien superficielle des faits. Les CIIPs constituent une tribune permettant à certains États représentés de faire valoir leurs expériences et positions, susceptibles de leur conférer la légitimité convoitée sur la scène internationale. Les lignes suivantes en témoignent.

DES DÉBATS SUR L'ÉDUCATION TRAVERSÉS D'ENJEUX DE POUVOIR

Prenons pour exemple le thème de la scolarité obligatoire et sa prolongation, au cœur du mandat que se donnent le BIE et ses États partenaires ; deux CIIPs lui sont dédiés, celle de 1934 et celle de 1951. Nous renvoyons au chapitre 7 pour l'analyse des enjeux traités et solutions envisagées, nous concentrant ici sur les interactions entre États via l'analyse des prises de paroles et échanges entre leurs représentants durant les discussions se rapportant aux recommandations²³.

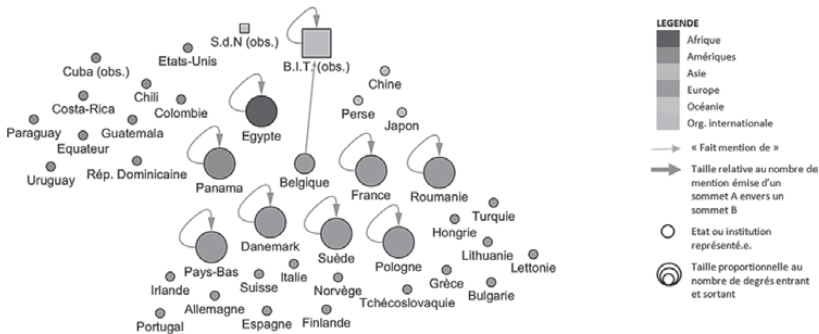
En 1934, la CIIP accueille 52 délégués (38 États représentés), tandis qu'en 1951, ils sont 98 (49 États représentés). Par ailleurs, en 1934 moins d'un tiers des États présents prennent la parole (29 %) tandis qu'en 1951, plus de la moitié (53 %) intervient (le taux d'interventions par les participants est de 21 % en 1934 contre 41 % en 1951). De fait, nos données suggèrent également que les pratiques de collaboration intergouvernementale, timides en 1934, sont plus courantes voire davantage normalisées en 1951 bien que la majorité des représentants demeurent silencieux lors des débats publics.

En 1934, les délégués présents prennent la parole pour marquer leur position et mettre en valeur l'expérience nationale (Fig. 6.4). Les interventions ne créent guère d'interactions mis à part lorsque la Belgique, occupant la présidence, accorde la parole à Fernand Maurette, représentant du BIT, pour entamer la discussion. La recommandation finale

23 Ce volet constitue une synthèse du chapitre 6 de la thèse de Brylinski (en préparation).

tient compte des différents éléments évoqués, telle une compilation de suggestions plutôt qu'un travail issu d'un processus de collaboration interactif, où les recommandations seraient le fruit d'une négociation voire d'un consensus.

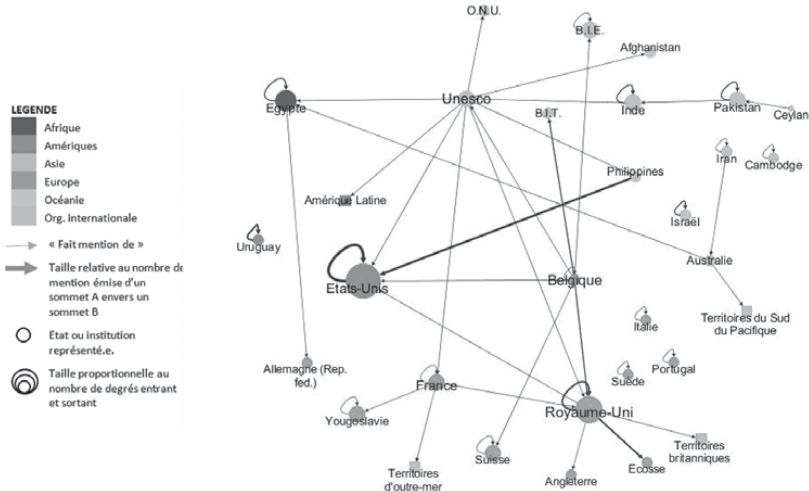
Fig. 6.4: Interactions lors de la III^e CIIP, 1934 par État. Note : les boucles signifient que le représentant intervient pour faire part de l'expérience nationale de l'État qu'il représente.



À l'inverse, lors de la Conférence de 1951, les délégués se positionnent au cours de la discussion en faisant référence à d'autres États, à des organisations internationales, qu'elles soient présentes ou non physiquement à la conférence, ainsi que les territoires britanniques d'outre-mer et du Pacifique, groupements d'États colonisés invisibilisés en 1934. On assiste à une véritable « mise en scène » des États, révélatrice de stratégies de coopération empreintes d'enjeux de pouvoir. Peut-on en déduire qu'il s'agit d'interférences politiques, mettant à mal le concept d'une stricte neutralité ? Nous pouvons le supposer pour certaines de ces prises de parole, bien qu'il ne soit pas aisé de le démontrer vu la nature des sources sur lesquelles nous nous appuyons ici : des procès-verbaux de séance imprimés et diffusés à grande échelle, qui servent de vitrine au BIE et à ses membres, où les conflits ouverts ont certainement été atténués voire supprimés.

Il est intéressant de constater que lors de la discussion de 1951, ce sont les États anglo-saxons non affiliés au BIE qui s'expriment le plus et diffusent leur modèle (Fig. 6.5). Les États-Unis et le Royaume-Uni sont les principaux pays cités lorsqu'il s'agit d'exemplifier ce qui est à retenir dans l'écriture finale de la recommandation.

Fig. 6.5. États faisant référence à l'expérience d'autres États (CIIP, 1951).
 Note : les points sont positionnés par continent, les boucles sont des « autoréférences ».



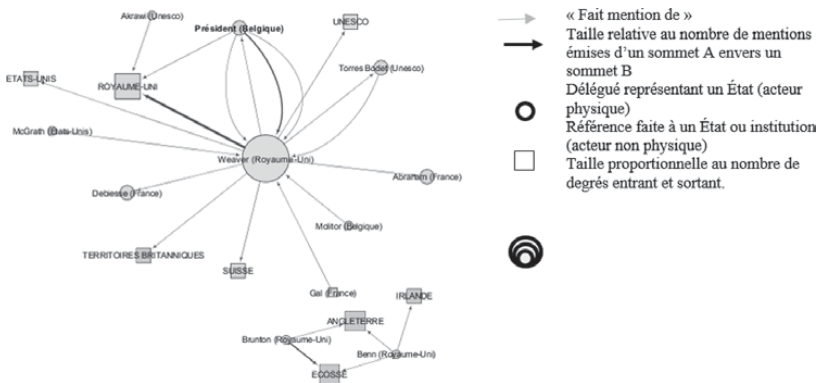
Comme c'est le cas dans ce tout juste après-guerre, dans le contexte aussi de la mise en place de l'Unesco, ces deux États anglophones se positionnent au cœur de la discussion en intervenant plusieurs fois pour promouvoir leurs propres expériences, ensuite reprises par leurs homologues. Alors qu'en 1934 les États-Unis se font discrets, en 1951, Finis Engleman, Galen Jones et Earl McGrath mettent en valeur le modèle éducatif nord-américain. En amont de la discussion générale, les délégations anglophones ont stratégiquement proposé de ne pas synthétiser leur rapport pendant la séance d'exposés : le président de la conférence a ainsi accordé, au cours du débat, un temps de parole conséquent pour les délégations des États-Unis et du Royaume-Uni afin de présenter leurs systèmes respectifs (XIV^e CIIP, 1951, *pv*, pp. 76–79). Les répondants du BIE ont su tirer les ficelles en coulisse pour encourager la diffusion de ce modèle : un courrier du directeur²⁴ à la délégation américaine lui réclame de bien vouloir imprimer la récente loi mise en place aux États-Unis en 200 exemplaires, afin de les distribuer aux délégués avant la discussion.

24 BIE52 A2-1-1338, A-BIE.

Randolph Mendis (Ceylan) souhaite que « la Conférence tire quelque profit de l'expérience faite par son pays » (XIV^e CIIP, 1951, pv, p. 51) : ainsi il expose l'expérience au Ceylan puis il revient sur celle du Pakistan : il « approuve complètement » (p. 51) les remarques faites par S. M. Sharif (Pakistan)²⁵ qui souligne l'importance de développer un plan national. Il y a bien lieu d'une stratégie semble-t-il régionale, car deux jours se sont écoulés entre l'intervention du Pakistan reprise par le Ceylan²⁶. Cette intervention n'est pas anodine et atteste d'un enjeu de positionnement, mettant en évidence ces effets de régionalisation permettant d'agir en bloc face aux États dominant la discussion sur les recommandations.

Cependant, les enjeux peuvent se révéler sous diverses formes, comme l'illustre le cas du Royaume-Uni, où l'on repère, à l'inverse, une forme de distanciation. Les États du Royaume-Uni n'agissent pas forcément sur une ligne commune, résultant en dynamiques intradélégations (Fig. 6.7).

Fig. 6.7: Mise en scène du Royaume-Uni et de ses représentants (1951).



25 Lors de sa participation en 1951, Sharif est conseiller pédagogique et secrétaire d'État du gouvernement. En 1958, il devient secrétaire du ministère de l'Éducation au Pakistan, et donne son nom à une série de recommandations éducatives publiées en 1962 (Sharif Commission Report).

26 La discussion s'étend sur plusieurs journées, l'intervention de Sharif (Pakistan) a lieu 14 juillet est évoquée par Mendis le 16 juillet 1951.

La confusion semble être semée dans le mandat des délégués du Royaume-Uni : si ce dernier s'annonce avec quatre représentants à la CIIP de 1951, deux d'entre eux, John S. Brunton et John M. Benn, secrétaires adjoints du département de l'éducation, représentent ainsi respectivement l'Écosse et l'Irlande du Nord. Ces États vont adopter deux stratégies distinctes : l'Écosse en profite pour se distancer de l'Angleterre, tandis que l'Irlande du Nord, au contraire, marque son rapprochement à l'égard de ces deux États. Quant à la mention du Royaume-Uni, celle-ci est principalement portée par Tobias Weaver.

Lorsque les interventions se font au nom de l'Angleterre, de l'Écosse ou de l'Irlande du Nord, celles-ci sont en huis clos : Brunton valorise le système écossais, clamant que l'Écossais John Knox préconisait un accès à l'instruction bien avant que ce soit introduit en Angleterre (CIII XIV, 1951, pv, p. 63). Il dénonce également « la conséquence malheureuse » de l'imposition de la langue anglaise pour l'instruction dans les écoles écossaises (p. 63), regrettant la disparition du gaélique. Tout en revalorisant le patrimoine culturel de l'Écosse, Brunton déplore l'imposition d'une identité par l'Angleterre.

Quant au délégué de l'Irlande du Nord, Benn, il met en valeur la coopération préexistante dans le domaine éducatif entre les États du Royaume-Uni. Il intervient pour valoriser le système éducatif de l'État qu'il représente, et fait également référence à l'Angleterre et l'Écosse. Par ailleurs, si Benn précise que le système éducatif en Irlande du Nord est indépendant comme en Écosse, il ajoute que la publication du *Livre blanc* (1943) par l'Angleterre sur la prolongation de l'obligation scolaire a inspiré ses voisins : l'Écosse a jugé nécessaire de réviser son propre système sur ces bases (XIV^e CIIP, 1951, pv, pp. 76–77). Les interventions de Benn, contrairement à celle de son homologue écossais, dénotent une intention de cohésion, une stratégie de rapprochement, voire de légitimation. Au risque de voir l'Irlande du Nord être perçue tel un État isolé, le délégué irlandais assoit la représentation non pas des États, mais d'un Royaume-Uni.

CONCLUSION

Les Conférences internationales de l'instruction publique suscitent d'emblée l'intérêt d'un nombre substantiel d'États, d'autant qu'il est possible d'y participer activement sans s'affilier au BIE. Apparemment sans

contrepartie, tout État aurait ainsi voix au chapitre pour contribuer, collégialement, à l'élaboration de cette charte universelle de l'éducation. En s'associant désormais les instances gouvernementales comme premiers interlocuteurs, le BIE ajuste son agenda sur leurs préoccupations : l'organisation et l'efficacité des systèmes éducatifs pour garantir une formation répondant aux besoins du pays, ajustée à tout un chacun et si possible accessible à toutes et tous. Si, dans les discours génériques, les États partenaires s'accordent volontiers à ces principes généraux et généreux, dans les faits, nombre de pays ne disposent ni des ressources ni des conditions pour y parvenir, quand ils ne sont pas plus mitigés voire critiques sur les avantages de rapatrier et concrétiser ces principes sur leur territoire.

Nous avons démontré dans ce chapitre que les deux principaux animateurs des CIIPs, Piaget et Rosselló, s'efforcent de conjuguer leurs deux expertises respectives – et les arrière-fonds conceptuel et théorique et celles-ci – pour faire de ces assises un espace où concilier valorisation des richesses locales et des positions individuelles avec des politiques transnationales – voire des accords intergouvernementaux. Tandis que le BIE se positionne comme un centre international de pédagogie comparée grâce au travail du comparatiste Rosselló, Piaget transpose dans ces Conférences les méthodes pédagogiques de la coopération et du *self-government*, qui selon lui permettent le passage de l'égoïsme à la réciprocité, autrement dit au jugement moral, qu'il considère comme moyen d'accès à la rationalité et à la vérité.

Tous deux parviennent-ils pour autant à garantir la stricte neutralité et objectivité du travail supposée préserver cette arène internationale de tout enjeu de pouvoir et de toute interférence externe ? Parmi leurs précautions préliminaires : mobiliser des délégués spécialistes des négociations diplomatiques entre nations, mais aussi, voire surtout, des experts reconnus dans le champ éducatif ; certains peuvent revêtir des profils multiples, à différentes échelles politiques en prêtant même parfois une oreille attentive à la société civile. L'assemblée des CIIPs rassemble ainsi, sur cette période, un nombre croissant de représentants d'État, professionnels de l'éducation. Cette tendance atteste des efforts du BIE d'institutionnaliser une coopération internationale à la fois compétente et apte à discuter d'enjeux éducatifs à différentes échelles (internationales, nationales, régionales et locales), dans une démarche ainsi supposée « objective ».

Malgré les efforts des acteurs pour consentir à ce projet universaliste, « objectif » et « non contraignant », des interférences révèlent des enjeux de pouvoirs et des jeux de positionnement. L'analyse de réseaux portant sur les interactions entre les délégués illustre la porosité entre les logiques internationalistes et les intérêts nationaux. Une certaine mise en scène s'opère, traduisant des solidarités régionales – nous les avons évoquées ici pour l'Asie orientale –, voire des tensions résultant en un phénomène de distinction ici anglo-saxon ; c'est au cœur de cette assemblée que l'Écosse dénonce la domination culturelle anglaise, tandis que l'Irlande du Nord, laissée pour compte, tente avec peine de renforcer l'image du Royaume-Uni.

La mobilisation de l'expertise et la mise en place de pratiques dites scientifiques ne sont pas dénuées d'intérêts nationaux. L'intervention des États, nous l'avons constaté, subit aussi des jeux d'influence : des délégués de même que les répondants du BIE s'efforcent de tirer des ficelles pour obtenir gain de cause, faisant échos à des enjeux de pouvoir non dénués d'interférences externes (politiques, culturelles, idéologiques, etc.). Ceci n'empêche pas que tous énoncent se rallier aux principes universalistes de l'agence : asseoir la paix via l'accès de toutes et tous à l'instruction.

C'est à l'examen des causes à l'agenda de l'internationalisme éducatif du BIE et des différentes manières de s'accorder sur ces principes que nous réservons la seconde partie de cet ouvrage.

ENCART 6.2. DES EXPOSITIONS PÉDAGOGIQUES INTERNATIONALES

S'inspirant des musées pédagogiques et des expositions universelles, le BIE organise dès son origine plusieurs expositions sur des thématiques : enseignement progressiste aux États-Unis, correspondance interscolaire, manuels d'histoire, enseignement de la lecture, matériel éducatif, éducation à la paix²⁷. En 1929, il est associé à l'organisation de l'exposition du congrès de la WFEA. L'espace de cette exposition suit une division par stands à la fois nationale et thématique afin de mettre en scène la diversité culturelle des systèmes éducatifs et de faire connaître au public les nouveautés en matière de méthodes actives. Entre 1930 et 1931, des expositions temporaires en faveur de l'enseignement de la paix et de la collaboration internationale sont aménagées dans les locaux de l'Institut Rousseau pour accompagner les *Cours pour le personnel enseignant pour faire connaître la SDN*.

En 1937, se mettent en place les *Expositions permanentes de l'instruction publique*, sous l'égide de Rosselló. Elles sont ouvertes conjointement aux CIIPs, établies dans des locaux plus vastes du Palais Wilson ; une structuration par stands nationaux prévaut sur le format thématique. Tous les pays représentés au conseil et au comité exécutif du BIE (et donc ceux qui contribuent à le financer) peuvent disposer d'un ou de deux stands permanents destinés à faire connaître « aux autres peuples » l'état actuel de leurs enseignements. Ils sont libres quant au mobilier et aux documents exposés : travaux d'élèves, mobilier éducatif, statistiques scolaires ainsi que nombre de documents sur les méthodes ou réformes des systèmes sont ainsi présentés.

La nuit du 25 mars 1944, un violent incendie se déclare dans le bâtiment de l'exposition. Par chance, une assurance permet de financer la reconstruction. La direction du BIE en profite pour agrandir la surface d'exposition. Le BIE s'inscrit dorénavant dans les standards internationaux en matière de muséologie élaborés tant à l'Unesco qu'au Conseil international des musées. Une commission de l'exposition est formée par le conseil²⁸ afin de formaliser les liens et partenariats possibles entre l'Unesco et l'exposition permanente. Le BIE conserve sa pleine autonomie dans la gestion de l'exposition et bénéficie d'un apport financier de l'Unesco. En 1951, le BIE précise son concept afin de créer des interactions plus denses avec ce qui se passe lors de chaque CIIP. Pour ce faire, les pays sont invités à constituer une exposition temporaire consacrée à un aspect particulier en relation avec les thèmes mis à l'ordre du jour des CIIPs.

Moyen de mettre en pratique la collaboration internationale, les expositions ont un but précis : « nous ne voulons pas montrer où va l'éducation, mais où elle en est maintenant », déclare Rosselló. L'émulation et la comparaison non directive sont visées, orientées néanmoins par une logique progressiste : il faut mettre en scène la diversité et la modernité de ce qui se fait pour l'éducation ainsi que les efforts accomplis pour « l'améliorer sans cesse » (Rapport, p. 1).

C. B.

27 Cet encart fait écho à plusieurs chapitres du présent livre et puise ses sources surtout dans : Rapport « Exposition permanente de l'instruction publique du bureau international d'éducation », s. d. [c. 1934–37]. B127, c.3.1.767b. A-BIE.

28 PV réunion du conseil, 16 mai 1945, p. 9. B44, A.2.1.999 11. A-BIE.

Livret
iconographique BIE





Vau Magnat
Directeur du Bureau International
d'Éducation.
Professeur aux Universités de Genève et
Louvain.

SURVOL
EN IMAGES
DES PREMIÈRES
DÉCENNIES
DU BUREAU
INTERNATIONAL
D'ÉDUCATION



L'emblème du BIE : les enfants portent l'avenir du monde

ÉDOUARD CLAPARÈDE embarque ses amis pour une aventure inédite : créer l'Institut J.-J. Rousseau à Genève afin de faire progresser les connaissances sur l'éducation



Lac d'Aiguebelette, 1924

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (INSTITUT JEAN-JACQUES ROUSSEAU)

Ouverture : 21 Octobre 1912.

L'Institut sera à la fois une école et un centre de recherches : d'une part, il orientera sur toutes les questions touchant à l'éducation les personnes qui appartiennent déjà à l'enseignement ou qui se destinent à la vocation pédagogique sous quelque une de ses formes, ainsi que les étudiants se préparant à la carrière de médecin scolaire ; — d'autre part, il cherchera à centraliser et à coordonner les documents de toute nature propres à faire progresser la science de l'enfant.

L'enseignement revêtira le plus possible un caractère pratique et familial. Les élèves de l'Institut seront avant tout entraînés à travailler par eux-mêmes, à s'imprégner de la méthode scientifique, de façon qu'une fois dans la pratique, ils soient capables, s'ils en ont le désir, de faire avancer à leur tour la science pédagogique et la pédologie.

Les enseignements principaux seront : *Psychologie* (ps. générale, ps. de l'enfant, avec exercices au Laboratoire de Psychologie, anthropométrie scolaire) ; *Didactique* (générale et spéciale) ; *Hygiène scolaire*, avec notions pratiques sur les *maladies des enfants* ; *Enfants arriérés et anormaux* (clinique et pédagogie) ; *Éducation morale et sociale* (criminalité infantile, etc.) ; *Histoire et philosophie des grands éducateurs* ; *Administration et organisations scolaires* ; etc.

L'Institut reçoit des élèves et des auditeurs des deux sexes (âgés d'au moins 18 ans).

Pour les inscriptions ou autres renseignements, s'adresser à M. le prof. Ed. CLAPARÈDE, 11, avenue de Champel, Genève, ou au Directeur, M. Pierre BOVET, Chêne-Genève.

Impr. Albert Kundig, Genève.



Jean-Louis Claparède, Édouard Claparède, Pierre Bovet, lequel dirigera l'Institut Rousseau de 1912 à 1944 (1915).



CENTRE DE RECHERCHE et de documentation cosmopolite : « un temple tout entier dédié à l'enfance »





9, Corratérie. Genève. 39
 Zanne Engelson

Russe.
 11 Décembre 1923.
 9, Corratérie. Genève.
 Russe.



EDUARDO CLAPARÈDE

R. SENEZ & L. LÉVEL

BIBLIOTECA MODERNA
DE
FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

ADOLFO PERRIÈRE

LES ÉCOLES NOUVELLES
DE 20 ANS

Bibliothèque de Philosophie scientifiq
D' ED. CLAPARÈDE
PROFESOR A L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE
Comment diagnostiquer
les aptitudes
chez les écoliers

Avec 17 figures dans le texte



PARIS
ERNEST FLAMMARION, ÉDITEUR
20, AVE. RACINE, 62

1970
Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction
pour tous pays réservés

POUR UNE RÉVOLUTION ÉDUCATIVE UNIVERSALISABLE

COLO
e
AGOGIA EXPERIMENTAL

que os métodos de ensino psicológico
a (Instituto de Educação de Brásil)

EDITORA DO BRASIL SA



EDITIONS BELLAGRAUX & WITTELL & C.
BRUSSELES
PARIS
1, Rue de l'Église - 10, Rue de Valenciennes

LA
ESCUELA
ACTIVA

PRINCIPAL Y METODOS DE ENSEÑO RECIBIDOS POR EL MÉTODO MONTESSORI

TRADUCCIÓN, PRÓLOGO Y NOTAS DE
RODOLFO TOMAS Y SAMPER
FUNDADOR DE ESCUELA MONTESSORI, DIRECTOR DE ESCUELAS
DE UN METODO MONTESSORI EN LA PALOMA, DE MADRID

SEGUNDA EDICIÓN ESPAÑOLA



COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES
FONDÉE EN 1878
DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU ET DE LA SOCIÉTÉ BELGE DE PÉDAGOGIE

PIERRE BOVET

L'INSTINCT COMBATIF

PSYCHOLOGIE - ÉDUCATION



NEUCHÂTEL
DELACHAUX & NIELSTÉ S. A.
ÉDITEURS

PARIS
LEBLANC FRÈRES S. A.
10, RUE DE SOISSON

THE EDUCATION OF MENTALLY DEFECTIVE CHILDREN

PSYCHOLOGICAL OBSERVATIONS AND
PRACTICAL SUGGESTIONS

BY
ALICE DESCOEUDRES

TRANSLATED FROM THE REVISED FRENCH EDITION
BY
ERNEST F. ROW B.Sc. (Econ.) L.C.P.



COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES
FONDÉE EN 1878
DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU ET DE LA SOCIÉTÉ BELGE DE PÉDAGOGIE

AD. FERRIÈRE

ÉCRIVAIN EN LANGUE FRANÇAISE
PROFESSEUR DE MÉTHODES PÉDAGOGIQUES, MEMBRE ALIEN HONORAIRE
DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

L'AUTONOMIE DES ÉCOLIERS

L'ART DE FORMER DES CITOYENS
POUR LA NATION ET POUR L'HUMANITÉ



ÉDITEURS
DELACHAUX & NIELSTÉ S. A.
NEUCHÂTEL - PARIS
4, RUE DE L'HÔPITAL - 26, RUE ST-BENOÎT

LIQUÈS ET FOU

de l'Institut des sciences

Éditeur (Paris) J. J.

T. DOTTE

CATIO
MOCR

FLÉXIONS
INSABILIT
SPECTIVES



X ET NIELSTÉ
S. A. PARIS
4, RUE DE L'HÔPITAL



Examen de fin de stage d'Idelette Rusillon (1931) dans la Maison des Petits.

DÈS L'INSTALLATION DE LA SOCIÉTÉ DES NATIONS À GENÈVE, l'Institut Rousseau se présente comme porte-parole des valeurs humanistes, pacifistes et universalistes



PREMIÈRE ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

DE LA SOCIÉTÉ DES NATIONS



Don de la Fondation Woodrow Wilson, la sphère armillaire figure devant le Palais des Nations à Genève depuis le 30 août 1939.

1

George Berthier
 Sadovian
 N. Bekian
 Pader Genelli
 Rossolimo
 Biran Koff
 Willy Hillbach
 J. Prudhommeaux
 Ernest Bovet
 Paul Dupuy
 P. Lapiere

Edison Challe
 Halecky
 Reichmann
 Lapie
 P. Langerin
 Dikatzoff
 Reinhard Strucker
 Uher
 Pasquale Solli
 Aminteur du S
 Extrin - Orie
 Espagne?
 Nipr?
 Hollandi?
 Lazar (Vien)
 Hood
 Gertund

Personnel de
 essentielles de Vuyt.
 Vidart
 X
 (Horne)
 X
 X
 X

181/95/55
 -74-(VX)

le initiateur du B.I.E
 tifs, les buts et
 E, tels qu'il les comprend.
 dressé à une 20 ans ou une
 ités (représentants différents)
 pour leur demander
avis de direction du futur

Colonnes
 eve tel. 258.54 14/9 17.15
 Téliogramme
 14 2 17

Urgent. = adolphe ferriere hospital

chinois presentera demain a sixieme commis
 societe 'nations proposition que cooperatio
 ourage decision congres pour bureau interna
 al rendez vous ce soir avec ernest b
 a bovet hotel

Entre 1912 et 1925, les correspondances et projets pour fonder et définir le BIE se multiplient. Patronné par Albert Einstein, le comité d'honneur du Bureau sera composé d'éminentes personnalités.

98 (VK)

Les Bats du BIE sont les 1

LE TEMPS DES BÂTISSEURS. Le BIE comme organisation fédératrice des associations internationales mobilisées pour la paix via l'éducation (1925-1929)

10/ Il sert de centre de documentation et d'informations sur tous les sujets touchant à l'éducation, c.à.d.

Il centraliser la documentation relative à l'éducation officielle et privée, spécialement celle de l'enfance et de l'adolescence, de la psychologie pédagogique et de l'orientation professionnelle.

20/ de

BUREAU INTERNATIONAL DE LA PAIX
Rue Charles-Bonnet, 8 - GENÈVE

Imprimé.

Retour à l'adresse ci-dessus, en cas d'absence du destinataire.



Séances du Secrétariat du BIE, 1926 et rapports sur son activité.

Monsieur le Professeur Adolphe Ferrière

40 Chemin de...

Adolphe Ferrière sillonne le monde et dialogue avec les répondants des agences internationales. Une alliance avec le Bureau international de la Paix s'esquisse.



Pierre Bovet, directeur, Marie Butts, secrétaire générale, et Jean-Louis Claparède, archiviste documentaliste, et leurs collaboratrices.

RECONFIGURATION DU BIE en une agence intergouvernementale sous la direction de Jean Piaget et de Pedro Rosselló



Arrière plan : parmi les collaborateurs et collaboratrices : Blanche Weber Shaffer et Jean-Louis Claparède

Premier plan : Rachel Gampert, Marie Butts, Jean Piaget, Pedro Rosselló.

Rotten

DAS WERDENDE ZEITALTER

EINE MONATSSCHRIFT FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG

LE TRIO de direction de 1926 à 1929

Elisabeth Rotten und Dr. Karl Wilker
das werdende Zeitalter

REDAKTION UND VERLAG
KOHLAGRABEN BEI VACHA
IN DER RHÖN

AM

9. 7. 28

Lieber Herr Professor Bovet,

Viele Dank für Ihre
Zeilen. Ich erlaube mir frei-
lich mit Bedauern, dass ich in mei-
nem Brief zu weit gegangen bin,
mit andern Worten, dass Sie mich
um meine sachliche Gründe nicht
anerkennen können - in diesem
Punkte bekenne ich mich gern
zu dem Grundriss "W. L. S. to
disagree" - sondern
das muss ich Ihnen
mitteilen.



Pierre Bovet, simultanément directeur du BIE et de l'Institut Rousseau, est secondé par la directrice adjointe Elisabeth Rotten, militante pour la paix, les droits des femmes et des enfants, ainsi que par Adolphe Ferrière, en avant-plan, directeur adjoint et répondant de la section francophone de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle.



Le savant Jean Piaget, directeur du BIE et co-directeur dès 1932 de l'Institut Rousseau, et Pedro Rosselló, directeur adjoint du BIE et spécialiste de l'éducation comparée. Complices d'une décennie à l'autre, en toutes circonstances (1935, 1952).

MARIE BUTTS, une secrétaire générale audacieuse et entreprenante (1926-1946)





Butts documente ce qui se passe dans le monde, classe les fiches et renseignements, rédige des centaines de lettres et accueille des nuées de visiteurs, participe à moult organismes internationaux, tout en poursuivant ses propres cours, conférences et enquêtes.

LE SECRÉTARIAT DU BIE s'efforce de concrétiser des projets et alliances avec des collègues, bureaux, instituts, ministères du monde entier



Jean-Louis Claparède, Blanche Weber Shaffer, Pedro Rosselló, Marie Butts, Jean Piaget, juin 1930.



Depuis la Pologne, Helena Radlińska envoie son petit livre pour enfant au BIE.



تحت إشراف اللجنة التنفيذية للجمعية العالمية للتربية والتعليم 1950-1951-1952-1953-1954-1955

الرقم	الاسم	العنوان	البلد	البريد	التاريخ	القيمة	الرمز	ملاحظات
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120



ADOLPHE FERRIÈRE, lors de son voyage en Amérique latine afin d'y promouvoir l'éducation nouvelle et le BIE, ultime mandat comme directeur adjoint du Bureau (1930)



Dijo Adolphe Ferrière en su primera conferencia. — El niño, base de la ciencia de la educación. — Proyecciones de la labor de la Oficina Internacional de Ginebra.



14 Mercredi s Boniface

Visite à l'École normale de jeunes Filles à "Mauveta Catigares", directrice Mme Carrasco de Alencida. - M. Aquilino Carrasco, prof. de fr. nous y a conduits. Logeons très pauvres. Travaux manuels très misérables, mais atmosphère calme. La visite a été interrompue par le cortège des écoles catholiques. des milliers d'enfants (on nous dit qu'il y en a 3 fois plus que dans les écoles laïques, d'autre dit le contraire ! surtout.) L'introduction de l'école - Egypte en 1865 figure sur les panneaux historiques. - Après l'École normale, on l'on m'a remis 2 listes de questions, liste de l'École annexée : filles de 6-12 ans. J'ai encore rien d'embarras, finon des jeux de plein air.

L'après midi corrigé textes espagnols de traductions (Molloy, Carrasco). Comme c'est pour jeudi et qu'il n'y a que 16 auditeurs, on renvoie cette classe à demain. Je rencontre chez la rectrice le Dr Carlos R. Sambrin, prof. de

15 Jeudi s Isidore

Visite à l'Institut Normal de Varo (jeunes gens) avec Aquilino Carrasco. (ça durkennent resté à la maison) Superbe bâtiment datant de 10 ans - Situé de la colline. Ateliers, piscine, jardins, vaste esplanade, et, depuis l'ancien, une table avec parez l'Institut dominant la ville. Le directeur, Sr. Castrillon nous conduit de 9 à 11.50. d'abord ateliers de l'Atulaska (petit atelier) qui nous a pilotés vers le Parc de Baños en Allemagne et en Autriche. Rapport de Vienna (sur les traces d'a l'Université de Richard (Bothe) fait des belles (on m'y donne un verre de café, écoulés en relief à portrait, j'ai vu l'école (a fait). - De 9h à 9h30. L'après midi grande salle! C'est à 12 fois que - normal jeunes sont ici !! (155 garçons filles) Plus de curiosité que d'interêt mes auditeurs! - Bibliothèque (o porte de que 2 de mes livres: Plébe et la Famille). - Ecole annexée: César Moro (triste le parcourt avec programme de pour moi (comme ds. les autres écoles). L'après midi, j'ai encore la classe de

11 jours (point bleu)



Buenos Aires, accueil du couple Ferrière par le consul argentin à la gare de Retiro, août 1930.

22
le
des
l'a
au
que
Ea
général. Une plaine de 25 km de long
bordée par un cercle de collines, et de ceon
tagnes boisées. Un couloir d'entrée de 3 km(?)

à lieu à 18 ? Ou peut-être à 18
C'est foument et le soir on

encore pu
Le directeur de la police -
un standard des Etats U
- un télégraphe, au dîner.



R. Desvres

L'ÉDUCATION ARRACHERA LE MONDE À LA GUERRE

EXPOSITION
25 JUILLET - 24 AOÛT

GENÈVE

CONGRÈS
25 JUILLET - 4 AOÛT

FÉDÉRATION UNIVERSELLE DES ASSOCIATIONS PÉDAGOGIQUES

LES COURS D'ÉTÉ DU BIE pour le personnel enseignant (1927-1933) accueille ses hôtes au Palais Wilson

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION GENÈVE

Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale

Sixième Cours pour le Personnel Enseignant

Genève, 31 Juillet au 5 Août 1933

Heures	LUNDI 31 Juillet	MARDI 1 ^{er} Août	MERCREDI 2 Août	JEUDI 3 Août	VENDREDI 4 Août	SAMEDI 5 Août
9.00	M. J. Piaget Directeur du Bureau international d'Éducation <i>Les bases psychologiques de l'éducation internationale</i>	M. G. Kullmann Membre de la Section des Bureaux internationaux et de la Coopération intellectuelle <i>La Société des Nations</i>	M. J. Piaget <i>Les bases psychologiques de l'éducation internationale</i>	M. Georges Thélin <i>La crise économique et la coopération sociale</i>	M. A. Zimmern Directeur du Bureau d'Etudes internationales en Éducation à l'Université d'Oxford <i>Le rôle des psychologues dans le travail de la Société des Nations</i>	M^{lle} M. Butts <i>Instruction civique et éducation internationale</i>



Heures	LUNDI 31 juillet	MARDI 1 ^{er} Août	MERCREDI 2 Août	JEUDI 3 Août	VENDREDI 4 Août	SAMEDI 5 Août
9.00	M. J. Piaget Directeur du Bureau international d'Education <i>Les bases psycho- logiques de l'éducation internationale.</i>	M. G. Kullmann Membre de la Section des Bureaux internationaux et de la Coopération intelle- ctuelle <i>La Société des Nations devant la jeune génération.</i>	M. J. Piaget <i>Les bases psycho- logiques de l'éducation internationale.</i> (Deuxième leçon)	M. Georges Thélin <i>La crise écono- mique et la réforme sociale.</i>	M. A. Zimmern Directeur du Bureau d'Etudes internationales et Professeur à l'Université d'Oxford <i>Le dilemme psycho- logique que pose le système de la Société des Nations.</i>	M^{lle} M. Butts <i>Instruction civique et éducation interna- tionale.</i>
10.30	M. P. Azcárate Secrétaire général adjoint de la Société des Nations <i>L'organisation et l'œuvre de la Société des Nations.</i>	M. Georges Thélin Membre de Section, Division des Relations et des Renseignements au Bureau international du Travail <i>L'œuvre de l'orga- nisation interna- tionale du travail.</i>	M. Th. Ruysen Secrétaire général de l'Union des Associations pour la Société des Nations <i>La Conférence du Désarmement.</i>	M^{lle} M. Butts Secrétaire générale du Bureau international d'Education <i>Quelques méthodes pour l'enseignement de l'histoire de la civilisation.</i>	M. W. Mohrhenn <i>Le Pacte de la Société des Nations.</i> (Leçon pratique)	M. J. Piaget <i>Les bases psycho- logiques de l'éducation internationale.</i> (Troisième leçon)
14.00	Tour du Petit-Lac en bateau à vapeur.					
15.00		Visite commentée du Secrétariat de la Société des Nations	Visite commentée du Bureau inter- national du Travail.	M. W. Mohrhenn Directeur du Gymnase de Glogau <i>L'éducation pour la paix par les cours d'histoire.</i>	Visite commentée de la Salle de l'Ala- bama et de la vieille ville.	
16.30				Excursion et souper à Thoiry.		
17.30	M. Pierre Bovet Directeur de l'Institut universitaire des Sciences de l'Education <i>Les difficultés de l'enseignement de la colla- boration internationale.</i>	M. Pierre Bovet <i>Les difficultés édi- dactiques de l'ensei- gnement de la colla- boration internationale.</i> (Deuxième leçon)	M. P. Rossello Directeur adjoint du Bureau international d'Education <i>Le Bureau inter- national d'Education en 1932-1933.</i>		M^{lle} M. Butts <i>Quelques méthodes pour l'enseignement de la géographie au point de vue interna- tional.</i>	



DANS LES COULISSES DU BIE : un minutieux et gigantesque travail documentaire sur la « marche mondiale de l'éducation »

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

ENQUÊTE SUR LES BUDGETS DES MINISTÈRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Notre souci principal consiste de la valeur relative des chiffres cités et nous tenter de que chaque pays dépense pour l'instruction publique, mais indépendamment de la participation de l'Administration centrale. Nous n'avons pas tenu compte dans nos calculs de la contribution des administrations provinciales et municipales; on sait combien est important de les indiquer dans quelques pays, ainsi que la situation et nous n'avons pas pu indiquer la part du budget affectée spécialement à l'instruction publique.

Le calcul en francs suit de la monnaie de chaque budget a été fait d'après le cours des monnaies nationales pendant l'année indiquée au 1^{er} janvier de l'année indiquée.

L'ÉDUCATION

1933

Pays	Budget total Nouveau francs	Budget de l'Instruction publique Nouveau francs	Pourcent
Allemagne (Weimar) 1933	34.558.395	3.910.000	12%
Allemagne (Hitler) 1933	4.826.413.620	884.928.429	18%
Autriche (1) 1932	1.325.936.266	52.344.491	3,8%
Belgique 1932	1.598.061.715	122.095.713	7,7%
Bulgarie 1932	286.453.405	33.223.184	11,5%
Danemark (1) 1932/33	273.485.576	50.614.692	18,5%
Espagne (1) 1932	2.803.186.700	184.790.611	6,6%
Estonie 1932/33	95.551.300	17.703.400	18,5%
Finlande (1) 1932	274.200.000	33.525.000	12,2%
France 1932	10.234.141.000	687.352.000	6,7%
Grèce 1932/33	259.110.000	19.920.000	7,6%
Hongrie (1) 1932/33	524.049.050	68.382.600	13,2%
Irlande 1932	59.423.720	102.460.980	17,2%
Islande 1932	2.630.500	1.546.520	59%
Italie 1932	5.320.640.000	270.400.000	5%
Lettonie 1932/33	126.856.350	20.648.000	16,3%
Lituanie 1932	140.598.000	19.769.000	14%
Luxembourg 1932	58.729.206	8.816.036	14,9%
Norvège (1) 1932/33	312.081.090	45.860.700	14,6%
Pays Bas (1) 1932	4.608.124.740	450.119.940	9,8%
Pologne (1) 1932/33	1.412.817.846	300.501.814	21,3%
Portugal 1932/33	464.222.062	41.025.008	8,8%
Roumanie 1932	775.592.500	127.800.000	16,3%
Suède 1932/33	841.321.780	149.655.920	17,8%
Suisse: Bâle (ville) 1933	64.155.272	13.557.726	21,1%
Suisse: Bâle (ville) 1932	124.180.301	45.851.344	36,9%
Suisse: Genève 1932	45.851.344	10.473.051	23%
Suisse: Vaud 1932	46.019.322	10.878.300	23,6%
Suisse: Zurich 1932	144.610.455	21.885.910	15,1%
Tchécoslovaquie 1932	4.211.022.070	154.665.347	3,7%
Turquie 1932/33	408.149.298	14.632.442	3,6%
U.R.S.S. 1932	86.877.159.790	724.621.000	0,8%
Yougoslavie 1932/33	924.722.350	62.655.390	6,8%

(1) Ministère de l'Instruction publique, des Cultes et des Arts.
 (2) Ministère des Cultes et de l'Instruction publique.
 (3) Ministère de l'Instruction et des Beaux-Arts.
 (4) Ministère de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Sciences.

Document de travail pour l'enquête sur les budgets scolaires rédigé par Albin Jakiel, annoté de Rosselló (1933). Il servira de base à l'une des problématiques discutées lors de la Conférence internationale sur l'instruction publique de 1934.

LE PALAIS WILSON, qui héberge l'Institut Rousseau et le BIE, avec sa bibliothèque, lorsque la Société des Nations emménage dans son propre Palais (en 1937)



COLLECTION D'ACTUALITES PEDAGOGIQUES

AD. FERBERE

MAITRE DE LA MAISON
DE LA MAISON D'EDUCATION
PARIS - 10, RUE DE CONDORCET

L'AMERIQUE LATINE ADOpte L'ECOLE ACTIVE

*Le congrès offre les pages illustratives
en faveur de l'école active*



CHIFFRE

DELAHAYE & SISTATÉ S. A.
SECURITE - PARIS 10^e
A. 10, R. CONDORCET, 10. Tél. 50.50.00

EDUCATION DE SEINAI INTERNATIONAL EDUCATION S. A.

LE SELF-GOVERNMENT A L'ECOLE



SEINAI
INTERNATIONAL EDUCATION
1934

EDUCATION DE SEINAI INTERNATIONAL EDUCATION S. A.

VII^e CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PRECOCE

L'ORGANISATION DE L'EDUCATION PRESCOLAIRE

1935-1936

PARIS 10^e

ALGERIE, ALGERIE, ARGENTINE, AUSTRALIE, BELGIQUE, BRÉSIL,
CANADA, CHILI, CHINE, COLOMBIE, COTE D'IVOIRE,
ESPAGNE, ETATS-UNIS, FRANCE, GREECE, HONGRIE, ITALIE,
JAPON, MEXIQUE, NORVEGE, PAYS-BAS, PEROU, PORTUGAL,
ROUMANIE, SUISSE, TUNISIE, URUGUAY, VENEZUELE.

SEINAI INTERNATIONAL EDUCATION
PARIS

EDUCATION DE SEINAI INTERNATIONAL EDUCATION S. A.

VI^e CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PRECOCE

1934-1935

L'ACCÈS DES FEMMES A L'EDUCATION

PARIS 10^e

ALGERIE, ALGERIE, ARGENTINE, AUSTRALIE, BELGIQUE,
BRÉSIL, CANADA, CHILI, CHINE, COLOMBIE, COTE D'IVOIRE,
ESPAGNE, ETATS-UNIS, FRANCE, GREECE, HONGRIE, ITALIE,
JAPON, MEXIQUE, NORVEGE, PAYS-BAS, PEROU, PORTUGAL,
ROUMANIE, SUISSE, TUNISIE, URUGUAY, VENEZUELE.

SEINAI INTERNATIONAL EDUCATION
PARIS



Ordre du jour de la
PREMIERE REUNION du CONSEIL
qui aura lieu au
Département de l'Instruction publique à
Genève
le 10 juillet à 9 heures



1. Constitution du Conseil et nomination du Bureau provisoire
2. Règlement du Conseil
3. Modification de la clause additionnelle des Statuts
4. Ratification des accords adoptés par les Mandataires des Membres du Bureau
5. Rapport du Directeur du Bureau
6. Approbation des comptes juillet-décembre 1929
7. Règlement du Comité exécutif
8. Nomination de la Commission permanente consultative
9. Nomination du Comité exécutif



LA MARQUE DE FABRIQUE DU BIE : les Conférences internationales de l'instruction publique, organisées depuis 1934





Immortaliser les membres de la IIIe CIIP (1934) devant le buste de Jean Gabriel Eynard, mécène des sociétés savantes genevoises. La déléguée étasunienne au BIE, Fanny Fern Andrews, est au centre des attentions (et de la photo), reconnue pour ses engagements précurseurs en faveur de la paix par l'éducation.

ENQUÊTES, RAPPORTS, ANALYSES, discours, négociations débouchent sur des recommandations : un millier d'articles considérés comme une charte des aspirations mondiales de l'instruction publique



1950



1935

Après l'effort, le réconfort



1952

UNE AMBIANCE STUDIEUSE mais conviviale réunissant des participants, correspondants et visiteurs d'horizons contrastés



Robert Dottrens, délégué de la Suisse en conversation avec Pedro Rosselló lors de la CIIP de 1938.



1949



1950

DEUX ESPACES, deux ambiances



1937

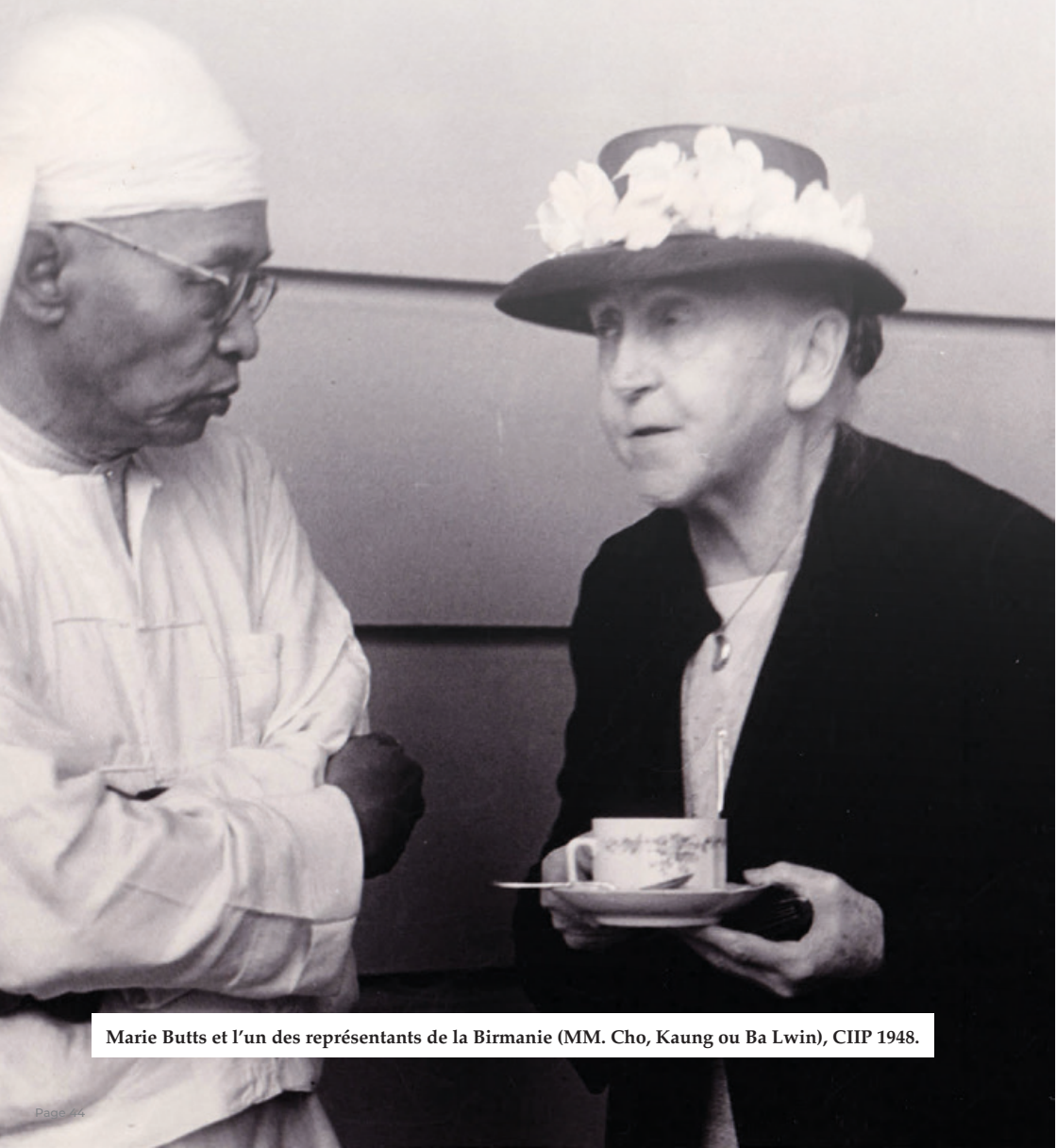


Les délégués anglais et australiens, Frank Smith, D. D. Anderson, Howard Wilson, Harold Weaver lors de la CIIP de 1949.



1952

CENTRALES DANS L'ŒUVRE DU BIE, les femmes n'y figurent qu'exceptionnellement sur l'avant-scène



Marie Butts et l'un des représentants de la Birmanie (MM. Cho, Kaung ou Ba Lwin), CIIP 1948.



Convoquée par le BIE et l'Unesco, la CIIP de 1952 est, pour la première fois, dédiée à l'enjeu crucial de l'accès des femmes à l'éducation. Les ONG féminines en sont les instigatrices.



Augustín Nieto Caballero et Anne Wilhelmy, déléguée luxembourgeoise, CIIP 1949.



Marie Butts avec Detchko Karadjoff, délégué de la Bulgarie, 1939.

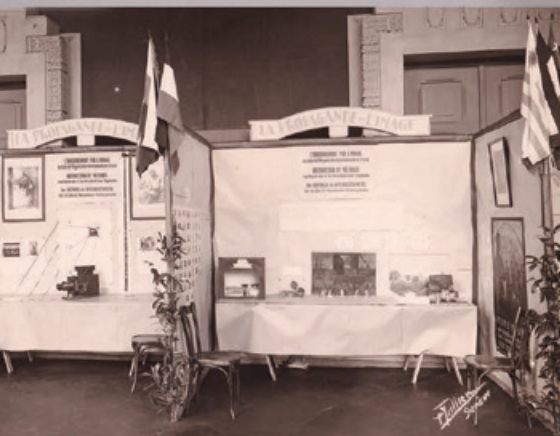


Jean Piaget avec Marcel Nyns, délégué de la Belgique (1937), puis avec Jadwiga Michalowska, déléguée de la Pologne (1938).



EXPOSITIONS INTERNATIONALES du BIE : une manière pour chaque pays de témoigner de sa contribution à la « marche mondiale de l'instruction publique »





GENEVE
SIEGE DU
BUREAU INTERNATIONAL
D'EDUCATION

LE BUT DU BUREAU
INTERNATIONAL
D'EDUCATION EST DE
SERVIR DE CENTRE
D'INFORMATION
POUR TOUT CE QUI
TOUCHE A L'EDUCATION.

ART. 2 DU STATUT
OUVERT A LA SIGNATURE
DES GOUVERNEMENTS
LE 25 JUILLET 1929



LE 3 SEPTEMBRE 1930,
LE BUREAU INTERNATIONAL
D'EDUCATION A CREE
UN SERVICE D'AIDE
INTELLECTUELLE AUX
PRISONNIERS DE GUERRE.
CE SERVICE A ENVOYE
300000 OUVRAGES
SCIENTIFIQUES ET
LITTERAIRES DANS LES
CAMPES DE PRISONNIERS
DE TOUS LES CONTINENTS

TOUJOURS AU CŒUR des préoccupations et actions du BIE : l'enfance.

En témoignent ces pensées du monde entier adressées au Bureau par voie postale



Carte postale adressée au BIE, de la République tchèque.



Cartes postales adressées au BIE par la directrice Blanca Salvador, du Jardín de Infantes n°03 «Mercedes González de Moscoso» à Guayaquil, 1932.

LE SERVICE D'AIDE intellectuelle aux prisonniers de guerre du BIE (1939-1945)



La brigade des secrétaires (8) et des stagiaires (17) travaillant pour le SAIP, dont Rosine Maunoir secrétaire du BIE (au centre).



Le timbre-poste portant la surcharge « courrier du BIE » : un moyen de faire connaître l'œuvre du Bureau et l'héritage helvétique en éducation dans différents pays.

LE BIE SE RAPPROCHE DE L'UNESCO (1946) et signe une convention avec lui en 1952, avant de s'y intégrer complètement en 1969



ORGANISATION DES NATIONS UNIES
POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE & LA CULTURE

UNITED NATIONS EDUCATIONAL,
SCIENTIFIC & CULTURAL ORGANISATION

COMMISSION PRÉPARATOIRE

PREPARATORY COMMISSION

ORGANISATION DES NATIONS UNIES
POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE & LA CULTURE

UNITED NATIONS EDUCATIONAL,
SCIENTIFIC & CULTURAL ORGANISATION

COMMISSION PRÉPARATOIRE

PREPARATORY COMMISSION

Téléphone : Sions 9971
Télégrammes : Francoscion, Londres

N° 1, 21^{ème} Et. 33-09

Télégrammes : UNESCO, PARIS

Unesco-House
17, Avenue Kléber
Paris 16^e

Unesco

46, Belgrave Square,
London, S.W.1

Télégrammes : UNESCO, PARIS

Please address all correspondence to
The Executive Secretary

Please address all correspondence to
The Executive Secretary

17th July 1946.

Paris, le 17 Décembre 1946

*répondre le
26 juillet à B. Bodet*

22 JUL 1946

Miss Marie Butts,
International Bureau of Education,
Geneva,
Switzerland.

Dear Miss Butts,

M 79 1044

Enclosed are copies of two fairly recent publications regarding UNESCO which I feel relatively sure that you would like to have. Unfortunately there are not any more copies available of our lengthy document to the Preparatory Commission outlining the programme which we recommended; no doubt Professor Piaget has shown you his copy.

It was a pleasure to meet Professor Piaget after having heard so much about him and I only regretted that language was a barrier rather than a highway. Some day my French may be satisfactory for simple conversation!

With best wishes,
Yours sincerely,

Leonard Kennedy

Mon cher Rosello,

M 79 1044

J'espère que vous avez fait un bon voyage de retour à Genève et que vous êtes maintenant en plein travail dans votre ambiance familière.

J'ai été très heureux de faire votre connaissance et de travailler avec vous et j'espère que nous continuerons dans le même esprit.

Je voudrais vous demander si vous avez les noms des membres des Délégations qui vous ont promis de laisser leur matériel de l'Exposition Internationale d'Éducation à l'UNESCO. Je crois qu'il est nécessaire que nous prenions contact avec ces personnes d'une façon plus officielle, et avant de la faire j'aimerais que vous puissiez m'indiquer les noms si vous vous en souvenez.

Tout est calme à présent après la Conférence. Nous sommes en train de faire le grand nettoyage avant les vacances de Noël afin de pouvoir passer au travail constructif aussitôt après le Nouvel An.

À la réunion de la Section hier, nous avons discuté de transfert de l'Exposition d'Éducation à Genève. Le Dr. Kuo a souligné qu'il était important d'utiliser le matériel autant que possible. Il n'est pas d'avis d'emballer le matériel et il suggère que le B.I.E. ouvre l'Exposition à Genève dès l'arrivée du matériel, et le conserve plus longtemps et les mois de Février et Mars sont les plus favorables pour cette Exposition. Le Dr. Kuo a également souligné qu'il serait bon de faire établir des affiches ou des pancartes indiquant que cette Exposition vient du Bois de l'UNESCO. Ces affiches n'existent pas, mais je crois qu'il serait utile de les faire faire.

Toutes mes salutations au Professeur Piaget, et bien cordialement à vous.

Paulo Carneiro
ing. Harrold.

Jaime Torres-Bodet, directeur de l'Unesco, Paulo Carneiro et Jean Piaget, CIIP, 4 juillet 1949.

EDUCATION SECTION

Palais Wilson, Genève.



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau
of Education

Conférence constitutive de l'Unesco, reproduction de la couverture de l'acte constitutif, 1945, Londres. Le BIE (IBE) est représenté au fond à droite, aux côtés des États-Unis (USA) et à proximité de l'Organisation internationale du Travail (OIT).

COPYRIGHT DES PHOTOS INTÉGRÉES DANS CE LIVRET ICONOGRAPHIQUE

*Les n° indiquent les pages ; nomenclature employée, lorsqu'une précision est utile :
h : haut ; b : bas ; g : gauche ; c : centre ; d : droite ; f : fond.*

Archives Institut J.-J. Rousseau

4 à 9 ; 12 à 14 ; 18b ; 19b ; 22 à 26 ; 31 ; 53

Archives Jean Piaget

2 ; 10bg ; 19b

Bibliothèque de Genève (collection d'affiches)

27

Bureau international d'éducation

3 ; 15b ; 16 à 18h ; 19h ; 20 à 23 ; 25 ; 28 à 30 ; 32 à 37 ; 38b ; 39 à 55h

Collection du Musée du Léman

11hd

Mundaneum

15h ARC-MUND-HLF-37-1b : Projet d'illustration pour la couverture de la revue du Bureau international de la paix, Le mouvement pacifiste, par G. Combaz (1869-1941), 1912.

Collections privées (Érhise)

7 ; 8h ; 9h ; 33g ; 38h

Wikipédia, libre de droit

10hg ; 11-12bg ; 51 ; 53 ; 55b

Nous adressons nos plus chaleureux remerciements à Isabelle Descombes, qui a artistiquement conçu ce cahier d'illustrations.

Nous exprimons également notre gratitude aux répondants de ces fonds et collections pour les droits de reproduction des images.

PARTIE 2.

CAUSES À L'AGENDA : PROMOUVOIR
L'ACCÈS DE TOUS À L'INSTRUCTION POUR
CONSTRUIRE LA PAIX

Cette deuxième partie pose la focale sur les causes discutées et défendues au sein du BIE entre 1925 et 1952, avec quelques zooms sur les années qui suivent lorsque cela s'avère opportun. Ces causes convergent vers une idée forte : promouvoir l'accès à l'instruction jusqu'au secondaire pour tous les élèves via des savoirs qui doivent contribuer à construire la paix.

Ces causes touchent d'abord à l'idéal d'une école pour toutes et tous, qui inclut donc une réflexion sur la démocratisation des études, le statut des élites, la pertinence ou non d'une école unique. Elles portent ensuite sur les enjeux qu'implique la concrétisation de cet idéal. Au cœur des discours officiels se trouve la préoccupation d'une gestion pertinente, efficace et inclusive du système scolaire par l'État, nécessitant une juridiction, des finances, une organisation et une administration scolaires appropriées. Se pose ainsi la question des publics d'élèves : comment garantir l'égalité d'accès pour tous les élèves, indépendamment de leur sexe, de leur origine socioculturelle ou de leur lieu d'habitation ? Quelle éducation proposer aux élèves dits « anormaux », dans quelles structures, avec quels contenus ? Et quel statut donner en amont à l'éducation préscolaire ? Se pose également le problème de la nécessaire réforme des curricula de formation, impliquant d'une part la promotion des disciplines modernes, en particulier en ce qui concerne les langues, d'autre part la généralisation des méthodes d'enseignement-apprentissage portées par l'éducation nouvelle, supposée plus respectueuses des besoins et des capacités de l'enfant. Enfin, cet idéal d'une école publique pour toutes et tous et porteuse de paix n'est pas sans entraîner un certain nombre de réflexions et de propositions touchant aux conditions de travail et à la formation des enseignants, comme des enseignantes, ici clairement ciblées comme professionnelles ayant droit aux mêmes conditions que leurs congénères masculins.

Ces causes recèlent en elles-mêmes cependant un certain nombre de tensions, touchant en particulier à l'opérationnalisation de ces réformes, et pour lesquelles les États, en fonction du contexte qui est le leur, n'ont toujours pas les mêmes réponses. Comment concilier demandes sociales et pressions socioéconomiques, quand celles-ci entrent en contradiction les unes avec les autres ? Comment garantir l'éducation des filles quand les coutumes et les courants d'opinions ne sont pas favorables à l'émancipation des femmes ? Quel équilibre et quel consensus trouver entre les disciplines modernes – qui découlent des exigences de la vie moderne – et les langues anciennes, au centre d'une formation

humaniste désormais révolue, mais qui reste vivace dans certains pays ? Comment encore concilier l'exigence d'augmentation du niveau de qualification des enseignantes et des enseignants avec le processus de massification du secondaire qui entraîne un besoin important d'enseignants, générant pour certains États des coûts insupportables ?

En tant que tribunes où les gouvernements sont invités à présenter leurs réformes et préoccupations scolaires et à échanger sur les problèmes qui se posent à eux pour gérer leurs systèmes éducatifs, les publications liées aux Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs) constituent, comme nous allons le voir, de précieuses ressources pour cerner la manière dont se positionnent les délégués de divers pays de la planète sur les principaux enjeux se rapportant à l'évolution mondiale des systèmes scolaires. En effet, si les recommandations communément définies et adoptées reflètent un large consensus sur la responsabilité de l'État dans la promotion de la scolarisation pour tous, en revanche les rapports des pays et prises de position des délégués des États témoignent d'une pluralité de positions, pouvant varier voire se contredire d'un pays à l'autre, d'un rapport à l'autre, d'une conférence à l'autre.

A. M.

7.

PROLONGATION DE LA SCOLARITÉ ET ACCÈS AUX FILIÈRES DU SECONDAIRE : UNE CAUSE CONTROVERSÉE

Rita Hofstetter et Anne Monnier

Ce chapitre se penche sur les principes de base relatifs à la généralisation de la scolarisation que les partenaires du BIE appellent l'« ABC de l'établissement d'une instruction publique normale » (IX^e CIIP, 1946, pv, p. 20). Quels sont les organigrammes scolaires jugés les plus adaptés et les infrastructures matérielles nécessaires pour favoriser la prolongation de la scolarisation obligatoire ? Quels sont les enjeux – avantages et écueils – politiques, économiques, sociaux, énoncés lorsque les débats portent sur l'accès aux filières du secondaire et à leurs contributions à la (re-)définition des élites ? Quels outils sont proposés pour promouvoir une gestion efficace des flux scolaires et comment les délégués concilient-ils demandes sociales et pressions socioéconomiques, suivant les contextes contrastés des pays partenaires de l'entreprise ? Lorsque les sources le permettent, nous nous efforcerons aussi de cerner comment ces causes, que l'on peut qualifier de belles, bonnes et généreuses, sont communément définies lorsque des positions contradictoires se font entendre, en particulier durant les périodes où sont débattus sur la scène publique des enjeux sociopolitiques et économiques cruciaux, telles la démocratisation de l'école, l'école unique, la définition des élites, l'adéquation entre filières scolaires et besoins du marché.

Notre enquête prolonge celle entreprise dans le contexte d'une réflexion collective plus globale sur le processus de *mass schooling* contribuant à l'historiographie actuelle sur les défis et contradictions de la généralisation et de l'imposition à l'échelle de la planète de la « forme école », historiographie qui constitue le socle théorique de notre propre analyse¹.

Une analyse approfondie des publications, débats et prises de position sur ces questions met en évidence deux phénomènes. Premièrement, derrière des volontés communes, apparaissent des diversités d'interprétations, voire même parfois des oppositions profondes entre les pays quant au périmètre de l'action de l'État et aux finalités assignées à l'instruction publique. Deuxièmement, on perçoit une évolution entre la période d'entre-deux-guerres et celle d'après-guerre, non seulement à propos des questions posées au fil des débats, mais également sur la manière de les traiter et d'y répondre. Certes, si pour d'aucuns les évolutions de l'école doivent répondre avant tout aux problèmes sociétaux du présent, d'autres s'emparent visiblement de cette tribune du BIE pour tenter de faire de l'école un instrument plus « progressiste », pour déjouer les rapports de pouvoir suivant les publics scolaires (entre classes sociales, entre genre, entre populations rurales et urbaines), mais aussi au regard des contrées concernées (empires, régions occidentales industrialisées *vs* pays du Sud et dits en voie de développement).

Pour mettre en lumière cette évolution, et les tensions et nœuds qu'elle recèle, ce chapitre se focalise sur deux thèmes qui apparaissent ici cruciaux, en ce qu'ils touchent aux fondements mêmes de l'instruction pour tous, renvoyant aussi aux priorités des politiques publiques dans la première moitié du 20^e siècle : la scolarité obligatoire et sa prolongation d'une part, l'accès au secondaire d'autre part². Nous nous concentrons d'abord sur les débats des années 1930, puis sur ceux tenus dans

-
- 1 Voir les contributions réunies dans Hofstetter & Schneuwly, 2013a ; ainsi que les travaux suivants : Green, 1997 ; Hamilton, 1989 ; Luc, Condette & Verneuil, 2020 ; Müller, Ringer & Simon, 1987 ; Nóvoa, 2006 ; Popkewitz, 2015 ; Ramirez & Boli, 1987 ; Seguy, 2018 ; Tyack & Cuban, 1995 ; Young, 2011.
 - 2 Pour une réflexion plus ample portant sur l'enseignement secondaire et les « transferts » de modèle éducatif de 1934 à 1986, voir l'enquête de Magnin et Zottos (2005).

l'après-guerre, époque où le BIE collabore étroitement avec l'Unesco nouvellement créée.

PROGRESSISME ET MALTHUSIANISME D'ENTRE-DEUX-GUERRES : PROMOUVOIR LA GÉNÉRALISATION DE L'INSTRUCTION SANS ÉBRANLER L'ORDRE SOCIAL

La Conférence internationale de l'instruction publique (CIIP) qui se réunit à Genève du 16 au 20 juillet 1934 porte sur trois thèmes : la scolarité obligatoire et sa prolongation ; l'admission aux écoles secondaires ; les économies dans le domaine de l'instruction publique. Le choix de ces thèmes peut s'interpréter comme un manifeste du BIE en faveur d'une large instruction pour tous, exigeant que les États y dédient des ressources correspondantes. Le défi n'est pas moindre en ces années de crise, où précisément de drastiques coupures sont faites dans les budgets de l'instruction publique. Ces préoccupations dépassent les contextes locaux et peuvent expliquer l'ample résonance des enquêtes menées à leur propos (ce sont respectivement 47, 58 et 38 États qui participent à ces trois enquêtes) et pourquoi 38 délégués d'États répondent favorablement à l'invitation du Conseil fédéral suisse à participer à cette manifestation du BIE qui constitue de fait la première Conférence internationale sur l'instruction publique de ce genre (voir chapitre 3). La période d'entre-deux-guerres est marquée en effet par la volonté de placer l'éducation et l'instruction au service d'un monde meilleur – à la fois plus pacifié et plus performant – mais aussi par des crises qui ébranlent fortement la société : crise économique liée au krach boursier, crise de l'emploi qui va de pair avec une explosion du chômage qui touche en particulier les jeunes, crise de l'enseignement secondaire et universitaire. Face à ces situations alarmantes, les délégués des États se proclament particulièrement intéressés à échanger avec d'autres afin d'élaborer ensemble des solutions envisageables.

L'EXTENSION DE L'OBLIGATION D'INSTRUCTION EN QUESTION

Deux documents synthétisent les réponses élaborées par les États : le premier présente un aperçu général (1934, pp. 7 à 42³), le second analyse

3 Il introduit le volume qui compile les données fournies par les États qui ont répondu à l'enquête (*La scolarité obligatoire et sa prolongation*, 1934).

et discute les arguments et problèmes (Nyns, III^e CIIP, 1934, *pv*, pp. 105–120), orientant les débats et préparant visiblement les recommandations supposées conclure la Conférence. Tous deux constatent que six à huit ans d'obligation constituent la règle dans tous les « pays civilisés » (1934, p. 105)⁴. On reconnaît l'abîme entre les décrets et les pratiques effectives, découlant des contraintes dans lesquelles se trouvent certains pays ; mais d'emblée est aussi dénoncée l'« hostilité » de certaines populations, notamment agricoles (p. 105), à l'encontre de la scolarisation. L'analyse de l'ensemble des discours témoigne du souci des États partenaires de s'instituer en promoteur de cette cause juste et bonne qu'est la scolarisation, sans pour autant que ces premiers états des lieux ne mettent en cause les politiques scolaires des pays qui ont pour la première fois accepté de participer à l'enquête ; la responsabilité des insuffisances est régulièrement reportée sur les circonstances (économiques notamment) et l'inconscience sinon l'« avarice » des familles, à l'origine de l'exploitation infantine. Si l'on estime que la prolongation de la scolarité obligatoire figure parmi les questions nodales, les débats s'y rapportant sont empreints d'une forme de malthusianisme scolaire, loin de promouvoir l'idée d'une école émancipatrice contribuant à redéfinir les rapports de classe. Certes, quelques voix s'élèvent déjà pour questionner les discriminations cautionnées et renforcées par les systèmes scolaires en place et invitent à promouvoir davantage d'égalité devant l'instruction.

Dans pratiquement tous les pays, les années de scolarité obligatoire s'accomplissent à l'école primaire. Seule en Bavière, en Hongrie, en Roumanie et au Siam, l'obligation comprend également l'enseignement professionnel ; de même, dans les centres industriels en URSS, l'enseignement secondaire fait partie de l'instruction obligatoire. Or, si dans bon nombre de pays, une prolongation de la scolarité au-delà de l'école primaire n'est pas envisageable, il n'en demeure pas moins que cette question est au centre de la Conférence.

Alors même que l'objet de l'enquête et de la Conférence porte sur la prolongation de cette scolarité, les objections à celle-ci peuvent être

4 À noter que *L'Aperçu général* (1934) précise que si la scolarité est obligatoire dans tous les pays qui ont répondu au questionnaire, tel n'est pas le cas dans certaines provinces (Québec, Delhi, Rio Grande do Sul et Paraiba), et dans la province de Cochin Darbar (Inde) où « la scolarité n'est pas obligatoire, étant donné, nous écrit-on, que le niveau de l'éducation est très élevé » (p. 7).

puissantes. Elles sont de plusieurs ordres. Il y a d'abord les *objections de circonstance* : insuffisance des locaux scolaires et d'un personnel enseignant dûment formé. Ainsi, en Australie, estime son représentant, il est indispensable, si l'on parle de prolongement, de prévoir une formation particulière pour les maîtres ; le délégué de l'Albanie signale quant à lui l'insuffisance de son personnel enseignant spécialisé, mais aussi, et surtout, la difficulté à faire respecter l'obligation scolaire. Pour le représentant de l'Équateur, le problème de la fréquentation des écoles primaires préoccupe plus que celui de la prolongation de la scolarité. Inversement, pour des pays comme l'Australie, le délégué affirme que la fréquentation scolaire est quasi générale alors même qu'elle est facultative, ce qui démontrerait que la question de la prolongation de la scolarité obligatoire n'est pas une question d'actualité. Il y a ensuite un certain nombre d'*objections d'ordre économique et social*. D'une part, l'extension de la scolarité obligatoire entraînerait des coûts que la crise économique ne permet pas d'envisager ; d'autre part, prolonger la scolarité de tous enlèverait une main-d'œuvre à l'agriculture et à l'industrie, ainsi que des ressources aux familles socialement défavorisées. Autrement dit, les besoins du marché sont prioritaires et définissent les principales orientations scolaires et législatives, derrière des arguments euphémisant les rapports de classes. Ainsi, des discours sont tenus sur la vocation moralisatrice de l'école qui se doit, comme l'énonce par exemple le délégué de l'Égypte, Mohamed Sabry, d'inculquer le goût du travail, le mépris du luxe, le contentement de son sort, fût-il des plus précaire :

Les avantages de l'enseignement obligatoire sont évidents, mais celui-ci entraîne aussi deux dangers : 1) les jeunes gens de la campagne qui reçoivent une instruction tendent à émigrer vers les villes. En Égypte, on essaie donc de leur donner un enseignement adapté au pays et qui les pousse à ne pas abandonner la vie rurale ; 2) le goût du luxe, lié au chômage, car l'ouvrier ne veut plus accepter un travail modeste (III^e CIIP, 1934, pv, p. 34).

À ces objections, des répliques sont cependant systématiquement avancées. Pour contrer les *objections de circonstance*, différents contre-arguments sont mis en avant : pourquoi ne pas utiliser les locaux vides existants ? Pourquoi ne pas inscrire plus d'élèves par classe pour régler le problème du personnel enseignant ? L'exemple de l'URSS qui mène des campagnes de propagandes explicatives pour changer l'opinion publique concernant l'utilité de l'école est également retenu. À cela

s'ajoute un *argument de principe* : la mise en place d'indemnités et de bourses destinées à venir en aide financièrement aux parents inciterait davantage ceux-ci à envoyer leurs enfants à l'école.

De même, aux *objections d'ordre économique et social*, certains protagonistes rétorquent que la prolongation de la scolarité contribuerait à réduire le chômage chez les jeunes tout en les préservant de l'oisiveté et ses écueils. Elle permettrait également dans certains États (tel celui de Victoria en Australie par exemple) de diminuer, voire de faire disparaître l'écart entre l'âge normal de sortie de l'école primaire et l'âge minimum d'admission au travail industriel. La prolongation de la scolarité est en effet indissociable des enjeux sociaux et économiques, dans le sens où le problème de sa concordance avec l'âge d'admission au travail est aigu. On s'en souvient, l'une des premières enquête (1927) menée par le BIE sous l'égide de l'Institut Rousseau et sur la demande du BIT portait précisément sur les occupations des enfants libérés de l'obligation scolaire avant 14 ans, enquête à laquelle 50 pays avaient alors répondu. C'est fort de ces données que le problème est ici pris à bras le corps, sans forcément qu'une solution ne soit trouvée.

ENCART 7.1. LE BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL ET LE BIE : L'UNION FAIT LA FORCE

L'Organisation internationale du travail (OIT) a été fondée dans la foulée du Traité de Versailles. La partie XIII du Traité, qui en pose les bases, affirme ainsi que l'objectif de justice sociale est consubstantiel à celui de la construction de la paix. On ne conférerait des bases saines et solides à celle-ci qu'en éliminant la concurrence économique entre les nations, elle-même nourrie par la discordance des régimes nationaux de protection sociale. En travaillant à unifier ceux-ci, les rédacteurs du Traité espèrent ainsi non seulement œuvrer à la paix diplomatique, mais aussi contribuer à la paix sociale. La grande originalité de l'OIT réside cependant plus dans ses modalités de travail que dans ses objectifs, qu'elle partage avec la SDN. Car l'OIT est une organisation tripartite, réunissant en son sein non seulement les représentants des États, mais aussi ceux des forces syndicales et patronales. La société civile a donc voix au chapitre dans cette enceinte, de même que dans ses organes de direction. L'organisation a cependant besoin de se doter d'un *staff* permanent pour assurer les tâches diverses liées à son mandat dans l'intervalle des réunions de la Conférence internationale du Travail (CIT) et de son conseil d'administration : préparer les conférences et leur travail conventionnel ; servir de centre de documentation aux questions sociales intéressant le monde du travail. Ce sera la fonction du Bureau international du travail (BIT), secrétariat de l'OIT, qui s'installe officiellement à Genève à l'été 1920.

À sa tête, le français Albert Thomas (voir Portrait 8.1.) édifie une machine à produire et classer l'information d'une redoutable efficacité. S'appuyant sur un groupe de hauts fonctionnaires internationaux en grande partie recruté au sein de ses réseaux personnels (notamment celui du socialisme normalien), il bénéficie en outre d'une bonne réputation auprès des milieux patronaux, qu'il a su s'attacher lors de son passage aux responsabilités ministérielles en charge de l'armement. Très vite, Thomas et son état-major redoublent ces soutiens d'une dense trame de contacts noués au sein des réseaux et milieux de la réforme sociale, tant locaux que nationaux ou internationaux. C'est ainsi qu'en se faisant représenter dans tous les organes qui comptent sur la scène internationale, le BIT se trouve bientôt au centre d'un écheveau relationnel impressionnant. Le but de la démarche n'est pas anodin : il s'agit en effet, en imposant cette présence du BIT, de légitimer son expertise auprès des centres de décision, ou de s'en faire des alliés. De fait, le BIT est en effet partout (ou presque), en ce début des années vingt : rien de ce qui touche à la vie sociale des classes laborieuses ne doit lui être étranger, clame la direction. Du berceau à la tombe du travailleur, l'expertise du BIT semble pouvoir s'étendre sans limites.

C'est sans compter bien sûr avec la résistance que démontreront bien des États à s'engager sur la voie des réformes sociales tracées par les conventions internationales successives accouchées annuellement par la CIT. Et c'est sans compter avec l'activisme propre d'autres organes internationaux, en tout premier lieu la SDN, dont le BIT dépend pour son financement tout autant que pour la délimitation de ses compétences. Pour surmonter ces obstacles, il importe donc au BIT de se ménager des alliés dans la jungle des organisations et réseaux internationaux, tout autant que de se défier des concurrences.

Alors que face à certains organes de la SDN, les relations demeureront souvent empreintes de méfiance, il n'en est pas de même avec le BIE et ses dirigeants. Dès le début des années 1920, les ressources de l'Institut Rousseau avaient été sollicitées pour alimenter l'expertise du BIT sur la question de l'orientation professionnelle : c'est ainsi à l'Institut qu'est alors confiée la rubrique « orientation professionnelle » des *Informations sociales* publiées par le BIT, et à Édouard Claparède (1922) qu'échoit la rédaction du premier rapport du BIT en la matière. Le problème de l'adaptation des travailleurs à leur emploi, et de la détermination scientifique de leurs aptitudes, est de fait connecté directement à nombre de préoccupations vives du BIT : prévention des accidents du travail, organisation rationnelle du travail, formation professionnelle et insertion des jeunes travailleurs, placement et régulation du marché du travail, réadaptation des mutilés de guerre, et bien sûr bien-être des travailleurs et progrès social. Les centres d'intérêt sont donc convergents entre les deux institutions, et nourrissent d'autant plus les collaborations respectives que celles-ci se déroulent dans un strict respect des sphères d'activité de chacun des partenaires. Communauté de vues et d'aspirations au progrès et à la justice sociale, mais chacun chez soi : le BIT sur le terrain des politiques sociales, les scientifiques de l'Institut Rousseau sur celui de l'instruction et de la psychologie expérimentale et de ses méthodes.

Bientôt, la complicité s'accroît encore en se nourrissant de projets communs, en parallèle à l'œuvre réalisée dans les couloirs des organisations internationales : c'est notamment la création en 1924 de l'École internationale (voir chapitre 1), opérée conjointement par les leaders de l'Institut et par nombre de hauts fonctionnaires internationaux installés à Genève, désireux de voir leurs enfants intellectuellement nourris par des méthodes pédagogiques nouvelles, ouvertes sur le respect des cultures autres. La direction en est confiée à la Française Marie-Thérèse Maurette, dont le mari est un fonctionnaire important du BIT, bras droit d'A. Thomas.

Il n'est donc pas surprenant de voir figurer le directeur du BIT au sein du comité d'initiative qui soutient en 1925 la création du BIE. Dès lors, les liens se font plus resserrés encore entre les deux instances. C'est que leurs dirigeants respectifs sont bien conscients de la contiguïté toujours plus nette entre leurs domaines de compétences : qu'est-ce qui sépare par exemple la question de la fin de la scolarité obligatoire de celle de l'entrée sur le marché du travail, si ce n'est le fait que l'une est gérée par les ministères de l'instruction et l'autre par ceux du travail ? Sur ces questions comme sur d'autres, le BIE et le BIT convergent sur le même objectif : contribuer à créer les conditions d'une vue d'ensemble posée par les évolutions de ces deux terrains, en coordonnant leurs actions respectives en la matière. Dès 1927, les enquêtes réalisées par les deux organes sur une diversité de sujets en lien avec la connexion entre terrain scolaire et marché du travail le sont en étroite collaboration⁵ : on s'échange des données, on co-écrit les questionnaires respectifs, on participe aux mêmes organes de réflexion (le Comité d'entente des grandes associations internationales notamment) ou de direction. Ainsi le BIT est-il représenté au sein du premier conseil de direction du BIE refondé pour intégrer des représentants des États à partir de 1929. C'est au fil d'une de ces réunions qu'est décidée d'ailleurs la création d'un comité de liaison entre les deux institutions, afin de coopérer plus étroitement encore aux projets d'enquêtes sur la question de la prolongation de la scolarité obligatoire, qui figure directement ou indirectement à l'ordre du jour des deux grandes arènes délibératives (CIT et CIIP)⁶. Une concertation qui ne se dément pas lorsque la crise des années 30 impose à leur ordre du jour la question du chômage des jeunes, ou encore de la baisse des budgets de l'instruction publique (laquelle touche concomitamment les établissements d'enseignement général et technique).

Ne nous leurrions pas cependant : cette réelle osmose n'exclut pas de part et d'autre des intentions plus souterraines d'instrumentalisation. C'est ce que révèle par exemple ce rapport interne adressé à la direction du BIT par sa représentante

5 Correspondances concernant l'enquête sur l'occupation des jeunes gens libérés de l'enseignement obligatoire. ED 1000/13/7 et ED 5000/6/1, Archives du BIT [A-BIT].

6 ED 1000/13/6, A-BIT.

qui revient de la CIIP de 1935 : la note recommande de maintenir des liens étroits avec le BIE,

et par lui en quelque sorte avec les autorités nationales compétentes en matière d'instruction publique ; celles-ci en effet ont besoin de coordonner leurs efforts avec ceux des ministères du travail et de la prévoyance sociale [...]. Au moment où notre conférence aura à discuter les problèmes relatifs à l'orientation et à la formation professionnelle, l'appui des autorités compétentes en matière d'instruction publique ne sera pas à négliger, il sera même indispensable, et il se pourrait bien qu'à ce moment-là le BIE puisse nous rendre de réels services⁷.

De tels sous-entendus n'ont visiblement pas nui à la qualité et à l'efficacité de ces relations de soutien mutualisé, qui perdure jusqu'à l'exil montréalais imposé durant la guerre aux fonctionnaires du BIT.

J. D.

Parmi les arguments avancés lors de la CIIP en faveur de la prolongation de l'obligation, dominent surtout les *raisons pédagogiques*. Ainsi, l'Autriche y est-elle favorable, précise son représentant, considérant que la phase d'évolution physiologique et intellectuelle que traverse l'enfant vers la quatorzième année n'offre pas un moment favorable à l'entrée dans une profession. À cet argument d'ordre intellectuel s'ajoutent de la part d'autres délégués des arguments d'ordre moral (le moment où le jeune est livré à lui-même est repoussé), mais aussi culturel et social : la prolongation permettrait à chaque jeune d'acquérir un bagage d'instruction utile pour tous ; elle est donc conforme au progrès, à l'idéal humain qui nécessite un niveau de culture plus élevé. La définition du bagage culturel devant être acquis par tous renvoie également aux contenus et finalités de l'école. De fait aussi à la manière dont les pouvoirs politiques s'emparent de l'école pour promouvoir ou imposer leur idéologie. *L'Aperçu général* mentionne sans sourciller que par son décret du 1^{er} avril 1934, la Prusse exige de tout enfant, en plus des huit années d'école primaire obligatoire, de passer une année à la campagne : le but consiste à apprendre à connaître les ressources et le travail de la campagne, en bénéficiant simultanément d'un « enseignement portant sur l'étude de la race, l'histoire, la *Heimatkunde*, l'étude du folklore [...]. Les enfants sont [ainsi] élevés dans un esprit de camaraderie et de discipline et dans la conception de l'État national-socialiste » (pp. 26–27).

7 Rapport de L. Schmidt sur la CIIP de juillet 1935. ED 1000/13/8, A-BIT.

Le contexte socioéconomique surdétermine largement les options retenues. La gestion des flux scolaires durant la dépression des années 1930 apparaît comme un instrument pour réguler le marché du travail : réduire l'exode rural, mais aussi l'afflux dans les filières et professions engorgées ; lutter contre le déclassement social tout en réfrénant des prétentions scolaires jugées abusives par certains représentants. À l'issue des débats, les gouvernements, s'accordant sur la nécessité de prolonger la scolarité sur le plan légal, votent donc pour un minimum de sept ans, sur l'invitation du président de la CIIP, ce que salue Jean Piaget dans son discours de clôture du 20 juillet :

Vos recommandations insistent sur certains principes généraux, comme les sept années de scolarité obligatoire minimum – lesquelles méritent de devenir classiques – comme la nécessité d'une coordination entre les mesures législatives relatives à l'enseignement et celles relatives au travail (III^e CIIP, 1934, pv, p. 96).

Si ces recommandations règlent – du moins au niveau des principes recommandés par le BIE – la question de la concordance entre la durée de l'obligation scolaire et l'âge d'admission au travail, elles entraînent de fait un nouveau problème, celui de l'ouverture – ou non – de l'accès aux écoles secondaires et des finalités de ces dernières.

L'ADMISSION AUX ÉCOLES SECONDAIRES SOUS LES PROJECTEURS⁸

C'est donc lors de cette même CIIP de 1934 que les États sont conviés à débattre de l'accès au secondaire, une question jugée aussi fondamentale que la généralisation du primaire, mais pour des raisons bien différentes, voire inverses :

La question de l'admission aux écoles secondaires proprement dites se pose d'une façon pressante dans presque tous les pays. [...] Le surpeuplement des écoles secondaires, des universités et autres écoles supérieures, qui se manifeste actuellement dans beaucoup de pays, a donné en particulier à

8 Rappelons ici encore que Magnin et Zottos (2005) ont traité de cette question en contrastant les Conférences de 1934 à 1986.

la question une importance primordiale (*L'admission aux écoles secondaires*, 1934, p. 4)⁹.

Tels sont les propos qui introduisent les résultats de l'enquête menée par le BIE et à laquelle 55 pays ont répondu, des réponses qui s'accordent toutes sur le constat que l'enseignement secondaire est « en crise » :

On parle dans les milieux pédagogiques de la crise de l'école secondaire. Les milieux compétents et l'opinion publique vont jusqu'à affirmer que l'école secondaire, dans la plupart des cas, ne répond pas aux besoins de l'enseignement supérieur et ne remplit plus son rôle dans la vie sociale (III^e CIIP, 1934, pv, p. 121).

Le rapport synthétisant les réponses de 55 pays estime que cette crise est caractérisée par trois traits : un afflux exagéré d'élèves dans les écoles secondaires ; une absence de coordination entre l'école secondaire et l'école professionnelle ; le fait que seuls 4 % des élèves parviennent à terminer leurs études. Pour expliquer cette crise et dégager des solutions, le problème est abordé sous plusieurs angles, dont l'organisation intérieure de l'enseignement secondaire, ses contenus et ses buts.

En ce qui concerne l'organisation du secondaire lui-même, le rapport met en évidence une structure à peu près analogue partout : un secondaire subdivisé en une division inférieure et en une division supérieure ; la présence de sections qui couvrent les humanités classiques, modernes et scientifiques ; une séparation, en tout cas partielle, de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, sans qu'il n'y ait une solide coordination entre les deux. Tous les pays s'accordent sur la nécessité d'une meilleure articulation entre le primaire et le secondaire d'une part, entre l'enseignement général et professionnel de l'autre ; ce qui implique entre autres une facilitation du passage d'un type d'école à un autre.

S'agissant des contenus, au-delà du constat selon lequel l'enseignement secondaire est passé du paradigme des humanités classiques au

9 Ce thème est proposé à la demande du ministère de l'Éducation nationale de la France ; Luc, Condette et Verneuil (2020) ont récemment renouvelé l'analyse critique de ce « tout-puissant empire du milieu » qu'est le secondaire dans l'Hexagone. S'agissant des rapports entre le BIE et la France, voir Robert (2020).

paradigme des humanités modernes, le débat porte aussi sur la révision des manuels d'histoire. On sait que la question est alors vive, autant au sein des associations professionnelles (enseignants du primaire et du secondaire) et scientifiques (dont les congrès d'historiens) qu'au sein de diverses agences internationales, à l'exemple de l'IICI et du BIE, engagé depuis 1922, aux côtés du CIEM puis de l'IICI, pour combattre les manuels à l'esprit jugé belliciste, dénoncés pour avoir servi de relais pour attiser l'esprit combatif des jeunes, des soldats et leurs familles¹⁰. Il s'agit désormais de concilier un esprit patriotique constitutif des identités nationales (qualifié parfois de localisme) avec la promotion d'une citoyenneté mondiale imprégnée de pacifisme (voire d'universalisme). Ainsi, plusieurs questions sont posées notamment au représentant de l'Italie sur la réorganisation opérée dans cette discipline scolaire, qui se traduit par le remplacement de l'histoire des guerres par celle des civilisations, et par une centration sur l'histoire moderne de l'Italie. De son côté, le délégué de la Finlande annonce également une révision des manuels scolaires, en particulier ceux d'histoire. L'écho de l'actualité pédagogique et sociopolitique résonne dans l'enceinte du BIE, mais ce dernier s'efforce d'éviter toute interférence d'ordre politique dans les débats, se revendiquant d'une objectivité scientifique qui implique d'éviter que cette tribune ne se transforme en tribunal (Magnin, 2002, p. 41).

Ce sont enfin les buts de l'enseignement secondaire qui sont questionnés. Comme le met en évidence le rapport d'Édouard Cros, délégué de la Pologne, sur l'admission aux écoles secondaires, si ces dernières ont longtemps visé à préparer les élèves aux études supérieures, il faut se rendre à l'évidence : l'enseignement secondaire a pour but désormais de préparer les élèves à la fois à la vie active, à certaines écoles professionnelles et à des fonctions dans l'administration :

Le caractère utilitaire plus récent et le caractère désintéressé de l'ancien type de l'école secondaire s'opposent continuellement l'un à l'autre, sur le terrain de l'école secondaire moderne, et ni les partisans de la nouvelle tendance ni les partisans de l'ancienne ne se déclarent satisfaits de l'état de choses actuel et des solutions hybrides et provisoires qui sont prises (III^e CIIP, 1934, pv, pp. 127–128).

10 Voir sur ces questions : Hofstetter & Riondet, 2018 ; Riondet, 2020a, b ; Verga, 2007 ; Encart 10.1.

Or, estiment les délégués qui s'expriment, c'est cette hétérogénéité des tâches de l'école secondaire qui a provoqué cette crise de l'enseignement et de l'organisation intérieure à laquelle on assiste alors dans la plupart des pays ; une crise qui dans les faits se concrétise par un afflux important – et difficilement gérable dans le système actuel – du nombre d'élèves au secondaire, voire à l'université.

À l'hétérogénéité des tâches viennent s'ajouter deux autres raisons : l'augmentation de la natalité d'une part, la gratuité de l'enseignement et le régime des contributions scolaires et des bourses d'autre part. Devenu totalement gratuit dans certains pays, partiellement dans d'autres, tout en restant payant dans quelques contrées – dont la Suisse –, l'enseignement secondaire s'est en effet progressivement ouvert depuis la fin de la Première Guerre mondiale à un nombre beaucoup plus important d'élèves :

Dans quelques pays, l'afflux serait produit par le système de bourses très développé, ou à cause de la crise économique, les parents estimant que si les enfants ne trouvent pas de travail, il vaut mieux qu'ils soient occupés à l'école (Allemagne, Canada) (*L'admission aux écoles secondaires*, 1934, p. 19).

Face à ce massif afflux d'élèves au secondaire, les pays ne se positionnent pas de la même manière. D'aucuns considèrent en effet qu'il est préférable de concentrer les efforts sur l'amélioration du primaire plutôt que sur celui de l'élargissement de l'accès au secondaire. D'autres estiment indispensable d'édifier des barrières entre les filières pour résorber engorgement et chômage, en accentuant le processus de sélection. Certains, plus progressistes, insistent sur l'importance de l'orientation en lien avec la différenciation des filières et, dans cette optique, sur le rôle des observations des maîtres pour l'orientation. Le débat porte alors sur la définition des élites, le pluriel étant résolument revendiqué pour valoriser les professions moins prisées et l'importance des offres scolaires que l'on pourrait qualifier de « filières de dérivation », pour reprendre l'expression de Petitat (1982) : écoles appelées moyennes, primaires supérieures, pratiques, professionnelles.

Par effet de ricochet, le problème de la régulation des flux d'élèves au secondaire pose celui des instruments scientifiques d'orientation et de sélection : qui doit faire cette sélection ? à quel moment doit-elle intervenir ? Quelle forme doit prendre celle-ci ? que doit-on évaluer ? Enfin, quelle est l'alternative à ces tests ? L'enquête du BIE laisse transparaître

trois tendances. Certains pays ont choisi de supprimer l'examen d'admission pour le secondaire et de se baser sur le certificat d'études primaires et sur l'opinion des maîtres. D'autres au contraire optent pour perfectionner l'examen d'admission, complété dans certains pays par un examen médical et physiologique. Parmi ceux-ci, la plupart ont pris le parti de continuer à privilégier les connaissances scolaires ; dans certains cas cependant, le test, élaboré d'après les méthodes d'investigation psychologique, porte sur le niveau d'intelligence, les aptitudes et le caractère. Enfin, d'autres pays ont décidé de laisser entrer au secondaire tous les enfants qui le désirent, et de procéder à une sélection au cours des deux premières années sur la base, non d'un test, mais d'une observation prolongée.

Ces débats aboutissent à des recommandations sur la nécessité, d'une part, de perfectionner les méthodes de sélection en vue d'une orientation rationnelle des élèves vers le secondaire, d'autre part de favoriser, soit la gratuité, soit des bourses permettant, affirme-t-on, à chaque élève, quelle que soit la situation socioéconomique de leur famille, de continuer l'école dans le second degré.

Malgré ces recommandations qui vont dans le sens d'un élargissement de l'accès au secondaire, les controverses montrent que la mission de généraliser l'accès à une large culture dont s'investit le BIE bute sur des résistances tenaces, l'école visant alors dans la plupart des pays à redresser l'économie, à garantir l'ordre social et maintenir chacun à sa place.

« NOUVELLES ASPIRATIONS POLITIQUES DES PEUPLES » D'APRÈS-GUERRE : ÉGALITÉ DES CHANCES ET CONCORDE SOCIALE

Au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, un profond besoin de rénovation sociale place au premier plan la question de l'accès de tous à un enseignement secondaire suffisamment diversifié pour s'accorder à la diversité des intelligences. L'enjeu consiste à la « reconstruction du monde » par l'éducation ; les discours enflammés de la Conférence de 1946 couplent étroitement justice sociale et justice scolaire « pour correspondre aux nouvelles aspirations politiques des peuples dans le domaine de l'éducation » (IX^e CIIP, 1946, pv, p. 20). Dès l'adoption de la

Déclaration universelle des droits de l'homme, en 1948, le droit de toutes et tous à l'instruction – ou à l'éducation de base – est brandi comme condition de la liberté, de l'égalité et donc de la paix. C'est le directeur général de l'Unesco lui-même, Jaime Torres Bodet (1902–1974), qui s'en fait le plus fervent messenger à la tribune du BIE, considérant que la mission du 20^e siècle consiste bien « à supprimer cette autre forme d'esclavagisme qu'est l'analphabétisme » (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 22) :

L'Assemblée générale des Nations Unies proclamait [...] que c'était "par l'enseignement et l'éducation" que se développerait le respect des droits et des libertés de l'homme. Elle résumait ces droits et ces libertés en considérant que l'"avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme"[...] "donner à chacun, riche ou pauvre, rural ou citadin, sans distinction de couleur, de race, de sexe ou de croyance, le droit de recevoir le genre d'éducation qui lui assure le mieux la possibilité d'épanouir sa personnalité et de s'acquitter de ses responsabilités sociales". [...] Les éducateurs que nous devons être, Messieurs, et ceux que nous devons guider, tous, nous sommes appelés à devenir les architectes de cette société où règneront [...] les droits et les libertés de l'homme (pp. 25–27).

Les débats sur la prolongation de l'obligation de l'instruction (1951) et sur l'égalité d'accès au secondaire (1946) portent clairement la marque du potentiel que recèle l'investissement dans l'éducation dans l'après-guerre.

LA PROLONGATION DE L'OBLIGATION SCOLAIRE : UNE NÉCESSITÉ PÉDAGOGIQUE

Alors que la prolongation de la scolarité obligatoire ne va pas de soi et n'a pas le même sens pour tous les pays en 1934, lors des débats de 1951, un clair accord se dessine sur la nécessité de prolonger la scolarité obligatoire, pour des raisons non plus d'abord d'ordre économique (lutte contre le chômage), mais avant tout d'ordre pédagogique : l'école doit désormais préparer les jeunes à la vie réelle, professionnelle, dans laquelle ils sont propulsés. L'Unesco quant à elle plaide résolument pour l'adoption d'un plan concret de généralisation de la scolarité obligatoire. Pourtant, les difficultés pour mettre en œuvre ce principe restent de taille.

Maddalena Pagano, alors collaboratrice du BIE, introduit l'étude menée pour la XIV^e Conférence du BIE par ces termes :

À l'heure actuelle, le principe de la scolarité obligatoire lui-même n'est plus discuté ; néanmoins, son application à toutes les parties du globe ainsi que la nécessité de rendre l'éducation accessible à tous les enfants d'âge scolaire font surgir des difficultés qui, dans certaines régions, atteignent des proportions insoupçonnées (Introduction, XIV^e CIIP, *La scolarité obligatoire et sa prolongation*, 1951, p. 3).

Dans cette étude du BIE de 1951 réalisée sur la base d'un questionnaire beaucoup plus fouillé qu'en 1934, 15 pays (sur 47) signalent que la scolarité obligatoire a déjà été prolongée (en moyenne 8 ans). Ils n'hésitent cependant pas à mettre en évidence les difficultés pour y parvenir. Les raisons qui entravent la généralisation de la scolarité obligatoire en 1951 sont pour l'essentiel analogues à celles pointées en 1934 ; les facteurs d'ordre économique, social, géographique, pédagogique ; des circonstances dites locales sont aussi relevées, les régions rurales et pauvres étant particulièrement concernées. Par endroit, la responsabilité demeure reportée sur des familles récalcitrantes à une longue scolarité, faute d'en saisir les bénéfices culturels et pédagogiques, mais également en raison des pertes de gain plus ou moins sensibles pour le budget familial. À cela s'ajoutent d'autres obstacles plus ou moins importants en fonction des contextes : obstacle financier, générant notamment un nombre insuffisant d'instituteurs ; obstacle politique et social, le défaut de stabilité et de sécurité politiques impactant par exemple sur la scolarisation de tous les enfants, indépendamment de leur race, de leur origine sociale, de leur religion ; également de leur sexe ; en effet, des régions demeurent même réfractaires à l'éducation des jeunes filles¹¹ (voir également le chapitre 15 à ce propos).

Contrairement à 1934, l'analyse des mesures pour faciliter la généralisation de l'enseignement obligatoire change substantiellement de

11 Encore dans l'après-guerre, il est régulièrement fait mention des conditions de la femme, et l'on évoque les exigences de l'industrialisation grandissante qui éloignent la mère du foyer et conduisent certaines familles à recourir au soutien de leurs filles dans les tâches ménagères et la garde des cadets. Dans les monographies des pays, certains reconnaissent les exceptions consenties à leur égard réduisant d'un à trois ans le temps de leur instruction.

teneur. Ces mesures sont au nombre de quatre. Tout d'abord, constatant que les difficultés sont avant tout d'ordre économique et financier, c'est sur ce registre que s'inscrivent les propositions. La gratuité est posée comme corollaire de l'obligation et principe universel dans les écoles publiques, sauf aux Pays-Bas et en Jordanie où l'enseignement reste payant. L'étude générale préconise en premier lieu d'augmenter les budgets de l'instruction publique, garantissant des offres et infrastructures scolaires suffisantes et de qualité, une augmentation des effectifs du personnel enseignant, des moyens de transports scolaires, et surtout des mesures d'aide sociale (repas scolaire, aide alimentaire et vestimentaire, allocations familiales, internats ou pensionnats à la charge de l'État), ainsi que des programmes scolaires répondant aux intérêts des élèves et leurs familles. La deuxième mesure prônée concerne le contrôle de la fréquentation et les sanctions qui s'ensuivent en cas de non-respect de la loi par les enfants et leurs familles. Cette mesure appuie ainsi la sanction à l'encontre des parents sous forme d'amende, pratiquée selon les résultats de l'enquête, dans tous les pays, sauf au Brésil et au Salvador. La troisième mesure concerne la réalisation d'un système scolaire ne heurtant pas les conceptions sociales, philosophiques ou politiques du pays, pour permettre l'accès de tous à l'école. Enfin, la quatrième mesure consiste dans la création d'écoles efficaces dispensant un enseignement jugé plus utile. Des cours à option et services d'orientation scolaire et professionnelle sont ainsi préconisés. Les maîtres mots sont désormais : *Education for Life Adjustment, Effective living*, ajustement de l'école aux exigences de la vie et aux conditions du milieu, préparation des jeunes à la vie d'adulte et à l'entrée sur le marché du travail. De ce point de vue, l'ensemble des pays s'accorde pour affirmer que l'enseignement de la fin de la scolarité doit avoir également une orientation résolument pratique, sans céder pour autant sur le principe de garantir à chacun une large culture générale.

La grande majorité des réponses à l'enquête estime que cette scolarité obligatoire peut s'accomplir entièrement à l'école primaire. En revanche, le rapport de synthèse pointe la tendance à l'établir aussi dans le second degré, lequel s'ouvrirait désormais « à toutes les catégories d'élèves » (XIV^e CIIP, *La scolarité obligatoire et sa prolongation*, 1951, p. 13). On perçoit ici l'inclinaison des représentants du BIE à renforcer cette tendance, fût-ce par une diversité de filières et un enseignement postsecondaire à temps partiel. Le temps est venu d'une école secondaire pour

tous et l'égalité d'accès à celui-ci est présentée dès l'après-guerre comme principe de justice auquel les États sont conviés à s'ajuster. C'est dans ce sens que va la Recommandation N° 32 : des plans de généralisation de la scolarité obligatoire doivent être élaborés dans les pays où le problème continue à se poser, si possible financés conjointement par les administrations centrales et locales ; la durée de la scolarité doit être dans l'idéal de 7 ou 8 ans, et un prolongement après 14 ans, progressivement étendu jusqu'à 18 ans, doit être encouragé ; les programmes doivent être adaptés à la diversité des capacités, des aptitudes et des intérêts des élèves, tout en continuant à servir la culture générale ; enfin, une coordination doit exister entre les divers types d'écoles de l'enseignement prolongé. Il est explicitement décidé que « le mouvement en faveur de la généralisation de la scolarité obligatoire doit être mené parallèlement pour les garçons et pour les filles » (XIV^e CIIP, 1951, pv, p. 139).

Ces mesures découlent aussi de celles préconisées lors de la IX^e Conférence de 1946 sur le secondaire, centrée, elle, non plus comme en 1934 sur *l'admission* mais sur *l'égalité d'accès* aux écoles secondaires. Le changement est de taille.

VERS UNE NOUVELLE VISION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'égalité d'accès à l'enseignement secondaire est présentée en effet comme le pilier de la reconstruction d'après-guerre et des réformes devant impacter l'ensemble du système scolaire des tout-petits jusqu'au supérieur (IX^e CIIP, 1946, pv, p. 37), raisons pour lesquelles ce thème est retenu par le BIE sitôt l'armistice signé. Convoquée pour les premiers jours de mars 1946, la XIX^e Conférence réunit 33 gouvernements et associe désormais à son entreprise une délégation non plus seulement du BIT et de l'IICI, mais aussi de la toute jeune Unesco. *Égalité des chances* et *justice scolaire* sont revendiquées, contribuant à ce qui progressivement s'énonce aussi avec les concepts de *méritocratie* et de *démocratisation de l'enseignement* (p. 38). Synthétisant ces enjeux, le président de la séance du 4 mars 1946, Julien Kuypers (Belgique) relève la « double signification de l'expression *égalité d'accès*, qui peut vouloir dire égalité d'intelligence et égalité sociale » (p. 25).

Dès lors, on s'interroge sur la signification à donner désormais à l'expression *enseignement secondaire*, pointant la difficulté à s'accorder sur celle-ci alors même que le secondaire était jusqu'alors réservé aux

futures élites, conçu comme un enseignement de luxe (p. 26). Au cœur des préoccupations figure donc le public d'élèves auquel cet enseignement s'adressera. Est-il destiné à tous les élèves ou à une élite ? Et s'il continue à concerner l'élite, celle-ci est-elle sociale ou intellectuelle ? Le directeur du BIE, Piaget, s'attache aussitôt à proposer une définition, en énonçant deux qu'il juge contradictoires :

1. La conception ancienne de l'enseignement secondaire : conservation d'une élite, école de culture tournée vers le passé ;
2. L'école secondaire est une école pour bien doués, indépendamment de toute classe sociale, conduisant à l'enseignement supérieur ou à l'achèvement professionnel. L'élite y est constituée par les aptitudes (p. 27).

Ses prises de position laissent entrevoir qu'il promet clairement la seconde, estimant qu'elle nécessite de résoudre les problèmes psychologiques (sélection) et sociologiques (bourses) qu'elle pose, plaidant résolument pour différer l'âge d'une différenciation des parcours. D'emblée, des réticences se font entendre du délégué de la France, du Royaume-Uni, de la Roumanie et de Cuba, dubitatifs sur la possibilité même de réformes aussi substantielles et sur leurs adéquations aux besoins du marché du travail, encourageant le risque de créer un prolétariat intellectuel. Luis Valdès Roig formule cette préoccupation sans détour à propos de son pays, Cuba : « après l'adoption d'une loi rendant l'enseignement secondaire obligatoire : le nombre d'élèves a tellement augmenté que les lycées existants ne suffisent plus. Que faudra-t-il faire ensuite de tous ces futurs diplômés ? » (IX^e CIIP, 1946, pv, p. 26).

Les débats qui s'ensuivent portent sur divers aspects, dont le statut de cet enseignement secondaire par rapport à ce qui vient avant et après : est-il le prolongement de la culture générale dispensée à l'enseignement primaire – option retenue en Roumanie –, l'enseignement se situant entre le primaire et le tertiaire – option retenue en Suisse – ou encore le commencement d'un enseignement aboutissant à l'Université ? Les positions sont partagées et le compromis souhaité par Olof Gigon (Autriche) est difficile à trouver.

Les débats portent inéluctablement aussi sur la finalité même de l'enseignement secondaire. Ce dernier doit-il trouver sa fin en soi, et dans ce cas laquelle ? Kuypers (Belgique) insiste sur une double finalité de celui-ci : préparer à l'Université et compléter le niveau de culture

générale des élèves qui entrent ensuite sur le marché du travail. Aussi, suggère-t-il de :

Faire une distinction entre le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire l'ancien enseignement postprimaire qui est accessible à tous et obligatoire dans presque tous les pays, et le 2^e degré de l'enseignement secondaire qui sera seul accessible aux bien doués (IX^e CIIP, 1946, pv, p. 28).

Si la notion de crise de l'école secondaire, au centre des débats en 1934, n'est plus d'actualité en 1946, la question de la sélection-orientation des élèves pour l'entrée au secondaire continue à se poser, mais en de nouveaux termes. Presque partout en effet, l'accès des candidats à l'enseignement du second degré se fait par le biais d'examen, soit à la sortie de l'école primaire – c'est le cas de l'Afghanistan, du Canada, de la République dominicaine ou du Mexique –, soit à l'entrée du secondaire – en Belgique, au Canada, au Brésil ou en Suisse pour citer quelques pays. À côté de cet examen, les notes obtenues à l'école primaire et l'opinion des maîtres sont toujours prises en compte. Plus rarement, certains pays ont recours à des méthodes d'investigation psychologique destinées à déceler les aptitudes des élèves.

Pendant, la sélection est clairement articulée désormais à la notion de différenciation des parcours et à la nécessité (bien plus forte qu'en 1934) de l'octroi de bourses pour les « bien doués ». D'abord, une fois le candidat admis dans l'enseignement du second degré, c'est lui dans la plupart des cas qui est supposé choisir la voie qui l'intéresse. Qui plus est, les élèves ont la possibilité de rectifier leur choix plus tard et de passer d'une section à l'autre ou d'une école à l'autre, en particulier quand ce changement est lié au choix d'une profession. Dans les débats sur l'égalité d'accès à l'enseignement du second degré, la définition élitiste du secondaire est ainsi désormais remise en question, laissant la place à une réflexion sur l'organisation interne du système scolaire. Nombre de pays en effet, dont la France et la Grande-Bretagne prônent une unification de l'organigramme à travers la mise en place d'un « système multilatéral » en lieu et place du modèle traditionnel.

S'y ajoute une réflexion sur un système de passerelles pour les jeunes que la guerre a éloignés de l'école et des études, par le biais notamment de cours du soir. De même, la possibilité de créer un baccalauréat artistique ou en tout cas des passerelles permettant aux jeunes gens ayant fait

des études artistiques dans des institutions reconnues de haut niveau d'entrer à l'université est évoquée.

Ainsi, les recommandations qui découlent de cette Conférence insistent sur l'organisation de l'orientation et le perfectionnement des méthodes de sélection pour réduire erreurs et abandons, mais aussi pour mieux tenir compte des aptitudes de chacun. Ces principes seront tendanciellement confirmés lors des CIIPs suivantes, allégés certes des discours emphatiques du tout juste après-guerre au profit d'une vision plus réaliste du long chemin à parcourir pour concrétiser cette « chartre mondiale » de l'instruction publique que le BIE prétend construire via les recommandations issues des CIIPs.

Avant de conclure, abordons une question cruciale qui nous intrigue particulièrement. Lorsque les délégués s'attachent à inventorier les publics d'enfants auxquels vouer leur attention pour n'abandonner personne sur les bas-côtés de cette conquête déterminée de scolarisation, rarement le sort des filles est examiné. On se penche sur un vaste inventaire de populations regardées comme vulnérables, pour trouver des solutions afin de les alphabétiser : les enfants des régions rurales et/ou dites « arriérées », les pauvres, les étrangers, les nomades, les tribus, les forains, les bateliers, les enfants jugés « anormaux » (voir également chapitre 8). Mais la scolarisation des filles et les précautions à prendre pour garantir là aussi une plus grande justice scolaire et donc sociale ne font quasiment jamais partie des problématiques approfondies. Le sujet peut sembler trop controversé, comme le laissent entendre les interventions relatives aux différences abyssales entre pays et cultures quant aux « conditions de la femme ». Faible certainement est la détection et par conséquent la conscientisation de l'empan des ségrégations subies, débouchant sur cette invisibilisation du problème, quand bien même certains porte-parole du BIE se retrouvent aussi dans des réseaux féminins, voire féministes (cf. chapitres 15 et 16).

Dans quelle mesure le silence fonctionne-t-il ici comme rassembleur, comme moyen de faire accroire à l'harmonie, tout au moins à de possibles arrangements, permettant de plaider ouvertement pour une justice et égalité scolaires pour tous (où toutes seraient incluses), sans avoir à dénoncer des discriminations et exactions dont on a connaissance, ni à revendiquer une posture féministe peu reconnue dans ces cercles, quand elle n'est pas carrément discréditée ? Se contente-t-on de veiller à ce que les juridictions scolaires intègrent explicitement filles et garçons, sans ici trop s'aventurer

dans l'examen des réalités du terrain, susceptibles aussi de confronter les pays qui se disent « civilisés » à leurs propres contradictions ? Souscrit-on *de facto* à certaines différenciations, puisque le principe même de s'ajuster aux profils des populations à scolariser constitue un principe volontiers préconisé par les mouvements réformistes et dont le chapitre 8 démontre qu'il est constitutif de l'orientation universalisante du BIE ?

Outre l'analyse de l'enseignement ménager (en 1941), notons une exception, et de taille, à cette invisibilisation. La CIIP de 1952 porte sur l'accès des femmes à l'éducation. La Conférence se prononce clairement sur un droit d'accès plus égalitaire des jeunes filles à tous les degrés de formation, enseignement supérieur compris : les recommandations adoptées (cf. articles 16 et 33) dépassent même les propositions faites par les associations féminines qui en sont les principales auteures (voir chapitre 15), examen que nous poursuivons dans une étude à venir.

CONCLUSION

Alors que le BIE a été institué comme agence intergouvernementale pour promouvoir la scolarisation, fort de la conviction que celle-ci favorise paix et justice sociale, les États partenaires de l'agence se positionnent différemment sur les mesures à prendre pour « résoudre les problèmes scolaires » jugés « les plus lancinants » de l'époque. Nos analyses mettent en lumière des distinctions fondamentales selon que l'on aborde la scolarité de base ou de second degré, mais aussi suivant les contextes (époques historiques et contrées sous la loupe), montrant aussi le jeu d'équilibriste que constitue la définition de recommandations avalisées par tous, qui n'ébranleraient pas la liberté d'États aux prises avec des situations très contrastées et défendant eux-mêmes des positions distinctes.

En témoignent les mesures structurelles et économiques favorisant la prolongation de la scolarité obligatoire. En 1934, les objections d'ordre économique et social contre l'extension de l'obligation scolaire surdéterminent largement les débats ; mais ces résistances n'empêchent pas les États d'afficher la volonté d'augmenter le temps de scolarité obligatoire

12 Voir à ce propos Berthoud (2016) et Hofstetter (2010) qui démontrent les contributions décisives de Dottrens et Piaget à la construction du cycle d'orientation à Genève.

(la recommandation préconise sept ans, alors que six ans étaient proposés), s'en tenant certes à la dimension légale de cette obligation. En 1951, le débat se déplace. Prenant acte du décalage entre les discours et la réalité, et déterminée désormais à généraliser l'obligation scolaire au-delà de quatorze ans, la XIV^e Conférence se concentre sur les mesures permettant de réaliser l'obligation scolaire, avec en points de mire, d'une part la gratuité, d'autre part la création d'établissements et de filières spécifiques à chaque public d'élèves, mais coordonnés entre eux et servant à la culture générale.

Quand bien même les conditions d'accès au secondaire sont plus délicates à traiter de manière consensuelle, vu la diversité des systèmes en place et la vivacité des débats sociopolitiques et économiques s'y rapportant, on se rallie derrière une rhétorique générique propre à l'époque, la crise d'abord, la reconstruction ensuite, pour définir des principes fédérateurs. En 1934, la question de l'égalité d'accès est largement subordonnée aux mesures à prendre pour réguler le flux jugé important d'élèves se présentant au secondaire, en lien avec la crise économique et le chômage qui frappe les jeunes également. En 1946, au contraire, l'égalité d'accès au secondaire devient le pilier de la reconstruction d'après-guerre et d'une école qui se doit d'abandonner le principe de la méritocratie au profit d'une nouvelle forme de démocratisation, privilégiant l'orientation sur la sélection, sans abandonner pour autant les finalités de culture générale du secondaire. Une hypothèse pourrait être éprouvée à ce propos : ne serait-ce pas la psychologie alors incarnée par un Piaget qui appartient au réseau des voix les plus autorisées en la matière (au sein de l'Unesco également) qui permettrait d'assurer cette forme de consensus, en évitant de se confronter aux enjeux plus clairement sociologiques et politiques (de classes) ?

Ces analyses mettent ainsi en lumière le fait que si le BIE se présente d'emblée comme une plateforme où sont discutées les questions concrètes de pédagogie mondiale, dans les faits, les enjeux socioéconomiques – à l'échelle d'une contrée ou d'un pays, mais aussi à l'échelle internationale – restent les moteurs premiers de l'évolution des systèmes scolaires sur l'ensemble de cette période. En tant qu'ils sont aux mains de l'État, les systèmes scolaires sont de fait au service des besoins de la société ; c'est d'abord dans ce sens qu'on interprètera la volonté des pays de réfléchir à la prolongation de la scolarité obligatoire, à la mise en place de bourses pour les « bien doués », ou à la question de la sélection des

candidats pour l'enseignement secondaire. Néanmoins, la volonté de renouveau pédagogique à la base du projet du BIE parvient à prendre progressivement place dans les discours. Cette évolution se manifeste en particulier dans la prise en compte progressive – bien qu'encore limitée – du rôle de l'école sur l'épanouissement des individus. Dans une société en soif de renouveau social, le droit à la culture et à la formation pour tous les élèves, quels que soient leur origine, leur lieu d'habitation et leurs aptitudes, revendiquées très timidement dans les années 1930, apparaît dès 1946 comme un bien qu'il convient désormais de promouvoir, pour le bien tout à la fois des individus et des pays.

8.

CLASSES SPÉCIALES, ÉCOLES RURALES : DIFFÉRENCIER POUR RECONSTRUIRE UN UNIVERSEL

Joëlle Droux, Cécile Boss et Frédéric Mole

Les systèmes éducatifs véhiculent tous, chacun selon son contexte, des normes comportementales, des hiérarchies curriculaires, des stéréotypes sociaux. Ils reconduisent et parfois produisent, dans leur développement même, des phénomènes d'exclusion. Parmi les formes de pratiques éducatives ségréгатives, celle qui concerne les enfants que les institutions traditionnelles regardaient comme anormaux¹ est dès la fin du 19^e siècle identifiée comme utile, voire nécessaire. Mais nous pouvons identifier rétrospectivement d'autres formes de ségréгations révélatrices des effets de normalisation que l'éducation recèle. Comment le Bureau et ses instances et organes ont-ils abordé et traité ce type de questions ? Comment, au fil des activités qui s'y déploient, ont-ils cherché à concilier l'affirmation de principes universels (le droit à l'éducation, l'idéal

1 Nombre de terminologies ont été construites pour définir ou diagnostiquer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les désignations variant selon les pays, ou en fonction des regards professionnels qui les mobilisent, nous adopterons ci-après par commodité le terme *anormaux*, qui fait jusqu'aux années 1945 l'objet d'un relatif consensus pour désigner dans leur globalité ces catégories d'élèves, tout au moins dans l'espace francophone ; après 1945, c'est celui de *l'inadaptation* qui s'imposera.

démocratique, etc.) avec la nécessaire prise en compte des particularités propres à telle ou telle population d'élèves ?

Ces questions renvoient à la dialectique adaptation/différenciation des contenus et des méthodes d'enseignement, qui agitait déjà au début du siècle un monde enseignant soucieux d'améliorer ses performances, en prenant mieux en compte les aptitudes et capacités des écoliers. C'est le cas de tel article de *L'Éducateur*, revue des enseignants romands, lequel s'interroge en 1905, à propos d'une expérience réalisée dans une école de Mannheim (Prusse) : « Pourquoi ne pas chercher, par le principe de la différenciation, à établir une proportion acceptable entre ce que l'école exige des enfants et ce que leurs capacités permettent de fournir ? » (*L'Éducateur*, 1905, p. 460). Au prisme de cette différenciation, la logique de démocratisation propre à l'obligation scolaire prend ici une nouvelle coloration sous forme du principe d'équité ségrégée bien mis en évidence par Garnier (2010), et qu'explique notre texte de 1905 :

Pour l'école primaire qui, d'après la loi, n'a pas le droit d'exclusion, mais doit recevoir et instruire tous les enfants, du plus doué jusqu'au plus arriéré, la formule : « les mêmes droits pour chacun » ne peut pas avoir le sens de : « tous les enfants ont droit à la même instruction » ; elle doit nécessairement être interprétée ainsi : « tous les enfants ont le même droit à l'instruction ». En d'autres termes : l'égalité de droits, garantie à tous par la loi, ne consiste pas en une égalité de l'enseignement, mais dans la même possibilité pour chaque enfant de recevoir, dans les années où il est obligé de fréquenter l'école, l'instruction correspondant à ses capacités individuelles qui elles-mêmes dépendent de la nature et des conditions dans lesquelles l'enfant vit (*L'Éducateur*, 1905, p. 459).

Admettre que les aptitudes sont conditionnées à la fois par les critères biologiques et par les origines sociales, et que l'enseignement avait vocation à s'y adapter, c'était aussi admettre la possibilité voire la nécessité pour l'école de prendre en compte toute une diversité d'appartenances. De fait, nous nous limiterons ici à étudier deux publics d'élèves distincts, potentiellement concernés par ce principe de différenciation : d'une part celles et ceux qu'on décrit aujourd'hui comme étant en situation de handicap (diversement catégorisés au début du 20^e siècle comme *anormaux*, *arriérés*, *débiles*, *inadaptés*, entre autres appellations), notamment quand leur situation se traduit par des difficultés d'apprentissage ; d'autre part les populations d'élèves concernées par des disparités marquant

les formes de scolarisation entre centres urbains et milieux ruraux. D'autres cas de figure pourraient d'ailleurs faire l'objet d'une interrogation similaire².

Les thématiques dont nous faisons l'analyse nous permettent d'exemplifier la question qui est la nôtre : en interrogeant et en comparant la façon dont sont abordées la question des élèves déficients (question directement ancrée dans les cadres théoriques qui président au développement du BIE), et celle de la scolarisation dans le monde rural, nous cherchons à observer la façon dont le BIE a pris (ou non) en charge les tensions et les contradictions qui entourent ces différents contextes éducatifs.

Notre intention n'est pas de les confondre en une « sous-catégorie » qui assimilerait les problématiques des uns à celles des autres. De fait, ces publics n'ont rien de commun, tant du point de vue de leur incidence démographique, que de leurs profils ou de leurs besoins. Il n'en demeure pas moins qu'à l'époque dont nous traitons, ces cas de figure constituaient aux yeux des autorités scolaires, à un titre ou à un autre, autant de défis pédagogiques, interpellant sur la nécessité (ou non) d'une *adaptation* du régime scolaire ordinaire à leur endroit. Notre chapitre s'efforce donc de comprendre quel regard les instances du BIE portent sur des populations d'élèves pensées comme ayant des besoins particuliers et donc susceptibles d'être traitées du point de vue scolaire d'une façon particulière. Nous mettrons en œuvre cette analyse en nous focalisant tout particulièrement sur les débats et controverses des années 1930 relatifs à ces politiques de différenciation scolaire, dans la mesure où ils mettent à jour des positionnements révélateurs des choix de société tranchés qui s'y donnent à voir.

2 D'autres catégories, telles celles relatives aux appartenances religieuses, de genre, la thématique des élèves « bien doués » ou encore celle des publics scolaires des nations colonisées auraient pu être envisagées avec une problématique similaire, d'autant qu'elles sont, pour certaines, évoquées au sein des publications du BIE durant cette période ; d'autres par contre ne sont que peu (voire pas du tout dans le cas des élèves en situation coloniale) traitées par le Bureau.

GENÈSE ET ENJEUX DES RECOMMANDATIONS DU BIE SUR LES CLASSES SPÉCIALES

DES DÉVELOPPEMENTS NATIONAUX CONVERGEANT VERS LA DIFFÉRENCIATION

Dès sa fondation, le BIE s'enquiert de documenter la question de l'éducation des anormaux et des classes spéciales notamment par l'intermédiaire de son *Bulletin* d'information qui vise à informer sur diverses initiatives pédagogiques à l'échelle mondiale. De plus, dès les premières années de publication de l'*Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement*³, la question des classes spéciales est abordée et une enquête sur *L'organisation de l'enseignement spécial* est portée à la connaissance des pays membres du BIE lors de la CIIP de 1936. Le BIE compte d'ailleurs parmi ses principaux fondateurs des figures qui portent alors ces questions dans leurs travaux de recherche respectifs : Édouard Claparède et Alice Descoedres.

Dès le dernier tiers du 19^e siècle, la généralisation des systèmes d'instruction obligatoire avait en effet révélé l'existence d'une catégorie d'enfants qui peinent à suivre le rythme de l'enseignement ordinaire. L'identification de ces élèves, d'abord faite par les personnels enseignants, s'opère progressivement à l'aide des nouveaux outils diagnostics, telle l'échelle métrique de l'intelligence mise au point par Alfred Binet et Théodore Simon. La psychologie naissante s'attèle avec enthousiasme au problème de la détermination des aptitudes et des inaptitudes, tel Claparède à Genève au sein de l'Institut Rousseau, qui permet d'orienter les élèves vers une prise en charge adaptée à leur profil (Hofstetter, Ratcliff & Schneuwly, 2012, pp. 13–15). À l'instar du cas genevois, nombre d'États légifèrent dès cette époque pour organiser un enseignement spécifique destiné à ces enfants, en créant notamment des classes spéciales pour ces publics différents⁴ : ce processus, s'il s'opère fréquemment au sein même

3 Nous avons privilégié cette publication du BIE pour sa capacité à centraliser annuellement l'ensemble des activités du BIE. D'autres sources imprimées issues du BIE (procès-verbaux, enquêtes, recommandations) ont également été consultées.

4 C'est le cas par exemple en France, qui légifère à ce propos en 1909 en organisant la création de classes de perfectionnement ; en Grande-Bretagne, c'est plutôt la création d'établissements spécifique hors du secteur scolaire

de l'école primaire, instaure une logique de différenciation structurelle (ou institutionnelle), incarnant le principe d'équité ségrégée évoqué en introduction de notre chapitre. Dans la foulée de ces premiers développements, nombre de recherches et de publications s'entament autour de cette question, tout particulièrement dans le cadre genevois : celles de Descoedres⁵ font autorité. Sa classe, où s'expérimentent de nouvelles méthodes d'enseignement individualisé, devient durant tout l'entre-deux-guerres « l'inofficiel laboratoire pédago-psychologique » de l'Institut Rousseau (Hofstetter, 2010, p. 124 ; Ruchat, 2003).

C'est justement cette question des classes spéciales qui est au cœur de l'enquête lancée par le BIE dès 1936. Celle-ci fait suite à une proposition du ministère de l'Instruction publique de Belgique, agissant lui-même à la demande de la Ligue belge d'hygiène mentale (V^e CIIP, *L'organisation de l'enseignement spécial*, 1936, p. 5). S'appuyant sur cette requête⁶, le BIE saisit l'occasion de travailler sur un public que ses responsables connaissent bien, et qui suscite l'intérêt d'une diversité de milieux professionnels et scientifiques (Lussi, 2007). Dès 1935, un questionnaire sur le sujet est envoyé aux ministères de l'Instruction publique⁷, centré sur un ensemble de catégories d'élèves en situation de handicap ou de déficience (enfants aveugles, sourds-muets, estropiés et débiles⁸). Ils formeront la base du rapport présenté aux délégués de la CIIP en 1936.

Ce rapport fait le point sur l'avancée de la question dans le monde. Tout en insistant sur l'inévitable diversité des systèmes mis en place dans les différentes législations nationales, le texte qui l'introduit n'en pointe pas moins la tendance à accorder à ces populations scolaires une

qui prévaut en 1913 avec le *Mental Deficiency Act*, puis en 1918 avec le *Education Act*.

- 5 Alice Descoedres (1877–1963) est enseignante, pionnière dans le domaine de l'éducation spécialisée ; elle est membre de l'Institut Rousseau où elle donne de nombreux enseignements sur cette thématique, et fait partie du comité d'initiative du BIE.
- 6 On peut en outre supposer que le BIE cherche à valoriser la Belgique, membre du BIE depuis 1932, en privilégiant cette enquête, comme c'est le cas dans d'autres occasions.
- 7 L'organisation et la préface de l'enquête sont réalisées par Rachel Gampert et Waclaw Borelowski, alors respectivement secrétaire et responsable de section.
- 8 Nous adoptons ici la terminologie en usage dans les documents du BIE.

attention particulière. Ainsi, dans l'ensemble des pays consultés, ces enfants sont soumis à l'obligation scolaire (même si la durée de celle-ci varie selon les cas et les catégories considérées). Les structures qui leur sont dévolues varient là encore : parfois annexées aux écoles primaires ordinaires, ce qui permet de « ne pas séparer complètement les débiles mentaux légers des autres enfants et de la vie normale » (p. 15) ; ici concentrées dans des écoles spéciales (avec externat) ; ailleurs, sous forme d'internats (notamment pour les débiles profonds nécessitant une attention soutenue et constante).

Poursuivant dans l'état des lieux nationaux, le rapport du BIE signale la diversité des rattachements institutionnels qui prévaut dans ces formes d'enseignement spécialisé : souvent mis en œuvre par des institutions privées, il semble cependant progressivement se rattacher plus étroitement aux systèmes d'instruction publique, notamment par le biais des subventions dont ils bénéficient, témoignant de leur importance croissante aux yeux des États et de leurs administrations scolaires. Autre signe de cette légitimité croissante : la gratuité d'accès est souvent accordée, notamment pour les familles confrontées à des difficultés financières.

Quelle que soit la forme adoptée, le rapport met en lumière le principe qui les fonde : celui d'une nécessaire différenciation pédagogique. Celle-ci est justifiée d'abord par l'intérêt des classes ordinaires : grouper les enfants anormaux à part permet ainsi « qu'ils ne gênent pas le travail normal de la classe » (p. 15). Mais plus encore par l'intérêt immédiat des anormaux eux-mêmes, dans la mesure où cette séparation permet la mise en œuvre de « méthodes appropriées à leur lenteur » (p. 14). La nécessité de cette didactique spécialisée est fondée dans la conviction, dont la récurrence vient irriguer tout le rapport, qu'ainsi préparés, ces enfants « sont capables d'apprendre et même souvent de se préparer à un métier leur permettant d'être indépendants dans la vie » (p. 14). Et de déboucher sur un plaidoyer en faveur des méthodes et principes de l'école active, qui seuls permettent, par leur enseignement « individuel et individualisé » (p. 24), d'aboutir à ce résultat⁹.

9 Le rapport évoque notamment l'importance de recourir aux « méthodes intuitives et actives », ainsi que « l'emploi d'un matériel concret et pratique », citant en particulier les jeux éducatifs conçus par Alice Descoedres, dont la renommée est mondiale (pp. 26-27).

L'efficacité de cette différenciation dépend cependant en partie du processus d'alimentation de ces classes : d'où l'importance accordée au système de dépistage et de sélection de ces enfants dans le rapport du BIE. À cet égard encore, tout en signalant que de nombreuses expériences sont en cours depuis quelques années à ce propos, c'est encore la diversité qui l'emporte sur les terrains nationaux. Diversité des méthodes de dépistage d'abord : elles ne sont, à l'évidence, pas identiques lorsqu'elles visent à diagnostiquer les problèmes de vue ou d'audition ou lorsqu'elles s'appliquent à la détermination, plus complexe, des anomalies mentales. Mais diversité aussi dans leur mise en application : c'est ainsi que le dépistage scientifique, faisant appel à toute la variété des techniques médico-pédagogiques et des compétences professionnelles¹⁰, n'est pas encore généralisé. Ou il l'est trop tardivement, entraînant pour les enfants un retard de prise en charge très dommageable à leur évolution future, dans la mesure où, martèle le rapport, « beaucoup de ces débiles mentaux sont perfectibles s'ils ont pu bénéficier à temps d'un traitement spécial » (p. 21). Une apologie des méthodes scientifiques qui n'est pas sans limites ni difficulté, cependant, appelant celles et ceux qui l'emploient à une vigilance constante : le rapport évoque en effet le risque, toujours présent, que celles-ci débouchent sur des « classifications arbitraires » (p. 23). Raison de plus d'en confier la pratique aux scientifiques compétents en la matière, seuls à même de les interpréter et de les perfectionner sans cesse.

La fin du rapport se clôt sur l'analyse des possibilités de formation offertes au personnel enseignant qui se destine à ces fonctions. Là encore, la variété prédomine, mais un processus d'ensemble est identifiable : la majorité des pays conçoivent que la spécificité de la fonction et de ses pratiques se traduise par une formation adaptée, même si la nature de celle-ci, sa durée, les lieux où elle se donne diffèrent encore largement selon les terrains nationaux.

Dans l'ensemble, le rapport présenté devant la CIIP en 1936, tout en soulignant la grande diversité des pratiques locales, n'en insiste pas moins sur une forte convergence des systèmes éducatifs vers la mise en application du principe de différenciation, en matière d'enseignement spécialisé tout spécialement : « C'est pour l'éducation des débiles

10 Processus durant lequel devraient intervenir, comme le rapport l'appelle de ses vœux, des médecins et des psychologues, en appui des enseignants.

mentaux que le programme doit être le plus différencié » (p. 26) y lit-on d'ailleurs.

L'enquête de 1936 orchestrée par le BIE traduit donc des convictions fortes, appuyées sur des expériences certes variées, mais convergentes, observables dans les pays considérés comme les plus avancés sur ce terrain. Ces recommandations se fondent sur des principes clairement réaffirmés dès le préambule : une partie de ces enfants est perfectible si une éducation appropriée leur est accordée, au même titre que tous les enfants, mais avec des moyens pédagogiques adaptés conjugués à un dépistage précoce et scientifiquement réalisé : c'est celui-ci qui permettra en effet de poser un diagnostic puis d'orienter l'enfant éduicable vers la structure qui lui convient au sein du puzzle institutionnel local.

DES CONVICTIONS SOUMISES AU DÉBAT : LA CIIP DE 1936

Ces conclusions débouchent tout naturellement, lors de la CIIP de 1936, sur un ensemble de recommandations visant à alimenter et fortifier ce consensus, en proposant aux nations encore hésitantes de s'inspirer de ces réalisations.

À cet égard, le projet de recommandation du BIE faisant suite aux débats reflète la diversité des positions et réalisations des pays membres sur la question. Pour l'ensemble de ceux-ci, on enregistre en effet une préoccupation générale : « le nombre des anormaux de l'intelligence – arriérés ou instables moraux – tend à croître dans des proportions inquiétantes » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 48). Par ailleurs, le BIE signale que nombre de pays continuent à affirmer le bien-fondé d'un traitement pédagogique différencié pour ces populations. Celui-ci est justifié d'une part par l'intérêt de la collectivité qui les abrite et devra les assister le cas échéant, argument dont on peut supposer que sa prégnance est renforcée par ces temps de dépression économique : « par une éducation appropriée [les anormaux peuvent être] mis en mesure de vivre une vie économique et sociale plus utile à eux-mêmes et à la société » (*Projet de recommandation*, V^e CIIP, 1936, pv, p. 48). Mais surtout, l'accès à une forme différenciée d'éducation, qui débouche sur des pédagogies adaptées aux rythmes et profils de ces individus, est justifié devant les délégués des États par un argument supplémentaire, qui n'était pas présent dans l'enquête : il vaut la peine de s'y arrêter, dans la mesure où cet argumentaire est sans aucun doute celui des responsables du BIE eux-mêmes. La

différenciation est en effet légitimée par leur droit à bénéficier *eux aussi* des biens culturels pour s'en enrichir : le projet de recommandation proposé aux délégués des États par le BIE affirme clairement que les enfants anormaux peuvent ainsi « être préparés comme les autres enfants à bénéficier des richesses morales, artistiques et intellectuelles qui *donnent vraiment son prix à la vie humaine* » (p. 48 ; souligné par nous). Autrement dit, est affirmée ici que la vie de ces personnes a une valeur, qu'elle vaut la peine d'être vécue, pour autant qu'on les y prépare par un environnement et des pratiques éducatives adaptées. L'éducation spéciale ne doit dès lors pas être pensée uniquement dans le but de leur permettre une survie économique : elle peut et doit ouvrir aux anormaux comme aux élèves ordinaires l'accès au plaisir de la connaissance et de la culture.

On retrouve là les convictions qui sont alors celles de toute une frange d'éducatrices et d'éducateurs qui se sont consacrés à la cause des enfants arriérés ou anormaux dans le but de les « relever » et d'affirmer la valeur intrinsèque de leur existence, au premier rang desquels, on l'a dit, Descoedres. Dans la même veine, les propositions de recommandations rédigées par le BIE en écho aux résultats de l'enquête insistent particulièrement sur les risques de discrimination et de stigmatisation que créerait un dépistage trop hâtif, ou insuffisamment professionnalisé. Et elles le font en insistant, davantage encore que le rapport d'enquête, sur les conséquences psychologiques pour les enfants visés par ces dispositifs : d'où la recommandation faite aux États de « faire preuve d'une extrême prudence, et de ne pas risquer, en classant prématurément comme anormaux des enfants qui pourront vivre une vie à peu près normale, de les diminuer pour toute leur existence à leurs propres yeux comme aux yeux de la société » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 49). La nécessité d'un dépistage réalisé par des services et des professionnels formés¹¹, œuvrant en équipe pluridisciplinaire pourrait-on même dire (si on ne craignait l'anachronisme), et donc forcément plus complexe et plus coûteuse à mettre en œuvre, est ici clairement affirmée, au nom des droits et de l'intérêt des individus concernés. Ce croisement des regards disciplinaires est perçu, lui aussi, comme une façon de protéger les enfants

11 Le BIE mentionne régulièrement l'exemple du service médico-pédagogique du département de l'instruction publique genevois (V^e CIIP, *L'organisation de l'enseignement spécial*, 1936, p. 21).

d'une décision trop hâtive, et non fondée sur des critères scientifiques, car trop dépendantes de l'arbitraire des enseignants¹².

Les neuf articles de la recommandation finalement votés vont aller dans le sens du projet proposé, reflétant en la détaillant la convergence des dispositifs observée dans l'enquête, mais toujours sur la ligne de crête la plus ambitieuse. Elles proposent ainsi de rendre obligatoire la création de classes spéciales, au sein des écoles ordinaires ou dans des internats spécialisés, en les rattachant aux directions de l'instruction publique. C'est affirmer fortement le caractère prééminent du traitement scolaire de l'anormalité. Ce fondement, qui s'ancre au cœur du principe démocratique défendu sur d'autres fronts par le BIE¹³, est prolongé par une série de recommandations visant à rendre ces structures accessibles à tous, en généralisant leur gratuité et en encourageant leur multiplication, notamment hors des centres urbains. Par ailleurs, les recommandations conseillent d'user avec ces enfants de « méthodes d'enseignement individuelles, actives et concrètes » (Recommandation, N° 7, p. 21) : non seulement donc le principe d'égalité d'accès à l'éducation est proclamé, mais renforcé encore par cet encouragement à adapter les contenus éducatifs aux capacités, profils, et besoins spécifiques des catégories différenciées d'élèves, en puisant dans l'arsenal des moyens d'enseignement fournis par les pédagogies nouvelles. Il ne s'agit donc pas d'un enseignement au rabais, mais bien d'un effort d'adaptation et de créativité à fournir de la part du système scolaire et de ses acteurs, afin de répondre à cette diversité des besoins éducatifs. Raison pour laquelle les enseignants doivent y être dûment initiés et formés au cours de leurs études, et rémunérés à la hauteur de la difficulté et de l'importance de leur tâche, comme le formule la Recommandation N° 7 (p. 22), votée en 1936.

Pour l'essentiel, les neuf points de la recommandation proposés par le BIE sont adoptés par les délégués des États représentés, avec quelques

12 Cette question des techniques de dépistage préventif est remise à l'ordre du jour du BIE une année plus tard, en 1937, quand il réalise une enquête à propos de « L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres du primaire et du secondaire » (VI^e CIIP, *L'organisation de l'enseignement spécial*, 1937). Cette question est ensuite portée à la discussion lors de la VI^e CIIP. Des résolutions en seront issues, visant à améliorer le dépistage et l'accompagnement éducatifs des enfants anormaux par des psychologues au sein de l'école et en liaison avec des services médico-pédagogiques.

13 Voir l'ensemble des chapitres consacrés aux causes dans la partie 2 de cet ouvrage.

modifications de détail. Les débats, aussi réduits soient-ils, n'en reflètent pas moins l'attractivité exercée par une forme alternative de dispositif de « traitement » de l'anormalité, qui vise à éteindre celle-ci dans sa source biologique plutôt qu'à en administrer les effets (sous la forme notamment de programmes de stérilisation forcée). Cette alternative eugéniste, dont la circulation internationale très active est attestée à cette époque (Bensoussan, 2005 ; Kline, 2001 ; Promitzer, Trubeta & Turda, 2011) est pour sa part représentée, voire célébrée, par le délégué égyptien, qui affirme non sans sous-entendu sa préférence pour « un système préventif qui empêcherait à temps les fous et les demi-fous de nuire à la société. L'Allemagne a trouvé le remède de la stérilisation, mais il ne suffit pas » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 34). Le délégué allemand lui emboîte dès lors le pas pour asséner de façon certes atténuée, mais lourde de sens, son scepticisme à l'égard de la portée de ces dispositifs scolaires : « Le problème est avant tout social : il faut contribuer *par tous les moyens* à la disparition progressive de tout ce qui n'est pas sain », proclame-t-il (p. 37 ; souligné par nous). En dépit de ces affirmations de sinistre augure, aucun délégué gouvernemental, pas même celui de l'Allemagne, ne s'opposera au vote des recommandations. À l'heure où des choix de société sont ainsi présentés publiquement, sur ce problème scolaire aux ramifications sociales et financières si nombreuses, c'est la réaffirmation des valeurs émancipatrices et démocratiques portées par le BIE, et derrière lui par une diversité d'actrices et d'acteurs de terrain qui s'y étaient déjà ralliés depuis le début du siècle, sous la forme de cette proposition de différenciation structurelle, qui s'impose.

Tous et toutes ont droit à l'éducation : tel est donc le mot d'ordre du Bureau, validé par le vote favorable de la CIIP. Ce positionnement procède d'une double démarche : il affirme d'une part une visée universalisante qui vise à mettre chacun sur un pied d'égalité face au droit à l'éducation, au-delà des différences interindividuelles ; et d'autre part il se fonde sur ce principe pour orienter ces enfants vers une offre pédagogique spécialisée. Il y a donc une double différenciation qui s'affiche : en s'appuyant sur les besoins et capacités différentes de ces enfants, on adapte à la fois le cadre éducatif (classes spéciales ou institutions spécialisées) et on met en œuvre une pédagogie spécialisée.

Face à des tentations totalitaires inquiétantes quant au sort fait à une diversité de groupes vulnérables, le BIE ne se prononce certes pas ouvertement durant ces débats de 1936 pour les réfuter ni les combattre. Pour autant, à l'heure où des dispositifs d'ingénierie sociale visant à

l'éradication des figures de l'anormalité sont expérimentés par diverses législations (on pense évidemment ici avant tout au régime nazi), son double positionnement en faveur d'un système éducatif ouvert aux besoins et aux aptitudes des enfants anormaux, et plus fondamentalement sa conviction que leur vie a une valeur, doit être souligné. Un positionnement qui n'en demeure pas moins traversé d'ambiguïtés. Il est certes émancipatoire et protecteur pour les enfants arriérés éducatibles : pris en charge adéquatement, ceux-ci pourront espérer plus aisément s'insérer dans le monde du travail, dans la mesure où ils y auront été préparés selon leurs moyens. Mais alors, qu'en est-il des enfants considérés comme « non perfectibles », ou « inéducables » ? Ou de ceux qui, orientés vers une filière spécialisée, ne s'améliorent pas, ou s'y adaptent difficilement ? Accorde-t-on à leur existence le même prix, la même valeur ? Les recommandations restent muettes sur ces questions.

Par ailleurs l'affirmation forte de la nécessité d'une démocratisation de l'instruction (accès à toutes les personnes, même en situation de handicap), n'en nécessite pas moins de soumettre ces élèves à un processus de ségrégation qui les éloigne plus ou moins radicalement, et définitivement pour certains, de l'enseignement ordinaire. Une faille que les politiques publiques de l'accompagnement d'enfant en situation de handicap mettront plusieurs décennies encore à combler, alors même que l'école aura entretemps évolué vers un système d'équité égalitaire pour accueillir tous les élèves « normaux », et ce quelle que soit leur origine sociale.

MISÈRE ET SPLENDEUR DE L'ÉCOLE RURALE

L'ÉCOLE RURALE AU CENTRE DES PRÉOCCUPATIONS DES ÉTATS

À l'heure où la question des classes spéciales pour enfants anormaux revient sous les feux de l'actualité pédagogique, comme on vient de le voir, c'est le sort d'un autre public scolaire spécifique qui est mis en lumière lors de cette même CIIP : celui des élèves des écoles et régions rurales.

Comme c'est le cas pour la thématique précédente, dès ces premières années le BIE intègre des informations sur les initiatives prises dans le monde au sujet des écoles rurales ; parallèlement son centre de documentation lui permet de répondre aux demandes d'informations venant d'éducateurs ou d'intéressés de par le monde. À la publication des premiers *Annuaire*s entre 1933 et 1934, le BIE décide de relayer un grand nombre

d'informations relatives à ce sujet, par le biais des rapports nationaux qui y sont insérés. La présence de cette thématique dans les préoccupations nationales semble s'accroître durant cette décennie, même si elle était déjà observable dès le début du siècle. Le secteur de la production agricole occupe en effet une place de choix dans les politiques publiques de la plupart des États. Ce phénomène se traduit parallèlement aussi par la création d'une diversité de structures, d'espaces, puis d'organisations internationales permettant l'étude concertée ou la collaboration par-delà les frontières autour de cet objet : congrès et conférences internationaux, puis, dès 1889, création d'une Commission internationale d'agriculture à Paris, et enfin la fondation à Rome en 1905 d'un Institut international d'agriculture (Mignemi & Pan-Montojo, 2017 ; Ribí-Forclaz, 2017).

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, le problème de la ruralité acquiert en outre une actualité nouvelle : la modernisation des campagnes, généralement perçues comme « arriérées » dans leur développement par rapport aux contextes urbains, est le centre des discussions des États autant que des arènes internationales. De nouvelles organisations s'en saisissent, notamment l'Organisation internationale du travail et son secrétariat permanent, le BIT. Pour Albert Thomas, c'est par une réforme de l'éducation rurale que l'on parviendra tout à la fois à moderniser les campagnes, améliorer le bien-être de ses habitants, et renforcer la productivité dont dépend l'alimentation des populations urbaines. En effet, une meilleure éducation et une formation professionnelle plus adaptée pourraient permettre à la paysannerie de produire plus et mieux, grâce à la maîtrise de nouveaux outils et de techniques innovantes.

PORTRAIT 8.1. ALBERT THOMAS (1878–1932)



Figure incontournable de la Genève internationale, le directeur du Bureau international du travail, au moment de sa nomination à ce poste en novembre 1919 par le Conseil d'administration de l'Organisation internationale du travail, est aussi une figure éminente de la scène politique française. Son parcours est d'autant plus remarquable qu'il est issu d'un milieu nettement plus populaire que bien des élites de la III^e République. De son père, boulanger, il hérite un attachement aux valeurs républicaines de 48 qui ne le quittera plus. Après un brillant parcours scolaire qui l'amène à l'École normale supérieure (ENS), il décroche en 1902 une première place au concours de

l'agrégation d'histoire. Son passage par l'ENS lui permet d'entrer en contact avec un vivier de personnalités qui nourrissent son intérêt pour les questions sociales, le syndicalisme et la coopération. Il adhère au socialisme, devient un collaborateur de Jean Jaurès dans nombre de travaux historiques puis dans le journalisme militant. Joignant l'action politique au travail de plume, Thomas accède à des fonctions municipales, puis législatives. C'est l'ensemble de ces expériences qui, malgré son jeune âge (il n'a que 36 ans), lui permettent d'être appelé dès la fin de l'année 1914 à participer à l'organisation de la défense nationale au sein du gouvernement français ; il devient en 1915 sous-secrétaire d'État à l'Artillerie et aux équipements militaires, puis ministre de l'armement et des fabrications de guerre en décembre 1916, poste qu'il occupe jusqu'en septembre 1917, date à laquelle cesse la collaboration des socialistes à l'Union sacrée. Durant toute sa période aux responsabilités, Thomas s'illustre par une efficacité remarquée, côtoyant et contribuant à faire travailler ensemble des capitaines d'industrie associés à la production d'armes et des dirigeants syndicaux. C'est au cours de ces années qu'il est rendu attentif aux développements relatifs à l'organisation rationnelle du travail, en lien avec les expériences menées sur ce terrain outre-Atlantique : une préoccupation qui l'incitera à rechercher par cette voie une solution pour aménager et améliorer la vie quotidienne des travailleurs. Le souci des réformes sociales demeure en effet au cœur de son action : plus que jamais d'ailleurs après la révolution russe, à propos de laquelle il dénonce « le terrorisme d'un parti contre la représentation nationale »¹⁴.

Son attachement à la démocratie, son intérêt pour le champ de la réforme sociale et son engagement affiché en faveur d'une paix juste font de lui un candidat idéal au poste de directeur du tout nouveau secrétariat permanent dont l'Organisation internationale du travail a l'intention de se doter, à la fin de l'année 1919. Il n'aura de cesse de transformer cet organe en un partenaire cardinal dans le processus de réorganisation des relations internationales qui se joue avec la création de la Société des Nations. Depuis son siège de Genève, Thomas mobilise son réseau des socialistes normaliens pour peupler les divisions administratives qu'il crée au BIT, y appelant notamment le géographe Fernand Maurette et l'économiste Edgard Milhaud. Son combat pour imposer la justice sociale comme fondement des relations internationales pacifiées est conditionné par l'affirmation de la crédibilité de son organisation, elle-même fonction d'une démarche scientifique dans le traitement, la collecte et la diffusion des informations. La machine de guerre du BIT, ce sera donc avant tout sa réputation de scientificité : le personnel est appelé à fournir des enquêtes et des rapports qui permettront d'élaborer les outils internationaux forgés par l'organisation en les articulant sur une connaissance la plus précise et exacte possible des faits sociaux et économiques nationaux.

14 *L'Humanité* du 9.11.1918 ; cité par Guérin (1996, p. 11).

C'est probablement autant en raison de cette foi commune en la méthode scientifique comme fondement du progrès social, qu'en regard à un intérêt partagé pour les questions d'organisation du travail que Thomas est appelé à rencontrer les leaders de l'Institut Rousseau dès son arrivée à Genève. À Édouard Claparède, il confie l'étude des questions en lien avec la psychotechnique et l'orientation, donnant lieu à des publications synthétiques sur la question. Mais c'est aussi leur conviction commune en la puissance de feu de l'éducation pour lutter contre les inégalités sociales qui rapproche et unit durablement Thomas aux animateurs du BIE en gestation.

Les questions éducatives sont de fait au cœur du mandat du BIT : la formation des jeunes travailleurs et leur protection contre l'exploitation représentent des défis considérables pour l'action internationale, et nombre de conventions et recommandations du BIT porteront au fil des années sur ces objets. Il s'agit de déployer un ensemble de mesures collectives au moyen desquels les États s'engagent à ce que les jeunes classes d'âge soient protégées contre les méfaits du travail trop précoce et consacrent plutôt leur énergie à s'instruire et se former, dans l'espoir d'une émancipation sociale individuelle et collective. Le volant éducatif de ce programme pave la voie à nombre de collaborations entre les deux organisations dès la création du BIE en 1925 (à laquelle Thomas accorde un plein soutien en acceptant de figurer dans le comité d'initiative qui contribue à l'institutionnaliser). Une collaboration et une confiance réciproques entre les deux appareils de direction qui ne seront jamais remises en cause, même après le décès prématuré de Thomas, en 1932.

J. D.

© image Bibliothèque nationale de France / Source gallica.bnf.fr.

La modernisation de la production dégageant dès lors des bénéfices plus abondants, la campagne serait à même de retrouver une attractivité perdue. Car si l'immense majorité des économies et des sociétés du début du 20^e siècle restent à dominante rurale (même en Europe) (Kaelble & Straschitz, 1988), le processus d'urbanisation n'en est pas moins prégnant. Nombre d'États sont alors préoccupés par cette croissance des villes, et surtout par l'exode rural qui l'alimente. Or, face à ce problème aussi, la question éducative devient progressivement centrale : si les paysans quittent la terre, pense-t-on alors, c'est d'abord parce qu'ils ne peuvent plus en vivre aussi bien que par le passé, et parce que la ruralité,

culturellement pauvre, se montre incapable de retenir une jeunesse attirée par la ville, ses opportunités de travail et ses loisirs.

Ribi-Forclaz (2017) a bien montré combien la crise puis la dépression qui s'installent dans les années 1930 nourrissent l'actualité de ces problématiques : en révélant la misère noire qui frappe certaines campagnes, le contexte réactive les programmes de modernisation, auxquels s'attèlent désormais les organisations techniques de la SDN chargées de l'hygiène ou de la régulation économique (Hidalgo-Weber & Lescaze, 2020). Ces projets et programmes alimentent à leur tour des controverses sur la forme que doit prendre cette modernisation, sur le rôle que l'éducation peut ou doit y jouer, et sur les effets des dispositifs variés qui ont été expérimentés sur les terrains nationaux. L'une d'entre elles est révélatrice des positionnements opposés quant au sens à donner à la différenciation des programmes éducatifs. Ainsi, certaines propositions voudraient, pour enraciner l'enfance rurale dans son terroir, mieux la préparer à sa position en lui donnant dès le primaire des éléments de connaissance touchant spécifiquement à la ruralité. D'autres s'opposent à ces formes diverses de ruralisation des programmes, à l'image d'un A. Thomas, s'insurgeant contre « an improper attempt to force certain groups of the population into certain occupations » (Ribi-Forclaz, 2017, p. 328).

La différenciation, bien qu'installée solidement en tant que solution aux problèmes de l'école rurale, ne fait donc pas l'unanimité, au moment où le BIE est appelé à s'en saisir.

LE BIE ET SES INSTANCES CONFRONTÉS À LA QUESTION DE L'ÉCOLE RURALE : LA CIIP DE 1936 ET SES RECOMMANDATIONS

Cette question est soumise à l'attention du BIE dès 1935 par l'intermédiaire de l'Équateur, un des membres fondateurs du BIE. Un intérêt pour cette question de l'éducation rurale qui est d'ailleurs largement partagé dans le sous-continent, comme en témoignent les riches discussions de diverses structures panaméricaines (Dumont, 2020b ; Loureiro, 2018).

Dès lors, les années 1935–1936 marquent une période d'activité intense du BIE sur la question, en lien avec l'attention que plusieurs de ses responsables lui accordent depuis les premières années d'activités¹⁵.

15 Marie Butts a une large connaissance de la question et elle publie notamment un article intitulé *Donnons aux jeunes gens le goût de la vie rurale* (1927). Pedro Rosselló de son côté a travaillé comme inspecteur scolaire en Espagne et a

En plus de l'enquête déjà mentionnée, l'*Annuaire* voit apparaître dès 1935 une section « École rurale », cependant que l'intitulé de cette section en 1936 (« École rurale, école handicapée ») révèle l'intention réformatrice qui sous-tend cette publication (*Annuaire*, 1936, p. 37). Reprenant un argument largement développé depuis la fin de la guerre dans les publications d'organisations internationales intéressées à cette question, l'enquête du BIE en 1936 justifie cette nécessaire action réformatrice par l'urgence d'une réaction contre l'exode rural : « Les paysans ont [...] perdu l'amour de la terre, ils détournent eux-mêmes leurs enfants de la vie rurale. La jeunesse n'aime plus autant la campagne ; elle s'en détache sans regret, trouvant les travaux des champs trop rudes » (V^e CIIP, *L'organisation de l'enseignement rural*, 1936, p. 49). Pour parer à ce risque, l'enquête de 1936 rend visible l'ampleur prise dans nombre de pays par le mouvement de valorisation de l'école en milieu rural.

L'originalité du propos tenu par le BIE réside dans le regard qu'il porte sur l'enjeu d'équité entre école rurale et école urbaine, et la façon dont peut se concevoir une réponse démocratique au problème spécifique des territoires ruraux. Dans un premier temps, l'*Annuaire* constate à cet égard le mouvement général observé en faveur de cette école rurale, visant à « faire cesser cette différence de traitement pédagogique entre les villes et les campagnes » (*Annuaire*, 1936, p. 37). Ce qui revient à dire qu'il faudrait rétablir une égalité en termes de moyens matériels et financiers. Mais dans un second temps, le BIE se démarque des propos misérabilistes tenus généralement par d'autres arènes réformatrices lorsqu'elles évoquent la ruralité. Il le fait en mobilisant justement comme argument les potentialités émancipatrices offertes par une différenciation pédagogique appliquée au milieu rural : l'*Annuaire* de 1936 insiste ainsi sur les ressources pédagogiques spécifiques que recèlent les territoires ruraux, en termes de richesses liées aux expériences culturelles, symboliques et techniques qu'offre le milieu environnant, entendu à la fois comme environnement naturel et espace de travail et de production. S'inspirant implicitement de l'expérience des écoles nouvelles, l'*Annuaire* insiste notamment sur la nécessité de « faire profiter l'école rurale du trésor didactique qu'elle possédait sans le savoir » (*Annuaire*, 1936, p. 37). L'argument est repris dans l'introduction au rapport de la V^e CIIP, lequel

été confronté directement à la problématique de l'école en régions rurales. Voir leurs portraits, 5.1. et 6.1.

affirme qu'« à certains points de vue *importants en pédagogie*, l'école rurale est bien plus favorablement placée que l'école urbaine pour exercer une véritable action éducative et réaliser l'adaptation de l'école au milieu social » (V^e CIIP, *L'organisation de l'enseignement rural*, 1936, p. 5). Renversant donc le *topos* qui traverse comme une évidence les débats sur l'éducation rurale que nourrissent alors nombre d'organisations internationales, les responsables du BIE signent ici leur spécificité : celle d'une entrée qui n'est pas exclusivement fixée sur l'horizon budgétaire ni sur celle d'une « urbanisation » des écoles, mais bien sur celle des *méthodes* d'enseignement différenciées. Ils n'hésitent d'ailleurs pas à avancer, de façon quelque peu provocante, que « du point de vue didactique, c'est maintenant l'école urbaine qui risque de se trouver handicapée à son tour » (*Annuaire*, 1936, p. 37) par l'absence de cet environnement naturel si éminemment favorable aux réformes pédagogiques.

Par cette entrée proprement pédagogique, jusque-là peu mentionnée, et souvent ignorée dans le débat entourant le problème de l'école rurale, le BIE s'efforce non seulement de rester audible dans le concert des organisations internationales saisies de celle-ci ; mais il dégage même des alternatives nouvelles pour aborder la question, réconciliant maintien des populations rurales dans leur terroir et progrès social. C'est notamment sur la question de l'obligation scolaire, qui fonde la problématique générale de la démocratisation de l'enseignement, que l'originalité du positionnement du BIE se donne à voir. Celui-ci repose sans ambiguïté sur l'affirmation du principe d'égalité, défendu on le sait par le BIE, de même que par la majorité des législations scolaires de son temps : « presque tous les législateurs estiment qu'il faut prévoir les mêmes facilités éducatives pour les enfants des campagnes que pour ceux des villes » (V^e CIIP V^e, 1936, *L'organisation de l'enseignement rural*, p. 11).

L'obligation relative à l'enseignement primaire se pose cependant de façon spécifique dans le contexte des campagnes, en lien avec la concurrence entre travail infantile et temps scolaire, comme le reconnaît le BIE : « tous les rapports qui nous sont parvenus reconnaissent la nécessité et l'importance de la main d'œuvre enfantine pour les travaux de la campagne » (p. 15). L'enquête du BIE dévoile la diversité des solutions mises en œuvre par les États afin de parvenir à « concilier ces deux fins contradictoires – au moins en apparence : l'instruction des enfants et la production agricole » (p. 15). Le rapport général recense les divers types d'accommodements mis en œuvre : réduire la durée de la scolarité

obligatoire (Nouvelle-Écosse, Italie, Luxembourg) ; réduire la durée de l'année scolaire (Québec, Bulgarie, Irlande, Lettonie, États-Unis, Valais) ; réduire le nombre hebdomadaire des heures de classe (France) ; répartir les jours de vacances en fonction des besoins des campagnes (Belgique, Québec, Égypte, Allemagne, Irlande, Luxembourg). Par-delà la diversité des stratégies, c'est une même logique générale d'accommodement qui prévaut, et que l'enquête du BIE donne à voir : bien que le problème de l'école rurale soit désigné comme relevant d'une perspective démocratique, les réponses apportées par les États consistent moins dans l'affirmation d'un droit universel accordé aux individus indépendamment de leur appartenance que dans la prise en compte des particularités et des besoins propres à tel ou tel territoire où se trouvent vivre ces individus.

Or, le positionnement du BIE à l'égard de cette question est autre, irrigué par de fortes convictions issues du courant de l'éducation nouvelle centré sur les besoins de l'individu enfant. Ainsi, le rapport du BIE résumant les résultats de l'enquête réalisée auprès des différents pays consacre tout un chapitre aux *Méthodes* pédagogiques à appliquer aux écoles rurales. Son préambule résonne comme un acte de foi sur la nécessité d'assurer des liens étroits entre les contenus scolaires et l'expérience sensible de l'enfant rural dans son milieu : « L'enfant s'intéressera à l'école si elle l'instruit et l'éduque dans le sens des premières expériences et du premier enseignement qu'il a retirés de sa courte vie pratique » (p. 30). Cette phrase est la paraphrase presque exacte d'une intervention faite par Marius Tortillet, instituteur syndicaliste français partisan de l'éducation nouvelle (lequel entretient des liens étroits avec l'Institut Rousseau de Genève), lors du Congrès de l'École rurale, dans le cadre du VII^e congrès de l'agriculture française, à Rouen en 1925¹⁶ (Mole, 2016, p. 193)¹⁷. Dans cette optique, qui devient donc aussi celle mise en

16 « Pour que le petit écolier s'intéresse véritablement à l'école, il faut qu'elle continue son éducation et son instruction dans le sens de la première expérience et du premier enseignement, qui est celui de la vie pratique ». (Tortillet, 1925, p. 143).

17 Très informée des débats sur l'école rurale, Butts a communiqué à Célestin Freinet, à sa demande, une bibliographie détaillée sur la question, dans laquelle figure une référence à Marius Tortillet (*alias* M.-T. Laurin). Lettre de M. Butts à C. Freinet, 22.08.1927. B166, Correspondance Freinet/BIE. A-BIE.

avant par le BIE devant les délégués des États réunis pour la V^e CIIP, les territoires ruraux ne devraient plus être regardés comme des territoires de relégation ; tout au contraire, ils devraient être considérés comme possédant, à la différence des milieux urbains, de multiples richesses fournissant à l'enfant des expériences de vie que la pédagogie devrait précisément ressaisir, utiliser, voire mimer. Ce sont bien les fondements de l'éducation nouvelle qui se trouvent ici ressaisis et réaffirmés dans le cadre d'une analyse de la crise rurale, ouvrant sur une solution inédite à celle-ci réconciliant égalité devant l'instruction et émancipation des individus. En s'appuyant sur la psychologie de l'enfant et sur l'empreinte des expériences de sa prime enfance pour développer des méthodes pédagogiques adaptées, l'école permettra aux écoliers des campagnes de mieux vivre et apprécier la vie paysanne, les dissuadant d'aller chercher à la ville d'incertaines satisfactions.

L'argumentaire n'est pas sans rappeler celui mobilisé à l'égard des classes spéciales et de leurs élèves, dont le BIE place la vie à égalité de dignité et de valeur avec celle des élèves des classes ordinaires. Ici aussi, pour autant que l'école rurale leur procure une éducation adaptée et différenciée, elle « peut et doit mettre les enfants des campagnes en état de comprendre l'importance et la dignité sociale et intellectuelle de la vie paysanne » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 61). Raison pour laquelle le BIE est peut-être la seule instance à exprimer un certain scepticisme par rapport au lien logique articulé par la plupart des experts internationaux entre meilleure éducation et exode rural¹⁸ : un enfant dont la dignité aura été nourrie et la valeur élevée à ses propres yeux par l'éducation choisira librement de rester ancré dans son milieu d'origine.

Égalité dans la dignité et dans la différence, et par la différenciation : telle est donc la solution spécifiquement pédagogique formulée par le BIE au problème rural. C'est bien la voie que prendront les recommandations présentées aux délégués. Celles-ci réaffirment leur attachement au principe d'égalité, qui se traduit par la revendication d'une qualité d'instruction identique entre les écoles urbaines et rurales (dont il est posé qu'elles devraient se rattacher à un seul et même ministère). Mais

18 C'est ce qu'affirme notamment le préambule des recommandations proposées par le BIE à la CIIP de 1936 : « le développement de l'instruction n'a pas sans doute contribué autant que certains l'ont prétendu à détourner de la terre les jeunes gens des campagnes » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 61).

avec une organisation différente (notamment au niveau des horaires, des congés et des vacances) et surtout des contenus différents : on vient de voir combien cette condition était cardinale aux yeux des responsables du BIE. Ils le rappellent avec force en incluant dans leurs recommandations « que les maîtres aient *le devoir d'adapter les programmes aux conditions locales*, et en particulier de tirer leurs « centres d'intérêt » du milieu dans lequel vivent les élèves » ; mais aussi « que les instituteurs ruraux utilisent les facilités didactiques particulières que leur offre le milieu pour donner à leur enseignement un caractère concret et vivant » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 61, souligné par nous). Le recours aux méthodes nouvelles n'est donc plus un choix dicté seulement par l'intérêt des enfants ou du système scolaire, il l'est désormais aussi pour la survie du monde agricole. L'éducation nouvelle et en particulier les pédagogies prenant en compte le milieu environnant trouvent une légitimation en tant qu'outils de gestion dans l'arsenal des politiques publiques liées à l'aménagement des territoires.

Sont également considérées comme prioritaires les réformes à apporter au cadre scolaire, appelant un nombre limité d'élèves par classe primaire, et donc l'abandon du modèle de la classe unique. Plus globalement, l'école rurale doit aussi faire feu de tout bois pour compenser le handicap de son isolement culturel : les technologies modernes pourraient y contribuer (radio rurale, cinématographe éducatif), de même que la créativité des administrations scolaires, inspirée par les expérimentations nationales existantes (missions pédagogiques, bibliothèques itinérantes, enseignement par correspondance). La formation des enseignants aux spécificités de l'école rurale doit aussi être encouragée¹⁹, et des avantages spéciaux être accordés à ceux qui suivent cette spécialisation.

19 Là aussi avec une différenciation : les maîtres devront s'initier aux notions de l'agriculture, et les maîtresses à l'enseignement ménager. La question du « perfectionnement » des jeunes filles dans l'enseignement ménager est alors présentée comme une des conditions de l'amélioration du bien-être mais aussi de la productivité des unités familiales agricoles (particulièrement dans les tâches relatives à la production laitière). C'est dans ce but que se sont développés dès le début du 20^e siècle des programmes d'enseignement ambulants qui leur sont spécifiquement destinés (notamment en Belgique, en Allemagne, en France ; voir Lembré, 2010). La spécialisation des institutrices rurales dans ce domaine va dans le même sens.

Égalité aussi, proclamée cette fois, d'accès au secondaire, qui doit être rendu possible ; la création d'établissements centraux est d'ailleurs encouragée à cet effet. Les élèves devraient pour ce faire avoir aussi accès à des services de cantine et de transport, afin que l'entrée au second degré ne soit pas entravée par les problèmes matériels liés là aussi à l'enclavement des campagnes. Mais là encore, égalité rime avec différenciation : la recommandation souhaite en effet que « pour les jeunes gens de familles rurales qui peuvent continuer quelque temps leurs études sans désirer un enseignement proprement agricole, il soit institué dans les établissements d'enseignement primaire supérieur [...] des sections où une importance particulière soit assurée aux notions préparatoires à la vie rurale » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 62). C'est proposer de ménager aux jeunes sortant du primaire une voie de prolongation qui, par sa courte durée, soit plus compatible avec les attentes pesant sur ces adolescents.

Moyennant quelques accommodements et rajouts de détail, les recommandations du BIE sont votées par la CIIP. Même si les délégués semblent cependant n'avoir pas tous saisi la logique de différenciation qu'elles énoncent. Tel notamment le délégué français qui paraît concevoir la différenciation des programmes, qu'il tient pour nécessaire à partir de l'âge de onze ans, uniquement comme une opportunité pour les écoles rurales de donner « une orientation agricole aux garçons et ménagère aux filles » (V^e CIIP, 1936, pv, p. 44). On a vu que l'acception issue des publications du BIE est autrement plus subtile. Tout aussi tranchée, voire caricaturale, est la violente (tout au moins au regard de ces enceintes feutrées) altercation entre le délégué espagnol et son collègue italien, quant à l'attitude générale envers la ruralité. Pour l'Espagnol, il faudrait l'« urbaniser, en lui apportant la civilisation des villes » (p. 44) ; alors que pour l'Italien, « il serait dangereux que cette civilisation fut une négation de la ruralité » (p. 45).

Il faut lire derrière ces interprétations opposées le reflet des politiques menées alors par les régimes en place, et des choix de société qui les sous-tendent : d'un côté, le combat du gouvernement républicain pour moderniser le pays et l'émanciper, au besoin par la force, de l'emprise des autorités politiques, sociales et religieuses conservatrices. De l'autre, un régime italien lancé dans une politique agricole ambitieuse à visée autarcique (on pense à la fameuse « Bataille du blé »), tout en cultivant la collaboration avec les forces sociales traditionnelles (l'Église notamment). Autant de configurations spécifiques qui semblent elles

aussi bien éloignées des considérations développées dans les recommandations.

Celles-ci n'en seront pas moins votées.

CONCLUSION

En amont des débats que la CIIP s'apprête à connaître en ce mois de juillet 1936, le directeur du BIE, Jean Piaget, introduit les questions à l'ordre du jour avec une déclaration qui vise à en fixer les enjeux :

Il est difficile, en effet, de concevoir un ordre du jour plus technique – j'allais dire plus pacifique – que le nôtre. Les questions de l'enseignement spécial, c'est-à-dire des anormaux et des infirmes, de l'enseignement rural et des constructions scolaires sont si dénuées de signification politique que, pour vous avouer toute ma pensée, je trouve admirable que tant de gouvernements aient tenu à déléguer leurs représentants pour les faire discuter, et que tant de compétences se trouvent réunies ici malgré les kilomètres à parcourir et même les océans à traverser (V^e CIIP, pv, 1936, p. 29).

Au terme de notre analyse, on peut penser que le rusé Piaget s'efforçait au contraire de désamorcer par ces propos introductifs le caractère éminemment politique – et potentiellement sensible, sinon explosif – des thèmes discutés lors de cette conférence. Car derrière le caractère certes technique de bien des dispositifs évoqués lors de cette réunion, les enjeux discutés relèvent de choix de société au sens plein du terme. Plaider pour la dignité, le droit à la vie, à la culture et à l'épanouissement de tous et de chacun, et tout particulièrement des enfants des classes spéciales et rurales n'est en effet pas anodin en ces années 1930. C'est dire quelque chose de fort, voire de courageux, sur les valeurs et l'éthique qui animent alors les dirigeants du BIE.

Certes, ces recommandations sont aussi une occasion de faire valoir et entendre la parole du BIE et des milieux favorables aux réformes pédagogiques sur des questions sociales vives, à l'heure où leur parole n'est peut-être pas forcément aussi audible que leurs partisans pourraient le souhaiter. Que ce soit face aux législations eugénistes qui visent à éteindre les individus en situation de handicap plutôt qu'à les accepter ou les aider, et qui bientôt vont même les euthanasier ; ou face aux hésitations des politiques publiques à l'égard des populations rurales, le

positionnement du BIE repose sur la même logique, et sur des propositions similaires. Celles de politiques éducatives largement perméables au principe de différenciation : s'ouvrir à l'ambition et au processus démocratiques, et pour ce faire prôner un accès égalitaire à l'éducation ; mais avec des rythmes, des programmes, des établissements et des méthodes adaptées au plus près des aptitudes, profils et besoins des individus et des populations.

C'est affirmer la légitimité d'une différenciation basée sur le principe d'une plus grande justice pédagogique. C'est en adaptant ses contenus à des profils spécifiques qu'on permettra à ces élèves de mieux tirer leur épingle du jeu économique et social qui s'offre à eux, et de s'émanciper des pesanteurs de leur milieu ou de leur condition : aux arriérés éducatifs, la différenciation permettrait d'ouvrir la porte d'une certaine autonomie économique ; aux jeunes ruraux, la différenciation permet d'espérer un élargissement de leurs perspectives culturelles, sociales et économiques, en les dissuadant (espère-t-on) de se perdre dans le déracinement urbain.

Il en est de même d'autres publics, non évoqués ici, tel celui des élèves de sexe féminin : les dirigeants du BIE n'ont-ils pas de tout temps plaidé pour que celles-ci soient mises au bénéfice d'un même accès émancipateur à l'éducation que leurs frères ? En parallèle, le BIE plaide aussi, dans les colonnes de ses publications, en faveur d'une différenciation des programmes qui assigne les filles aux enseignements ménagers, perçus alors comme plus adaptés aux attentes sociales et à leur rôle supposé naturel d'épouse et de mère. On peut dès lors interroger la logique émancipatrice propre aux dispositifs de différenciation pédagogique défendus par le BIE : en posant que telle catégorie d'élèves relève d'un cas spécifique, hors de l'ordinaire, ne risque-t-elle pas aussi de participer à une forme de naturalisation des différences, susceptible de limiter le périmètre d'action auquel ces individus peuvent aspirer ?

Par ailleurs, il convient de dissocier les valeurs et principes prônés par le BIE de la mise en application de ceux-ci sur les divers terrains nationaux, notamment en ce qui concerne les populations visées dans le présent chapitre. Si, d'un côté, le BIE parvient en effet à faire adopter, lors de la CIIP de 1936, ses propositions de recommandations, lesquelles affirment la nécessité de donner à tous les individus les moyens de se développer et de s'élever tout au long de leur existence, conformément à leurs droits, à leurs besoins et à leurs aptitudes, d'un autre côté, les

États demeurent libres de leur politique. Or, les éléments fournis par certains États aux enquêtes portées sur cet objet par le BIE montrent qu'ils prennent en compte certaines formes de déterminismes sociaux et qu'ils estiment légitime de faire en sorte que le respect du droit de l'individu à l'instruction n'entre pas en conflit avec certains intérêts économiques ou avec certaines représentations inscrites dans la société. La capacité du BIE à faire bouger ces positions reste dès lors ouverte à la discussion, et à d'autres plongées dans ses archives.

Un survol effectué dans celles-ci nous incite à poser quelques jalons pour ouvrir à cet égard quelques pistes de recherche. Ainsi, relativement au chantier des classes spéciales durant les années qui suivent la recommandation de 1936 et le positionnement fort de la part des responsables du BIE, plus aucune enquête d'envergure n'est menée sur le sujet ou sur des questions connexes²⁰. Les rapports des ministères publiés dans les *Annuaire*s n'évoquent plus que ponctuellement cette question, notamment à travers des thématiques proches, telle la psychologie au sein de l'institution scolaire, ou encore l'hygiène scolaire.

Dans les années d'après-guerre, le sujet resurgira, notamment lors de la IX^e CIIP de 1947, durant laquelle le délégué du gouvernement français plaide en faveur d'une enquête sur l'organisation du dépistage des troubles et maladies mentales ; ou encore en 1949, avec des interventions relatives à l'orientation scolaire, à la formation des futurs maîtres spécialisés et à l'éducation de « l'enfance déficiente » (*Annuaire*, 1949, p. 38). De quelles logiques relèvent alors ces interrogations, et en quoi différentes ou au contraire se calquent-elles sur celles promues jusque-là par le BIE ?

Quant au problème de l'école rurale, son traitement dans les séries de publications du BIE connaît après 1936 des éclipses : le sujet n'est quasiment pas traité de 1938 à 1939, puis plus du tout pendant la guerre, époque durant laquelle le Bureau ne publie plus d'enquêtes. Au sortir de la guerre, en 1946, la question des spécificités de l'école rurale se lit au travers des travaux entamés sur l'accès au secondaire, évoqué dans le chapitre 7 ; à nouveau, c'est le problème de l'inégalité d'accès à l'éducation dû à la distance géographique qui est mis en évidence, soulignant la situation foncièrement inégalitaire des populations juvéniles issues des régions rurales ou éloignées des grands centres. À l'heure où, dans

20 Excepté la question du dépistage en 1937, que nous avons déjà évoquée.

de nombreux pays européens notamment, l'allongement de la durée de la scolarité est à l'ordre du jour, que ce soit par la prolongation du primaire ou par la démocratisation du secondaire, les jeunes ruraux restent particulièrement prétextés par la difficulté d'accès aux structures adaptées (El Amrani-Boisseau, 2012). Il serait intéressant d'analyser comment évoluent à cet égard le discours et le positionnement du BIE, à l'heure où indiscutablement va diminuer le poids de la ruralité (Kaelble & Straschitz, 1988). Et dans quelle mesure les bouleversements de la gouvernance internationale (avec l'irruption de nouvelles organisations intergouvernementales telles l'Unesco, l'OECE ou l'Unicef), à l'âge de la guerre froide et de la décolonisation vont-ils contribuer à poser de façon nouvelle l'enjeu du développement rural et son versant éducatif ?

Quoi qu'il en soit de ces développements postérieurs, les thèmes que nous avons étudiés nous paraissent, en dépit de leurs caractères très hétérogènes – inassimilables les uns aux autres –, fournir un tableau représentatif de la façon dont une instance internationale comme le BIE cherche à concilier son ambition universaliste avec les héritages, ancrages et usages particuliers qui affectent les systèmes éducatifs nationaux dans leur histoire. Ces exemples nous paraissent fournir une occasion de mettre en relief la façon dont les documents produits par le BIE témoignent d'une prise en charge dialectique de certains des couples de contraires qui sont au cœur des problématiques fondamentales de l'éducation, notamment : particulier/universel, local/national individu/collectivité, égalité/différenciation, adaptation/émancipation.

9.

« LA GARDERIE EST DEVENUE UNE ÉCOLE » : L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE COMME CAUSE EN DEVENIR

Michel Christian

La préoccupation du BIE pour l'éducation préscolaire remonte à ses origines : n'a-t-il pas été fondé par l'Institut Rousseau, qui lui-même donnait une place essentielle à la petite enfance comme période d'apprentissage et entretenait son « école d'application » à la Maison des petits basée à Genève ? Malgré cet intérêt précoce, le BIE n'a cependant que partiellement réussi à impliquer les États sur cette question, qui ne représente qu'une part mineure de la collaboration intergouvernementale. Il faut ainsi attendre 1939 pour que le sujet se trouve à l'ordre du jour de la VIII^e Conférence internationale de l'instruction publique et fasse à cette occasion l'objet d'une enquête systématique. Encore cette conférence n'aboutit-elle qu'à une recommandation fort timide. C'est ce qui fait du préscolaire une cause en devenir pour le BIE.

Cela est dû au fait que l'activité du BIE reflète en grande partie l'intérêt des États. L'éducation préscolaire est certes déjà ancienne, du moins en Europe, puisqu'elle y apparaît dès le 19^e siècle sous une grande diversité de formes et continue à s'y diffuser et à s'y institutionnaliser au cours du 20^e siècle. Mais outre que ce processus se révèle très inégal selon les pays, le statut accordé à l'éducation préscolaire, par contraste avec le caractère évident de l'éducation primaire, ne va pas de soi : la dimension pédagogique doit-elle primer, ce qui placerait l'éducation

préscolaire dans le domaine de l'instruction publique ? Ou bien, au contraire, l'éducation doit-elle relever de la famille jusque à l'âge de la scolarité obligatoire et l'éducation préscolaire ne jouer qu'un rôle correctif en cas de défaillance des familles – entendu par-là, des mères – ce qui ferait d'elle un service relevant des affaires sociales ?

Dans ce débat, le BIE défend naturellement une éducation préscolaire ambitieuse, où la pédagogie joue un rôle central. Mais il ne peut le faire qu'avec la collaboration des États qui participent à ses enquêtes, siègent dans ses instances ou mettent à disposition du personnel. Le BIE peut toutefois aussi compter sur un réseau d'acteurs – et bien souvent d'actrices – militants de la cause préscolaire qu'il a su développer en Europe et en Amérique du Nord. C'est en combinant ces deux logiques que le BIE parvient à faire de l'éducation préscolaire un sujet légitime, qui sera mis à l'ordre du jour de la VIII^e Conférence internationale de l'instruction publique en 1939.

UN INTÉRÊT PRÉCOCE POUR LA CAUSE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Le BIE est un promoteur naturel de l'éducation préscolaire et de sa vocation pédagogique. Jean Piaget voit la petite enfance comme une période de formation des capacités cognitives de l'individu. Il s'inscrit en cela dans le contexte intellectuel de l'Institut Rousseau, où son fondateur Édouard Claparède poursuit les recherches en psychologie de l'enfant qu'il a commencées dès les années 1890.

Forte de ces convictions, l'équipe du BIE cherche à créer des liens avec d'autres organisations défendant la même cause. Son allié le plus immédiat est la Maison des petits, fondée en 1913 par l'Institut Rousseau en s'inspirant des *Case dei bambini* créées par Maria Montessori (1870–1952) en Italie. Cet établissement préscolaire n'est pas pour autant rigoureusement montessorien : sous la direction de Mina Audemars et Louise Lafendel, il reste au contraire ouvert à l'expérimentation, en lien avec l'Institut Rousseau, dont il est considéré comme l'école d'application (Hameline, 1996, pp. 25–28). Piaget y est lui-même régulièrement entre 1921 et 1929 et y fait les observations et les collectes qui seront à la base de son travail de recherche. L'existence de la Maison des petits à Genève et son intégration au sein du département de l'instruction

publique à partir de 1923 confortent la ligne défendue par le BIE, celle d'une éducation préscolaire aux objectifs pédagogiques ambitieux et intégrée au système d'instruction publique. Peu de sources écrites nous renseignent sur les relations entre Maison des petits et BIE, puisqu'ils sont directement voisins, le BIE partageant les locaux de l'Institut Rousseau. Après son déménagement en 1930, le BIE et la Maison des petits restent en étroit contact humain : Audemars fait notamment partie de l'équipe enseignante de l'Institut Rousseau et Piaget, qui co-dirige *de facto* l'Institut Rousseau depuis 1933, est en contact régulier avec ses directrices. On sait également que c'est Piaget qui a poussé Germaine Duparc vers la direction de la Maison des petits en 1945, alors que ce n'était pas la carrière à laquelle elle se destinait initialement (Perregaux, 2012, p. 103). L'unique correspondance entre le BIE et la Maison des petits, datée de 1936, est d'ailleurs révélatrice : il s'agit d'une lettre que Marie Butts adresse à ses « chères amies » Audemars et Lafendel pour leur demander de rédiger une « notice » de présentation de la Maison des petits, destinée – avec des notices équivalentes sur l'Institut Rousseau et le BIE – à Georges Bertier, alors directeur de l'école des Roches. Le ton de la lettre (« J'espère que vos vacances vous ont complètement reposées ») montre que les protagonistes de la Maison des petits et du BIE sont dans une relation de familiarité.

Pour faire émerger la cause de l'éducation préscolaire, le BIE cherche également des interlocuteurs dans le champ des organisations internationales. À partir des années 1920, la cause de la « protection de l'enfance » (*child welfare*) attire dans son sillage une série d'organisations qui regardent l'éducation préscolaire comme une pièce dans le dispositif général de la protection de l'enfance. Doté d'une bonne visibilité internationale, le BIE parvient à répondre à cette demande. En 1926, lorsque la *Child Study Association*, établie aux États-Unis, cherche à entrer en contact avec des associations européennes équivalentes dans le domaine de la protection de l'enfance et de l'éducation parentale, c'est Butts qui fait par exemple office d'intermédiaire¹. Dès 1928, Adolphe Ferrière participe au Congrès international de protection de l'enfance en tant que rapporteur de la section « seconde enfance » consacrée à « l'organisation des établissements de plein air pour enfants, au double

1 Lettre de M. Butts à S. Gruenberg, 15.4.1926. B155, C.6.1.619, A-BIE.

point de vue médical et pédagogique »². Le BIE fait également partie du comité exécutif de l'Union internationale de secours aux enfants³. C'est à ce titre que Butts est sollicitée pour contribuer à l'organisation du II^e Congrès général de l'enfant organisé en juillet 1932. En mai 1931, la secrétaire générale adjointe de l'Union internationale de secours aux enfants, Jeanne-Marie de Morsier, s'adresse à elle en la priant de trouver une personne prête à intervenir dans la section du congrès consacrée à l'« enfance préscolaire », en particulier dans les régions rurales⁴. Pour accéder à sa demande, Butts contacte pas moins de neuf organisations ou institutions, principalement aux États-Unis. Elle reçoit notamment des réponses de Sidonie Gruenberg de la *Child Study Association*⁵, mais aussi de Margaretta Reeve de l'*International Federation of Home and School*⁶, de Flora Thurston du *National Council of Parents Education*⁷, ainsi que d'Edna White qui représente la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle aux États-Unis⁸.

Outre la protection de l'enfance, le BIE figure en bonne place dans les événements spécifiquement consacrés à l'éducation préscolaire. En juillet 1931, l'Association générale des écoles maternelles et des classes enfantines publiques de France et des colonies organise à l'occasion du cinquantième des lois Jules Ferry et de l'« école laïque » un grand « Congrès international de l'enfance », à l'initiative de l'inspectrice des écoles maternelles, Suzanne Herbinière-Lebert. Invités en tant que « représentants de la Suisse » au sein d'un « Comité d'honneur étranger », on retrouve les figures centrales du BIE comme de l'Institut Rousseau : Piaget, Ferrière, Butts, Bovet, Claparède, Descoedres et Dottrens⁹. Piaget y intervient en présentant « Quelques remarques sur l'égoïsme de l'enfant » (Congrès international de l'enfance, 1932, pp. 279–287), Ferrière en donnant une conférence sur « L'activité 'centrée' » (Congrès international de l'enfance, 1932, pp. 390–393). À cette

2 Congrès international de protection de l'enfance, Paris, 8–12 juillet 1928, s.d. B155, C.6.1.619, A-BIE.

3 Voir B141–142, A-BIE.

4 Lettre de J.M. de Morsier à M. Butts, 29.5.1931. B152, C.5.2.381, A-BIE.

5 Lettre de S. Gruenberg à M. Butts, 23.6.1931. B152, C.5.2.381, A-BIE.

6 Lettre de M. Reeve à M. Butts, 18.7.1931. B152, C.5.2.381, A-BIE.

7 Lettre de M. Thurston à M. Butts, 30.6.1931. B152, C.5.2.381, A-BIE.

8 Lettre de E. White à M. Butts, 19.11.1931. B152, C.5.2.381, A-BIE.

9 Congrès international de l'enfance, 1932, p. 4.

occasion, les directrices de la Maison des petits envoient également « dix-huit petits tableaux, avec des textes explicatifs, évoquant la vie quotidienne des cent cinquante enfants de quatre à sept ans dans leur établissement » (p. 183).

En parallèle de ces initiatives, le BIE entreprend également de promouvoir l'éducation préscolaire en en faisant l'une des rubriques des questionnaires à l'origine de ses *Annuaire internationaux de l'éducation et de l'enseignement*, régulièrement publiés à partir de 1933. Si cette rubrique contribue à faire de l'éducation préscolaire une catégorie légitime, la récolte et la mise en forme de ces données ne s'en heurtent pas moins à plusieurs difficultés. En effet, pour beaucoup de pays, ruraux et peu industrialisés, la question de l'éducation préscolaire ne se pose guère : c'est un phénomène négligeable qui ne se développe qu'en ville, sous une forme philanthropique à destination des plus pauvres ou au contraire sous une forme très onéreuse à destination des classes aisées. Dans les pays où l'éducation préscolaire fait l'objet de politiques, le plus souvent naissantes, de la part des pouvoirs publics, celles-ci se révèlent hétérogènes : ainsi dans des pays comme l'Allemagne, le Danemark, le Royaume-Uni ou certains cantons suisses, l'éducation préscolaire relève des services sociaux et est destinée, comme l'explique un délégué allemand en 1939, « surtout aux enfants dont l'éducation familiale est incomplète ou insuffisante » (VIII^e CIIP, 1939, pv, p. 67). Comme ces politiques relèvent du ministère des Affaires sociales, elles échappent du même coup au travail statistique du BIE, puisque ce dernier collabore exclusivement avec les ministères nationaux de l'Instruction publique. Même lorsque l'éducation préscolaire existe sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique, ses effectifs ne sont pas toujours distingués des effectifs généraux du primaire : pour cette raison, le BIE ne reçoit dans les années 1930 aucune donnée sur les effectifs préscolaires des *nursery classes*, récemment rendues obligatoires pour les enfants britanniques entre cinq et sept ans (*Annuaire*, 1939, p. 411 et p. 420). À cela s'ajoute la structure fédérale qui, dans plusieurs pays (Allemagne jusqu'en 1933, Canada, Suisse) fait écran aux données locales dans la mesure où l'éducation préscolaire ne relève pas de l'État fédéral, seul interlocuteur du BIE. Par une ironie institutionnelle, les données concernant la Suisse se révèlent ainsi particulièrement étiques (*Annuaire*, 1939, p. 446). Enfin, les origines diverses et encore récentes de l'éducation préscolaire, publiques, philanthropiques et confessionnelles, font que dans tous les pays, la part

du privé est importante. La signification des institutions privées varie cependant selon les contextes nationaux : elles sont par exemple largement subventionnées par l'État aux Pays-Bas et pas du tout en France (VIII^e CIIP, 1939, pv, p. 163 et p. 126).

LA VIII^E CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (JUILLET 1939)

Deux raisons au moins semblent expliquer le fait que l'éducation préscolaire soit mise à l'ordre du jour de la VIII^e Conférence internationale de l'instruction publique qui se tient en juillet 1939. Il y a tout d'abord le besoin de lisibilité éprouvé face à la diversité des systèmes d'éducation préscolaire existants tels qu'en rendent compte les éditions successives de *l'Annuaire*. Dans la lettre d'invitation à la conférence envoyée à tous les gouvernements, il est ainsi noté que « les fréquentes allusions à l'enseignement préscolaire contenues dans les rapports des ministères de l'Instruction publique ont décidé le comité exécutif du Bureau à mettre ce problème à l'étude », ce qui justifie une « enquête sur l'organisation de l'éducation préscolaire » (VIII^e CIIP, 1939, pv, p. 10), mise en œuvre par Rachel Gampert, employée à la division Information du BIE. Mais c'est le gouvernement français qui semble avoir soutenu tout particulièrement l'arrivée de ce sujet à l'ordre du jour. Alors que l'adhésion de la France au BIE vient à peine d'être officialisée en avril 1938, il est rappelé lors de la réunion du comité exécutif de décembre que l'enquête sur l'organisation de l'éducation préscolaire « a été décidée par le Conseil à la demande du représentant de la France »¹⁰, Paul Barrier. Ce dernier, alors inspecteur général en fin de carrière se distingue par un intérêt particulier pour l'internationalisme éducatif (Caplat, 1997, pp. 163–165) : dès 1904, à l'âge de 25 ans, il passe une année de lectorat à l'Université de Göteborg ; en 1912, il dirige une mission d'étude sur l'organisation de l'enseignement en Allemagne ; à côté de sa mission auprès du BIE, auquel il a personnellement contribué à faire adhérer la France, il est en outre conduit à représenter son ministère à diverses occasions à Rome, Florence, Oxford et Vienne ; enfin, après 1945, il deviendra président du Bureau français de la correspondance scolaire internationale.

10 *Ordre du jour détaillé*, s.d. (décembre 1938). B63, A.3.1.792, A-BIE.

Si le rôle de la France apparaît ici décisif, c'est tout d'abord au regard du développement de l'éducation préscolaire dans ce pays : avec plus de 271 000 enfants dans des écoles maternelles (ou des classes enfantines rattachées à une école primaire), la France n'est dépassée que par les États-Unis (613 000) et l'Italie (771 000). Mais surtout, le projet d'une école maternelle publique, laïque et universelle, conçue comme un établissement éducatif et non comme un service social, concorde avec les idées dominantes au BIE, telles qu'elles se traduisent notamment dans la Maison des petits. Le rapport adressé par Barrier aux participants de la Conférence reflète cette convergence de vue entre le BIE et le représentant français. Dans ce rapport, destiné à établir les « points de départ pour les résolutions que [les participants auront] à soumettre aux divers Gouvernements », il présente l'éducation préscolaire comme le fruit d'une évolution : « Les institutions scolaires », argumente-t-il, « ont été d'abord des garderies » pour « recueillir les enfants dont les mères, trop occupées, ne pouvaient s'occuper suffisamment ». Cela explique le « premier caractère des centres d'éducation préscolaire », focalisés sur l'hygiène et l'alimentation, caractère « qu'ils ont d'ailleurs gardé jusqu'à maintenant ». Mais de plus, ajoute-t-il, « il fallait distraire et occuper les petits », avec une « véritable occupation » : « C'est ainsi que les centres préscolaires sont tout naturellement devenus des maisons d'éducation, que la garderie est devenue une école » (VIII^e CIIP, 1939, pv, pp. 108–111). Dans ce récit, l'éducation préscolaire – telle qu'elle se réalise en particulier dans la maternelle française – apparaît comme le couronnement d'un progrès historique nécessaire, auquel la « pédagogie suisse », dûment saluée, a également contribué. Barrier en tire deux conclusions, particulièrement discutées au cours de la Conférence. La première est la « nécessité de l'enseignement préscolaire généralisé », mis à la disposition « non plus seulement comme jadis des enfants de familles nécessiteuses, mais de tous les enfants », « à la campagne comme à la ville », « dans les mêmes conditions de gratuité ». La seconde est la relativisation de l'éducation familiale : la double fonction de garderie et d'école impose aux établissements d'éducation préscolaire des horaires élargis, mais aussi des effectifs par classe calqués sur ceux des écoles primaires. Cette double fonction fait de l'éducation préscolaire « à la fois une école et un substitut de l'éducation familiale ». La famille est envisagée non comme le foyer essentiel d'éducation de l'enfant, mais comme le partenaire des établissements éducatifs.

Ces deux partis pris ne semblent cependant pas avoir fait l'unanimité au sein des conférenciers. La Recommandation N° 17 adoptée à l'issue de la conférence (VIII^e CIIP, 1939, pv, pp. 120–122) réaffirme ainsi le « prix qu'elle attache au maintien de l'intégrité de la vie familiale ». Elle constate également que les « conditions de la vie moderne » obligeant « un grand nombre de femmes à travailler en dehors du foyer », « la création d'institutions où ces enfants puissent être gardés et éduqués *continue à s'imposer* », comme si leur existence devait être défendue non pour elle-même, mais seulement au regard de ces circonstances particulières. La recommandation introduit de plus une idée absente du rapport initial de Barrier, celle d'une « éducation ménagère et familiale » dispensée dans les institutions d'éducation préscolaire à destination des « futures mères » et des « familles qui désireraient y recourir ». En dépit de ces divergences de principes, les participants se retrouvent toutefois sur un certain nombre de recommandations et de principes comme la gratuité, la souplesse des horaires, la limitation des effectifs, la formation du personnel et sa supervision par un corps d'inspectrices spécifique ainsi que le développement d'une pédagogie et d'un matériel spécifiques.

Ce résultat paradoxal s'explique par plusieurs interventions venant réaffirmer le rôle de la famille dans le domaine éducatif. Ainsi, si Antoine Borel, chef du département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel, reconnaît l'importance de l'enseignement préscolaire en Suisse, c'est presque pour la déplorer : « Plutôt que d'organiser des écoles gardiennes », affirme-t-il, « il faudrait peut-être chercher à instruire les mères ou à créer des conditions sociales telles qu'elles ne soient plus obligées d'envoyer leurs enfants trop jeunes à l'école » (VIII^e CIIP, 1939, pv, p. 38). Cette position concorde avec celle du représentant allemand Hermann Südhof, qui, tout en exposant une vision raciste de l'éducation chargée « d'introduire l'enfant dans la culture de son pays en réveillant en lui ce que sa race, son milieu lui ont donné », souligne à plus forte raison le « rôle primordial de la mère et de la famille » précisément parce que « l'éducation est un devoir biologique » (p. 43). Cette centralité de la mère et de la famille, qui n'est pas propre à l'idéologie nazie, se retrouve en Allemagne avant comme après les années 1930. Cette position est en outre rejointe par les représentants d'une série d'autres pays qui se révèlent majoritairement ruraux et dans lesquels l'éducation préscolaire n'étant d'aucun poids semble peu en accord avec les modes de vie jugés

traditionnels : pour le représentant québécois, « le problème de la femme mariée qui travaille ne se pose pas » (p. 43) ; pour son homologue islandais, « avancer l'âge de la scolarité [...] réduirait la part des parents dans l'éducation de leurs enfants, résultat auquel aucun éducateur ne saurait souscrire » (p. 41) ; le représentant de la Colombie affirme de même que « l'éducation des enfants de sept ans se fait dans la famille », l'éducation préscolaire étant un phénomène urbain négligeable ; celui du Mexique annonce qu'elle est désormais confiée à l'Assistance publique, « les institutions préscolaires [ayant] un but éminemment social » (p. 39) ; quant au représentant du Portugal, il annonce que « toutes les écoles de ce degré ont été supprimées », le devoir d'éduquer appartenant « surtout à la famille » (p. 44).

C'est donc une coalition de pays hétéroclite dont les représentants contestent l'approche proposée par le représentant français et le BIE : pour les uns l'éducation préscolaire n'a vocation qu'à pallier les familles défaillantes ; pour les autres, elle n'appelle aucune entrée en matière dans des sociétés rurales où les jeunes enfants sont ou devraient être éduqués au sein de la famille. La logique intergouvernementale du BIE fait que ce groupe de pays, dont le rôle dans le domaine de l'éducation préscolaire n'est pas essentiel, parvient à modifier considérablement son approche initiale. Quelques représentants viennent toutefois soutenir l'approche proposée par Barrier : celui de la Belgique, Fritz Quicke, qui tente, en citant Ovide Decroly, de situer l'éducation préscolaire « entre l'éducation maternelle (donnée dans la famille) et l'instruction primaire » (VIII^e CIIP, 1939, pv, p. 39) ; celui de l'Angleterre, qui défend le nouveau système des *nursery classes*, obligatoires pour les enfants de cinq à sept ans (p. 41) ; ou encore la représentante polonaise Jadwiga Michalowska, qui rappelle, en réponse à Borel, qu'avec des taux d'emploi féminin élevés, « si n'existait pas d'école maternelle, les enfants ne recevraient aucune éducation avant d'aller à l'école » (p. 40). Elle souligne également qu'un « même développement » aurait été observé chez des enfants appartenant à un milieu ouvrier au sortir de classes maternelles que chez des enfants des classes cultivées. Cet argument se retrouve dans la bouche de Dottrens pour qui « rares sont les mamans capables de donner à leurs enfants l'éducation préscolaire que la psychologie moderne a indiquée comme la meilleure » (p. 42).

LE BIE ET L'ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

La cause de l'éducation préscolaire connaît un nouvel essor après la Seconde Guerre mondiale, dans un contexte favorable à des politiques sociales volontaristes, mais aussi grâce à la persistance des acteurs déjà actifs pendant l'entre-deux-guerres. Dans le sillage de l'Unesco, qui n'a pas formulé d'ambitions précises dans le domaine préscolaire, une série de personnalités se mobilisent à partir de 1946 pour l'organisation d'une « Conférence mondiale pour l'éducation de la petite enfance » (*World Conference of Early Childhood Education*) qui se tiendra en août 1948 à Prague. On y trouve la Britannique Marjory Allen of Hurtwood, alors présidente de la *Nursery School Association of Great Britain*, la Suédoise Alva Myrdal, directrice d'école normale et future directrice de la Section des sciences sociales à l'Unesco, la Tchèque Marie Bartušková, inspectrice des écoles maternelles et la Française Herbinière-Lebert, déjà connue pour avoir organisé en 1931 le Congrès international de l'enfance mentionnée plus haut auquel avait participé l'équipe dirigeante du BIE et de l'Institut Rousseau.

Cette initiative est suivie de près par le BIE, auquel Myrdal adresse plusieurs courriers ainsi que des points d'étape réguliers. L'interlocutrice chargée de ce suivi au BIE n'est autre que Gampert, qui avait déjà édité l'enquête sur l'éducation préscolaire discutée lors de la VIII^e Conférence internationale de l'instruction publique en 1939. Malgré ce suivi attentif, les organisatrices ne parviennent pas à obtenir la participation de Piaget à leur conférence, celui-ci ayant d'après Gampert, « beaucoup d'autres obligations pendant l'été »¹¹. C'est à l'issue de cette conférence qu'est fondée l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), dont la présidence est assurée à partir de 1950 par Herbinière-Lebert, laquelle réalise là un projet de longue haleine, celui d'une organisation internationale vouée à la cause de l'éducation préscolaire. En 1954, après deux mandats, elle devient représentante de l'OMEP auprès de l'Unesco et conserve ses relations avec le BIE, qui de son côté, continue de s'intéresser à l'éducation préscolaire et y consacre désormais des rubriques spécifiques de ses *Annuaire*s (1948, p. 15 ; 1949, p. 19).

11 Lettre de R. Gampert à A. Myrdal, 17.5.1948. B155, C.6.1.1204, A-BIE.

CONCLUSION

La tentative du BIE de promouvoir l'éducation préscolaire en adoptant une recommandation ambitieuse aboutit donc à un résultat plutôt mitigé en 1939. Mais le sujet ne tombe pas dans l'oubli et il reviendra à l'ordre du jour, poussé par les mêmes acteurs, mais dans un contexte qui a changé, en 1961 lors de la XXIV^e Conférence internationale de l'instruction publique. Dans la lettre d'invitation à cette conférence le BIE déclare ainsi qu'il souhaite « procéder à une remise à jour de certaines de ses propres recommandations portant sur des problèmes éducatifs qui ont subi une évolution plus ou moins marquée au cours de ces dernières années » (XXIV^e CIIP, 1961, pv, p. 6). Au vu de l'essor général des institutions préscolaires depuis 1945, non seulement dans les pays anciennement concernés (comme la France, l'Italie et l'Angleterre), mais aussi dans beaucoup de nouveaux pays (en particulier en Europe de l'Est et en Scandinavie), le BIE semble faire le pari que les principes qui n'ont pas fait l'unanimité en 1939 seront désormais plus facilement acceptés. La conférence est l'occasion d'une nouvelle enquête à laquelle participent 65 pays. La rapporteuse de ce point de l'ordre du jour, l'infatigable Herbinère-Lebert, livre un « rapport général » dans lequel, de manière plus affirmée et plus détaillée, on reconnaît aisément les idées déjà défendues par Barrier en 1939 (XXIV^e CIIP, 1961, pv, pp. 135–147). À cette différence près, qu'il est cette fois adopté à une quasi-unanimité, ce qui témoigne effectivement d'une importante évolution des représentations.

Au moment même où elle s'impose, l'idée d'un service public de l'éducation préscolaire bâti sur le modèle de l'école primaire est pourtant déjà remise en question : d'abord sur le terrain, où l'on constate que les pays en développement, à qui ce modèle est aussi destiné, n'ont pas les moyens de le réaliser, ensuite au sein même des organisations internationales, où l'Unicef élabore peu à peu une nouvelle conception de l'éducation préscolaire à destination des pays en voie de développement. Cette conception dite « intégrée » part des « besoins fondamentaux » : les services sanitaires et éducatifs ne sont pas distingués, l'appui des acteurs locaux (mères, familles, communautés) est recherché et la formation des personnels est peu formalisée. L'éducation préscolaire n'est plus pensée en lien avec le système éducatif, mais avec des objectifs développementaux. Cette approche s'impose peu à peu dans les années 1970 au point

que l'Unesco elle-même finit s'y rallier (Christian, 2019). Comment le BIE a perçu et traité cette évolution, voilà l'une des questions qui pourrait encore faire l'objet de recherches futures.

10.

LES CIIPs AU PRISME DES DISCIPLINES, PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES

Aurélie De Mestral, Viviane Rouiller et Anouk Darne-Xu

Le perfectionnement des curricula et des manuels scolaires constitue un enjeu central du BIE qui aspire à promouvoir, à l'échelle internationale, l'accès de tous à l'instruction via des contenus et des savoirs favorisant la construction de la paix et l'enrichissement de la culture générale en vue d'une citoyenneté mondiale. Il mène très tôt déjà quelques enquêtes à ce sujet. Ainsi, lorsque le BIE devient une agence intergouvernementale, il s'occupe de près de la question des contenus scolaires, s'attachant à préciser les besoins et demandes des différents États par le biais des Conférences internationales de l'instruction publique, un outil particulièrement efficient pour ce faire dès le début de leur institutionnalisation sous leur forme classique¹. Au regard de la période qui nous intéresse ici (1934–1952), treize CIIPs sont organisées, comprenant en tout et pour tout 35 enquêtes différentes sur des sujets d'ordre administratif, organisationnel, pédagogique ou disciplinaire. Un tiers de ces enquêtes se rapporte à une discipline scolaire donnée. Ainsi, pour la période prise en compte dans cette étude, neuf CIIPs ont abordé des questions liées à une matière scolaire, donnant lieu, en amont, à l'élaboration de douze enquêtes spécifiquement disciplinaires.

1 Relativement au mode opératoire des CIIPs, se référer au chapitre 6.

Tab. 10.1. Thématiques des CIIPs présentant un caractère disciplinaire

Année	N°	Thématique
1937	11	L'enseignement des langues vivantes
1938	14	L'enseignement des langues anciennes
1939	18	L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires
1946	20	L'enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires
1947	22	L'éducation physique dans l'enseignement secondaire
1948	23	L'enseignement de l'écriture
1949	26	L'enseignement de la géographie et la compréhension internationale
	27	L'initiation des sciences naturelles à l'école primaire
	28	L'enseignement de la lecture
1950	30	L'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires
	31	L'initiation mathématique à l'école primaire
1952	35	L'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires

La large part dédiée aux disciplines scolaires dans le cadre des CIIPs peut, tout d'abord, s'expliquer, selon Hofstetter et Schneuwly (2013b), par le positionnement du BIE qui « reprend les disciplines comme structure organisatrice des savoirs et méthodes d'enseignement, lesquelles caractérisent l'école depuis la construction de l'instruction publique sous l'égide de l'État » (p. 9).

En outre, un développement accru de l'intérêt du BIE, dans le cadre des CIIPs, pour les questions d'ordre pédagogique et disciplinaire est perceptible à partir de 1947 : 20 % des enquêtes sont consacrées à une thématique disciplinaire avant 1947, contre 66 % après. Pourquoi cet intérêt croissant ? D'une part, le développement des écoles primaires et

de l'instruction secondaire à l'échelle mondiale induit un élargissement des connaissances à acquérir, du temps dévolu à l'enseignement et donc la mise en place de réformes sur les méthodes et les programmes d'enseignement à plus vaste échelle. D'autre part, la formation pédagogique et l'enseignement professionnel se développent et sont de plus en plus fréquemment rattachés aux ministères de l'Éducation des différents États (Suchodolski, Roller, Stock, Avanzini, Egger & Darcy de Oliveira, 1979). En outre, l'évolution globale des sociétés va de pair avec la nécessité de renforcer le niveau d'instruction et la formation intellectuelle des populations, ainsi, « à mesure que se diffusent les idées démocratiques, l'accès de l'ensemble de la population à la culture et, par conséquent, la possibilité de s'instruire, apparaissent de plus en plus comme un impératif de justice, un droit majeur » (p. 93). Enfin, en 1947, la nature du BIE change lorsqu'il est invité à coopérer avec l'Unesco qui intervient dans la préparation et le déroulement des sessions de la CIIP, notamment en ce qui concerne les ordres du jour, entendant ainsi « leur imprimer un tour plus pratique » (Magnin, 2002, p. 42), et donc dans le choix des enquêtes menées désormais majoritairement sous l'angle disciplinaire.

À l'instar des autres thématiques portées à l'ordre du jour des CIIPs, chaque discipline retenue est préalablement examinée à travers une enquête devant être menée par chacun des pays membres. Une enquête prenant la forme d'un questionnaire dont les critères d'observation se révèlent en grande partie les mêmes pour toutes les disciplines : leurs buts, leur place accordée dans les programmes scolaires et au sein des différents cursus, le nombre d'heures accordées à leur enseignement, de même que les méthodes et les moyens d'enseignement utilisés dans le cadre de leur étude.

Dès lors ce chapitre vise à cerner quels aspects constitutifs des disciplines scolaires (finalités, contenus, méthodes, etc.) font l'objet de recommandations par les CIIPs, cherchant ainsi à appréhender le processus et les logiques à l'œuvre dans la fabrique des recommandations liées aux disciplines scolaires mises à l'étude.

Parmi les 35 enquêtes susmentionnées, notre analyse se focalise sur quatorze d'entre elles : celles consacrées à une thématique disciplinaire se déroulant entre 1937 et 1952 (cf. Tab. 10.1) ainsi que l'enquête de 1938 sur « l'élaboration, l'utilisation et le choix des manuels scolaires » et celle de 1948 sur « le développement de la conscience internationale dans la jeunesse et l'enseignement relatif aux organismes internationaux »,

dans la mesure où les contenus évoqués s'inscrivent dans des disciplines scolaires. Notre étude repose sur un corpus de sources émanant des publications officielles du BIE et de l'Unesco, couvrant l'ensemble de leurs publications relatives aux CIIPs retenues : les résultats des enquêtes menées préalablement à ces CIIPs ; le rapport sur chaque thématique mise à l'ordre du jour servant de base au débat ; les procès-verbaux des CIIPs relatant les principaux aspects évoqués lors des discussions générales et les votes de chaque projet de texte de recommandation ; enfin les différents textes de recommandation tels que finalement adoptés.

L'étude de l'ensemble de ces documents nous permet ainsi de couvrir une large partie du processus mis en œuvre au cours de ces rencontres (en amont, leur déroulement et en conclusion) et ainsi de varier les échelles quant aux discours émis au cours des différentes étapes le constituant. Une approche à travers laquelle nous pourrions examiner la manière dont les finalités multiples assignées aux disciplines, au cours de ces conférences, s'équilibrent ou s'entrechoquent. De même, elle nous permettra de déceler des controverses potentielles. Finalement, alors que la période prise en compte dans notre étude se caractérise par l'affirmation des mouvements pédagogiques réformistes, nous nous demanderons dans quelle mesure leur influence est perceptible dans les discours et les recommandations émis par les CIIPs en termes de méthodes et de moyens d'enseignement.

CIIPs ET DISCIPLINES SCOLAIRES : ENJEUX, CHOIX ET FONCTIONNEMENT

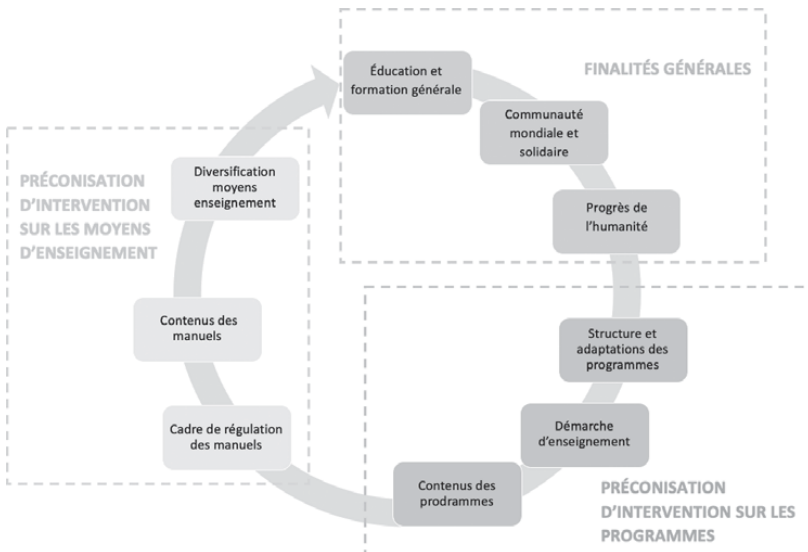
Les disciplines présentes à l'ordre du jour ont fait l'objet de choix mûrement réfléchis de la part des organisateurs des CIIPs. À la lecture des invitations ou des discours introductifs, nous dégagons plusieurs raisons invoquées pour justifier leur présence au programme.

La première d'entre elles touche à la continuité entre les différentes actions menées par le BIE et l'Unesco. Ainsi, par exemple, la mise en discussion de l'enseignement de l'écriture à l'ordre du jour de la CIIP de 1948 s'effectue, car « cet enseignement constitue, avec celui de la lecture, le point de départ de l'activité scolaire proprement dite, et la croisade contre l'analphabétisme inscrite dans le programme de l'Unesco » (XI^e CIIP, 1948, pv, p. 9). La deuxième d'entre elles est l'apport que la discipline choisie pourrait amener, par son enseignement, au développement de la compréhension internationale. Troisième raison, l'étude approfondie d'une discipline particulière est justifiée par son utilité dans

la préparation de l'homme à la vie et le développement de son esprit. Enfin la dernière raison invoquée pour légitimer la présence d'une discipline au programme des CIIPs, et non des moindres, est celle de permettre aux élèves, par leur enseignement, une meilleure adaptation aux nouvelles exigences de la vie moderne. Ainsi, comme le souligne Agustín Nieto Caballero, « devant les répercussions toujours croissantes des techniques scientifiques dans la vie quotidienne, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture s'est proposé d'étudier le problème de la valeur éducative de l'enseignement scientifique » (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 103). Autant d'éléments convoqués par les organisateurs et/ou participants aux CIIPs qui témoignent de l'importance grandissante accordée aux disciplines scolaires.

L'analyse des divers documents constituant le matériel des CIIPs (discours, rapports, recommandations, etc.) nous a permis de dégager un mode de fonctionnement global, qui s'organise de manière circulaire, représentatif des causes qui président à l'élaboration de recommandations sur les programmes et les manuels scolaires. Nous pouvons décomposer ce processus comme suit.

Fig. 10.1. Logique sous-tendant le travail des CIIPs sur les programmes et les manuels scolaires (1934–1952).



Un ensemble de finalités générales, liées au contexte politique, social et économique de l'époque et assignées aux disciplines étudiées, entraînent, dans les recommandations édictées, des préconisations d'intervention sur les programmes. Ces préconisations peuvent se diviser en trois ordres différents : celles relatives à la structure et à l'adaptation des programmes, celles touchant aux démarches d'enseignement ou encore celles se référant au contenu des programmes. Elles s'accompagnent de préconisations sur les moyens d'enseignement qui s'appliquent tant au cadre de régulation des manuels, à leurs contenus, qu'à la diversification des moyens d'enseignement.

Il apparaît ainsi que les finalités générales assignées aux diverses disciplines couplent plusieurs fonctions : elles sont à la fois la raison de leur présence au programme des CIIPs, comme nous l'avons vu précédemment, tout en influant sur les préconisations d'intervention sur les programmes et les manuels. Nous avons pu dégager trois ensembles de finalités générales communes à tous les sujets.

Le premier d'entre eux concerne l'éducation et la formation de l'esprit par l'acquisition d'une certaine culture générale, finalités au cœur des objectifs sous-tendus par le BIE. Ainsi, les sciences naturelles, les mathématiques et les travaux manuels sont des disciplines considérées comme primordiales pour la formation de l'esprit (scientifique), de l'intelligence, de l'objectivité et de la rigueur, ainsi que pour le développement des valeurs morales et de la culture générale. Le but de l'enseignement des sciences naturelles au secondaire répond à trois objectifs selon Christian Schlegel, délégué de la France : « un but d'information en faisant constater aux élèves l'interdépendance des êtres et du soi, de développement de la culture générale, et de l'acquisition des valeurs esthétiques et morales, comme le culte de la nature et le respect de la vie » (XV^e CIIP, 1952, pv, p. 80), tandis que son homologue Roger Gal rappelle que cette discipline est vouée à former l'être tout entier (p. 84). Les sciences humaines ne sont pas en reste. Ainsi, si les langues anciennes sont considérées comme jouant un rôle prépondérant dans la formation morale, intellectuelle, artistique, le jugement, et la formation de l'esprit, les langues vivantes, elles, brillent par leur intérêt culturel : « Presque tous les pays considèrent, d'autre part, l'étude des langues vivantes comme un moyen culturel, dont le rôle est d'éveiller, de développer et de former l'intelligence, la culture et la compréhension » (VI^e CIIP, *Langues*

vivantes, 1937, p. 29). Quant à la géographie, elle permettrait le développement de toutes les facultés intellectuelles :

La géographie doit procurer à l'étudiant des connaissances sur le milieu physique, la géographie humaine et politique, la vie économique du monde, connaissances que tout homme cultivé serait honteux de ne pas posséder ; elle a donc une valeur documentaire et culturelle (VIII^e CIIP, 1939, pv, p. 112).

La deuxième grande finalité présidant aux discussions menées lors des CIIPs est l'ambition, par l'enseignement, de mieux adapter les élèves au monde moderne et ainsi de favoriser les progrès de l'humanité. Les sciences naturelles sont ainsi privilégiées pour accroître l'amour de la nature chez les enfants et les faire participer à sa protection (XII^e CIIP, 1949, pv). Selon le délégué du Brésil, Paulo Carneiro, la valeur éducative des sciences naturelles est propre à développer chez l'élève l'attachement au passé intellectuel, moral et humain. Il espère ainsi tirer profit de l'enseignement de cette discipline en vue d'améliorer les rapports humains et engager les élèves dans un travail d'équipe et un réseau d'échanges (XV^e CIIP, 1952, pv, p. 82). Il en va de même pour les travaux manuels, censés faire acquérir le sens des réalités, le besoin d'agir et le respect du travail humain.

Tout ceci va de pair avec la volonté de développer la compréhension internationale dans le but de construire une communauté mondiale et solidaire qui constitue la troisième grande finalité investie par le BIE quant aux disciplines. Au premier plan de ces ambitions, la géographie, dont le rapport introductif de 1949 « rappelle l'importance de l'enseignement géographique dans l'éducation sociale, civique et internationale des écoliers du premier et du second degrés » (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 101). L'enseignement des langues n'est bien entendu pas étranger à cette cause :

Dans la plupart des pays, l'objet de l'étude des langues vivantes ne doit pas être la langue seulement, mais aussi les nations et leur culture ; la langue et la littérature ne sont que des moyens indispensables pour connaître la vie et le génie d'un autre peuple (VI^e CIIP, 1937, pv, p. 93).

Ajoutons encore à ce tableau l'éducation physique qui, d'après le procès-verbal de la conférence de 1947, au travers du développement des sports

collectifs, se doit de renforcer l'esprit d'équipe, le sentiment social, l'esprit de collectivité et de responsabilité vis-à-vis de la communauté.

Si en matière de proportions, les aspects pédagogiques et disciplinaires sont privilégiés par les CIIPs tout au long de la période étudiée, soulignons toutefois que les finalités axiologiques et le contenu même des disciplines étudiées ne sont pas évoqués dans le détail par les débats et/ou les recommandations. Les propos relatés et les contenus évoqués le sont avec réserve, voire pas du tout. Ceci s'explique en partie par le positionnement du BIE, qui s'inscrit essentiellement dans une optique d'émulation internationale plus que dans une ambition d'intervention sur les législations et les pratiques. En effet, si, selon son directeur Jean Piaget, les questions posées par le développement de l'éducation sont similaires dans la majorité des pays du monde, cela n'implique pas que les solutions apportées doivent être identiques partout (Magnin, 2002).

Ainsi, l'objectif des CIIPs est de faire découvrir aux États participants les diverses entreprises mises en place par certains gouvernements en vue de faire évoluer leur système éducatif dans un sens propice aux finalités mentionnées ci-dessus. De fait, le fonctionnement tel qu'identifié par notre étude corrobore le modèle proposé par Pedro Rosselló et Piaget, chaque pays venant exposer sa situation par rapport au thème indiqué et le rapport découlant de ces enquêtes reprenant en majeure partie les idées convergentes de chacun des États.

L'étude plus détaillée des diverses préconisations émanant des discussions, des rapports ou des recommandations définitives ainsi que du contenu des discours nous amène à constater que tous ces éléments sont représentatifs d'un équilibre constant entre exigences modernes et traditions, le national et l'international et la recherche permanente d'un consensus induisant des préconisations souvent prudentes, voire le contournement de sujets trop clivants.

À LA RECHERCHE D'ÉQUILIBRES ET DE CONSENSUS

ENTRE EXIGENCES MODERNES ET TRADITION

Alors que la première CIIP voit le jour en 1932 et qu'elle s'institutionnalise véritablement deux ans plus tard, c'est en 1937 que l'un des points mis à l'ordre du jour recouvre pour la première fois un caractère disciplinaire. Dans ce cadre, on s'intéresse à l'enseignement des langues

vivantes. Reconnaisant, à cette occasion, l'importance croissante de cette étude, par son utilité pratique, son intérêt culturel et sa contribution à une meilleure compréhension entre les peuples et au développement de la paix, la recommandation issue de la Conférence préconise notamment d'œuvrer au développement de l'étude des langues vivantes dans les différents degrés scolaires, de prendre en compte l'utilité pratique et plus encore l'intérêt éducatif que suppose un tel enseignement, de concevoir des manuels scolaires adaptés à l'âge et aux besoins des élèves, de même que de recourir à des ressources que la technique moderne offre (Recommandation N° 11, 1937).

La Conférence prône donc un enseignement présentant l'avantage de poursuivre une triple finalité. Un but pratique tout d'abord, par la pratique orale de la langue. Un but culturel ensuite, à travers un apprentissage favorisant l'éveil, le développement et la formation de l'intelligence. Aussi le fait d'étudier les langues vivantes s'apparente-t-il à une discipline de culture générale, que ce soit à travers les comparaisons qu'il est possible de faire avec la langue maternelle ou par l'atout littéraire et artistique des écrits étudiés (VI^e CIIP, 1937, pv). Finalement, cette étude répond assurément à l'un des idéaux nodaux poursuivis par le BIE, celui d'une meilleure compréhension entre les peuples.

L'étude des langues vivantes étant dotée de tels atouts, il ne paraît donc pas étonnant que le BIE, pour sa première conférence traitant spécifiquement d'une discipline, choisisse cette thématique précise, symbolisant aussi par là l'affermissement progressif, au cours de ce 20^e siècle, du paradigme de formation de *culture générale*, reposant sur une pluralité de disciplines modernes. Bien qu'en adéquation avec l'air du temps, le BIE n'en oublie pour autant pas les humanités classiques qui ont longtemps constitué le pivot des études secondaires, en particulier à l'égard des élites. Pour preuve, la CIIP de 1938 consacre l'un de ses chantiers à l'enseignement des langues anciennes, car, comme l'indique l'enquête entreprise à ce sujet, il s'agit d'un « complément logique » du travail mené sur l'enseignement des langues vivantes (VII^e CIIP, *Langue ancienne*, 1938, p. 5). Une suite logique également soulignée au début du texte de recommandation qui, en mentionnant la CIIP de 1937, ajoute, pour justifier l'intérêt porté sur les langues classiques, « que les conditions de la vie moderne rendent de plus en plus nécessaire cette formation pour assurer un juste équilibre de nos facultés et de nos goûts » (Recommandation N° 14, 1938, p. 34). Cette introduction faisant explicitement référence à la

CIIP tenue l'année précédente, le Président de la séance tient à l'expliquer lors du vote du projet de recommandation : « Il était, en effet, important de rappeler l'enquête de l'année précédente sur l'enseignement des langues vivantes et de souligner qu'il n'y a pas d'antagonisme, mais accord nécessaire entre les humanités anciennes et les humanités modernes » (VII^e CIIP, 1938, pv, p. 56).

Si les langues anciennes ne sont certes plus parlées, l'enquête générale assure néanmoins que leurs vestiges restent nombreux, raison pour laquelle leur apprentissage s'avère utile et même parfois indispensable. Indispensable, dans la mesure où la connaissance de ces idiomes constitue encore l'une des conditions d'admission à certaines facultés universitaires. Utile enfin, car leur enseignement permet « l'acquisition de la culture générale et de la formation intellectuelle, morale, esthétique et civique des élèves » (VII^e CIIP, 1938, *Langues anciennes*, p. 27). Aussi cette étude permet-elle non seulement d'éveiller et de développer l'intelligence, mais aussi d'acquérir des compétences, telles que la concentration, la persévérance, la précision ou encore l'analyse. Quant à la fonction civique, le rapporteur italien, Balbino Giuliano, en prenant l'exemple du latin, souligne le caractère universel de cette langue :

La culture latine constitue un monde idéal qui n'appartient pas exclusivement à une nation, mais à toute l'humanité. La plus grande gloire de Rome n'est pas dans ses victoires militaires, mais dans le profit qu'elle a su tirer pour la cause de la civilisation humaine ; dans la capacité d'associer d'autres peuples à sa destinée ; dans l'idée d'universalité humaine qu'elle portait en elle-même et avec laquelle a été créé le premier exemple de collaboration concrète et effective entre les peuples (VII^e CIIP, 1938, pv, p. 86).

À travers l'évocation de ces diverses finalités rattachées aux idiomes classiques, se retrouvent donc sensiblement les mêmes buts assignés une année auparavant à l'enseignement des langues vivantes. Dès lors, où faut-il y voir un complément ? Au-delà du partage de finalités communes, la valorisation d'un apprentissage parallèle des humanités modernes et des humanités classiques est vue comme un moyen permettant de respecter un certain équilibre entre un monde moderne en constante évolution et un passé idéalisé. C'est ce que laisse entendre le rapporteur italien, lequel stipule que, s'il convient de considérer les nouvelles exigences imposées par la modernité, il faut tout autant conserver la tradition du passé :

Il faut se garder de croire qu'il est nécessaire de nier cette tradition pour être vraiment moderne. L'histoire, celle de l'individu comme celle de l'humanité entière, est une continuelle dialectique des deux termes opposés, le passé et l'avenir, la réalité et l'idéal, et sa valeur est justement dans leur conciliation. [...] Pour bien connaître une langue, une littérature, l'histoire d'un peuple, il faut en connaître au moins une autre, et pour se rendre compte des caractères essentiels de la civilisation moderne, il faut connaître la civilisation qui lui est antérieure (VII^e CIIP, 1938, pv, pp. 85–86).

Aussi la pérennité, voire l'accentuation, d'un tel enseignement, reposant sur une culture classique et une forme d'idéalisme, est-elle perçue, à côté de disciplines modernes telles que les sciences et les langues vivantes, comme une sorte de régulateur des effets d'une époque que plusieurs conférenciers qualifient de « matérialiste » (VII^e CIIP, 1938, pv, pp. 34–35). Il s'agit également par là de faire face à une actualité plus directe, un contexte incertain se caractérisant par la montée des nationalismes et qui donnera lieu, une année plus tard, au début de la Seconde Guerre mondiale. En effet, si les différents délégués n'évoquent jamais explicitement les circonstances d'alors, les représentants polonais et chinois insistent néanmoins tous deux sur l'importance de la culture classique « dans les périodes de crise » pour l'un, « dans toutes les crises morales » pour l'autre, ajoutant que « chaque fois que l'homme souffre, il appelle sa mère » (pp. 35–36).

À l'issue d'une discussion générale ayant fait, dans une large mesure, consensus, le 1^{er} article du projet de texte de recommandation consacre donc l'importance à accorder encore et toujours à l'enseignement des langues anciennes, en particulier le latin et le grec² (VII^e CIIP, 1938, pv). Toutefois, il souligne bien le fait que cette étude ne doit en aucun cas occulter celle des disciplines modernes, idée qui sera d'ailleurs encore renforcée, dans son adoption définitive, par un amendement remplaçant l'expression de « large place » (VII^e CIIP, 1938, pv, p. 55) par celle d'« importance suffisante » (Recommandation N° 14, 1938, p. 35) à accorder à l'étude des civilisations antiques, toujours dans cette volonté de

2 Plus de la moitié des pays représentés provenant du continent européen, la discussion générale et le projet de texte de recommandation insistent particulièrement sur l'étude du latin et du grec. Néanmoins, les échanges entre les différents conférenciers font également mention des humanités propres aux civilisations orientales.

trouver un équilibre subtil entre passé et présent, utilitarisme et culture désintéressée.

ENCART 10.1. LE BIE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

L'investissement du BIE en matière d'enseignement de l'histoire s'opère sous diverses formes. En 1922 déjà, les répondants de l'Institut Rousseau (matrice du BIE) organisent à Genève le III^e Congrès international d'éducation morale (CIEM) autour du thème de l'enseignement de l'histoire et l'esprit international, dans le but plus englobant de faire valoir l'internationalisme et l'éducation au service de la pacification des sociétés. Ce concept de 1922 couple une mission pacifiste de développement d'un enseignement de l'histoire davantage centré sur les idées de justice et solidarité, à une mission documentaliste et scientifique que le BIE s'engage à poursuivre lors de son assemblée générale de 1927. Suite à un partage des tâches qui mène le BIE à laisser à regret cette expertise à l'IICI, fondé en 1926, la révision des manuels scolaires d'histoire ne relève plus des attributions premières du BIE qui continue tout de même à documenter ce qui se fait à ce sujet et à partager son expertise : les notes clarifiant les moyens d'action possibles en matière de développement de la compréhension internationale rédigées par Jean Piaget en 1932, alors directeur du BIE, sont reprises par le comité de l'IICI (Hofstetter & Riondet, 2018) et Piaget se voit intégré à leur sous-comité d'experts pour la révision des manuels. En outre, en associant à son conseil Julio Casarès, membre de la CICI, le BIE poursuit les collaborations et s'assure l'appui de ses compétences en matière de contenus expurgés de faits guerriers.

Ainsi, l'expertise du BIE, pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire, se construit principalement grâce à l'investissement de ses acteurs en la matière, à l'image de Jean-Louis Claparède qui termine en 1928 son mémoire sur l'enseignement de l'histoire qu'il espère pouvoir imprimer en vue du *Congrès international des Sciences historiques* à Oslo traitant de l'enseignement³. Ce projet suscite des réactions mitigées au sein du BIE⁴, Pierre Bovet, Marie Butts et Pedro Rosselló optant *in fine* pour la publication d'une circulaire dans un nombre d'exemplaires limité visant à expliquer le rôle dit discret du BIE sur cette question depuis sa reprise de la mission du Bureau de La Haye. C'est finalement en 1929 que l'ouvrage est publié dans son intégralité (Claparède, 1929). J.-L. Claparède y inventorie les démarches ayant été faites en faveur de l'enseignement de l'histoire non belliciste entre 1920 et 1928, dont les congrès et enquêtes sur les manuels et les efforts faits en la matière par les pays participants. Dans le cadre de ce vaste mouvement pour la rénovation de l'histoire, il fait état de

3 VI^e Congrès International des Sciences Historiques du 14 au 18 août 1928, Université d'Oslo.

4 Pour cet encart, voir en particulier les correspondances entre P. Bovet et M. Butts. B160-46, A-BIE.

points de vue partagés entre un prosélytisme pacifiste revendiqué et une neutralité scientifique selon laquelle toute propagande, aussi bonne soit-elle, serait nuisible à l'enseignement. Il se positionne en faveur de la création d'un organisme de contrôle international qui n'imposerait pas une conception particulière de l'histoire : « son but doit être uniquement d'éliminer les obstacles d'ordre psychologique qui s'opposent à la mise en pratique actuelle d'une collaboration sincère avec les autres peuples » (p. 59).

Butts poursuit ce mandat de documentation en se rendant au *Congrès international de l'enseignement de l'histoire* à La Haye en 1932 et engage une réflexion à ce sujet au sein même des activités pédagogiques du BIE. En effet, entre 1928 et 1932, le BIE place l'histoire au cœur de ses cours d'été. Enseignée dans une perspective internationale, l'histoire est présentée comme l'un des moyens privilégiés pour transmettre l'esprit de collaboration entre les peuples. Dans ses correspondances, Butts lie fréquemment cet enseignement à la transformation de la société :

L'important, c'est encore de donner à l'enfant une idée de la relativité. Les individus ne sont pas tout bons ou tout méchants [...], les actes sont rarement blancs ou noirs [...]. Notre peuple n'est pas absolument sans tache, mais il a apporté au patrimoine général telle ou telle contribution. L'histoire doit être une grande école de tolérance et d'objectivité [...]. Un cadre qui n'est composé que de l'histoire nationale est complètement déformé (*Cinquième cours pour le personnel enseignant*, 1932, pp. 118–119).

Le BIE s'investit également dans une enquête commune à l'Institut des sciences de l'éducation sur la manière dont les enfants comprennent les notions historiques. Les recherches s'orientent sur les déformations systématiques liées à la compréhension du passé par les élèves ainsi que sur le développement de l'esprit d'objectivité, dans le but de fournir aux éducateurs une méthode susceptible d'être généralisée.

Ainsi, à l'image des exemples que nous venons d'évoquer, l'enseignement de l'histoire est frontalement traité par les acteurs du BIE lors de participations à des congrès, à des événements organisés par le BIE lui-même, et, bien entendu, au travers des discours quant aux méthodes préconisées.

A. D. M.

ADAPTATION AU MILIEU INTERNATIONAL, NATIONAL, RÉGIONAL ET LOCAL

Au travers des recommandations étudiées, se dégage une volonté d'adaptation sous diverses formes : adaptation aux conditions psychologiques et à l'âge des élèves, mais également adaptation aux particularismes régionaux et nationaux, aux conditions de vie et à l'environnement des élèves selon

s'ils sont issus du milieu rural ou urbain par exemple. Ainsi, s'il s'agit bien pour le BIE de promouvoir une éducation participant au développement d'une conscience internationale et d'une appartenance à une communauté mondiale, il n'est pour autant pas question d'évacuer les particularités nationales, bien au contraire. En témoigne le rapport sur l'enseignement des langues vivantes qui mentionne que « par l'étude des civilisations étrangères, de l'histoire et de la psychologie des autres peuples, la jeunesse enrichit ses vues sur l'humanité en général et par contrecoup, apprend à aimer sa patrie et à en appeler toute la valeur » (VI^e CIIP, 1937, pv, p. 93). De même, dans son rapport de 1939, Fritz Quicke montre que de manière globale pour la majorité des États représentés, la géographie dans les écoles secondaires

contribue à développer l'amour de la terre natale, du village comme de l'entité nationale, et, par l'étude de la lutte des hommes des différents continents pour adapter un sol souvent ingrat à leurs besoins, elle peut créer un sentiment d'estime pour l'effort des autres, de quelques pays qu'ils soient, et aider ainsi à la compréhension et à la collaboration internationales (VIII^e CIIP, 1939, pv, pp. 112–113).

Enfin, dernier exemple choisi, l'enseignement des organisations internationales. Dans les discussions précédant la recommandation et qui servent de base à son adoption, le principe de promouvoir un enseignement sur les Nations Unies et le développement de la conscience internationale fait l'unanimité des points de vue exprimés dans les discours. Le délégué de la France préconise, par exemple, d'associer cet enseignement à celui de l'instruction civique, ceci dans le but de démontrer que « le bon citoyen doit être à la fois un citoyen de son pays et un citoyen du monde », « la paix de chaque pays dépendant de la paix mondiale » (XI^e CIIP, 1948, pv, p. 36). Qu'est-il advenu de cette volonté de ménager la citoyenneté du monde et celle des nations dans les textes de recommandation ?

Les discussions reflétant l'importance encore accordée aux identités nationales tout en faisant place à l'idée d'une communauté mondiale et solidaire, les recommandations qui en émanent sont rédigées dans l'optique de conseil plutôt que d'imposition⁵. En géographie dans les écoles

5 À ce propos, Magnin et Zottos (2005) signalent que dès les années 1960, la volonté de l'Unesco prendra le pas sur le principe d'émulation qui régissait les recommandations jusqu'alors et que ces dernières prennent une tournure plus interventionniste.

secondaires, il est par exemple essentiellement recommandé de dispenser des connaissances suffisamment précises sur le milieu physique, géographique, humain, politique et économique de la patrie et des autres pays (Recommandation N° 18, 1939). Dix ans plus tard, il s'agit encore d'inciter les gouvernements à réfléchir aux moyens psychologiques et didactiques destinés à éviter le sentiment « poussant l'enfant à se croire au centre du monde et à accroître le sentiment d'unité morale du genre humain » (Recommandation N° 26, 1949, p. 70), tout en conciliant amour de la patrie et compréhension des autres pays. Cette recommandation insiste sur le respect de la souveraineté de ces autres pays, « dans un monde où toutes les Nations doivent être considérées comme égales en droits » (p. 70). C'est dans cette optique qu'est élaborée la recommandation de 1948 portant sur *le développement de la conscience internationale et de l'enseignement relatif aux organismes internationaux*. Le rapport et les discussions reflètent une volonté conjointe d'élaborer un enseignement adapté aux capacités des élèves et aux conditions des divers pays du monde, tout en évacuant le nationalisme trop exacerbé. Ainsi s'exprime le délégué du Luxembourg évoquant que « le bouleversement de la civilisation auquel nous avons assisté ne peut être que le résultat d'une éducation mauvaise, dont le support était les manuels d'école aux tendances ultranationalistes. » (XI^e CIIP, 1948, pv, p. 36). La recommandation 24 préconise alors :

Que les manuels des différents pays soient, aussi souvent que possible, l'objet d'une révision destinée à en éliminer les passages risquant de provoquer des malentendus entre les peuples et d'y ajouter des textes pouvant servir à une meilleure compréhension de la collaboration internationale (Recommandation N° 24, 1948, p. 66).

Malgré tout, le maître-mot de ces différentes recommandations reste l'adaptation au contexte national et local. Ainsi, le programme des sciences naturelles au primaire devrait être assez souple pour permettre l'adaptation de l'enseignement aux ressources locales (Recommandation, N° 27, 1949) tandis que celui du secondaire devrait pouvoir tenir compte des besoins et des possibilités de chaque région, tout en donnant la priorité à la connaissance de l'homme ainsi qu'une place importante aux problèmes pratiques (alimentation, hygiène, agriculture) de manière plus indicative qu'impérative (Recommandation N° 35, 1952). De manière générale, les programmes préconisés sont censés tenir compte des particularités régionales. En lecture, le choix de la méthode devrait tenir

compte de la langue et des contextes nationaux et scolaires (Recommandation N° 28, 1949) et enfin les activités proposées dans le cadre des travaux manuels sont perçues comme devant être adaptées en fonction du milieu local, national et régional (Recommandation N° 30, 1950).

DES CONTROVERSES LIÉES AU CONTEXTE GÉOPOLITIQUE : LE CAS DE LA GÉOGRAPHIE

L'étude de la géographie est mise deux fois à l'ordre du jour de la Conférence, en 1939 pour les écoles secondaires, puis en 1949, soit quatre ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale, sous l'angle de la compréhension internationale. Toutefois, ces deux événements se distinguent sur plusieurs points : alors que le premier débouche sur la promulgation d'une recommandation usuelle, le second n'a pas le même statut, dans la mesure où les discussions menées à ce sujet sont seulement vouées à la préparation d'un stage sur l'enseignement géographique qui doit se tenir l'année suivante, sous l'égide de l'Unesco. En outre, bien que ces deux conférences rattachent à cette discipline la finalité visant à développer la compréhension internationale, les réactions qui en découlent ne sont pas les mêmes. De fait, si, en 1939, nous ne notons pas, au regard des publications officielles, de dissonances entre les membres quant à cette problématique, il n'en est pas de même dix ans plus tard alors que le monde est désormais polarisé, dans un contexte de guerre froide. Un contexte qui n'est pas éludé au cours de cette rencontre, mais dont le traitement, dans le cadre de l'étude de la géographie, pose déjà question, certains considérant qu'il convient d'en tenir compte, d'autres mettant en garde contre le danger de placer cet enseignement sous l'angle de l'actualité et face à des questions politiques instables.

Des premières divergences se cristallisent spécifiquement autour du développement de la compréhension internationale à travers la discipline de la géographie. Alors que dans son rapport introductif, le français Louis François se défend de quelque ambition visant à émettre « toute spéculation dogmatique ou théorique sur le rôle ou l'influence que pourrait avoir la géographie en vue d'une meilleure compréhension internationale », mais seulement de rappeler « l'importance de cet enseignement dans l'éducation sociale, civique et internationale des écoliers du premier et du second degré » (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 101), certains font part de leurs réserves, voire de leurs objections. Des contradicteurs

représentent l'Union soviétique, à l'image d'abord de la Pologne et de son représentant Józef Barbag. Si celui-ci reconnaît l'importance de la géographie dans le développement de la compréhension internationale et par là la nécessité de souligner les éléments qui rapprochent les hommes et les nations, il insiste tout autant sur le besoin d'attirer l'attention sur ce qui les sépare, en faisant explicitement référence à deux modèles économiques antagonistes :

Le sujet le plus important en géographie est le problème des relations entre l'homme et son milieu géographique. L'homme a sur son milieu une grande influence qui est très souvent dangereuse et nuisible dans les conditions d'un pays capitaliste ; d'autre part, l'homme a une influence extrêmement positive sur son milieu, dans une société pourvue d'un plan économique (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 35).

Autre membre de la Conférence à émettre des réserves, Josef Vana, le représentant de la Tchécoslovaquie, pour qui un enseignement tourné vers la promotion de la compréhension internationale est indissociable d'un but politique, rendant une telle entreprise partielle face à la situation mondiale actuelle :

L'enseignement de la géographie doit être objectif et basé sur les sciences : mais existe-t-il une objectivité scientifique qui ne dépende pas de la situation économique et sociale ? Tout travailleur scientifique est au service de la classe dirigeante. On a aussi parlé de faire de l'enfant un citoyen du monde : mais le monde est divisé par la lutte des classes (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 39).

Aussi, plus que de simplement pointer cette contradiction, prend-il ensuite l'exemple de son pays où l'enseignement de la géographie s'attache, selon ses dires, à amener la jeunesse tchécoslovaque vers une connaissance du monde objective des faits : « Il lui montre l'interdépendance des pays. Il lui apprend à aimer sa patrie, mais aussi les travailleurs du monde entier. On oppose à l'idée de cosmopolitisme celle de l'internationalisme du prolétariat » (p. 39). Par l'opposition de ces deux termes, *cosmopolitisme*, utilisé en URSS comme un slogan pour se distinguer du monde extérieur et lutter contre les influences occidentales (Borejsza, 2010), et *internationalisme du prolétariat* visant à l'union de toutes les classes ouvrières face au système capitaliste, nous pouvons percevoir ainsi la limite de l'internationalisme éducatif qu'entendent mener le BIE et l'Unesco.

Un discours qui amène alors le rapporteur français à réagir et s'il reconnaît d'emblée la finalité politique rattachée à la question de la compréhension internationale, il préfère néanmoins la traduire par une forme d'orientation humaine. Réfutant l'idée selon laquelle les savants seraient à la botte de la classe dirigeante, il cite pour preuve l'exemple de la France où l'élaboration des manuels est soumise systématiquement à l'approbation des commissions d'études des syndicats. En outre, alors que les deux représentants soviétiques ont suggéré tous deux, dans leur discours, les faveurs d'un modèle par rapport à l'autre, L. François se déclare pour un enseignement neutre :

On ne peut pas, évidemment, fermer les yeux sur le fait que le monde est divisé. Il faut expliquer aux élèves les systèmes économiques différents, mais il faut éviter de leur dire que, seul, l'un de ces systèmes est le bon. Si on leur montre, dans chaque pays, le déroulement de la vie économique, ils se feront d'eux-mêmes une opinion. L'enseignement doit garantir la liberté d'esprit (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 41).

Une réponse qui n'aura pas pour effet d'aplanir ces divergences de point de vue. Alors que les membres de la Conférence s'apprentent à voter le texte de projet de recommandation en vue du futur stage de l'Unesco, le président de la CIIP se charge de lire une déclaration de la délégation polonaise, absente de la discussion. Bien que reconnaissant l'enseignement de la géographie comme l'un des moyens pouvant participer à une meilleure compréhension entre les peuples, la délégation se déclare, au vu des désaccords apparus lors de la discussion, contre l'idée que le texte du rapport soit adopté comme une base de travail susceptible d'approfondir cette question. Et d'ajouter que « la brochure de l'Unesco sera soumise en Pologne à un examen attentif, mais que l'on ne saurait en assurer, sous sa forme actuelle, la diffusion dans les milieux d'enseignement » (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 61). La même posture sera adoptée par son homologue tchécoslovaque qui, dans la foulée, s'abstient de voter ce projet de recommandation.

Si le procès-verbal de la Conférence ne fait état d'aucune réponse à ces deux interpellations, une modification apportée dans le texte du projet de recommandation, suite à l'amendement du Luxembourg, suggère néanmoins la volonté des conférenciers de désamorcer les craintes de certains autour de la question de la compréhension internationale. Ainsi, alors que le deuxième considérant demandait à l'origine de quelle

manière, « par des techniques particulières, diminuer le sentiment qui pousse chacun à se croire au centre du monde et accroître le sentiment d'interdépendance humaine » (p. 60), le texte finalement adopté vient contrebalancer la vocation internationale de l'enseignement de la géographie, en ajoutant que « toute éducation doit concilier l'amour de la patrie avec la compréhension des autres pays et avec le respect de leur souveraineté dans un monde où toutes les nations doivent être considérées comme égales en droits » (Recommandation N° 26, 1949, p. 70).

CONJUGUER LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES : L'ÉLABORATION ET LA SÉLECTION DES MANUELS SCOLAIRES

Déjà présente en filigrane au sein des précédentes conférences, notamment dans le cadre des différentes disciplines mises à l'honneur, la question des manuels scolaires est portée à l'ordre du jour de la CIIP de 1938. L'introduction de l'enquête mentionne d'emblée que l'investigation entend laisser de côté leur contenu, cette question ayant déjà été étudiée à l'international⁶. Ainsi, la Conférence décide de se focaliser sur des aspects davantage formels en s'intéressant spécifiquement aux modalités en matière de choix, d'élaboration et d'utilisation des manuels. L'enquête menée a montré, dans ce cadre, une diversité de pratiques, selon les pays.

Aussi, si la CIIP de 1938 élude-t-elle l'épineuse question des contenus des manuels, cette hétérogénéité en termes de gestion sur la production et les prescriptions des ouvrages scolaires que l'enquête a mise en lumière va se cristalliser lors du vote de projet de recommandation, laissant entrevoir des divergences de points de vue. C'est d'abord le contrôle de l'État qui se voit discuté sur deux articles. Le premier stipule que, pour éviter une concurrence commerciale entre les auteurs et les éditeurs pouvant s'avérer néfaste pour la qualité des livres, « il peut y avoir intérêt à ce que les autorités officielles éditent pour les classes

6 Par le BIE déjà, puis l'Institut international de coopération intellectuelle, plus spécifiquement en ce qui concerne les manuels d'histoire dans la volonté d'y bannir tout contenu belliciste (Hofstetter & Riondet, 2018 ; Riondet, 2020b). C'est donc principalement sous l'angle pacifiste que cette question a été posée et ces différentes initiatives n'ont pas été sans susciter des résistances de part et d'autre.

primaires des manuels confectionnés dans de bonnes conditions pédagogiques, bien imprimés et bon marché » (VII^e CIIP, 1938, pv, p. 65), laissant, à l'inverse, libre l'initiative privée pour l'enseignement du second degré. Un principe encourageant donc les États à prendre en charge la production des manuels pour les plus jeunes élèves et qui se voit remis en cause par le représentant de l'Écosse qui déclare ne pas être « partisan du contrôle de l'État et de celui des autorités officielles dans le domaine des manuels scolaires » (p. 67)⁷. Pour parer à cette objection, les membres décident alors, à la majorité, d'y apporter quelques modifications. Ainsi, on supprime la phrase encourageant la libre entreprise à l'initiative privée pour les livres du second degré. Surtout, on atténue la mainmise des autorités officielles ne suggérant plus qu'elles soient responsables de l'élaboration des manuels destinés à l'enseignement primaire, mais tout au plus qu'elles « prennent toute disposition utile pour que soient édités, à l'usage des classes primaires, des manuels établis dans les conditions pédagogiques, techniques et économiques les meilleures » (Recommandation N° 15, 1938, p. 38). Si les participants à la Conférence trouvent, dans ce cas, un compromis en nuanciant le rôle de l'État dans l'élaboration des livres scolaires, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'aspect économique, le projet de recommandation déclarant comme « désirable le fait que l'autorité fixe le prix de vente des manuels scolaires à un taux aussi bas que possible... » (VII^e CIIP, 1938, pv, p. 66). Un débat s'engage alors autour de cette question et le représentant suisse en propose la suppression, Piaget tranchant en sa faveur, après une égalité de vote, ce qui ne manque pas de provoquer la désapprobation de certains quant à la procédure suivie⁸. Une seconde suppression est votée, mais cette fois, en

7 D'après la réponse fournie par le département écossais de l'éducation à l'enquête du BIE, l'intervention de l'État dans ce domaine est tenue : il ne prescrit jamais de manuels, ceux-ci étant généralement choisis par les maîtres, « sous réserve de l'approbation des autorités scolaires locales dont ils dépendent » (VII^e CIIP, 1938, *Manuels scolaires*, p. 137). En outre, au niveau de leur production, ils sont le plus souvent élaborés par « des personnes privées et publiés dans des maisons d'édition privées, spécialisées dans la publication de manuels scolaires » (p. 137). Pas plus l'État n'intervient concernant leur prix de vente.

8 Tel est notamment le cas de Garcia Oldini, représentant chilien, qui regrette que ne soient pas mis tous les moyens en œuvre en vue de trouver une solution avant le vote d'un article.

ce qui concerne les personnes chargées du contrôle des établissements scolaires, le projet de recommandation proposant de leur interdire le droit d'élaborer des manuels⁹, une disposition qui pourrait également s'appliquer « aux directeurs d'écoles et aux professeurs auteurs dans leurs propres écoles ou leurs propres classes » (p. 66). Estimant qu'on ne peut aboutir à une conciliation à ce sujet, le délégué helvétique en propose alors tout bonnement la suppression, laquelle est acceptée par une majorité de voix. Dernier point de révision, relatif cette fois au libre arbitre du maître dans le choix du manuel utilisé, présenté, dans l'article originel, comme un « droit indiscutable » (p. 66). Une expression qui, aux yeux de certains intervenants, semble être trop catégorique puisqu'après discussion, une nuance y sera apportée, stipulant alors que « la latitude laissée au maître de choisir le manuel à employer, selon ses conceptions ou ses préférences pédagogiques, doit être tempérée par l'approbation ou la ratification des Conseils qualifiés » (p. 68).

Aussi voyons-nous que, même si les contenus ne sont pratiquement pas abordés – sujet, par le passé, susceptible de résistances – la question des manuels scolaires, en termes de production, d'élaboration et d'utilisation, suscite quelques réserves lorsqu'il s'agit de définir des principes généraux, tant les pratiques des différents pays en la matière sont différentes. Une solution est pourtant trouvée : elle s'apparente à un certain nombre de consensus, à travers la suppression ou la nuance d'articles qui, dans tous les cas, permettent de laisser une latitude suffisante à tous les acteurs du processus, sans que l'un d'entre eux ne dispose d'un poids décisionnel trop important vis-à-vis des autres. Ainsi, l'issue de cette CIIP au sujet des manuels scolaires reflète bien l'avis exprimé par le délégué belge au cours de la discussion générale, selon lequel il n'est « évidemment pas possible de recommander un système particulier pour le choix des manuels, puisque cela dépend des traditions politiques et autres de chaque pays », mais qu'il convient d'admettre un certain contrôle « tout au moins pour écarter les ouvrages nettement inférieurs ou subversifs » (VII^e CIIP, 1938, pv, p. 47).

9 Cet alinéa spécifique reflète entre autres la position adoptée par Marcel Nyns, délégué de la Belgique : « Il faut que les manuels soient choisis en raison de leurs qualités propres et non pour satisfaire tel auteur ou tel éditeur » (p. 48).

UNE INFLUENCE MANIFESTE DE LA PSYCHOLOGIE ET DES MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES RÉFORMISTES

Une autre tendance se dégage, selon nous, de l'étude de ces discussions et recommandations. Ces dernières peuvent, en effet, être perçues comme le marqueur d'un mouvement éducatif plus général, c'est-à-dire d'une attention accrue accordée à l'élève en tant que personne et à sa psychologie (Suchodolski *et al.*, 1979). Pour les participants des CIIPs, il s'agit ainsi majoritairement de s'inspirer des travaux sur la psychologie de l'enfant, « tant pour ajuster les programmes aux seuils successifs de la réceptivité mentale des sujets, que pour préciser les rapports entre celle-ci et les exigences internes des disciplines » (p. 95). Cette influence va de pair avec une valorisation croissante des principes et méthodes de l'éducation nouvelle¹⁰ qui se dessine au travers des préconisations récurrentes de recourir aux méthodes actives.

LA PSYCHOLOGIE COMME SCIENCE DE RÉFÉRENCE

L'influence de la psychologie se manifeste au travers des méthodes promues, nous y reviendrons, mais également au travers du texte de recommandation relatif à la formation des enseignants, comme en témoigne notamment la Conférence de 1937 qui porte à son ordre du jour l'enseignement de la psychologie dans la formation des maîtres primaires et secondaires (voir à ce propos le chapitre 12). L'intégration de contenus relatifs à la psychologie dans la formation des enseignants apparaît également dans les recommandations de Conférences relatives à des disciplines spécifiques. Ainsi, en 1947, la CIIP préconise que la formation des professeurs d'éducation physique comprenne « en plus de la préparation théorique et pratique de leur spécialité, des connaissances psychologiques et pédagogiques » (Recommandation N° 22, 1947, p. 61). Préconisation similaire dans le rapport servant de base aux débats concernant le développement de la conscience internationale et de l'enseignement relatif aux organismes internationaux : « Un enseignement aussi nouveau et aussi complexe qui s'adresse tant au sentiment

10 Nous employons ici la dénomination « éducation nouvelle » pour désigner les mouvements de réforme pédagogique émergeant à la fin du 19^e siècle, désignés aussi sous l'appellation « école active ». Voir chapitre 13.

qu'à l'intelligence exige la formation de maîtres spécialisés pourvus de connaissances approfondies de sociologie et de psychologie » (XI^e CIIP, 1948, pv, p. 93). La référence à la psychologie apparaît également de manière indirecte, comme en témoigne la recommandation pour les sciences naturelles : « Qu'un soin particulier soit apporté à la préparation des maîtres [...] pour leur faire connaître les aspects du développement intellectuel de l'enfant propres à être utilisés dans cet enseignement » (Recommandation N° 27, 1949, p. 74).

Outre la formation des enseignants, l'influence de la psychologie se manifeste également dans les recommandations relatives aux méthodes d'enseignement et au matériel didactique. On relève des préconisations de deux ordres. D'une part, celles faisant référence à des recherches spécifiques, à l'instar de la Recommandation N° 24 qui mentionne l'élaboration d'un matériel didactique approprié à l'enseignement en faveur de la conscience internationale en « s'appuyant sur les études de psychologie de l'enfant relatives à son comportement devant l'écran » (1948, p. 66). D'autre part des préconisations plus générales faisant référence au champ même de la psychologie, comme l'illustre cet extrait du discours du directeur général de l'Unesco, Jaime Torres Bodet, concernant l'initiation aux mathématiques à l'école primaire :

Comment donc enseigner les éléments des mathématiques, non seulement à ceux qui possèdent des dons innés, mais aux enfants apparemment rebelles aux chiffres ? Sans doute faudra-t-il s'éclairer des lumières qu'une psychologie encore jeune a projetées sur le mystère de l'âme enfantine (XIII^e CIIP, 1950, pv, p. 25).

C'est d'ailleurs à propos des disciplines scientifiques (sciences naturelles et mathématiques notamment) que les références à la psychologie se révèlent plus nombreuses et approfondies. Dans la discussion générale consacrée à « L'initiation mathématique à l'école primaire », Piaget fait une intervention conséquente basée sur ses recherches concernant le développement des notions mathématiques chez l'enfant, qu'il achève ainsi : « Il faut donc considérer de près les faits psychologiques et il faut souhaiter une collaboration étroite entre les éducateurs et les chercheurs dans le domaine de la psycho-génétique » (XIII^e CIIP, 1950, pv, p. 80). Le rapporteur (Giovanni Caló, Italie) conclut la discussion en référant à la prise de position de Piaget, position à laquelle il se rallie. Plus révélatrice encore, la publication à l'origine de la Conférence consacrée à l'initiation

aux sciences naturelles au primaire qui contient, suite au rapport de l'enquête, un article rédigé par Piaget intitulé *Remarques psychologiques sur l'enseignement élémentaire des sciences naturelles*.

Au-delà des références à la psychologie, la nécessité d'une bonne connaissance de l'enfant et de son développement comme fondement de la formation des enseignants, de la rédaction des programmes, des manuels, ou encore des méthodes d'enseignement, constitue le socle de nombre de recommandations émises par les CIIPs, et justifie le recours aux méthodes actives, comme le souligne Hofstetter (2017) à propos de la coopération telle que définie par les répondants du BIE :

S'y dessine une certaine conception de l'éducation, de l'enfance, comme des méthodes pédagogiques, certes toujours justifiées par les données de la science moderne. Le développement naturel de l'enfant tel que mis en évidence par les données objectives de la psychologie constitue de fait l'invariant suprême. C'est précisément ce développement préétabli qui fonde la nécessité d'adopter des méthodes actives, prenant en compte les besoins et intérêts des enfants. Le respect même des stades garantirait l'activité des enfants, activité qui conditionne l'apprentissage (p. 84)¹¹.

INFLUENCES DES PRINCIPES ET MÉTHODES DE L'ÉDUCATION NOUVELLE¹²

L'influence des principes et méthodes de l'éducation nouvelle est ainsi perceptible dans les préconisations des CIIPs sur l'intégralité de la période étudiée. Elle se manifeste dans le discours des rapporteurs, dans les discussions entre délégués et dans les recommandations votées à l'issue des Conférences. Nombre de recommandations élaborées au cours des Conférences dédiées à des disciplines particulières contiennent

11 Version française d'un chapitre issu d'un ouvrage collectif publié en portugais. Ce même aspect a été préalablement mis en évidence par Hofstetter et Schneuwly (2013b).

12 Nous traitons ici de l'influence de l'éducation nouvelle dans les enquêtes des CIIPs dédiés aux manuels, disciplines et programmes scolaires. Les liens entre le BIE et l'éducation nouvelle sont plus amplement abordés dans le chapitre 13.

ainsi des références explicites aux « méthodes actives »¹³. Le recours aux méthodes actives est même conseillé dans la Recommandation N° 14 (1938) relative à l'enseignement des langues anciennes, la CIIP appelant implicitement à moderniser un enseignement largement dominé par la méthode grammaire-traduction :

7) Au cours de l'étude des langues classiques, il y a grand intérêt à s'inspirer des méthodes actives que l'enseignement des langues vivantes a si utilement mises en usage. On évitera ainsi un enseignement trop formel et abstrait et on tiendra compte des « intérêts » de l'enfant tels qu'ils se manifestent au cours de son développement psychologique (Recommandation N° 14, 1938, p. 36).

À l'instar de cette préconisation, les rédacteurs des recommandations adoptent des formulations méticuleuses qui ont soin d'éviter tout caractère prescriptif. Une autre illustration de ce soin apporté à la formulation apparaît dans la Recommandation N° 28 sur l'enseignement de la lecture (1949), le texte faisant le constat de la plus grande efficacité des méthodes globales – « les méthodes dites globales, préconisées par la psychologie, sont plus conformes aux possibilités mentales de l'enfant et à ses intérêts spontanés » (Recommandation N° 28, 1949 p. 76), sans pour autant exhorter explicitement à leur utilisation.

Cette valorisation des méthodes actives s'accompagne parfois d'une critique, voire d'une condamnation, des méthodes traditionnelles. Ainsi, le rapport de Quicke concernant l'enquête menée au sujet de l'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires fait état d'« une condamnation définitive de la mémorisation aride et verbale, de la nomenclature creuse » (VIII^e CIIP, 1939, pv, p. 114), condamnation qui se traduira, dans la recommandation, par un article préconisant l'exclusion de ladite mémorisation¹⁴. On retrouve encore cette critique des « vieilles

13 Recourir aux « méthodes actives » dans les recommandations sur l'enseignement des langues anciennes (N° 14, 1938), sur celui de la géographie dans les écoles secondaires (N° 18, 1939), sur l'enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires (N° 20, 1946), sur l'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire (N° 27, 1949) et sur l'enseignement des sciences naturelles dans l'enseignement secondaire (N° 35, 1952).

14 Précisons que la recommandation prend quelques précautions en recourant à l'emploi du conditionnel : « La mémorisation verbale d'une nomenclature

méthodes qui ont mis au supplice [...] un si grand nombre d'enfants » dans le discours du directeur général de l'Unesco sur l'initiation des mathématiques à l'enseignement primaire (XIII^e CIIP, 1950, pv, p. 25) et dans le discours du rapporteur de la Conférence sur l'enseignement de la géographie de 1949.

En outre, l'utilisation des méthodes actives va jusqu'à justifier l'importance des travaux manuels dans l'éducation, ceci entraînant l'exhortation à inscrire et généraliser cette discipline dans l'enseignement secondaire. En effet, dans son discours introductif à la XIII^e CIIP, Torres Bodet souligne la valeur pédagogique des travaux manuels mise en exergue par l'application de la méthode des projets et les méthodes actives (XIII^e CIIP, 1950). Le texte introductif de la recommandation relative aux travaux manuels reprendra en substance cette argumentation.

L'empreinte de certains principes et méthodes issus du large mouvement qu'est l'éducation nouvelle est variable selon les disciplines. Elle va de recommandations relativement générales – prendre en compte les besoins et intérêts de l'enfant, adapter les méthodes en fonction de son âge et de ses capacités¹⁵ (méthodes, programmes et manuels) – à des recommandations très détaillées dans lesquelles son influence est très marquée, plus particulièrement dans celles relatives aux disciplines scientifiques (sciences naturelles, mathématiques). Ces dernières semblent en effet être conçues comme des disciplines privilégiées, plus propices aux méthodes issues de l'éducation nouvelle¹⁶ :

sans valeur documentaire *devrait être* exclue de cet enseignement, qui doit avoir un caractère intuitif et faire essentiellement appel aux méthodes actives » (N^o 18, 1939 p. 48) ; les soulignés sont nôtres.

15 En voici quelques exemples, à titre d'illustration : « Il est désirable que les professeurs d'éducation physique demeurent libres, dans le cadre des programmes et des instructions officielles, de les adapter aux conditions particulières de leur école, au sexe et aux capacités de leurs élèves » (Recommandation, N^o 22, 1947, p. 60) ; « Qu'un matériel didactique audio-visuel approprié soit réalisé en tenant compte de l'âge et du développement mental des publics de jeunes et d'adultes auxquels il sera présenté » (N^o 24, 1948, p. 66) ; « Les manuels d'apprentissage de la lecture et les livres récréatifs [...] doivent être adaptés au développement mental et aux intérêts du lecteur » (N^o 28, 1949, pp. 76–77).

16 Ceci pourrait être lié au fait que la théorie que Piaget a développée sur la psychologie génétique repose sur ces disciplines. Voir chapitre 13.

Plus que tout autre enseignement [l'initiation aux sciences naturelles] favorise la libre activité de l'élève, et elle développe l'esprit scientifique sous l'un de ses aspects les plus fondamentaux : l'aspect expérimental, pour autant qu'on le distingue de l'aspect déductif ou mathématique (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 35).

Il est ainsi intéressant de noter qu'à l'occasion du vote concernant l'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire, quatre articles empreints des thèmes de l'éducation nouvelle – enseignement plus vivant, éducation en plein air, préférer la méthode fonctionnelle¹⁷, partir des observations et expérimentations des élèves avec en creux une critique des méthodes traditionnelles – sont ajoutés sur la proposition du délégué italien et adoptés sans discussion :

Article 7. Que les enfants soient encouragés à collectionner et à contribuer, avec les matériaux recueillis, à enrichir le musée de l'école ou de la classe, qui deviendra d'autant plus vivant et attachant qu'il sera leur œuvre personnelle ;

Article 8. Qu'on favorise l'organisation de l'école en plein air, qui se prête spécialement à un enseignement des sciences naturelles vraiment éducatif et conforme aux exigences pédagogiques ;

Article 9. Qu'on préfère toujours, à la méthode morphologique et descriptive, la méthode fonctionnelle, qui consiste à étudier les organes et la structure des êtres, en rapport avec la vie, avec les problèmes posés par le milieu, etc., et que les êtres vivants ne soient pas observés en général comme des individus isolés, mais au contraire dans leurs corrélations avec les autres êtres ;

Article 10. Qu'on ne commence jamais l'enseignement des sciences naturelles par les nomenclatures, les définitions, les classifications, les systématisations, etc., qui doivent être plutôt la conclusion ultime des observations et des expériences concrètes qu'on aura accumulées, ainsi que des connaissances qu'on aura acquises (XII^e CIIP, 1949, pv, p. 77).

Cet ajout significatif indique selon nous une certaine adhésion des représentants dans l'hémicycle des conférences du BIE quant à la pertinence de baser les enseignements, en particulier scientifiques, sur les principes et méthodes des mouvements de réforme pédagogique.

17 Concernant l'émergence de la méthode fonctionnelle dans les mouvements d'éducation nouvelle, voir notamment Haenggeli-Jenni (2017).

CONCLUSION

L'intérêt du BIE pour la question des programmes et des manuels scolaires, perceptible au sein des CIIPs, répond en tous points aux objectifs qu'il se fixe de favoriser la compréhension internationale, du développement de l'esprit et d'une meilleure adaptation aux exigences de la vie moderne. Ainsi, les préconisations relatives aux disciplines scolaires se centrent essentiellement sur le développement des valeurs morales, de la culture générale, du respect du travail humain ainsi que de l'esprit de collectivité et de responsabilité vis-à-vis de la communauté nationale et internationale.

En outre, l'analyse menée dans ce chapitre nous a permis de mettre en lumière la manière dont le BIE, à travers les CIIPs, se saisit de la question des disciplines scolaires : l'inscription de ces dernières à l'agenda des Conférences est le plus souvent justifiée par la poursuite de finalités très générales et ces rencontres débouchent sur des recommandations qui en portent assurément l'empreinte. Au-delà de la permanence des finalités d'un bout à l'autre du processus, nous avons surtout pu mettre en évidence des logiques à l'œuvre majoritairement caractérisées par une recherche d'équilibre et de consensus : un équilibre entre modernité et tradition pour assurer une formation complète de l'individu ; un équilibre encore entre la volonté de promouvoir une éducation universelle et le respect des particularités locales, des intérêts nationaux, ceci dans le but de construire une communauté mondiale et solidaire ; enfin, la recherche de consensus entre des pratiques et des visions contrastées, voire opposées.

Un constat qui peut s'expliquer notamment par le fonctionnement même des CIIPs. En effet, les recommandations sont élaborées sur la base d'un rapport général qui constitue une synthèse mettant en évidence les convergences entre pays, tout en ménageant les particularités liées aux États. Ainsi, le texte de projet de chaque recommandation est, à l'origine, un texte élaboré de manière à remporter l'adhésion du plus grand nombre. Cela explique les précautions sémantiques et les formulations très minutieuses adoptées dans les projets de texte, encore intensifiées dans les textes définitifs suite aux discussions et amendements proposés. Un procédé qui reflète bien la vocation du BIE à favoriser l'émulation et non la contrainte. Cet aspect consensuel est également favorisé par le fait que les CIIPs n'abordent pas ou très peu la question des contenus

disciplinaires, mais se focalisent plutôt sur de grandes orientations et des pratiques dans l'air du temps (culture générale, méthodes actives, prise en compte de la psychologie, etc.). Dès lors, les quelques controverses observées dépassent le cadre strictement disciplinaire et touchent à des enjeux plus larges relatifs à la vision éducative propre à chaque État ou encore au contexte géopolitique d'alors.

Plus précisément, les différents zooms que nous avons effectués sur les thématiques abordées nous montrent que les discussions autour de l'enseignement de disciplines ou l'adoption de méthodes ne sont pas, la plupart du temps, sujettes à des divergences fondamentales. Il en est ainsi pour l'enseignement des langues anciennes, complémentaire à celui des langues vivantes, l'attention accrue accordée à l'élève en tant que personne et à sa psychologie, l'adoption des méthodes actives plutôt que traditionnelles ou encore l'adaptation des programmes et des méthodes aux contextes nationaux tout en bannissant un nationalisme exacerbé. Toutefois, certaines thématiques cristallisent les tensions et les procès-verbaux des CIIPs sont les témoins des controverses qui en émergent. Ainsi, le cas de l'enseignement de la géographie dans le contexte de Guerre froide apparaît indissociable de questions politiques et de modèles de fonctionnement plus globaux pour les participants des CIIPs. De même, les controverses autour du choix des manuels scolaires, de leur financement et du libre arbitre laissé aux enseignants sont révélatrices de l'attachement profond aux prérogatives de l'État dans le domaine de l'enseignement. Nous percevons bien ainsi que les ambitions du BIE visant au perfectionnement des programmes et manuels scolaires trouvent leurs limites dès que l'on aborde les questions d'identité, les enjeux d'ordre national, de modèle politique ou de fonctionnement étatique.

11.

DES PRATIQUES ÉDUCATIVES LANGAGIÈRES AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION INTERNATIONALE ?

*Bernard Schneuwly, Anouk Darme-Xu, Blaise Extermann,
Irina Leopoldoff et Viviane Rouiller*

Que le langage, plus précisément les pratiques éducatives liées au langage, contribue à la communication entre les individus et les peuples relève aujourd'hui, de prime abord, de l'évidence. À l'époque où le BIE voit le jour, ce constat n'a toutefois pas la même limpidité. Outre sa dimension véhiculaire, le langage est aussi exalté comme l'expression propre à chaque nation, comme porteur de valeurs symboliques, identitaires, morales. L'enseignement de la langue maternelle occupe de ce fait une position clé dans l'éducation enfantine et scolaire et ce n'est pas un hasard que, de fait, le BIE ne s'y consacrera jamais directement. Dans ce contexte, éduquer à la compréhension internationale et à la paix à travers des pratiques éducatives liées au langage représente, pour le BIE, un enjeu complexe qu'il affronte avec courage et retenue. Ce chapitre traite cette problématique en trois volets.

Le premier concerne l'espéranto et le bilinguisme, deux causes défendues dès le début par le BIE et dans lesquelles Pierre Bovet s'était investi déjà en tant que directeur de l'Institut Rousseau. Avec l'espéranto, le BIE s'engage donc dans un mouvement international qui espère, notamment à travers l'enseignement, faire de la langue un outil véhiculaire neutre qui permette à toutes et à tous de communiquer sur pied

d'égalité. Quelle peut être la contribution de l'éducation à cet élan ? Avec la question du bilinguisme, le BIE touche à un point politique des plus sensibles : la diversité réside au cœur même des États que les dirigeants rêveraient plutôt unifiés et homogènes. Comment le BIE va-t-il traiter cette tension et dans quelle mesure le bilinguisme constitue-t-il une contribution à la compréhension internationale ?

Ces questions de nature générale et somme toute indirectement liées à des pratiques éducatives ne constituent pas le cœur de l'action du BIE en matière de langage. Il en va tout autrement de deux domaines pédagogiques que nous abordons dans le deuxième volet : la correspondance interscolaire et la (lecture de la) littérature enfantine. Ceux-ci sont l'objet des toutes premières enquêtes du BIE, et semblent intrinsèquement liées à la compréhension et la collaboration internationales. Est-ce ainsi que tous les protagonistes les perçoivent et comment placer la littérature enfantine au service de la collaboration internationale alors qu'elle véhicule potentiellement des valeurs nationales ?

Lorsque le BIE institutionnalise ses Conférences internationales sur l'instruction publique (CIIP, dès 1934), les travaux reviendront au niveau des États avec l'enseignement des langues étrangères qui constituent le troisième volet de notre analyse. Leur connaissance réciproque, d'un peuple à l'autre, favoriserait-elle la compréhension internationale ? Le BIE joue certainement cette carte-là, mais cet aspect est-il central dans l'approche des langues vivantes ?

C'est à la fois aux difficultés et aux succès rencontrés par le BIE pour faire des pratiques éducatives liées au langage un vecteur de la compréhension internationale qu'est consacré ce chapitre.

ENCART 11.1. LE CONGRÈS *LA PAIX PAR L'ÉCOLE*

« Quels adversaires, quels auxiliaires un éducateur animé d'un idéal de paix trouvait dans les tendances spontanées de l'enfant, dans ses instincts » (1927, p. 29). C'est ainsi que Pierre Bovet élabore la question qui sert de fil rouge au Congrès *La Paix par l'école* qui se tient à Prague en avril 1927. Son objet : discuter les données psychologiques indispensables pour traiter la question de l'éducation à la paix. La conférence est organisée par le BIE en partenariat avec la Société pédagogique Comenius. Une vingtaine des nationalités y sont représentées, composant un public diversifié : parents, éducateurs, enseignants, intellectuels, directeurs d'écoles et, surtout, militants pacifistes et espérantistes. Tous réunis dans le but commun de présenter les solutions proposées, ou même déjà expérimentées, pour arriver à des résultats positifs en vue de la paix

par l'école. Ce premier grand événement réalisé sous les auspices du BIE est inauguré dans une ambiance scientifique et militante.

Le compte rendu des travaux est publié avec le support du ministère de l'instruction publique de l'ancienne Tchécoslovaquie, en quatre langues : espéranto, tchèque, allemand et français. Les travaux et résolutions de la conférence, édités par Bovet (1927), permettent de découvrir comment le BIE, tout juste édifié, s'investit pour contribuer à construire la paix via l'éducation, s'associant pour ce faire à divers cercles.

Le programme de la conférence s'organise autour de trois thèmes : « la psychologie, l'enseignement et l'éducation pour la Paix ». Pour chacun d'eux, aux séances de travail ouvertes au public, s'ajoute une commission responsable d'élaborer les résolutions relatives aux sujets discutés. De la psychologie, considérée comme centrale pour la promotion de l'éducation à la paix (Loureiro & Assis, 2017), on attend des outils afin d'intervenir sur les énergies individuelles, la base pour la promotion de l'esprit de coopération internationale, selon les congressistes. La révision des manuels d'histoire et la valorisation des personnalités emblématiques du pacifisme sont au cœur des discussions des séances consacrées à l'enseignement. Finalement, les travaux sur l'éducation à la paix présentent les méthodes d'éducation internationale que le BIE entend diffuser, comme les correspondances internationales interscolaires en langue vivante et en espéranto, les camps de vacances internationaux et l'utilisation des méthodes actives.

Parmi les résolutions générales, soulignons les recommandations pour une éducation fondée sur la non-contradiction entre l'amour de la patrie et l'amour de l'humanité et pour un enseignement des idées de paix et de coopération entre les peuples, intégré à l'enseignement d'autres disciplines telles que la littérature, la géographie, l'histoire et la science, sans forger de nouvelles disciplines. Sont également préconisées : l'importance d'étudier la psychologie de l'enfant dans la formation des enseignants afin que ces derniers puissent conduire les enfants à une bonne maîtrise de soi et à une meilleure compréhension de l'autre ; l'insertion de contenus dans les manuels scolaires favorisant le développement de l'esprit de coopération entre les peuples ; ainsi qu'une meilleure connaissance de la SDN et ses engagements. Au nombre de ces résolutions générales, nous trouvons aussi : l'initiation des étudiants et des enseignants à l'apprentissage de l'espéranto ; le développement de l'autonomie des étudiants en favorisant les méthodes des écoles nouvelles ; et finalement, l'incitation à la contribution des familles dans la formation de l'enfant selon un esprit internationaliste, éliminant dans la mesure du possible les jouets de guerre.

C. L.

ESPÉRANTO ET BILINGUISME : ENTRE UTOPIE DE COMPRÉHENSION INTERNATIONALE ET ÉVITEMENT DES RAPPORTS DE POUVOIRS

L'ESPÉRANTO : D'UN SUJET PROMETTEUR À UNE QUESTION CONTROVERSÉE

La promotion de l'espéranto, freinée par la Première Guerre mondiale, est réactivée par le contexte internationaliste et pacifiste des années 1920. Une cause réinvestie par les espérantistes et d'autres acteurs dont l'enjeu est son enseignement scolaire. Ainsi, Edmond Privat¹ et Pierre Bovet, directeur de l'Institut Rousseau, organisent, en 1922, la *Conférence internationale sur l'enseignement de l'espéranto dans les écoles*, les circonstances étant alors propices à aborder cette question. Bovet (1922) évoque des préoccupations d'actualité pédagogique, des pays ayant déjà introduit cette étude dans leurs écoles, et des considérations plus générales, la SDN ayant prévu aussi de la traiter. Cette Conférence n'est pas un congrès universel d'espéranto, mais bien une conférence « technique » via des échanges « au point de vue pédagogique » (*Conférence internationale sur l'enseignement de l'espéranto*, 1922, p. 4). Ainsi, pour Bovet, il convient de s'en tenir aux « méthodes d'investigation scientifique : étudier sans préjugé les expériences faites et constater les résultats obtenus » (p. 7). À la suite de cette rencontre qui demande à la SDN de généraliser l'étude de l'espéranto dans les écoles, Bovet relate son récit dans une revue, en rappelant encore son objectivité scientifique :

L'Institut J.-J. Rousseau n'est pas plus 'espérantiste' qu'il n'est 'latiniste' ; il se trouve en présence d'un certain nombre de matières d'enseignement, de programmes, discutés dans différents pays et il essaie de donner à ses élèves, futurs directeurs d'écoles, l'habitude d'envisager les faits, de peser le pour

1 Journaliste, écrivain, professeur et pacifiste, Privat naît à Genève en 1889. Rattaché à la SDN, notamment comme interprète et conseiller permanent de la délégation de Perse, il participe également à la création du BIE en 1925. Très actif diplomatiquement et espérantiste convaincu, il œuvre intensément pour la promotion de cette langue. Président de l'Association universelle d'espéranto entre 1924 et 1938, il est également à l'origine du projet de résolution en faveur de l'espéranto adressé à l'Assemblée de la SDN au début des années 1920. Pour en savoir plus, voir Farrokh (1991).

et le contre, de faire des expériences, avant de prendre position en faveur de tel ou tel programme, de telle ou telle réforme scolaire (Bovet, 1922, p. 3).

Mais, il ajoute : « Je suis allé à cette conférence en disant : 'Je ne suis pas espérantiste...'. Voilà quelque chose que je ne pourrai pas dire la prochaine fois » (p. 12). Son intérêt pour cette cause se confirme. En 1925, il préside la semaine universitaire internationale de l'espéranto et participe au 1^{re} *Congrès universel d'espéranto*. Un an plus tard, l'Institut Rousseau entame, avec l'*International Auxiliary Language Association*, une étude expérimentale des résultats de l'enseignement de l'espéranto (Bovet, 1931). En 1927, lors de la conférence sur *La Paix par l'École*, Bovet, devenu directeur du BIE, qualifie l'espéranto, de « langue de demain », plus apte que les langues nationales à nourrir « cet amour de l'humanité que nous voudrions voir fleurir au cœur de nos enfants » (Bovet, 1927, p. 36). Une conférence que le mouvement espérantiste contribue à organiser en se chargeant d'y envoyer bon nombre de délégués issus d'associations pédagogiques et pacifistes (Bovet, 1932, p. 175). Par ailleurs, l'espéranto, au cours de cette rencontre, constitue l'unique langue de traduction et se voit également mis à l'honneur des résolutions adoptées qui recommandent d'encourager « aux jeunes instituteurs l'étude de l'espéranto et son enseignement à leurs élèves comme un des meilleurs moyens de développer les sentiments de solidarité humaine et de compréhension internationale » (p. 146).

Si ceci atteste de l'intérêt du BIE pour l'espéranto lors de ses premières années d'existence, il n'en sera plus de même par la suite, cette thématique n'étant plus à l'ordre du jour des rencontres du Bureau. Quelles raisons peuvent expliquer cette évolution ? Des échanges entre le BIE et des organes espérantistes au cours de la décennie 1930 nous apportent des éléments de réponse ayant trait au changement de directeur du BIE. En 1931, Gwladys Gladstone Solomon, de la *British Esperanto Association*, écrit à la secrétaire du BIE Ruby D. Cusden pour la mettre en contact avec des personnes sensibles à l'étude de l'espéranto à Genève. Cusden mentionne alors leur ancien directeur Bovet, très intéressé par cette question et qui aurait souhaité que le BIE prenne une part active dans la promotion de cette langue. Évoquant ensuite celui qui lui a succédé en 1929, elle précise :

Our present director, Professeur Jean Piaget, however, while not wishing to depreciate the value of such teaching, is unwilling for us to sponsor Esperanto or any one of the other international languages to the exclusion of the

others, since, at the present time, such friction exists among the partisans of the various methods².

Il s'agit donc, pour le BIE, de ne pas s'immiscer dans le débat sur l'adoption d'une langue internationale entre les partisans de différentes langues artificielles³ et les défenseurs des langues nationales. Piaget s'exprime lui-même en ce sens en 1938 via une correspondance avec *l'Espéranto Association of North America*. Appelé à donner son avis sur le besoin d'une langue internationale pour les organisations internationales, il y répond tout en nuance, rappelant la prédominance de deux langues naturelles, le français et l'anglais, et son scepticisme quant à un éventuel consensus autour de l'adoption d'une langue auxiliaire, voire universelle⁴.

Outre le point de vue de Piaget à ce sujet, la position du BIE – devenu une organisation intergouvernementale – à ne plus traiter de l'espéranto peut aussi s'expliquer par les suspicions à son encontre lors de l'entre-deux-guerres. Neutre à l'origine, le mouvement espérantiste voit, dès les années 1920, l'émergence d'associations de travailleurs espérantistes, qui prônent la lutte des classes (Garvia, 2015 ; Lins, 2016 ; Zaki, 2015). Outre la crainte de voir l'espéranto utilisé à des fins subversives, son usage est remis en cause sur le plan pédagogique et culturel : de par sa facilité, on se détournerait d'apprentissages plus difficiles, au détriment des langues nationales et de la culture (Lins, 2016). Enfin, la montée des nationalismes entrave le développement de cette langue, comme en Allemagne, membre du BIE depuis 1932, où Hitler interdit sa propagation (Moret, 2004). Des frictions idéologiques, culturelles et intellectuelles, faisant de l'espéranto un sujet trop brûlant à investir pour le BIE, soucieux de sa neutralité. Un sujet qui, dès les années 1920, s'est révélé complexe à traiter sous les auspices d'une organisation internationale. Tel le rappelle l'échec de la SDN qui n'est pas parvenue, à la suite du veto de la France défendant farouchement la langue française, à mener à bien la proposition d'adopter l'espéranto comme langue internationale et de favoriser son enseignement. Privat parlera lui-même, quelques décennies plus tard, d'une erreur tactique visant à faire entrer si tôt dans le débat une proposition aussi controversée que l'était alors l'introduction

2 Lettre de R. Cusden à G. Solomon, 13.4.1931. B159, Correspondance-31, A-BIE.

3 Voir à ce sujet : Garvia, 2015.

4 Lettre de J. Piaget à *l'Espéranto Association of North America* du 24.12.1938. B164, A-BIE.

de l'espéranto dans les écoles (Lins, 2016)⁵. Le souvenir d'un événement qui contribue aussi certainement à ce que le BIE se détourne progressivement de cette question, au profit d'autres thématiques inhérentes au champ linguistique, moins litigieuses. Ainsi, au moment où le BIE s'intéresse au langage dans le cadre de ses CIIPs, les voies choisies sont celles des langues étrangères et classiques.

Une autre cause relative au langage est également abordée par le BIE à la fin des années 1920 : il s'agit du bilinguisme d'un point de vue éducatif. À l'image de l'espéranto, le bilinguisme est abordé d'un point de vue scientifique puis rapidement délaissé au profit d'autres causes.

PORTRAIT 11.1. PIERRE BOVET (1878–1965)



Pierre Bovet est déjà bien connu des milieux pédagogiques et sur la scène académique suisse quand il est nommé directeur du BIE en 1925. Il soutient en effet sa thèse à Genève et est professeur de philosophie et pédagogie à Neuchâtel, lorsque Édouard Claparède lui demande de prendre la tête de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (1912) qu'il (co-)dirige jusqu'en 1944. Nommé professeur ordinaire des sciences de l'éducation et de pédagogie expérimentale à la Faculté des lettres de l'Université de Genève en 1920, Bovet multiplie les écrits de pédagogie, philosophie et psychologie de l'éducation tout en assumant le rayonnement de l'Institut Rousseau qui, sous sa direction, devient une véritable plateforme internationale de l'éducation nouvelle.

Bovet œuvre surtout à construire une société basée sur la solidarité et le pacifisme. Pour lui, l'Institut Rousseau et le BIE servent à promouvoir un mouvement international pour la démocratie, la justice et l'égalité par le moyen de l'éducation. L'approche strictement scientifique serait le moyen par excellence pour atteindre ces objectifs, s'appuyant surtout sur les nouvelles connaissances de la psychologie et la pédagogie moderne (Hofstetter, Ratcliff & Schneuwly, 2012). Ainsi, il devient un promoteur des méthodes actives en éducation, mais aussi de l'espéranto, de la correspondance scolaire internationale et du scoutisme.

Ces thèmes seront transposés au BIE par Bovet entre 1926 et 1929, notamment lors de la conférence *La Paix par l'École* de 1927 où il présente sa théorie sur les instincts combattifs. Il soutient que la construction de la paix est une question d'ordre psychologique surtout. Ainsi, la psychologie affective – ou psychologie du

5 Nous poursuivons désormais cette recherche dans le cadre d'un autre projet FNS : Rouiller, 2020.

sentiment – pourrait constituer un outil dans les mains des éducateurs pour forger chez les enfants, par le moyen des interactions sociales, un esprit de solidarité et coopération.

D'origine protestante, Bovet utilise aussi sa vaste connaissance pédagogique et psychologique pour traiter des questions morales et religieuses. Sa conception de l'éducation pour la paix est d'ailleurs composée par des éléments issus de ses études dans ce domaine. Pour lui, la religion fournit les éléments symboliques nécessaires pour développer chez les écoliers un sentiment de « citoyens du monde », liés par la connaissance du père céleste de la famille humaine. L'éducation religieuse pourrait, ainsi, d'après lui, s'associer à l'éducation morale (la lutte contre le mal) et l'éducation sociale (l'initiation à la solidarité) pour la construction de la paix chez les enfants (Bovet, 1927).

Embrassant la cause de la paix et travaillant infatigablement aux côtés de Marie Butts pour promouvoir le BIE et son œuvre, Bovet co-organise avec la *World Federation of Education Associations* (WFEA) la conférence portée par le BIE qui se tient à Genève en 1929 dont l'affiche énonce l'ambition : « L'éducation arrachera le monde de la guerre ». Lorsque le BIE est reconfiguré comme agence intergouvernementale, Bovet démissionne de la direction du Bureau. Il mentionne ne plus être disponible pour se consacrer entièrement au BIE au vu de ses fonctions comme professeur et directeur de l'Institut Rousseau qui, désormais attaché à l'université, compte plus de 100 élèves réguliers. De surcroît, il précise : « Je ne suis pas candidat au poste de Directeur du BIE constitué sur de nouvelles bases, et dans le BIE actuel, je suis un Directeur démissionnaire, qui n'acceptera pas de réélection »⁶.

Le retrait de Bovet de la tête du BIE ne peut être traduit comme une opposition au nouveau format intergouvernemental de l'institution. Néanmoins, il ne se sent pas prêt à assumer un projet de cette envergure, présupposant des interactions avec des diplomates et fonctionnaires d'États. En outre, les nouvelles tâches se présentent à lui accompagnées de l'exigence de dissocier science et militance, à laquelle il demeure bien attaché. Il laisse ainsi le travail à son successeur, le psychologue Jean Piaget, tout en préservant un lien d'affection avec le BIE et accompagnant de près ses activités.

C. L.

© image AIJRR.

LE BILINGUISME : UN INVESTISSEMENT DE COURTE DURÉE

En 1928 se tient la Conférence sur le bilinguisme en éducation co-organisée par le BIE et le Grand-Duché de Luxembourg. L'analyse du

6 Lettre de P. Bovet à P. Dupuy, 06.12.1928. B62, A-3-0-25, A-BIE.

recueil publié sous l'égide du BIE à la suite de la Conférence fait apparaître une volonté d'aborder cette question d'un point de vue résolument scientifique, ce qu'annonce d'ailleurs Bovet dès l'Avant-propos (*Le bilinguisme et l'éducation*, 1928).

La première circulaire d'invitation présente l'événement comme une conférence de travail au nombre de participants limité auquel ces derniers « accepteraient [de] venir comme à un Congrès scientifique » (p. 8). Si la Conférence est motivée par le grand nombre de questions reçu par le BIE à propos du bilinguisme en éducation, les organisateurs l'inscrivent dans le sillage de différents travaux en psychologie menés au Pays de Galles par David John Saer, Frank Smith et John Hughes.

L'approche scientifique apparaît comme le moyen d'éviter les écueils que pourrait susciter une rencontre autour d'un tel sujet. Bovet les mentionne brièvement dans l'avant-propos : « Quelques étroites que soient les attaches du bilinguisme avec plusieurs des plus gros problèmes de la philosophie de l'histoire et quelques-unes des questions les plus épineuses de l'heure actuelle : impérialisme, minorités, autonomisme, émigration, colonisation, etc., nos débats se sont déroulés dans l'atmosphère la plus sereine. » (1928, p. 6). Les organisateurs donnent d'ailleurs le ton dans la première circulaire, en précisant qu'ils souhaitent conférer à cette rencontre « un caractère qui ne soit ni celui d'une réunion de professeurs de langues vivantes, ni celui d'un congrès des minorités » (p. 8). Plusieurs interventions préconisent une approche scientifique, objective et méthodique de la question, à l'instar de Jozef Emiel Verheyen : « Nous nous flattons que ces recherches expérimentales, maintenues sur le terrain de la plus rigoureuse objectivité, pourront mieux que les discussions académiques et d'ordre purement spéculatif dans l'arène politique contribuer à la solution du problème linguistique [...] » (p. 145).

Ainsi, c'est à la question des méthodes permettant de mesurer l'impact du bilinguisme chez l'enfant qu'est principalement consacrée la Conférence. Les discussions, telles qu'elles sont rapportées dans le compte rendu clôturant l'ouvrage, se centrent essentiellement sur les méthodes et revêtent une dimension technique : quels facteurs prendre en compte dans les enquêtes ? Comment les mesurer ? Quels tests privilégier ?

Ces discussions ne déboucheront sur la sélection d'aucune méthode en particulier, la Conférence se terminant par la nomination d'une commission chargée d'élaborer des questionnaires permettant de recueillir

davantage de données. Bovet présente d'ailleurs ainsi ce que la Conférence a réalisé : « poser des problèmes, en montrer l'intérêt et l'importance, constater que nous ne sommes pas en mesure d'en donner encore une solution » (p. 5). En outre, certains participants, dont Marie Butts, émettent le vœu que la Conférence formule des recommandations. Suite à une courte discussion, il est convenu de ne pas formuler de telles recommandations, reflétant ainsi une certaine prudence de la Conférence face au sujet potentiellement épineux du bilinguisme.

Enfin, une seule allusion nette à la promotion de la paix a été relevée. Elle figure dans le discours d'ouverture prononcé par Joseph Wagner, conseiller du gouvernement luxembourgeois :

Votre congrès prendra place parmi les innombrables et généreuses manifestations qui s'organisent partout pour la restauration de notre pauvre Europe meurtrie et déchirée. Siégeant à Genève, à l'ombre du Palais de la Société des Nations, le Bureau international se devait d'ailleurs à lui-même de collaborer au rapprochement des peuples et à la consolidation de la paix dans le monde (p. 15).

Cependant, outre la mention de l'« intérêt presque universel » (p. 7) des problèmes posés par le bilinguisme en milieu scolaire, la finalité de compréhension internationale est quasi absente de l'ensemble des documents composant l'ouvrage.

À la suite de cette conférence, le bilinguisme ne fera plus pour autant l'objet de recherches de la part du BIE. Fait significatif, la Conférence de 1928 n'est pas mentionnée à la CIIP de 1937 qui porte à son ordre du jour la question de l'enseignement des langues vivantes. Cette omission peut s'expliquer par le fait qu'au BIE, le bilinguisme « relève d'une période révolue et fortement empreinte de la pensée de Bovet qui était alors directeur » (Boss, en préparation).

CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE ET LITTÉRATURE : DEUX PRATIQUES LANGAGIÈRES AU SERVICE DE L'ÉDUCATION À LA PAIX

LA CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE, INCARNATION DES ESPOIRS DE COMPRÉHENSION INTERNATIONALE

« Désireux de se documenter sur les divers moyens de rapprochement international, le BIE a ouvert une enquête permanente sur les correspondances régulièrement organisées entre les enfants, les adolescents ou les maîtres des différents pays » : c'est ainsi que débute ce qui constitue le rapport sur la première enquête menée par le BIE⁷. Celle-ci fut probablement lancée au début de l'année 1926⁸ ; en août 1926, le questionnaire, distribué à tous les correspondants du BIE, est même publié dans *L'Éducateur*, la revue des enseignants de Suisse romande. De fait, l'enquête s'adresse avant tout à des organismes qui organisent des correspondances interscolaires : le questionnaire pose en effet des questions sur le rôle du « centre », son budget, sa date de fondation et le nombre de correspondants dont il dispose, puis aborde des questions relatives à la langue ou aux sujets de la correspondance. 80 questionnaires sont envoyés aux correspondants nationaux du BIE et aux organisations connues ; 40 réponses arrivent au BIE, dont onze négatives.

La deuxième version du rapport, publiée en octobre 1926 dans *L'Éducateur*, affirme que l'échange épistolaire suscite l'intérêt des

7 Manuscrit reprographié (7 pages) « Correspondance interscolaire », P. Bovet, 10.10.1926. B88, B.2.2.191, A-BIE. Ce rapport a été proposé au Congrès international du personnel enseignant du secondaire en 1926 et fut immédiatement traduit en allemand (Bovet, 1926–1927). Il n'est pas impossible que ce prompt intérêt ait aussi son origine dans le rapport remarqué de Duvillard ; c'est du moins ce que suggère Bovet (1929a). Largement cité par le représentant de la Croix-Rouge à la Conférence de Prague en 1927, ce rapport a été élaboré pour la Conférence d'éducateurs de 1926, destinée à examiner les principes de la Croix-Rouge de la Jeunesse dans ses rapports avec la pédagogie contemporaine. Il fait une large part à la correspondance interscolaire, avec une définition précise des différents objectifs à atteindre dont celui de promouvoir l'idée que les hommes doivent vivre en paix et pratiquer la collaboration.

8 Nous n'avons pas trouvé de date précise, le questionnaire envoyé n'en mentionnant aucune.

enfants : intérêt pour la nouveauté d'un correspondant étranger, intérêts communs entre élèves, sympathie naturelle pour ceux qui souffrent. Mais cet intérêt ne suffit pas, conclut-il : il faut des organismes qui soutiennent la correspondance. Tel n'est cependant pas le cas du *Neu-philologenverband* épinglé au passage par le rapport, en raison de son opposition à la pratique de la correspondance scolaire, au motif qu'elle nuirait à la maîtrise de la langue.

Le BIE continue son travail sous trois formes, avec en point de mire toujours la compréhension internationale. Son directeur publie par conséquent un nouveau rapport intitulé *Correspondances interscolaires. Développements nouveaux*, qui paraît en mai 1929 (Bovet, 1929a). Il y fait brièvement l'histoire des différentes initiatives depuis 1925, débutant par le rapport d'Emmanuel Duvillard pour montrer ainsi la continuité des efforts des acteurs genevois en la matière. Il met ensuite en exergue deux démarches nouvelles : celle de Sven Knudsen qui utilise sa revue *My Friend Abroad* pour organiser des échanges systématiques entre des enfants aux USA et d'autres en Europe, et l'imprimerie, à l'école de Célestin Freinet. Et il élargit *in fine* le concept : il ne s'agit pas seulement d'échanges internationaux : « Paysans et ouvriers, membres de confessions ou de professions diverses, quel profit pour tous si l'on se connaissait mieux ! » (p. 6). La « compréhension » n'est donc pas seulement « internationale », elle contribue à dépasser les différences sociales.

La Conférence *La Paix par l'école* de 1927 constitue pour le BIE une autre occasion de prendre l'initiative en la matière : la correspondance scolaire internationale y occupe une place de choix avec trois rapports. La résolution finale, signée par Pierre Bovet comme président, insiste sur la correspondance scolaire internationale comme moyen pour créer des contacts entre maîtres et élèves de divers pays et ainsi promouvoir l'éducation internationale en vue de la paix.

La troisième voie est celle de la coopération avec d'autres organismes. Dès 1926, Bovet écrit une série de lettres et transmet son rapport à Charles Garnier, directeur du comité de la correspondance interscolaire (CIS) à Paris. Celui-ci l'informe⁹ que son centre envisage d'organiser une conférence avec les personnes dirigeant des bureaux de CIS en avril ou octobre 1927, et propose à Bovet d'y participer. La date est

9 Lettre de Ch. Garnier à P. Bovet du 12.11.1926. B162, Correspondance 74, A-BIE.

ensuite repoussée d'une année. Bovet saisit alors l'occasion pour offrir les services du BIE :

Y aurait-il un avantage à ce que cette réunion fût convoquée par le B.I.E ? Pour nous il y aurait un grand intérêt à être associé de cette manière à une entreprise excellente à laquelle nous avons consacré une de nos toutes premières enquêtes et qui est plus qu'aucune autre du type de celles que nous voudrions aider, c'est-à-dire à la fois internationale et pacifique¹⁰.

Réponse sèche de Garnier : les pourparlers sont avancés avec l'IICI qui envisage une rencontre pour la Pentecôte 1928. Cette date sera cependant une fois encore reportée à cause de la maladie de la secrétaire générale du centre CIS. Bovet n'abandonne pas : une haute responsable de la Ligue des Croix-Rouges ayant appris par Butts, lors d'une séance du Comité d'entente, la tenue de la grande conférence WFEA, suggère d'utiliser cette occasion pour faire avancer la cause de la CIS. Bovet relaie la suggestion et Garnier, toujours sans secrétaire, donne son accord. Mais les choses se passent autrement : une Conférence internationale sur la CIS est organisée par l'IICI les 27 et 28 mai 1929. Bovet en fait un rapport cinglant à destination du BIE : tous les rapporteurs se placent exclusivement du point de vue de la correspondance en langues vivantes¹¹. Ses suggestions d'intégrer la dimension de rapprochement international sont écartées. Pour Bovet, la correspondance scolaire internationale a perdu son sens principal. Puis vient le Congrès de la WFEA (1929) qui finalement n'abordera pas du tout cette thématique contrairement à ce qui avait été prévu, le programme général n'en comportant pas la moindre trace.

Ce sera le chant de cygne de la correspondance scolaire internationale au BIE : dès 1930, toutes les lettres à ce propos répètent à l'envi : « Notre Bureau s'intéresse beaucoup à la correspondance scolaire internationale, mais il ne s'en occupe pas directement. Nous nous

10 Lettre de P. Bovet à Ch. Garnier du 14.10.1927. B162, Correspondance 74, A-BIE.

11 On notera, pour l'anecdote, que le nouveau secrétaire général de la Fédération internationale des organisations de CIS, Paul Barrier, critiquera fortement le BIE pour ne pas avoir intégré la CIS dans le questionnaire sur les langues vivantes dans une lettre à Piaget, 30.5.1952. B28, A-1-51-353, A-BIE.

contentons de parler des diverses initiatives de ce genre dans notre Bulletin trimestriel »¹². Il n'y aura plus ni enquête, ni rapport.

LA LITTÉRATURE ENFANTINE : UN ENGAGEMENT CONTINU – AU SERVICE DE LA COLLABORATION INTERNATIONALE ?

« Comment stimuler parmi la jeunesse l'esprit de collaboration internationale ? » À cette question que pose le BIE en ouverture de la première publication dédiée à la littérature enfantine (*Littérature enfantine et collaboration internationale*, 1928), l'une des réponses est le livre et la littérature de jeunesse. Le BIE s'investira longtemps, intensément, dans ce domaine de l'éducation, sans interruption, en dépit de nombreuses transformations, peut-être aussi parce qu'il s'agit d'un domaine dans lequel les soutiens financiers par des fondations et des privés sont plus faciles à obtenir...

C'est Butts qui est à l'origine de l'engagement du BIE dans ce domaine : auteure de livres pour enfants elle-même, elle s'est mise tôt à en faire l'inventaire, rédigeant en 1926, sous forme de manuscrit, un premier catalogue de littérature enfantine intitulé « Education and Peace ». Des contacts sont pris aussi, dès 1926, avec le comité national pour l'étude du « juvenil reading » aux États-Unis¹³. Une petite exposition de livres est organisée lors de la conférence « L'école pour la paix » en 1927 à Prague. Dans le cadre des préparatifs pour le congrès co-organisé avec la WFEA émerge l'idée, apparemment présentée par Arthur Sweetser¹⁴, d'organiser une grande exposition de livres pour enfants et jeunes. Enthousiaste, Évangéline Stokowska envoie un chèque de 1 000 US\$. Le programme réalisé grâce à ce don est décrit avec précision dans une lettre de Butts à Stokowska, résumant la décision du conseil de direction du BIE :

making an inquiry into children's books of real value, suitable in fostering international goodwill, this inquiry to culminate in a report and exhibit for the World Federation Congress in July 1929 and to be brought to the notice of translators and publishers¹⁵.

12 Lettre d'un membre de la division d'information du BIE à Giorgio Del Vecchio, président du centre italien pour la correspondance scolaire internationale à Rome, 26.1.1932. B88, B-2-1-1-181, A-BIE.

13 Voir les lettres dans B162, Correspondance 69, A-BIE.

14 Lettre de E. Stokowska à M. Butts du 28.8.1928. B79, A.8.0.236, A-BIE.

15 Lettre de M. Butts à E. Stokowska du 11.9.1928. B79, A.8.0.236, A-BIE.

Une secrétaire formée en linguistique et littérature et maîtrisant le français, l'allemand et l'anglais est engagée : il s'agit de Blanche Weber qui sera en charge de la littérature enfantine au BIE pendant plus de dix ans. L'exposition aura lieu avec plusieurs centaines de livres en plusieurs langues provenant de 26 pays ; le rapport avec une liste de livres est publié à cette occasion (*Littérature enfantine et collaboration internationale*, 1929). Lors de la décennie suivante, l'exposition des livres et périodiques sera sans cesse enrichie et constituera un argument fort pour obtenir des fonds. Dans sa demande à la *Carnegie Foundation* en juin 1935 – elle donnera finalement, après moult lettres, les 1 000 US\$ par an nécessaires à la survie du service de littérature de jeunes – le BIE mentionnera 4 000 volumes provenant de 39 pays et 400 journaux d'enfants de 25 pays.

PORTRAIT 11.2. BLANCHE WEBER (1908–1974)



Blanche Weber, née en 1908 à Genève, entreprend des études ès lettres à l'Université de Genève. Dès sa licence en poche en 1928, elle est engagée par le BIE pour réaliser l'enquête préparée par Marie Butts sur la littérature enfantine et la collaboration internationale. Ce sont ses aptitudes plurilingues – elle est parfaitement à l'aise en français, allemand et anglais –, ainsi que sa formation et son sens littéraire qui ont amené le BIE à l'engager. Responsable de la section de la littérature

enfantine, elle y déploiera une régulière activité d'enquête et de publication, grâce à des subsides obtenus auprès des fondations Payne, Carnegie, Rockefeller et aussi du Comité Nobel : deux éditions de *Littérature enfantine et collaboration internationale*, des ouvrages sur les périodiques pour la jeunesse, le choix des livres de jeunesse par les bibliothèques, la coordination dans le domaine de la littérature enfantine et une large revue de la littérature en Amérique latine finalisée en trois langues en 1940 (français, anglais, espagnol), mais non publiée. Sans doute a-t-elle aussi collaboré à l'enquête réalisée au milieu des années 1930 sur « Les réactions des enfants à la lecture d'ouvrages à tendance d'amitié internationale », mais dont il ne subsiste aucune trace.

Pendant l'entre-deux-guerres, elle participe à la formation du *Friends world committee for consultation* (FWCC), un organe visant à rassembler les diverses branches quakers à travers le monde et qui joue un rôle important dans les mouvements pacifistes de la période d'après-guerre. Elle intervient comme conférencière à des manifestations internationales (Fédération des femmes universitaires, 1929 ; Congrès international d'éducation morale, 1934). Son engagement au BIE durera jusqu'en 1940, date à laquelle elle quittera le BIE pour voyager aux États-Unis et en Angleterre. Elle se marie avec Leslie Shaffer à Philadelphie aux États-Unis et écrit, avec Bertram

et Irène Piquard, *Quakerism in Switzerland* (1943). Elle est ensuite nommée directrice adjointe du *Quaker International Centre* et secrétaire générale du FWCC (1961).

C. B. & B. S.

© image Pickard, I. & Bertram Pickard, B. & Shaffer, B. (1943). *Quakerism in Switzerland : a brief account of the origins and development of the Religious Society of Friends in Switzerland*, p. 442

Sous la nouvelle direction, le BIE, réorganisé, continue son travail dans ce domaine sans interruption. Pour ce faire, il peut compter encore sur le soutien de Stokowska qui annonce cependant que 1930 sera la dernière année de dons. Le BIE lance un large appel à plusieurs organismes pour obtenir 2 000 US\$ de subventions. Elle la recevra du *Payne Fond* qui prend le relais : il offrira 8600 US\$ durant une période de cinq ans¹⁶ (1930–1934), garantissant ainsi la continuité du travail. Une lettre est envoyée à nombres d'organismes et personnes en charge de littérature enfantine partout dans le monde¹⁷ : la Chine, la Palestine, la Yougoslavie aussi bien que les États-Unis ou la Hongrie. Sur la base des réponses reçues, une deuxième édition du rapport et de la liste paraît en 1932 (*Littérature enfantine et collaboration internationale*, 1932).

Ces deux rapports sont au cœur de la réflexion sur la littérature enfantine du point de vue de la collaboration internationale. Ils proposent une catégorisation des livres en fonction de leur contribution à cette collaboration ou permettant de connaître la vie de la jeunesse d'autres pays. Les auteurs précisent ce qu'ils entendent par « livres écrits pour stimuler chez les enfants l'esprit de collaboration internationale » en proposant une catégorisation en trois étapes « pour arriver à l'esprit de paix » (p. 9) : la connaissance, la compréhension, puis la collaboration internationale. Mettre les préoccupations de l'enfant au cœur des lectures proposées semble une condition pour les motiver. Cependant, l'enquête montre une forte opposition des répondants à des œuvres de propagande à visée pacifiste, considérées de qualité médiocre. Le livre pour enfants à des fins éducatives se doit de mêler subtilement réalité et fiction. Le rapport s'interroge sur les effets des livres sur les enfants et propose de faire une étude psychologique sur l'influence d'ouvrages pacifistes.

16 Lettre de B. Weber à D. Stevens de la Rockefeller Foundation, 29.9.1937. B79, A-8-3-682, A-BIE.

17 On trouve de nombreuses lettres dans B88, B-2-1-171, A-BIE.

Le travail sur le rapport fait apparaître un besoin urgent. Une nouvelle enquête est lancée : *Quelques méthodes pour le choix des livres des bibliothèques scolaires* (1930). C'est une brochure fine de quatorze pages qui inclut une bibliographie en sept langues (allemand, anglais, français, hollandais, norvégien, suédois). Dix pays ont répondu à l'enquête (Allemagne, Angleterre, Autriche, États-Unis, Italie, Norvège, Pays-Bas, Suède, Suisse, et Tchécoslovaquie). Mais contrairement aux travaux menés jusqu'à présent par le BIE dans le domaine de la littérature enfantine, le lien avec l'éducation à la paix n'apparaît pas explicitement, ni dans les questions de l'enquête, ni dans les références bibliographiques.

Parallèlement, le conseil du BIE décide le 19 décembre 1930 de constituer une commission d'experts pour l'étude de la littérature enfantine. Elle est composée de personnalités provenant d'organismes variés : la Croix-Rouge, la Fondation Payne, l'association américaine des libraires, le syndicat national des instituteurs, la Section de la Paix du conseil international des femmes, l'association des *Prüfungsausschüsse für Jugendschriften*, l'Union catholique d'études internationales, etc. Les deux premières questions auxquelles les membres sont invités à répondre concernent les moyens de coordonner les efforts de ceux qui agissent au niveau international dans le domaine de la littérature enfantine (*La coordination dans le domaine de la littérature enfantine*, 1933) et les avantages et inconvénients d'établir une liste de livres recommandés pour la traduction. Les commissaires se prononceront aussi sur les questionnaires, par exemple, en 1933, sur celui concernant les périodiques pour la jeunesse (*Les périodiques pour la jeunesse*, 1936). Dans le travail de la commission, la perspective de la « collaboration internationale » à l'origine du travail sur la littérature enfantine, a, là aussi, pratiquement disparu.

Mais par ailleurs, le rapport de 1932 avait esquissé une question de recherche : l'influence d'ouvrages pacifistes sur les enfants¹⁸. Un projet de recherche est élaboré. Intitulé « Les réactions des enfants à la lecture d'ouvrages à tendance d'amitié internationale », il est soutenu par de nombreuses personnalités, et adressé au comité Nobel. Il vise à répondre à une série de questions de recherche originales : les enfants remarquent-ils la visée propagandiste des livres de paix et y sont-ils réfractaires ?

18 On voit ici l'influence de Piaget et sa théorie du développement : ses livres sont cités en note.

Qu'est-ce qu'ils retiennent de ce type de livre ? Y a-t-il des différences en fonction de l'âge, du sexe, de la nationalité ? Quels types de contenus sont préférés par les garçons et les filles ? La méthode de recherche envisagée est celle de la psychologie clinique de Piaget. Notons que lors de la demande de soutien, la recherche avait déjà démarré depuis deux ans ; elle devait être élargie et les résultats vérifiés par un questionnaire. 3 000 CHF sont accordés le 17 novembre 1934. Le 8 octobre 1936, Weber annonce que l'enquête est achevée et pourra être publiée dès le retour de Piaget des USA. La lettre de Piaget du 12 juin 1937 au comité Nobel mentionne un rapport dactylographié et promet qu'il sera imprimé à l'automne¹⁹. Il semble cependant que le rapport n'a jamais été publié : aucun manuscrit, pourtant mentionné dans des lettres, n'a été retrouvé pour l'instant.

Pour le BIE, il est vital de continuer de maintenir en vie le service de littérature enfantine et, comme il l'a toujours fait pour ce domaine, il contacte une fondation américaine philanthropique, en l'occurrence la fondation Rockefeller. Celle-ci donne son accord pour financer par 12 000 US\$ sur trois ans (1938–1940)²⁰ une enquête sur les livres pour enfants en Amérique latine qui prévoit la publication d'une liste de livres et un rapport analysant la situation de la littérature enfantine dans chaque pays. Cette enquête du service de littérature enfantine du BIE se distingue des précédentes : elle s'adresse, selon le mode opératoire du BIE dorénavant généralisé, d'abord aux ministères de l'Instruction publique, auxquels certes s'ajoutent quelques spécialistes²¹. L'enquête a donné lieu à une autre sur l'organisation des bibliothèques scolaires en Amérique latine, « à la façon des autres investigations du Bureau », dont les résultats sont intégrés dans le rapport. Mais ce qui frappe le plus dans cette enquête, c'est qu'elle se situe aux antipodes des intérêts de départ et de la recherche psychologique faite grâce au soutien du comité Nobel : comme le montre l'analyse de la demande à la fondation

19 Lettre de J. Piaget au directeur du comité Nobel, 12.6.1937, pour demander une prolongation de la subvention. B79, A.8.2.599, A-BIE.

20 Lettre du secrétariat de la *Rockefeller Foundation* au directeur du BIE du 24.1.1938. B79, A.8.3.682, A-BIE. Sur l'influence des fondations américaines philanthropiques, voir Tournès (2010).

21 Nous nous référons à l'avant-propos du manuscrit du rapport rédigé par B. Weber. B79, A.8.3.682, A-BIE.

Rockefeller, du questionnaire et du manuscrit, la littérature enfantine n'est plus du tout analysée du point de vue de la « collaboration internationale ». Comme l'indique le titre du manuscrit « L'état de la littérature enfantine en Amérique latine », ce qui intéresse est cette littérature pour elle-même : elle est décrite comme récente, contrairement à celle d'Europe et d'Amérique du Nord ; poésie et théâtre sont plus développés, les romans d'aventures moins, et cette littérature est fortement liée aux mouvements pédagogiques.

Fin 1940, les travaux sur l'enquête sont presque terminés, mais de nouvelles données arrivent encore qui doivent être intégrées dans le rapport²² ; puis il faut publier le manuscrit malgré le désengagement des imprimeurs français et belges²³. Piaget fait une demande supplémentaire de 4 000 US\$ dollars pour l'année 1941. La fondation Rockefeller refuse considérant qu'elle a déjà investi suffisamment d'argent, y compris pour la publication. Pourtant le manuscrit est prêt en trois langues²⁴. Weber quitte le BIE ; le service de littérature enfantine disparaît :

Pourra-t-on jamais reprendre la Section de littérature enfantine ? Problématique ! Où est la spécialiste qui la remonterait ? Quel malheur que le rapport sur la littérature enfantine en Amérique latine n'ait jamais paru. Je pardonne difficilement à Blanche les perpétuels retards²⁵ !

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES, UNE CONTRIBUTION INDIRECTE ET TARDIVE AUX OBJECTIFS DU BIE

L'enseignement des langues vivantes porte l'expression « de la littérature, des mœurs, de l'histoire et de la civilisation des pays étrangers » et la faire connaître peut avoir une grande influence « sur le développement

22 De Tonnac-Villeneuve (1940) établit le fichier de la collection enfantine d'Amérique latine.

23 Lettre de M. Butts à R. Gampert, 5.4.1940. Fonds Hamori 2008/3/A/4, BIE, AIJRR.

24 B79, A.8.3.682, A-BIE.

25 Lettre de M. Butts à R. Gampert, 31.2.1945. Fonds Hamori 2008/3/A/4, BIE, AIJRR.

de l'esprit de paix », lit-on dans le préambule des recommandations du BIE de 1937.

Alors que s'aggravent les tensions politiques sous la poussée des nationalismes, l'appel se comprend aisément. Cependant, il rencontre un écho mitigé dans les réponses au questionnaire rédigées par les différents délégués gouvernementaux, marquées qu'elles sont par un discours ambivalent. En dépit de leur tournure sobre et factuelle, elles se teignent d'une touche de fierté nationale : il s'agit de démontrer que l'enseignement des langues vivantes est bien développé dans les différentes institutions scolaires du pays. Mais rares sont les pays à mettre en relation le multilinguisme de leur société nationale et l'enseignement des langues vivantes. Les pays de l'actuel Benelux le suggèrent, chacun à sa façon, par l'évocation des différentes langues officielles. Les quatre cantons suisses membres du BIE sont aussi très laconiques à ce sujet. Seul le canton de Neuchâtel note au passage que « l'enseignement des langues vivantes répond à des besoins nationaux » (*L'enseignement des langues vivantes*, 1937). Le concept de langues nationales, au pluriel, est absent des descriptifs. Aucune différence n'est faite entre l'italien ou l'espagnol en Suisse. Lorsqu'elle est faite, par exemple entre l'allemand et l'anglais, la distinction n'est assortie d'aucune justification autre que le statut obligatoire de l'une et facultatif de l'autre, suivant les écoles. Aussi la dimension pratique de l'enseignement des langues, la confrontation aux aspects rugueux et problématiques de leur usage sociétal, sont toujours tempérées par les valeurs de formation intellectuelle et morale qui lui sont liées.

La tension inhérente aux multiples buts de l'enseignement des langues n'est toutefois pas explicitée. Il est révélateur – nous y reviendrons – que le questionnaire ne pose pas directement la question des buts poursuivis par l'enseignement des langues vivantes, même si la synthèse lui accorde un développement long et explicite. La question 7 est en effet ainsi libellée : « Existe-t-il des dispositions officielles (...) qui assignent un but à l'enseignement des langues vivantes selon les différents types d'écoles (...) » (p. 6). Les réponses à cette question s'inscrivent clairement dans un paradigme traditionnel, dans l'histoire de l'enseignement des langues : l'antagonisme entre culture générale et finalités pratiques, le premier terme étant toujours valorisé au détriment du second. Le concept de culture générale laisse de plus apparaître, au gré des réponses, une dimension restrictive. Peu de langues ont droit

à ce label : le trio de tête se compose de l'anglais, du français et de l'allemand, et la question de leur positionnement respectif dans ce classement fait l'objet de plusieurs réflexions. La possibilité d'étudier d'autres langues est rarement évoquée, comme en Roumanie, où la loi autorise les écoles à dispenser l'enseignement d'une troisième langue étrangère, « choisie parmi celles des peuples voisins (tchèque, polonais, serbe) » (p. 206). L'étude de celles-ci se justifie pour des raisons utilitaires et ne semble pas concernée par les objectifs culturels.

Le questionnaire du BIE sur les langues vivantes accorde également une attention importante à la qualification du personnel enseignant. Là encore, la question de l'étranger passe à travers le filtre national. Les enseignants de langues vivantes sont-ils des allophones, des « ressortissants des pays de la langue enseignée » appelés pour exercer cette fonction ou s'agit-il de « nationaux » ? La synthèse des rapports rend compte de façon différenciée des réponses à cette question. Partant du constat que la maîtrise des langues étrangères présente des « difficultés presque insurmontables », le commentaire énumère d'abord les pays qui, selon cette logique, engagent majoritairement des maîtres de langues allophones. Cette fois, cependant, le commentateur quitte sa neutralité de rigueur et émet une réserve critique :

Toutefois, les rapports de ces pays ne précisent pas si la raison en est la supériorité de l'enseignement donné par les maîtres d'origine étrangère ou le manque de personnel enseignant national (p. 6).

De fait, la majorité des pays, dont ceux d'Europe occidentale, favorise la nomination de professeurs nationaux. Et cette fois, cette mesure, qui déroge à la longue histoire des maîtres de langues, s'assortit d'un argumentaire serré : garantie de la formation scientifique des seuls nationaux, raisons religieuses et sociales, connaissance de la discipline et de l'organisation interne des établissements scolaires, maîtrise de la langue maternelle (puisque l'enseignement des langues vivantes constitue essentiellement une « école de style »), connaissance des erreurs de syntaxe et des difficultés de prononciation typiques des élèves.

Alors que l'enseignement des langues vivantes se généralise dans tous les pays et dans la plupart des types d'écoles, l'élément étranger est fermement tenu en bride, par le contrôle du recrutement enseignant

également. Pour pallier les inconvénients évidents de cette mesure, les différents ministères de l'Éducation font état de bourses d'études à l'étranger, de cours de vacances, d'échange d'enseignants²⁶ ou d'élèves, d'engagements d'assistants étrangers (« lecteurs ») dans les universités, soit de façon unilatérale, soit au gré d'accords passés entre différents États pour en faciliter la réalisation. En théorie, l'apparition de nouveaux « auxiliaires » à l'enseignement (radio, gramophone, etc.) qu'évoque le questionnaire pourrait constituer un moyen supplémentaire de rapprocher l'enseignant de la langue et de la culture qu'il enseigne.

Des observations précédentes, il pourrait facilement ressortir une critique sévère, ou tout au moins un sérieux scepticisme quant au potentiel de paix que les recommandations du BIE assignent à l'enseignement des langues vivantes. Les mesurer au rebours de l'histoire au déferlement guerrier qui s'abat sur l'Europe entre 1939 et 1945 pourrait encore en accentuer le caractère dérisoire.

Il est vrai, ce n'est que dans les années 1950 que les langues étrangères vont se trouver rétablies, comme vecteur de communication entre les peuples, alors que change fondamentalement l'image du bilinguisme dans la société et dans les milieux scolaires : autrefois perçue négativement, il sera conçu dès lors comme un avantage appréciable pour les individus et pour la collectivité. Comme nous le verrons, en 1951, l'Unesco souhaite que soit réactualisée l'enquête du BIE de 1937.

Il ne faut toutefois pas minimiser les acquis de la période précédente, qui ont indirectement un fort impact sur le développement de l'enseignement des langues vivantes au sein des institutions scolaires. Il convient d'abord de placer l'accent au bon endroit. Davantage que les langues vivantes en elles-mêmes, c'est *l'enseignement* de celles-ci qui, historiquement, constitue une avancée déterminante dans l'histoire de l'institution scolaire et contribue de ce fait à la vocation pacificatrice de l'instruction publique. Or, le rapport de 1937 en constitue un témoignage remarquable, par l'étalage détaillé des dotations horaires, par exemple. Le panorama que dessine le rapport du BIE de 1937 sur l'enseignement

26 Le thème fera l'objet d'une CIIP en 1950 avec une recommandation sur « Les échanges internationaux des éducateurs », préparée par un rapport du service de l'échange de personnes de l'Unesco. Rapport du directeur du département de l'éducation de l'Unesco, Unesco-BIE/169, 27.6.1950. B35bis, A.1.79.1327, A-BIE.

des langues vivantes manifeste en fait un état avancé de normalisation disciplinaire et de professionnalisation du corps enseignant. Désormais, les langues vivantes comptent parmi les disciplines établies des humanités modernes et s'étendent à tout type d'école, des écoles primaires (supérieures) aux gymnases, des écoles de jeunes filles aux écoles professionnelles de garçons. La nouvelle discipline scolaire n'est donc plus, comme par le passé, une « spécialité » en marge du canon de l'enseignement classique.

Les enseignants de langues vivantes, constate le rapport, ont acquis généralement l'égalité statutaire avec leurs collègues des autres disciplines. Sous la rubrique des méthodes d'enseignement, il est frappant de constater l'accord général sur l'autonomie laissée à l'enseignant d'une part, et sur l'adoption d'une terminologie spécifique, dans la manière conforme de nommer les méthodes (« directes », « mixtes », etc.) ou de déployer le même discours standard concernant la légitimation des langues vivantes dans le curriculum d'autre part.

Les administrations scolaires, grâce aux formations à l'enseignement qu'elles ont mises en place, ont abouti à un consensus avec le corps enseignant, qui permet une délégation effective et une répartition des tâches. Les considérations purement techniques (nombre d'heures et durée des études pour chaque type d'école) constituent le gros du rapport destiné, rappelons-le, à une administration scolaire qui se déploie elle-même largement au cours des mêmes années. Les questions pédagogiques, en revanche, restent en arrière-plan et réservées à l'expertise d'enseignants désormais dûment diplômés.

L'affermissement de la normalisation disciplinaire des langues vivantes et de la professionnalisation a un corollaire. Les questions vives y sont, pour ainsi dire, refroidies, neutralisées. L'ambition de former de futurs citoyens aptes à prendre part à la construction de sociétés démocratiques, au-delà des différents clivages sociaux, semble l'exiger. Les réponses des États totalitaires qui participent à l'enquête en donnent, du reste, un témoignage paradoxal. En dépit des purges et des pressions qu'ont dû subir les enseignants sous le régime d'Hitler et de Mussolini, en dépit de l'importance, à peine marquée de la *Kulturkunde*, de l'enseignement de la « civilisation », avec une forte portée idéologique, les réponses italiennes et allemandes affirment laisser la plus grande liberté à leurs professeurs, en l'absence d'instruction officielle. Le discours masque sans doute les intentions réelles. Il n'en demeure

pas moins que l'école publique dont héritaient les national-socialistes et les fascistes ne satisfaisait que trop imparfaitement à l'indoctrination. C'est en créant des organisations spécifiques pour la jeunesse que les régimes totalitaires de l'époque sont parvenus à leurs fins (Hüllen, 2007 ; Langewiesche & Tenorth, 1989).

Comme nous l'avons dit plus haut : si durant la guerre, le BIE continue à tenter de mettre à jour l'enquête²⁷, c'est après la guerre qu'il met à nouveau l'ouvrage de l'enseignement des langues vivantes sur le métier : « L'Unesco porte un intérêt tout spécial à l'enseignement des langues vivantes. On peut se demander si le Bureau international d'éducation ne pourrait pas mettre à jour l'enquête qu'il avait réalisée en 1937 »²⁸. Le BIE élabore immédiatement un questionnaire envoyé à tous les ministères d'Éducation du monde, qui lui répondent comme de coutume : « Ci-joint vous trouverez la réponse à l'enquête [Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes] que vous avez envoyée en date du 24 septembre 1951 » écrivent par exemple les Pays-Bas le 10 janvier 1952²⁹. Certes, il y a un petit problème : « Nous n'avons toujours pas les données émanant du ministère de l'Éducation du Pérou et du *Commissioner Office of Education* d'Australie, qui nous avaient répondu de nous adresser à vous afin que vous nous communiquiez les données qu'ils vous avaient faire parvenir », écrit Piaget le 24 février 1953 à Closset, secrétaire général de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (FIPLV). En effet, en même temps que le BIE, cette fédération a élaboré une étude sur « L'enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale » pour ... l'Unesco³⁰. Quant à l'étude du BIE, le directeur du département de l'éducation de l'Unesco note dans son rapport du 6 juillet 1953 pour la commission mixte :

27 Voir par exemple la lettre de P. Rosselló au superintendant de la Nouvelle Écosse du 28.9.1940. B101bis, B.2.4.867, A-BIE.

28 Rapport du directeur du département de l'éducation Unesco à l'intention de la réunion de la commission mixte Unesco-BIE 17.1.1951. B35bis, A.1.79.1327, A-BIE.

29 Lettre du Ministerie van Ondervijis, Kunsten en Wetenschappen à Rosselló, 10.1.1952. B105, B.2.4.1351, A-BIE.

30 Sous ce titre significatif, le manuscrit du rapport se trouve aux A-BIE. B105, B.2.4.1351 ; il a été publié en 1953 avec l'intitulé *Problèmes de l'enseignement des langues vivantes* (Closset, 1953) et présenté au 6^e Congrès de la FIPF.

L'enquête sur l'enseignement des langues vivantes est terminée. Nous espérons que, d'ici la fin de l'année, les fonds nécessaires pourront être obtenus afin d'entreprendre la publication de cette étude, dont certaines données ont déjà pu être utilisées pour la rédaction de documents de travail à l'intention du stage international qui se tiendra prochainement à Ceylan³¹.

Mais pas de trace de ladite étude dans les archives... Le BIE aurait-il été devancé en matière d'enseignement des langues vivantes par l'Unesco via la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes ?

CONCLUSION

Nous avons exploré les travaux du BIE sur les pratiques éducatives liées au langage avec pour objectif de déterminer leur contribution à la compréhension ou coopération internationale, à savoir ce qui constitue le cœur de son action. Le langage étant l'outil de communication par excellence, il paraissait vraisemblable que la finalité principale de l'institution se manifestât clairement dans son travail sur les objets langagiers. Avouons-le : le bilan est mitigé ; notre hypothèse de travail ne s'est pas révélée aussi fructueuse que prévu. Certes, dans les travaux sur l'espéranto et son enseignement, la dimension de la collaboration internationale est clairement présente ; mais de fait, cette thématique n'est pas devenue centrale pour l'institution et semblait, de plus, portée surtout par une personne, Bovet. Le changement de directeur aboutit à la disparition de la question. Le bilinguisme, lui, dont la possibilité de contribuer à l'intercompréhension était marginalement évoquée, était en fin de compte étudié prudemment : ne menaçait-il pas de fait l'unité nationale ? ne contribuait-il pas à une mauvaise maîtrise de la langue « maternelle », de fait, nationale ? Cette même prudence se manifeste dans l'enseignement des langues étrangères : certes, les études du BIE montrent l'implantation définitive de cette discipline au niveau mondial, mais ce n'est pas tant sa possible contribution à la compréhension internationale qui est au cœur, que sa dimension formative et son utilité sociale.

31 Rapport du directeur du département de l'éducation Unesco pour la commission mixte du 6.7.1953, p. 4. B35bis A.1.79, 1333.a-b, A-BIE.

Ce ne sera qu'après la Deuxième Guerre mondiale, comme pour le bilinguisme d'ailleurs, que sa contribution comme vecteur de communication entre les peuples deviendra déterminante. C'est finalement dans des pratiques pédagogiques particulières, la correspondance scolaire internationale et la littérature enfantine que se manifeste le plus explicitement la dimension de coopération internationale. La première contient en soi une dimension de collaboration internationale ; mais sa dimension militante, son lien avec des associations privées, le fait qu'il existe d'autres organismes pour la promouvoir, auront pour effet que son étude sera abandonnée dès 1929. La littérature enfantine, elle, demeure l'objet d'étude le plus constant du BIE, et la collaboration internationale en constitue une finalité majeure jusque dans l'étude psychologique des réactions d'enfants à des ouvrages prônant entente internationale et paix.

Terminons par une réflexion plus générale sur le fonctionnement du BIE. Les travaux du BIE sur les pratiques éducatives liées au langage peuvent aussi être lus comme représentatifs des différents modes de travail du BIE à travers son histoire. Portées avant tout par Bovet, les activités autour de l'espéranto et de la correspondance interscolaire mobilisent des organisations militantes qui sont interrogées sur leurs pratiques ; elles se concrétisent dans des colloques et congrès qui sont des lieux de débats, voire de promotion. Ces deux activités disparaissent quand Bovet se retire du BIE. Le travail sur la littérature enfantine, lui, se situe dans le long court de la vie du BIE et vise avant tout la documentation, en collaboration étroite avec des spécialistes et organismes spécialisés, au service de la compréhension internationale. Porté notamment par Butts lors la fondation du BIE, puis surtout par Weber, il continue après la reconfiguration du BIE et constitue même l'un de ses axes centraux jusqu'à la guerre, avec un service propre au sein de la section d'éducation internationale du BIE. On note cependant que, si les premières enquêtes s'adressent à des organismes et associations spécialisés (bibliothèque, associations de bibliothécaires notamment), la dernière sur l'Amérique latine adopte le principe d'un questionnaire adressé aux ministères de l'Instruction publique. L'enseignement des langues étrangères, quant à lui, est traité selon les modalités mises en place par le BIE dès 1933/34 avec une enquête adressée aux ministères, élaboration d'une synthèse et de recommandations, discutées lors d'une CIIP.

12.

AMÉLIORER LA FORMATION, LES QUALIFICATIONS ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Sylviane Tinembart et Valérie Lussi Borer

« Le progrès qu'on attend serait vain et illusoire sans l'action d'un personnel attentivement préparé. La préparation de l'instituteur demeure le centre du problème pédagogique » (IV^e CIIP, 1935, pv, p. 22). C'est ainsi que le 15 juillet 1935, Paul Lachenal ouvre la IV^e CIIP. En tant que président du comité exécutif du BIE, il positionne clairement les enseignants comme les principaux acteurs du changement et des réformes éducatives à entreprendre. Son affirmation n'est pas nouvelle puisque dès 1927, la formation des enseignants occupe les responsables du BIE, qui, soucieux de la collaboration internationale et désireux d'organiser des cours d'été pour la renforcer, attachent alors « une grande importance à la formation des éducateurs, à des échanges, et à des contacts entre les membres du personnel enseignant » (*Rapport pour le premier cours spécial pour les membres du personnel enseignant*, BIE, 1928, p. 16). Les initiateurs des premiers cours d'été de 1928 estiment alors que repenser les livres et le matériel scolaire ne suffit pas et que la clé de voûte reste l'enseignant en tant que principal vecteur de renouveau pédagogique.

Sa formation revêt ainsi toute son importance. Pour ce faire, les cours d'été regroupent des enseignants primaires, secondaires, des professeurs d'École normale et d'université ainsi que des élèves-maîtres et des membres des autorités scolaires. Ce décroisement novateur entre

les divers acteurs de l'éducation favorise en quelque sorte ce que nous nommerions aujourd'hui une communauté d'apprentissage qui a alors pour but de former les éducateurs à l'esprit de coopération internationale tout en les informant sur « les moyens de mener à bien leur tâche » et en les instruisant sur les principes didactiques et de psychologie éducative (*Rapport sur le troisième cours spécial*, BIE, p. 2). Dans le cadre de ces cours d'été, organisateurs et intervenants proviennent essentiellement de cinq types d'institutions : le BIE, le BIT, la SDN, l'université et les autorités scolaires. Cet ensemble d'acteurs pourrait paraître hétéroclite, cependant les thématiques de leurs interventions durant les cours d'été rendent visibles les liens envisagés entre la recherche en éducation, les pratiques enseignantes et le monde du travail. Même si ces cours d'été ne revêtent pas encore toutes les caractéristiques de l'andragogie telle que définie aujourd'hui, ils s'en rapprochent en créant de nouvelles synergies.

Dans le contexte économique difficile des années 1930, de nombreux pays sont confrontés à la réduction de leur corps enseignant, aux diminutions de salaire des fonctionnaires et à l'interruption de certaines réformes scolaires. Les répercussions de la crise inquiètent le BIE, pourtant, selon un sondage mené par le BIE en 1931 auprès de 35 pays, l'amélioration de la formation professionnelle du corps enseignant reste la préoccupation pédagogique la plus importante après la crise économique (*Annuaire*, 1933, p. 9). Il en ressort encore « qu'aucune réforme pédagogique ne saurait être effective sans le concours d'un corps enseignant vraiment capable au point de vue professionnel » (p. 11). En conséquence, la formation des enseignants devient centrale lors de la IV^e CIIP en 1935. Cette importance conférée aux enseignants se manifesterait ensuite à de multiples reprises (CIIPs de 1937, 1938, 1939, 1953, 1954, 1956, 1957 et 1962).

Aussi, le présent chapitre adopte-t-il comme fil conducteur cette volonté récurrente exprimée par les membres du BIE de faire évoluer les formations, les qualifications et les conditions de travail des enseignants autant primaires que secondaires en vue d'améliorer l'enseignement et par là même l'éducation. Ainsi, en analysant les discussions et les débats liés à ces objets lors des diverses CIIPs et les recommandations qui en découlent, il s'agira de déterminer quels types et modèles de formations initiales ont cours dans les divers pays partenaires du BIE. Quelles sont les similitudes ou les différences entre les formations destinées aux enseignants des degrés primaires et celles destinées aux enseignants

des degrés secondaires ? Quels modèles de formation semblent être encouragés par les partenaires et les intervenants des CIIPs ? Quelles améliorations des conditions de travail et de rémunérations des enseignants sont préconisées par les membres des conférences ? Quelles sont les évolutions observables entre les premières CIIPs d'avant-guerre et celles d'après-guerre ?

PAS DE PROGRÈS POUR L'ÉCOLE, SANS UNE SOLIDE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Si l'enquête du BIE de 1931 montre les conséquences de la crise économique sur l'éducation, elle révèle aussi que plusieurs pays ont pris des mesures pour améliorer la formation des maîtres. Les rédacteurs de l'*Annuaire* de 1934 confirment cette tendance à l'amélioration de la formation des enseignants : « l'idée s'impose peu à peu que, pour donner aux maîtres l'autorité morale nécessaire, il faut que leur formation soit à la hauteur des études propres à toutes les carrières libérales » (p. 16).

L'année suivante, ils constatent « un développement évident de la science et de l'art d'enseigner » (*Annuaire*, 1935, p. 23) et en appellent à une meilleure coordination entre les degrés de la scolarité primaire et de la scolarité secondaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle des enseignants. Ils soutiennent que le perfectionnement des maîtres en fonction est nécessaire voir fondamental pour que ceux-ci puissent s'adapter aux réformes des programmes et des méthodes.

Ces divers constats s'appuient essentiellement sur les résultats des deux premières grandes enquêtes envoyées à l'été 1933 à tous les ministères de l'Instruction publique sur « *La Formation professionnelle du personnel enseignant primaire* » et sur « *La Formation professionnelle du personnel enseignant secondaire* » menées à l'international par le BIE.

Au travers des diverses questions soumises aux États partenaires et traitées dans la IV^e CIIP (1935), le BIE « a voulu donner une description assez détaillée de la préparation des maîtres dans un grand nombre de pays en se basant uniquement sur les réponses et les documents officiels reçus des ministères de l'Instruction publique » (IV^e CIIP IV^e, 1935, pv, p. 5) tout en étant conscient que la formation professionnelle des enseignants intéresse « non seulement les milieux pédagogiques, mais aussi les parents d'élèves » (p. 5).

Tab. 12.1. Synthèse des questionnaires relatifs aux enquêtes sur la formation pour l'enseignement primaire (1935) et pour l'enseignement secondaire (1935)

Pour le primaire	Pour le secondaire
1. Les caractéristiques des études préparant à l'enseignement primaire ;	1. Les études exigées des candidats au professorat de l'enseignement secondaire ;
2. Les types d'institutions qui forment les enseignants ;	2. Les procédures suivies pour la nomination des professeurs secondaires ;
3. Les conditions d'admission dans ces institutions ;	3. La présence et le type de préparation pédagogique outre les connaissances nécessaires à l'enseignement des branches que le candidat professera ;
4. La durée et les plans d'études des formations ;	4. Le type d'institution dans laquelle se donne la préparation pédagogique ;
5. Les méthodes en usage quant à la formation pédagogique, psychologique et la préparation pratique et sociale des candidats ;	5. La durée des études pédagogiques et les branches exigées ;
6. Les examens en cours de formation et finaux ;	6. La présence d'études psychologiques dans le cursus ;
7. Les diplômes et grades exigés pour l'enseignement primaire ;	7. La présence d'une formation pratique ;
8. Les procédures suivies pour les nominations ;	8. Pour la partie pédagogique, le type d'exams et les branches concernées ;
9. Les moyens employés pour le perfectionnement des instituteurs et institutrices primaires ;	9. Les procédés employés pour le perfectionnement des professeurs déjà en fonction.
10. Les autres observations à formuler.	

Nous constatons que l'enquête sur le personnel enseignant primaire porte essentiellement sur la formation initiale : type d'institution de formation, cursus, curricula, méthodes mises en œuvre, prérequis des candidats et diplômes décernés. Deux questions se focalisent pourtant sur les conditions de travail des enseignants : celles de leur désignation et de leur perfectionnement. Il en résulte que « les institutions préparant les maîtres primaires présentent une grande variété, au point de vue de leur durée, de leurs plans d'études, de l'âge d'admission des élèves et des études préalables demandées » (IV^e CIIP, 1935, pv, p. 10).

Pour sa part, l'enquête sur la formation du personnel enseignant secondaire renseigne sur les prérequis universitaires des candidats, puis se focalise sur leur formation pédagogique. Aussi, certaines questions ciblent-elles plus précisément les contenus spécifiques à la profession enseignante tels que la formation pratique ou les apports de la psychologie. Cela se confirme dans les propos de Jean Piaget, qui, en tant que directeur du BIE, introduit en 1935 la CIIP en déclarant :

Le problème de la formation des maîtres primaires, tout d'abord, se pose actuellement dans tous les pays à peu près dans les mêmes termes. Il est évident, dans de telles conditions, qu'un échange des expériences faites par chacun peut être utile à tous. Si la question de la formation pédagogique des professeurs secondaires soulève moins de questions délicates, il est non moins visible que la même tendance se fait jour partout en faveur d'une préparation proprement pédagogique plus poussée que dans le passé (Piaget, IV^e CIIP, 1935, pv, p. 29).

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES : UNE HARMONISATION À PENSER, UN BAGAGE CULTUREL À RENFORCER ET UN MODÈLE À DÉPASSER

Lors de la IV^e CIIP, les participants débattent simultanément de la formation professionnelle du personnel enseignant primaire et secondaire, car le comité exécutif du BIE estime que « loin de se nuire mutuellement, ces deux questions se complétaient et que les étudier parallèlement permettrait peut-être de suggérer quelques améliorations à la formation professionnelle du corps enseignant tout entier » (pv, p. 11).

Une première discussion sur la formation professionnelle du personnel enseignant primaire permet de relever les problématiques qui semblent faire consensus au sein de l'assemblée. Elles sont de trois types :

1. Le rapport entre la formation générale du futur enseignant primaire et sa formation pédagogique (théorique et pratique).
2. Le lien entre la formation et le public (urbain, rural, filles, garçons, etc.) avec lequel l'enseignant sera appelé à travailler.
3. La nature de la formation pédagogique et le type d'institution adéquate pour la dispenser.

Seweryn Maciszewski (Pologne) en charge de la synthèse des 62 réponses constate qu'il y a une grande disparité des systèmes de formation des enseignants primaires à travers le monde.

Tab. 12.2. Extrait de la IV^e Conférence internationale de l'instruction publique (BIE, 1935, p. 5)

Type ayant le niveau de l'école secondaire (Écoles normales)	Les Écoles normales ayant comme base l'école primaire acceptent des candidats à partir de quatorze à quinze ans ; le niveau de ces écoles est souvent inférieur à celui des écoles secondaires d'instruction générale.
	Les Écoles normales ayant comme base les écoles primaires supérieures, les écoles moyennes ou les cycles inférieurs des écoles secondaires ; leur niveau correspond à celui des écoles secondaires d'instruction générale.
Type ayant un caractère d'école supérieure	Cours pédagogiques, universitaires ou non, d'une durée de deux à trois semestres.
	Académie, instituts et facultés pédagogiques d'une durée de deux à quatre ans.
Généralement, les institutions du second type acceptent les candidats ayant suivi les études secondaires complètes, munis souvent du baccalauréat et ayant 17 ou 18 ans révolus.	

L'École normale reste pourtant l'institution de formation traditionnelle la plus répandue. Pour ses détracteurs, son modèle ne correspondrait plus aux besoins de l'époque : admission prématurée entre dix et seize ans ; culture générale et préparation pédagogique insuffisantes ; surcharge des programmes ; manque de maturité des candidats pour comprendre la pédagogie, la psychologie et la sociologie ; peu de contacts avec les élèves durant la formation ; impossibilité d'envisager une réorientation professionnelle avec les diplômés délivrés, etc. Son existence se justifie néanmoins parce qu'il est nécessaire de former un nombre suffisant de maîtres et parce qu'une formation académique serait trop coûteuse. Cependant, plusieurs pays ont déjà fondé des facultés, des instituts ou des académies pédagogiques afin d'offrir une formation universitaire

aux futurs instituteurs comme c'est le cas en Suisse (Institut Rousseau), en Angleterre, en Écosse, en Irlande (*Training Departments*) ou encore aux États-Unis (*Teachers' training colleges*)¹. Les défenseurs des Écoles normales craignent pour leur part la diminution voire la disparition de la formation pratique, technique et artistique qui leur semble plus conforme pour un maître primaire qu'une formation scientifique et théorique approfondie. Si tous s'accordent à considérer l'École normale comme « une étape à dépasser » (p. 85), ils reconnaissent certains de ses avantages comme ceux de permettre aux enfants des milieux populaires de faire carrière comme maîtres primaires. Aussi, l'assemblée retient que

le futur pédagogue n'apprend pas pour être instruit, mais pour instruire. La préparation pratique et technique n'est pas l'affaire de l'université, mais elle est indispensable aux maîtres, de même que leur formation morale qui ne peut être acquise non plus à l'université (IV^e CIIP, 1935, pv, p. 89).

Elle s'accorde également sur le fait que « le maître primaire doit acquérir sa culture générale, en commun avec les autres élèves, à l'école secondaire d'instruction générale et obtenir le baccalauréat pour pouvoir ensuite se préparer professionnellement » (p. 85).

Reste la question de l'articulation des plans d'études et des rapports entre la préparation générale et la préparation professionnelle. L'enquête montre que dans la plupart des cas, les plans d'études comportent quatre groupes de branches : 1^o branches générales (langue, mathématique, histoire, géographie, etc.) ; 2^o branches liées à la pédagogie, à la psychologie, à la philosophie, à la sociologie, à la biologie ; 3^o branches techniques et artistiques ; 4^o la pratique. Aussi, il est entendu que « la durée des études devrait être assez longue pour permettre la préparation professionnelle et pédagogique, ainsi que la spécialisation dans des groupes de branches du programme des écoles primaires, sans provoquer le surmenage des élèves » (p. 100). Cependant, il faudrait aussi que « la préparation professionnelle (pédagogique, psychologique, sociale) se

1 Pour une vision plus générale des dispositifs de formation des enseignants alors existants et des controverses que suscitent la professionnalisation des enseignants et la tertiarisation de leur formation durant ce premier 20^e siècle, voir notamment : Apel, Horn, Lundgreen, Sandfuchs, 1999 ; Bourdoncle, 1994 ; Hofstetter, 2010 ; Lang, 1999 ; Lussi Borer, 2017 ; Nóvoa, 1987, 2006 ; Warren, 1989.

fasse par des méthodes actives se basant sur les travaux personnels des élèves et que la préparation pratique se fasse dans les écoles primaires modèles » (p. 100).

Maciszewski (IV^e CIIP, 1935) relève encore qu'il est nécessaire de développer des possibilités de perfectionnement pour les enseignants en fonction. Il déclare ainsi dans sa conclusion :

Nous constatons que, pour les raisons suivantes, il est indiqué d'étudier le problème de la préparation des maîtres : importance de la personnalité du maître dans l'œuvre éducative ; développement de la culture en général, des sciences pédagogiques, de la technique d'enseigner, de la société dont la structure est beaucoup plus complexe qu'autrefois (p. 99).

LA PÉDAGOGIE, UNE DISCIPLINE À RENFORCER POUR LE SECONDAIRE

Dès l'ouverture de la IV^e CIIP, Piaget affirme que les ordres d'enseignement primaire et secondaire requièrent tous deux de la part des enseignants une formation pédagogique, mais il estime qu'elle devrait être plus poussée pour les candidats destinés à l'enseignement secondaire (1935, pv, p. 29).

En charge du rapport, Oliveira Guimaraes (Portugal) résume les 48 réponses relatives à la formation professionnelle du personnel enseignant secondaire et organise ses propos en deux thématiques : les prérequis exigés des futurs enseignants du secondaire et leur formation pédagogique. Il insiste également sur « la nécessité de donner aussi aux professeurs secondaires une préparation professionnelle et pédagogique » (IV^e CIIP, 1935, pv, p. 102). Certes, les études scientifiques des professeurs du secondaire doivent se dérouler à l'Université, dans des Écoles normales supérieures ou dans des institutions similaires « afin que les connaissances puissent être plus complètes et approfondies » (pp. 103–104), mais faut-il les former dans une ou plusieurs matières sachant qu'un professeur sera amené à enseigner plusieurs branches au sein de l'école ? Finalement, la possibilité d'une spécialisation pour une seule branche est écartée par l'assemblée, car cela créerait des problèmes d'employabilité et « le but de l'école secondaire [qui] est de donner une bonne culture générale » (p. 104).

Tous les pays « prévoient une préparation pédagogique » (p. 105) pour les enseignants secondaires, car ils « sont d'avis que le professeur ne doit pas se borner à enseigner à ses élèves des choses utiles, mais qu'il

doit les éduquer, les former, d'autant plus que la famille accomplit parfois sa tâche de façon très insuffisante » (p. 105). La préparation pédagogique se compose souvent d'une partie théorique (psychologie, pédagogie, méthodologie générale, législation, etc.) et d'une partie pratique qui se fait soit dans des classes d'application, soit dans des lycées modèles ou encore lors de stages annuels. La psychologie de l'enfant et de l'adolescent occupe certes une place essentielle, mais elle mérite d'être encore mieux développée pour éduquer et former les élèves tout en cherchant à les comprendre. Aussi, la formation pédagogique se divise entre théorie et pratique. La partie théorique devrait aborder certaines matières telles que l'histoire de la pédagogie, ses principes, la pédagogie expérimentale, l'histoire de l'enseignement, la méthodologie générale et celle des branches du candidat, la législation, l'administration et l'organisation scolaires, de même que l'hygiène scolaire. La psychologie générale est présente dans les cursus, mais « la psychologie de l'enfant et de l'adolescent n'occupent pas encore partout la place qui leur revient » (p. 106)². La formation pratique, quant à elle, reste essentielle et devrait être effectuée lors de stages. Enfin, la nécessité du perfectionnement des enseignants secondaires ponctue les débats.

DES PRÉOCCUPATIONS ET DES PISTES D' ACTIONS CONTRASTÉES

Force est de constater à la suite de ces deux rapports que les préoccupations diffèrent pour le primaire et le secondaire. La revendication principale pour les enseignants primaires concerne le niveau de leur formation. Il en ressort que la formation générale devrait être effectuée dans des écoles secondaires. Cela permettrait d'élever l'âge d'admission pour devenir enseignant primaire et la durée de formation serait augmentée pour tenir compte de l'empan des connaissances théoriques à maîtriser et de la formation pratique. Par contre, les conférenciers restent partagés quant à l'institution de formation à privilégier : une École normale ou une Université³ ?

Du côté des enseignants secondaires, les formations académiques et scientifiques semblent satisfaisantes. Il s'agit davantage de renforcer

2 L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires sera traité lors de la VI^e CIIP en 1937.

3 Cette question restera vive dans les décennies qui suivent comme le montre le rapport de Dottrens en 1953 (XVI^e CIIP, 1953, pv, pp. 137-149).

la formation pédagogique et pratique en vue d'améliorer les connaissances de l'enfant et de l'adolescent et cela, au travers de la pédagogie, de la psychologie, de l'histoire de l'enseignement, de la méthodologie, etc.

Les conclusions de ces deux enquêtes de 1935 donnent lieu aux Recommandations N° 4 et N° 5 votées par les membres des CIIPs (cf. Tab. 12.3).

UNE GUERRE PLUS TARD, MAIS DES THÉMATIQUES TOUJOURS VIVES

Après une interruption due à la Deuxième Guerre mondiale et dans le prolongement des conférences des années 1930, l'intérêt des CIIPs se porte à nouveau sur la formation des enseignants primaires et secondaires afin de prendre en compte « les progrès de la psychologie de l'enfant et des techniques d'enseignement [qui] exigent aujourd'hui des futurs maîtres une formation pédagogique plus approfondie que celles qu'ils recevaient généralement entre les deux guerres » (XVII^e CIIP, 1954, p. 5).

En 1953 et 1954, le BIE et l'Unesco organisent conjointement à Genève la XVI^e CIIP sur la formation des enseignants primaires (52 délégués) et la XVIII^e CIIP (57 délégués) sur la formation des enseignants secondaires. Les questions des deux enquêtes qui les précèdent sont similaires à celles de 1935 à deux exceptions près : pour le primaire, une question se rapporte aux similitudes et différences entre les formations pour les instituteurs et les institutrices ; pour les écoles rurales et pour les écoles urbaines. Pour les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, ce sont les diplômes à obtenir pour être candidat, l'existence et le type de préparation pédagogique qui sont interrogés.

Lors de la XVI^e CIIP, la discussion générale porte sur les institutions de formation des enseignants primaires, leur recrutement et leurs conditions d'admission, les plans d'études, la formation accélérée des maîtres, leur perfectionnement et le cursus des institutrices. Cependant, pour Giovanni Caló qui anime les discussions, il s'agit aussi de considérer leur situation qui pourrait être à l'origine des problèmes de recrutement relevés par de nombreux pays. Aussi les procédures de nomination, la situation juridique des maîtres, les barèmes de traitements, les indemnités potentielles, les mesures de prévoyance sociale, les réglementations du travail, la situation des enseignants privés, les

associations professionnelles, la position du maître dans la société sont largement débattus.

À nouveau Piaget introduit la conférence en se focalisant sur le rôle de la psychologie dans la formation des enseignants primaires.

On affirme souvent que l'éducation est un art et pas une science et que donc elle ne saurait requérir une formation scientifique. Si c'est vrai que l'éducation est un art, elle l'est au même titre que la médecine qui si elle exige des aptitudes et un don inné requiert également des connaissances anatomiques, pathologiques, etc. De même, si la pédagogie doit façonner l'esprit de l'élève, elle doit partir de la connaissance de l'enfant, donc de la psychologie (Piaget, XVI^e CIIP, 1953, pv, p. 26).

Robert Dottrens en charge de présenter le rapport suite à l'enquête l'introduit en insistant sur le fait que

Dans le monde actuel, où l'évolution sociale, économique et politique exige de tous, même des individus appartenant aux classes les plus modestes, une certaine autonomie de la pensée et une certaine capacité de jugement, la tâche de l'école s'est singulièrement accrue. Il ne saurait venir l'idée à quiconque qu'elle puisse se borner à dispenser des notions résumant dans la formule « lire, écrire, compter » (p. 137).

PORTRAIT 12.1. ROBERT DOTTRENS (1893–1984)



Fils d'un palefrenier, Robert Dottrens voit le jour le 27 avril 1893 comme aîné d'une famille de huit enfants. Instituteur à l'école primaire de Carouge, il commence sa quête de formation en 1915 à la Faculté des sciences économiques et sociales où il obtient une licence mention « éducation » en 1920. Repéré par le professeur et administrateur scolaire Albert Malche, il est nommé directeur d'écoles en 1921, fonction qu'il assumera jusqu'en 1952. Dottrens poursuit ses études à l'Institut Rousseau, dont il est déjà membre du conseil de direction. À peine son diplôme en poche en 1924, il y devient chargé de cours. Il suit des cours à l'Institut

pédagogique de Vienne au semestre 1926–1927, où il découvre, émerveillé, *L'éducation nouvelle en Autriche*, aspirant désormais à introduire les méthodes et principes de ce mouvement dans l'école publique genevoise. Il parfait sa formation par une thèse en sociologie sur *Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle*. En 1928, Dottrens

réorganise la formation des enseignants de Genève qui comprend dorénavant une année à l'Institut Rousseau qui est alors rattaché à l'université. Il crée en même temps l'École expérimentale du Mail, école d'application qui deviendra l'un des symboles de la pédagogie genevoise. Il y mène un grand nombre d'expérimentations pédagogiques et didactiques concernant la méthode globale en lecture, l'écriture script, l'enseignement individualisé, l'enseignement du français. En 1944, il reprend la chaire de pédagogie expérimentale jusqu'alors assumée par Pierre Bovet et la co-direction de l'Institut Rousseau et crée le Laboratoire de pédagogie expérimentale. Il commence alors une carrière plus orientée vers les scènes nationales et surtout internationales. Avec Julien Husson et Raymond Buyse, il crée l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIPELF) à Lyon en 1953. Plusieurs missions l'amènent en Uruguay, Yougoslavie, Mexique et Congo pour l'Unesco, organisation qui le charge de rédiger des ouvrages de documentation internationale, dont le remarqué *L'amélioration des programmes et la pédagogie expérimentale*. Membre de la Commission nationale suisse pour l'Unesco, il met sur pied le Centre suisse de documentation en matière d'enseignement (CESDOC). Il meurt le 1^{er} février 1984.

Dottrens est l'un des maîtres d'œuvre de la réorganisation du BIE en 1929 (voir chapitre 3). Membre de la commission des finances en 1926 déjà, il est l'un de ceux qui requièrent très tôt un assainissement des finances qui implique d'en appeler au soutien des gouvernements. Dottrens sera dès lors avec Malche, à ce moment chef du département de l'instruction publique, l'un des principaux concepteurs du nouveau BIE, élaborant un budget, un plan de travail, des règlements et directives. Dès 1929, il représente l'Institut universitaire des sciences de l'éducation au comité exécutif et au conseil, instances dans lesquelles il dépassera en assiduité tous ses collègues (voir l'analyse dans le chapitre 17). Dans ces instances, il fera régulièrement des propositions d'enquêtes – pour lesquelles il sera aussi souvent rapporteur – par exemple sur l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture, et sur la formation des enseignants. Connaissant minutieusement les finances du BIE, nulle surprise que ce soit lui qui établit plus de trente ans durant les comptes et les budgets du BIE. Il continuera à siéger au conseil du BIE jusqu'à l'intégration complète à l'Unesco en 1969.

B. S. & R. H.

© image AIJRR.

Pour le Dottrens, co-directeur de l'Institut Rousseau et en charge de la formation des enseignants primaires du canton de Genève, l'amélioration de cette formation comprend deux caractères principaux : « Le premier découle du progrès de la science sociale. Le second de l'accélération de l'évolution sociale et économique » (p. 140). En conséquence, il est nécessaire que les instituteurs soient orientés vers la « psychologie sociale » ou la « sociologie des groupes » afin « d'entrevoir et de comprendre des actions et réactions d'enfants et d'adolescents » (p. 140). Au

cri du représentant italien « pas de pédagogie sans psychologie » (p. 33), les participants sont unanimes quant à l'importance et la place à donner à la psychologie dans la formation des enseignants primaires. Certains estiment même que les Écoles normales ne suffisent plus pour leur préparation psychopédagogique et qu'il s'agirait d'établir des liens entre ce type d'institution et l'Université.

L'autre question vive reste celle des prérequis scolaires et il y a consensus sur un cursus secondaire de type baccalauréat voire une école préparatoire afin d'acquérir la maturité et les connaissances générales nécessaires pour entreprendre une formation professionnelle d'enseignants. Cependant deux logiques s'affrontent quant à la durée de la formation. Certains États, comme ceux d'Asie, s'inquiètent du manque d'enseignants pour généraliser l'instruction publique et organisent des formations accélérées en vue de répondre à leurs besoins alors que d'autres préconisent l'allongement des études pour embrasser toutes les connaissances nécessaires à l'exercice du métier.

Enfin, les participants observent une féminisation de la profession dans les degrés primaires. L'enquête révèle aussi que les institutrices ont généralement un cursus de formation et des salaires différents de ceux de leurs collègues masculins et qu'elles interviennent essentiellement auprès des plus jeunes élèves et dans des disciplines telles que les travaux à l'aiguille, l'économie domestique et les cours ménagers.

D'autres disparités sont observées et deux types de mesures sont demandées aux États : d'une part, pour limiter les écarts qui existent entre l'enseignement dispensé dans les écoles primaires et dans les écoles secondaires, il s'agirait de réguler les pléthores ou les pénuries d'enseignants dans l'un ou l'autre des deux ordres et de permettre aux instituteurs et aux enseignants secondaires de parler le « même langage » (p. 50) ; d'autre part, il faudrait que « les promesses d'avancement et d'augmentation de salaire soient suffisantes pour retenir et encourager les maîtres » (p. 70) et qu'ils puissent « bénéficier de mesures de sécurité sociale, notamment de pensions de retraite » (p. 70).

L'année suivante, la XVIII^e CIIP traite de la formation des enseignants secondaires. Il est entendu que ceux-ci (mis à part les enseignants d'éducation physique, de musique, d'art ou de certaines disciplines professionnelles) doivent acquérir préalablement une formation générale et une culture universitaires, puis se former professionnellement grâce à la pédagogie, la psychologie et la pratique. Si la formation professionnelle

suit la formation universitaire, il faudrait aussi instaurer des formations différenciées pour les candidats destinés au secondaire inférieur et ceux destinés au secondaire supérieur.

Abordant la question salariale, les participants estiment que le principe « à travail égal salaire égal » devrait être adopté et concrétisé par des échelles de traitements dont les femmes pourraient bénéficier au même titre que les hommes. Le perfectionnement est également revendiqué pour les enseignants secondaires.

Afin de bénéficier d'une vue d'ensemble plus ample, sur la longue durée, nous prolongeons ici notre analyse des recommandations jusqu'à la fin des années 1950. Les CIIPs se focaliseront encore sur l'inspection scolaire et la préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires⁴. En se déployant sur une trentaine d'années, ces multiples enquêtes et les recommandations qui s'ensuivent (cf. Tab. 12.3) démontrent à quel point le rôle de l'enseignant, sa formation et son contexte professionnel sont importants voire fondamentaux pour les membres des CIIPs.

4 Il est à noter qu'en 1962, la Recommandation N° 55 sur le perfectionnement des maîtres primaires en exercice préconisera l'élargissement de la culture générale, de leur formation pédagogique afin d'acquérir de nouvelles qualifications professionnelles pour garantir un enseignement de qualité.

DES RECOMMANDATIONS CONTRASTÉES ET DES PRÉOCCUPATIONS SIMILAIRES

En observant les recommandations émises au fil de ces 22 ans (ici désignées par leur numéro et date), il est intéressant de constater que les préoccupations pour la formation des enseignants primaires et celles pour les enseignants secondaires sont contrastées, mais que certaines sont similaires.

Il ressort clairement que les avis sont unanimes pour élever les exigences et le niveau de la formation pour le personnel enseignant primaire en renforçant l'« étude théorique de la pédagogie et des sciences auxiliaires, mais encore une préparation pratique très sérieuse » (N° 37, 1935, p. 14). La formation professionnelle du maître primaire devrait ainsi s'appuyer de plus en plus sur « une solide culture générale du niveau requis pour l'accès aux études supérieures » (N° 36, 1953, p. 119) et sur « les progrès des sciences de l'éducation (psychologie génétique et sociale, psychologie affective, pédagogie expérimentale et pédagogie comparée, hygiène mentale, etc.) [qui] apportent au maître primaire des points de vue et des informations propres à améliorer considérablement sa technique pédagogique » (p. 120). Pour les membres de la XVI^e CIIP (1953), la psychologie occupe désormais une place centrale ; il faut en acquérir les fondements théoriques et accompagner son étude par des observations et des « expériences réalisées par les élèves-maîtres sur le comportement de l'enfant du point de vue intellectuel et affectif, individuel et social » (p. 125). Une autre discipline leur semble prépondérante : l'enseignement de la didactique « tant du point de vue des méthodes actives que de celui des diverses disciplines, et en particulier à la méthodologie de la lecture, de l'écriture et de l'initiation mathématique » (p. 125). Cet enseignement disciplinaire doit être corrélé avec les cours de psychologie et avec la pratique.

Si, pour les enseignants primaires, les recommandations revêtent un caractère injonctif, celles pour les secondaires sont plus propositionnelles. En 1935, un cursus académique est prérequis pour ces derniers, mais il s'agit avant tout de renforcer la « préparation professionnelle et proprement pédagogique » (N° 5, 1935, p. 16) qui s'ensuit et de ne pas se limiter aux seules branches d'enseignement. En 1954, la pédagogie, la psychologie et la pratique sont toujours préconisées, mais l'accent est mis sur les recherches pratiques en psychologie de l'adolescent et

Tab. 12.3. Synthèse des diverses conférences, recommandations et buts visés (Recommandations N° 1 à N° 51)

Années	Recommandations	Buts principaux
1935	4 La formation professionnelle du personnel enseignant primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Compléter la préparation professionnelle (étude théorique de la pédagogie et des sciences auxiliaires) par de la culture générale et de la pratique. • S'inspirer de l'École active pour la préparation professionnelle (pédagogique, psychologique, sociale et pratique) et réserver « une place suffisante aux travaux de recherche individuels » (pp. 14–15)
1935	5 La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer la formation scientifique des enseignants secondaires et leur offrir une spécialisation notamment avec des études pédagogiques théoriques dont la psychologie de l'adolescent et les méthodes d'enseignement.
1937	10 L'inspection de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Apporter aux éducateurs en fonction un soutien, un encouragement et une guidance. • S'assurer que les inspecteurs soient dotés de connaissances psychologiques et pédagogiques approfondies, de qualités morales et intellectuelles « qui leur permettent de comprendre et de diriger dans un esprit de sympathie les maîtres dont ils ont la charge » (p. 30)
1937	12 L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires	<ul style="list-style-type: none"> • Consolider la formation psychologique des futurs éducateurs et l'intégrer dans « leur préparation pédagogique et en particulier dans leur préparation didactique » (p. 35) • Faire en sorte que cette formation sur la psychologie générale porte également sur « la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ; et qu'elle ne se borne pas à initier les futurs maîtres à l'emploi de tests variés et de méthodes métriques [...], mais qu'elle comporte une étude qualitative du développement mental et de la structure de l'esprit de l'enfant, sous les aspects intellectuels et affectifs, individuels et sociaux. » (p. 36)
1938	13 La rétribution du personnel enseignant primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer à tout enseignant primaire un traitement suffisant lui permettant d'assurer une vie décente. • Garantir des conditions salariales équivalentes entre hommes et femmes, instituteurs des villes et des campagnes et mettre en place un système d'indemnité si nécessaire. • Offrir la possibilité d'avancement dans la carrière professionnelle. • Mettre en œuvre des congés payés. • Garantir la stabilité de l'emploi. • Assurer une retraite décente.
1939	16 La rétribution du personnel enseignant secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Attirer dans « l'enseignement des jeunes gens d'un niveau moral et intellectuel élevé » grâce à « la situation matérielle des maîtres » (p. 46) • Garantir la stabilité de l'emploi. • Assurer la retraite.

Années	Recommandations	Buts principaux
1953	36 La formation professionnelle du personnel enseignant primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à ce que l'instruction primaire fasse « l'objet d'une étude continue et qu'il s'adapte périodiquement aux circonstances nouvelles et aux besoins qui se font jour » (p. 120) • Assurer des formations équivalentes. • Permettre aux enseignants primaires de poursuivre leurs études à l'U nivésité afin qu'ils puissent exercer au second degré. • Offrir des formations spécialisées pour les maîtres qui se destinent « à l'éducation préscolaire, à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés [...] ou à l'enseignement primaire supérieur ou complémentaire » (p. 122) • Préparer professionnellement les futurs enseignants primaires en dispensant un programme qui comprend « des études psychologiques et pédagogiques et la pratique de l'enseignement, mais aussi des cours spéciaux portant, par exemple sur l'étude des faits sociaux, l'économie domestique, l'hygiène, l'éducation physique, le chant, le dessin, les travaux manuels, l'agriculture, etc. » (pp. 124-125) • Faire en sorte que la formation psychologique et pédagogique porte sur « l'étude de la nature de l'enfant et de ses processus d'acquisition des connaissances, sur l'étude des rapports existants entre l'éducation et la société, sur l'étude de la didactique et du matériel éducatif » (pp. 124-125) • Offrir des perfectionnements aux maîtres primaires et des formations accélérées pour ceux qui désirent le devenir.
1953	37 La situation du personnel enseignant primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'unité intrinsèque du corps et ses bonnes relations avec les autorités scolaires enseignant en assurant des conditions de travail de qualité concernant l'engagement, la sécurité de l'emploi, la rétribution, les conditions de service et le régime de prévoyance sociale, etc.
1954	38 La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte de la progression du nombre d'élèves dans le secondaire en formant des enseignants exerçant leur rôle éducatif en lien avec la société moderne et favorisant l'élévation du niveau général de la culture. • Dispenser une formation conforme aux exigences et permettant aux enseignants d'orienter leurs élèves selon leurs aptitudes et les exigences sociales tout en dégageant « les diverses élites nécessaires à notre temps » (p. 141)
1954	39 La situation du personnel enseignant secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la qualité de la formation des maîtres secondaires pour assurer l'« avenir de la pensée et de la culture » (p. 148) • Favoriser l'unité intrinsèque du corps et ses bonnes relations avec les autorités scolaires enseignant en assurant des conditions de travail de qualité concernant l'engagement, la sécurité de l'emploi, la rétribution, les conditions de service et le régime de prévoyance sociale, etc.
1956	42 L'inspection de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Faire en sorte que l'inspection contribue « au développement de l'enseignement destiné à promouvoir l'éducation intégrale de l'enfance et de la jeunesse et leur épanouissement moral, intellectuel et physique au service de la patrie, de la démocratie, de la paix et de l'amitié entre les peuples » (p. 171) • S'assurer que l'inspecteur contribue au perfectionnement des maîtres.
1957	45 La préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer le personnel chargé de la formation des maîtres primaires à « acquérir une expérience personnelle des divers aspects de la vie intellectuelle, économique et sociale de son temps » (p. 197) • Rendre indispensable une formation pédagogique pour « les professeurs qui enseignent les disciplines de culture générale [...] qui sont appelés à enseigner les sciences de l'éducation » (p. 197) • Encourager les collaborations avec les Universités lorsque la préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires dépend d'une autre institution.

en didactique de la discipline propre à chacun des candidats. Comme l'enseignant secondaire est considéré effectuer des choix, il est important de l'initier à divers moyens et méthodes. Aussi, « il est souhaitable que la majeure partie du stage professionnel s'effectue dans des écoles secondaires » (N° 38, 1954, p. 144).

Malgré ces quelques divergences, le choix du personnel enseignant des institutions de formation et le perfectionnement du corps enseignant restent fondamentaux pour faire comprendre les enjeux de leurs missions aux futurs enseignants qu'ils soient primaires ou secondaires. L'enseignant formateur et l'enseignant des écoles d'application représentent tous deux « le prototype de maître proposé en exemple aux élèves-maîtres » de par leurs qualités humaines et leurs « hautes qualifications théoriques et pratiques » (N° 36, 1953, p. 128). La collaboration active avec « des organismes de recherches psychologiques et pédagogiques » (p. 128) est envisagée comme un levier pour « le perfectionnement constant des méthodes et l'amélioration des instruments de travail nécessaires aux maîtres primaires » (p. 128) et devrait permettre aux maîtres secondaires de « se perfectionner tout au long de leur carrière, aussi bien dans la discipline qu'ils enseignent qu'en matière de principes et de méthodes pédagogiques » (N° 38, 1954, p. 145).

CONCLUSION

Cette succession de CIIPs sur la formation des enseignants et sur leurs statuts⁵ démontre un souci de débattre autant de la formation, de ses composantes intrinsèques que des conséquences potentielles qu'elle engendre. L'importance que les participants attribuent à l'enseignant en tant que personne, mais également en tant qu'agent du changement et passeur de réformes anime les débats. Cependant, les répercussions de l'enseignement sur les élèves, leur niveau d'instruction et d'éducation

5 Quatre CIIPs sont consacrées à la rétribution et au statut des enseignants : VII^e et XVI^e CIIPs sur la rétribution du personnel primaire (1938, 1953) ; VIII^e et XVII^e CIIPs sur la rétribution du personnel secondaire (1939, 1954). Les discussions en 1938 et 1939 portent sur la mise en place d'échelles de traitements salariaux et de la stabilité de l'emploi, alors qu'en 1953 et 1954, c'est l'abolition de la discrimination entre les sexes et le droit aux prévoyances sociales qui fait débat.

sont toujours en toile de fond. La chaîne éducative composée des formateurs d'enseignants, des enseignants et des élèves est conçue comme un tout : le niveau de formation et la qualité des prestations des premiers rejaillissent sur les seconds qui, eux-mêmes, ont un impact direct sur la progression et la qualité des apprentissages des élèves. Il paraît donc nécessaire dès les cours d'été initiés dès 1928 par le BIE de rapprocher enseignants du primaire et du secondaire pour assurer une qualité similaire dans les deux ordres d'enseignement et une continuité dans les degrés de la scolarité des élèves. Ce rapprochement peut se réaliser d'abord grâce aux domaines et aux contenus de formation et, en particulier, au moyen de la pédagogie et de la psychologie qui sont à même de véhiculer une culture commune au sein du corps enseignant ; ensuite, par des décloisonnements ou des rapprochements entre institutions sous la forme d'échanges, de rencontres et de perfectionnements vécus en commun.

Dans le cas de la formation de l'enseignant primaire, une préoccupation traverse les décennies : il s'agit d'élever la formation générale, de la considérer comme un prérequis et de proposer ensuite une solide formation pédagogique et psychologique. Si, en 1935, les participants questionnent encore le bienfondé des apports de la psychologie dans la formation pour les degrés primaires, en 1953, cela devient une évidence. La question de l'adéquation de la formation et du futur lieu d'enseignement (zone rurale *vs* zone urbaine) est traitée en 1935 tandis qu'elle perd son intérêt dix-huit ans plus tard, alors même que l'économie est florissante dans les années 1950 et que les secteurs secondaires et tertiaires se développent partout dans le monde. Enfin, même s'il y a une prise de conscience progressive des disparités qui existent entre les institutrices et les instituteurs, peu de pistes d'action sont envisagées en 1953 bien que le droit à l'égalité soit de plus en plus invoqué voire légiféré dans plusieurs pays occidentaux.

Dans le cas de l'enseignant secondaire, l'université reste le prérequis nécessaire et privilégié. En 1935, il s'agit de compléter cette formation académique par une formation professionnelle et pratique. En 1954, l'obligation d'une formation professionnelle pour les enseignants du secondaire est acquise, mais il faut la renforcer par l'apport de la psychologie et la sociologie et préparer les candidats à la pratique grâce à des insertions professionnelles sous forme de stages. De plus, il est dès

lors évident que la formation des enseignants du secondaire doit être spécifique aux âges des élèves (12–16 ans ou 16–18 ans) et différenciée selon les ordres d'enseignement auxquels ils sont destinés (école obligatoire ou post-obligatoire).

Force est de constater que deux préoccupations similaires à la formation des enseignants primaires et secondaires traversent les débats des CIIPs :

- a) La place de plus en plus prépondérante accordée à la psychologie par les délégués et leur volonté de la développer dans les curricula, de l'orienter sur l'enfant et l'adolescent et de l'intégrer à la pédagogie et à la didactique.
- b) La situation des enseignants (rétribution, statuts, etc.). La tendance qui se dessine est de proposer des échelles de traitements en fonction des diplômes et des années d'expérience et de renforcer le statut des enseignants.

Ces multiples conférences centrées sur la formation des enseignants innovent en ébauchant d'ores et déjà les formations professionnelles actuelles. Elles mettent en débat des thématiques qui ont encore sens aujourd'hui : quelle place attribuer aux apports de la recherche, à la pratique, à la connaissance de l'enfant et de l'adolescent dans les formations ? Faut-il des formations spécifiques pour l'enseignement au primaire ou au secondaire ; une formation similaire, voire unique pourrait-elle être imaginée ? Comment rétribuer les enseignants pour être équitable : prendre en compte les diplômes ou le travail effectué ? Comment valoriser le travail enseignant ?

Par ses actions, le BIE a tenté de rompre l'isolement des pays en leur permettant de se réunir pour penser l'éducation dans le but d'une meilleure compréhension internationale. Les enquêtes et les conférences sur la formation des enseignants primaires et secondaires ont initié le débat, la comparaison et la recherche de pistes d'actions pour améliorer les curricula, le statut des enseignants et par là même la qualité de l'instruction et l'éducation des élèves.

Ce processus prend sa source dans les années 1930, est consolidé entre 1950 et 1960 pour aboutir dans les années 1970 à la formalisation de programmes d'éducation à mettre en œuvre dans les classes.

ENCART 12.1. LES RECOMMANDATIONS DU BIE : DES ASPIRATIONS URBI ET ORBI POUR L'ÉDUCATION

Pièces essentielles du dispositif des Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs) conçues par Jean Piaget et Pedro Rosselló (voir chapitre 6), les recommandations peuvent être considérées comme le produit d'un processus de distillation discursive : à partir d'une large enquête menée dans le monde entier sur un problème éducatif, un substantiel rapport en propose la synthèse, laquelle est discutée en CIIP en vue de produire une brève recommandation. Soumise à l'approbation des participants, celle-ci énonce en quelques points essentiels des voies possibles pour résoudre le problème traité, points qui peuvent être considérés comme le dénominateur commun des pays représentés.

Les 29 recommandations élaborées entre 1934 et 1952 contiennent 507 articles et sous-articles. Chaque recommandation comprend une quinzaine d'articles en moyenne, avec de grandes variations allant de 5 pour l'enseignement de la psychologie dans la préparation des enseignants à 37 concernant l'accès de femmes à l'éducation et même 60 ayant trait à la scolarité obligatoire et sa prolongation. Nul doute que cela reflète l'importance accordée au problème et surtout la difficulté de le résoudre aisément à l'échelle mondiale, puisque tel est le défi.

En 1944, durant la guerre encore, le BIE compile ces recommandations sous le titre : *Recueil des recommandations formulées par les Conférences internationales de l'instruction publique convoquées par le Bureau international d'éducation [1934–1939] : Contributions à la reconstruction éducative*. Ce recueil sera réédité à intervalle régulier. La série des recommandations – dénommées « résolutions » jusqu'en 1939 – constitue une « sorte de Charte ou de Code international de l'Instruction publique, un corps de doctrine pédagogique », et est même qualifiée d'une Charte des « aspirations mondiales de l'instruction publique » par les directeurs. C'est dire l'importance que le BIE accorde à ces recommandations. La partie 2 du présent ouvrage analyse les principales causes investies : l'accès de tous à l'instruction, les disciplines scolaires comme organisateurs des programmes, une formation de haut niveau pour les enseignants, l'éducation préscolaire ou le rôle du langage en vue d'une meilleure compréhension internationale, cette visée étant toujours présente en filigrane. D'autres recommandations abordent les conditions matérielles et administratives qui conditionnent l'efficacité de l'organisation et des systèmes scolaires (pour une vue d'ensemble des thématiques des CIIPs et des recommandations, voir chapitre 6). L'ensemble s'interprète comme un engagement collectif afin que chacun.e puisse accéder à des offres scolaires ajustées à ses besoins, sans distinction – du moins en principe – de race, de sexe, de classe. On y perçoit l'espérance d'un mieux-être de l'humanité, grâce aussi à la compréhension internationale, via une instruction publique de qualité.

Les recommandations constituent un genre de texte particulier. L'énonciateur en est « La Conférence ». À partir de 1936, le premier paragraphe de la recommandation

précise que la Conférence internationale de l'instruction publique, réunie à telle et telle date « adopte la recommandation suivante », s'adressant, dès 1937, explicitement aux « Ministères de l'Instruction publique des divers pays ». Ces petites modifications montrent que les CIIPs assument de plus en plus clairement un rôle d'autorité. Les considérants qui suivent définissent un arrière-fond théorique et sociopolitique, contextualisent et circonscrivent le problème, introduisent des nuances, effectuent des concessions, offrent des aménagements pour que les solutions énoncées soient adaptables à tout contexte. Puis viennent les articles contenant les propositions élaborées en commun par les CIIPs. Ces propositions sont, dans un premier temps, formulées en termes de souhaits : la Conférence « estime souhaitable, nécessaire, émet le vœu, souligne, est convaincue que, attire l'attention ». Dès 1938, les CIIPs assument plus clairement leur rôle propositionnel : chaque article constitue un petit paragraphe indépendant, numéroté, avec une brève argumentation, la proposition étant exprimée avec « doit » ou « devrait ».

Formidable héritage de la pensée éducative internationale, les recommandations demeurent pour la plupart étonnamment modernes : elles rappellent les manières de concevoir l'instruction publique il y a presque un siècle, les aspirations qu'elles formulent n'étant de loin pas encore toutes réalisées.

B. S. & R. H.

PARTIE 3.

ACTEURS ET RÉSEAUX : LE BIE DANS LA CONSTELLATION DE L'INTERNATIONALISME ÉDUCATIF

Dès avant 1925, les fondateurs du BIE – une poignée de femmes et d’hommes – sont portés par une grande ambition. Ils entreprennent de construire une structure susceptible de promouvoir un esprit réformateur en éducation et d’en organiser les modalités de développement à une échelle mondiale. Or, il leur faut justifier et tenter d’imposer leur institution, en démontrer le caractère incontournable dans un contexte où co-existent de multiples réseaux intervenant sur la scène internationale et centrant eux aussi leur action sur la question de la formation de générations nouvelles capables de construire la paix. Ces réseaux se caractérisent par des relations entre acteurs impliqués à différents niveaux (des agents de l’internationalisme éducatif, amis proches, diplomates), ou des entités (États, institutions), œuvrant aux côtés du BIE, ou pour les causes qu’il porte.

Quelles sont les forces réformatrices vis-à-vis desquelles le BIE doit se positionner ? Il s’agit du mouvement de l’éducation nouvelle, dont certains acteurs du BIE sont eux-mêmes partie prenante ; des fédérations internationales d’enseignants, qui représentent un vivier mondial considérable pour la mise en œuvre des transformations éducatives ; des mouvements féministes résolument engagés dans la cause de l’éducation pacifiste. Comme nous l’avons déjà pointé dans la première partie de cet ouvrage, le BIE doit aussi déterminer son périmètre d’action vis-à-vis d’organismes officiels déjà constitués (la SDN, le BIT, l’IICI), dont il doit se démarquer ou au contraire s’inspirer. Sans compter que le Bureau doit encore tenir compte, au fur et à mesure de leur apparition, de la création d’organisations qui déploient leur expertise sur des domaines d’intervention similaires : au premier rang de ceux-ci, l’Unesco, auquel il se ralliera finalement, non sans tractations. Par ailleurs, le Bureau prend également les gouvernements comme partenaires, et devra dès lors trouver sa voie pour convaincre les États et leurs représentants de la plus-value d’une participation à cette nouvelle institution intergouvernementale qui prétend de surcroît n’avoir pas de prétention politique. De fait, certains s’engagent par leur adhésion quand d’autres choisissent plutôt de s’impliquer par leur participation à ses enquêtes. On verra que la nature de ces liens influe sur la façon dont le BIE conçoit son développement à l’échelle mondiale.

Comment ses fondateurs ont-ils conçu le BIE au regard de ces divers partenaires ou rivaux potentiels ? Quels types d'alliances et de liens ont-ils tenté de nouer et avec quelles dynamiques relationnelles ou de positionnements ? Quelles démarches ont-ils engagées afin de convaincre d'autres réseaux puis même les gouvernements à exercer un rôle fédérateur ? Comment ont-ils réagi pour défendre le BIE quand celui-ci se trouvait mis en situation de concurrence ? Quels sont les espaces d'échange et de négociation où ces interactions ont pu se produire ? Inversement, quels sont les milieux qui sont contournés, évités ou qui refusent la collaboration ? Comment se sont opérés les changements d'échelle impliqués par la transformation progressive du BIE en un organisme intergouvernemental ?

Comme le montre cette troisième partie, ces questions se posent en termes de stratégies, puisqu'il s'agit bien d'institutionnaliser une organisation internationale. Mais elles recouvrent aussi des contextes particuliers, liés à une diversité d'univers culturels et politiques, de conjonctures historiques changeantes, et aussi, il faut y insister, des réalités et trajectoires humaines singulières : car ce sont d'hommes ou des femmes dont il sera question ici, qui, certes, représentent des associations, des mouvements ou des gouvernements, et nouent des relations de sociabilité ; mais qui le font avec leurs personnalités, leurs convictions, leurs engagements, mais aussi les contraintes diverses qui les enserrant et calibrent leur marge de manœuvre. Ce n'est donc pas un réseau dans lequel s'insère le BIE, mais bien une constellation d'acteurs en réseaux qui se mobilisent, donnant à voir une cartographie de l'internationalisme éducatif en interconnexion avec le BIE.

J. D., F. M. & É. B.

13.

LE BIE ET L'ÉDUCATION NOUVELLE : CONFLUENCES ET DISSONANCES

Cécile Boss, Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Nous prenons pour acquis que le BIE défend d'emblée une orientation de pensée : s'il se réclame de tout temps d'une stricte neutralité et objectivité scientifique, l'internationalisme éducatif qu'il promeut s'imprègne aussi de l'élan réformiste des premières décennies du 20^e siècle. Le Bureau émane, on s'en souvient, de l'Institut Rousseau, regardé comme l'un des épicrocentres de l'éducation nouvelle. Ses premiers pas s'esquissent de surcroît via le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN), intégré dès 1923 dans ledit Institut, avant que le BIE ne se déploie comme organisation autonome et s'émancipe même de son géniteur, l'Institut Rousseau (cf. partie 1 de cet ouvrage).

Dans le prolongement d'autres de nos travaux¹, il nous intéresse ici de cerner comment cette ligne originelle de pensée et d'action se traduit – ou pas – dans les réseaux, activités et causes investis par les partenaires du BIE tandis que lui-même se reconfigure entre 1925 et les années 1950. Pour ce faire, nous procédons en quatre temps. Nous définissons brièvement quelques-uns des traits caractéristiques de ce vaste mouvement réformiste connu en francophonie sous le syntagme « éducation nouvelle »², et esquissons d'emblée la thèse générale qui

1 Voir en particulier : Hofstetter & Mole, 2018 ; Hofstetter & Schneuwly, 2006.

2 Dont les équivalents dans d'autres langues pourraient être *new education*, *progressive education*, *Reformpädagogik*, *escola nova*, *pedagogia scientifica*, etc.

a orienté notre enquête et fonctionne comme fil rouge de ce chapitre (1). Nous en éprouvons la pertinence en examinant successivement les profils des partenaires du BIE pour déceler la nature de leurs liens avec l'éducation nouvelle (2), les événements emblématiques qui permettent de saisir comment se négocient les rapports entre le BIE et les instances incarnant l'éducation nouvelle (3), puis les causes et contenus investis par le BIE au fil des quelque trois décennies sous la loupe ici (4). Une coda esquisse quelques réflexions concernant le statut du BIE et de la NEF, comme de leurs porte-parole et des causes qu'ils promeuvent, lorsque l'Unesco est créée.

ÉDUCATION NOUVELLE – ÉDUCATION INTERNATIONALE : DEUX CAUSES ENTRELACÉES ?

Qu'est-ce que « l'éducation nouvelle » ? Pour l'expert de la *Reformpädagogik* (Oelkers, 2019), la « nouveauté », la « réforme », est constitutive de la construction de l'école dans la Modernité ; le qualificatif « nouvelle » ne saurait ainsi en soi constituer l'élément définitoire des courants réformistes. Dès le tournant des 19^e et 20^e siècles, on assiste certes à l'institutionnalisation, à l'échelle internationale, d'un mouvement multiforme qui se donne aussi une association (*New Education Fellowship* – NEF ; en français, Ligue internationale pour l'éducation nouvelle – LIEN), amalgamant des écoles de pensées diverses, mouvement qui se rejoint dans une commune dénonciation des pratiques et structures dites traditionnelles³. Ces dernières seraient incarnées par l'école publique, qui élargit son emprise dans le même temps où l'on assiste à la généralisation de la scolarisation de masse (*mass schooling*⁴) et à la densification des structures encadrant les populations juvéniles. Les porte-bannières de ce renouveau sont convaincus qu'une pédagogie respectueuse du développement naturel de l'enfance et de ses besoins spécifiques – activité spontanée, curiosité, créativité – est par essence émancipatrice et

3 On peut se référer à ce sujet à Brehony, 2004 ; Condette & Savoie, 2016 ; Gutierrez, 2011a ; Haenggeli-Jenni, 2017.

4 Les références désormais classiques : Ramirez & Boli, 1987 ; en français, Nóvoa, 2006. Récemment, une analyse internationale examine l'impact des législations scolaires : Westberg, Boser & Brühwiler, 2019.

libératrice, augurant une humanité pacifiée. Mais dès la fin des années 1930 et surtout au milieu du 20^e siècle, leurs structures internationales se dissolvent ; ceci a pu être lu comme l'extinction et l'effondrement de l'éducation nouvelle ; pour d'autres, ceci peut aussi s'interpréter comme une diffusion, certes diluée, des valeurs et principes pédagogiques réformistes dans le fondement commun de la pensée pédagogique du second 20^e siècle⁵. Ces deux interprétations ne sont, selon nous, pas inconciliables.

Ce chapitre avance la thèse générale qu'une même évolution est repérable dans la ligne de pensée pédagogique du BIE, qui participe lui-même du phénomène. Ce qui s'y vit pourrait même préfigurer ce qui se joue dans d'autres organismes internationaux et dans l'école publique tout entière : sans pour autant que les filiations avec les mouvements originels ne soient revendiquées ni même repérées, certains principes fondateurs de l'éducation nouvelle imprègnent désormais la pensée pédagogique spontanée⁶. Le présent chapitre serait de ce point de vue-là paradigmatique : à travers l'évolution du positionnement du BIE à l'égard de l'éducation nouvelle, on pourrait observer un phénomène plus ample.

Quels sont les quelques éléments constitutifs de l'éducation nouvelle telle qu'elle se déploie et s'institutionnalise durant l'entre-deux-guerres, éléments définitoires aussi du BIE à l'heure où il entame ses activités ? Trois postulats peuvent être dégagés⁷ :

1. Le développement de l'enfant est naturel ; pour l'éduquer et pour enseigner, il convient donc de partir des besoins naturels et intérêts spontanés de chacun. Les contenus scolaires, notamment leur

5 Clews (2009, pp. 83ss) montre que la NEF subit un déclin marqué après la Seconde Guerre mondiale ; quant à eux, Ohayon, Ottavi et Savoye (2004) décrivent comment les contenus de l'éducation nouvelle sont de plus en plus absorbés dans les discours concernant l'école publique.

6 On le constate pour l'Unesco, et même pour l'OCDE ; à ce propos : Robertson, 2013. Notons que les premiers historiens du BIE eux-mêmes amalgameront l'histoire du BIE avec celle du mouvement éducatif : Suchodolski, Roller, Stock, Avanzini, Egger & Darcy de Oliveira, 1977.

7 Voir à ce propos : Alix, 2017 ; Brehony, 2001 ; Gutierrez, 2011a ; Hameline, 2002a, b ; Ohayon, Ottavi & Savoye, 2004 ; Riondet, Hofstetter & Go, 2019.

organisation disciplinaire, vont à l'encontre de ce développement. Les méthodes dites traditionnelles, supposées fondées avant tout sur la mémorisation, répétition et restitution, négligent l'appropriation active des enfants, tenue pour premier principe pédagogique phare de l'éducation nouvelle.

2. Les enseignants descendent par conséquent de leur estrade et délaissent leurs fonctions transmissives pour accompagner et faciliter ce développement. Leur nouveau rôle d'animateur et d'accompagnateur de l'enfant dans son développement implique que ces éducateurs connaissent l'enfance et ses besoins supposés naturels, autrement dit qu'ils prennent en compte la psychologie du développement et ses implications pédagogiques.
3. L'école traditionnelle, incriminée pour vouer un culte à l'obéissance passive, aurait contribué aux nationalismes à l'origine de la Grande Guerre qu'il convient de déloger des esprits. C'est en « révolutionnant » l'éducation que la paix sur terre sera préservée : l'école nouvelle forgerait, elle, des citoyens responsables, acquis aux valeurs de solidarité et de compréhension mondiale, lesquelles sont contenues dans ce qui s'énonce alors comme éducation internationale et éducation morale.

Entre 1925 et 1952, les rapports entre le BIE et l'éducation nouvelle – ses causes et ses réseaux – évoluent sensiblement ; nous avons dégagé trois phases successives :

- Durant sa première phase de vie comme association corporative (1925–1929 ; voir chapitres 1 et 2), le BIE est consubstantiellement relié à l'éducation nouvelle, laquelle s'affiche et se revendique aussi bien structurellement que par les engagements de ses partenaires individuels et collectifs. La ligne générale suivie par le BIE est donc visible et détermine en partie la construction de son identité et de ses réseaux.
- Durant la phase de transition (1929–1933 ; voir chapitre 3), les causes investies par le BIE demeurent largement inspirées de l'éducation nouvelle, mais on peut observer un estompement progressif de cette affiche : les liens avec les instances organiques de l'éducation nouvelle se distendent, les répondants du BIE se repositionnent et les nouveaux partenaires collectifs témoignent de cette évolution.

- Dans la phase de consolidation du BIE reconfiguré (1934–1952, voir chapitres 3 à 6), les causes représentatives de l'éducation nouvelle disparaissent du programme officiel du BIE. Cette évanescence n'empêche pas que les principes définitoires de l'éducation nouvelle continuent d'imprégner, de manière sous-terrain, la façon de définir méthodes et contenus d'enseignement (voir notamment chapitres 9 à 12), fondés scientifiquement par la psychologie de l'enfant.

LES PROTAGONISTES : DE LA « MILITANCE RÉFORMISTE » À LA CAUTION OFFICIELLE

ACTEURS ET PARTENAIRES : CONTINUITÉS ET DISCONTINUITÉS

Quels sont les liens que les collaborateurs du BIE entretiennent avec l'éducation nouvelle ? Nous avons retenu ici les individus qui mettent en œuvre et représentent l'institution, saisis aussi dans leurs réseaux relationnels. L'analyse qui suit (Tab. 13.1) porte sur les principaux organes du BIE, qui eux-mêmes évoluent pendant la période sous la loupe⁸.

8 Ces organes comprennent des personnes qui ont pour critères communs d'avoir un lien officiel avec le BIE : fonction, rémunération, pouvoir décisionnel dans une commission, ou pouvoir de consultation. Nous avons présenté ces instances dans les chapitres 2 et 3. L'inventaire détaillé de leurs membres figure en Annexe (1 à 4).

Tab. 13.1. Lien des membres des principaux organes du BIE avec l'éducation nouvelle

	Total membres	Lien étroit éducation nouvelle	% Lien éducation nouvelle
Secrétariat (direction incluse) du BIE entre 1926 et 1952	8	6	75%
Comité d'initiative du BIE en 1925–1926	49	13	27%
1 ^{er} conseil d'administration du BIE en 1926	17	6	36%
Membres collectifs du BIE entre 1926 et 1929	75	24	32%
Commission permanente consultative 1929–1945	27	10	37%

Le choix des premiers directeurs du BIE atteste des liens étroits avec l'éducation nouvelle : la direction est confiée à un trio – Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Elisabeth Rotten – qui font partie des figures phares des mouvements réformistes. Dès 1928 et surtout 1930, cette militance s'estompe, avec le départ de Rotten, l'arrivée officielle de Pedro Rosselló, puis la nomination de Jean Piaget comme directeur en remplacement de Bovet, et, enfin, avec le retrait de Ferrière. Cette nouvelle direction ne s'oppose nullement à l'éducation nouvelle, mais vise davantage à renforcer la mission scientifique et intergouvernementale du BIE.

Qu'en est-il du personnel engagé dans le secrétariat, pour majorité féminin ? Peu de traces subsistent permettant de connaître les positions des dactylographes, sténographes, secrétaires, comptables ; il semblerait toutefois que les femmes ayant des responsabilités (de secteur, de recherche, de gestion du secrétariat) appartiennent plutôt aux milieux féministes, du quakérisme, et aux organisations internationales pacifistes, lesquelles sont certes parfois cousines de l'éducation nouvelle.

Parmi les collaborateurs externes⁹, sur quatorze individus repérés, trois au moins sont proches de l'éducation nouvelle et entretiennent des liens avec l'Institut Rousseau : Louis Torres¹⁰, Albin Jakiel et Vingh Bang.

Le comité d'initiative de 1926 forme un groupe de 49 personnes qui manifeste des accointances avérées avec les mouvements réformistes. Émanant pour partie du réseau déjà construit par l'Institut Rousseau, un tiers des membres dudit comité se reconnaissent publiquement dans les principes de l'éducation nouvelle et participent à ses réseaux : en particulier Lucien Cellérier, Alice Descoedres, Robert Dottrens, Paul Dupuy, Emmanuel Duvillard, Émile Jaques-Dalcroze, Ketty Jentzer, Boghos Kevorkian, Albert Malche, Paul Meyhoffer et Piaget (qui n'est pas encore directeur du BIE). Le premier conseil d'administration, plus restreint, comprend pour l'essentiel des relais proactifs de l'éducation nouvelle comme Descoedres, Dottrens, Malche ainsi que Dupuy et Rosselló, moins militants pour leur part. On se souvient (chapitre 3) que Dottrens et Malche jouent un rôle pivot dans la reconfiguration du BIE entre 1929 et 1931 ; ils se distinguent par leur volonté de diffuser les principes de l'éducation nouvelle au sein de l'école publique, à très large échelle.

Qu'en est-il des 75 membres collectifs du BIE, qui s'y sont affiliés entre 1926 et 1929 ? Le tableau suivant propose une catégorisation de ceux-ci.

9 Temporaires ou fixes, délégués aux frais des pays membres ou par le BIE à partir de 1929.

10 Voir la thèse de Loureiro, en préparation. Pour une analyse de l'ensemble du profil du personnel du secrétariat, se référer au chapitre 16 et à la thèse de Boss.

Tab. 13.2. Types de membres collectifs du BIE 1926–1929^a.

Types de membres	N	%
Membres collectifs liés à l'éducation nouvelle ou groupes apparentés	24	32
Associations pour la paix	5	7
Associations de femmes	4	5
Associations professionnelles ou syndicat d'enseignants	13	17
Institutions publiques/étatiques	2	3
Associations liées à la SDN et aux organisations internationales	7	9
Associations de jeunesse	4	5
Autres (associations de parents, sociétés académiques, collègues ou écoles)	11	15
Inconnus/indéchiffrables	5	7
Total	75	100

a Carnet de cotisations alphabétique 1926–1929. B71, A.5.4.224, A-BIE.

Ce tableau met en lumière l'hétérogénéité déjà constatée. Se distinguent les membres collectifs se réclamant explicitement de l'éducation nouvelle (24), parmi lesquels figurent en premier lieu la NEF/LIEN elle-même, ainsi que quatre instituts de recherche en éducation, emblématiques eux aussi du mouvement. Rappelons que les deux premiers directeurs adjoints du BIE sont aussi co-fondateurs de la NEF, responsables respectivement de ses supports éditoriaux francophones (Ferrière) et germanophones (Rotten). Les associations internationales qui représentent le mouvement réformiste dans les pays anglo-saxons, francophones et germanophones sont ainsi présentes quasiment depuis la création du BIE. S'ajoutent des associations, écoles et musées, d'origine allemande, anglaise, brésilienne, écossaise, espagnole, hongroise, italienne, polonaise, portugaise, tchécoslovaque et suisse. On peut en déduire que le noyau central des membres collectifs a partie liée avec l'éducation nouvelle, implantée certes avant tout en Europe.

On peut distinguer un deuxième ensemble comprenant les associations pacifistes, les ligues pour les droits des femmes, différents mouvements de jeunesse et quelques associations militantes, aux bases religieuses parfois, qui se rejoignent dans leurs convictions réformistes

et internationalistes. Les associations et organes de soutien en faveur de la SDN sont à cette époque assez proches de cet ensemble, au même titre que les associations pédagogiques. Ces dernières participent parfois activement aux congrès de la NEF/LIEN et à la promotion de son manifeste.

Le troisième ensemble, plus réduit, réunit les membres collectifs émanant directement ou indirectement de la sphère publique : les institutions officielles (écoles, villes), dont par exemple le département de l'Instruction publique de Neuchâtel (sous la direction d'un ministre très engagé).

Ce sont précisément ces représentants de la sphère publique qui préfigurent la composition future du BIE lorsqu'il se transforme en une instance intergouvernementale, auxquels s'ajoutent, à titre d'observateurs, des délégués des organisations internationales. Après 1932, ce n'est plus qu'occasionnellement, quand il s'agit de questions se rapportant à la profession enseignante, que le BIE s'assure la participation des grandes associations d'enseignants, parmi lesquelles on ne compte plus officiellement sur la présence de figures incarnant l'éducation nouvelle. Celles-ci seront certes encore bien actives dans la commission consultative permanente.

LA COMMISSION CONSULTATIVE : D'UNE NÉBULEUSE ENGAGÉE VERS L'OFFICIALITÉ MESURÉE

Dès 1929, on l'a dit (chapitre 3) une commission permanente consultative est formée dans la perspective d'assurer au BIE une légitimité à la fois scientifique et éducative. Des personnalités influentes du monde de la pédagogie et de la psychologie de l'enfant sont invitées à y siéger, aux côtés de représentants des organisations internationales, d'associations féminines et d'universitaires¹¹. Dans la première liste constituée entre 1929 et 1930, comprenant en tout quinze membres, on trouve des figures clés de l'éducation nouvelle comme Beatrice Ensor, Rotten, Ovide Decroly et Dupuy. Paul Monroe est nommé à leur côté, en tant que directeur de l'*Institute of international education* de l'Université de Columbia

11 Nous avons reconstitué une liste à partir des dossiers de la commission, dont des lettres invitant à siéger, croisées avec les procès-verbaux des différentes instances du BIE. D'après nos sources, la commission perdure jusqu'en 1945, mais elle semble surtout activée au début des années 1930.

qui promeut depuis les USA¹² les méthodes de la *progressive education* dans une perspective internationaliste.

La liste de 1931 s'élargit¹³. Proches de l'éducation nouvelle, s'y trouvent des intellectuels tenant la science de l'éducation et de l'enfant comme outil pour des causes internationalistes et réformistes : John Dewey, alors professeur à l'Université de Columbia, Percy Nunn, directeur du *London Day Training College*, Agustín Nieto Caballero, directeur du *Gimnasio Moderno* à Bogota, Édouard Spranger, professeur de psychologie à l'Université de Berlin et Helena Radlińska, de l'Université libre de Varsovie. Certains d'entre eux, comme Dupuy, Radlińska et Rotten participent même activement à la création du BIE. Tous incarnent à un titre ou un autre, le réformisme éducatif.

PORTRAIT 13.1. HELENA RADLIŃSKA (1879–1954)



Intellectuelle et figure engagée de l'éducation en Pologne, Helena Radlińska est d'emblée un soutien important du BIE, active dès sa fondation, et l'une des premières correspondantes étrangères depuis le « centre national polonais » du BIE. Elle entretient des échanges réguliers avec les membres du Bureau qui trouvent en elle une excellente correspondante, assurant les liens avec la Pologne et avec de nombreuses

figures pédagogiques internationales. Éducatrice, elle travaille dans l'École du service social qu'elle crée en 1925 au sein de la Faculté des sciences pédagogiques de l'Université libre de Varsovie qu'elle dirigera par la suite.

Son expertise dans la classification et la documentation internationales (ayant elle-même travaillé comme bibliothécaire, puis développé des réseaux de diffusion de livres et des recherches bibliologiques¹⁴ dans le cadre de ses projets d'éducation sociale et populaire), l'amène à contribuer à l'élaboration des annuaires internationaux de l'éducation et du système de classification mondial de la bibliothèque du BIE. En 1929, elle est invitée à siéger

12 Dont l'influence mondiale via les fondations philanthropiques va croissant dans les sciences de l'homme (Tournès, 2010 (chap. 11), 2011). Concernant l'IIIE, voir aussi Dumont, 2020b.

13 Pv de la 3^e réunion du comité exécutif, 17.4.1931. B62, A.2.290–752, A-BIE.

14 Radlińska serait à l'origine du mouvement appelé « école de Varsovie » (Wroczyński, 1964, pp. 72 et 77).

dans la commission permanente consultative du BIE pour son expertise en éducation. Radlińska côtoie de mêmes cercles que les employés du BIE (la NEF, l'Institut Rousseau)¹⁵ et participe activement aux congrès de la Ligue et du CIEM. Entre projets de pédagogie nouvelle et de démocratisation sociale, les théories et pratiques qu'elle développe sont fondatrices de la pédagogie sociale. Sa conscience aiguisée des rapports sociaux, son approche, son expertise dans la formation des jeunes et des adultes, des travailleurs sociaux, et son intérêt pour la collaboration internationale, font d'elle une précieuse collaboratrice du BIE.

Ses conceptions de l'éducation sont considérées comme emblématiques de la tendance sociale de la NEF/LIEN, au moment où des avis divergents s'affrontent. Radlińska cherche à faire entrer les questions sociales dans les problématiques débattues lors de la LIEN et « démontre la nécessité de prendre en compte le fait social dans l'éducation pour aider au développement des milieux défavorisés » (Latala, 2020, p. 119). Marie Butts, dans un rapport sur le Congrès de Nice de 1932, décrit ce clivage existant au sein de la Ligue : d'un côté une tendance, portée par Radlińska, qui cherche à appréhender l'éducation dans son contexte social, de l'autre, une position soutenue par Ensor, visant l'émancipation de l'enfant par la créativité en se concentrant davantage sur l'individu¹⁶. Très engagée au sein de la Ligue et dans le courant de l'éducation nouvelle en Pologne, elle gagne aussi une certaine légitimité auprès d'organisations internationales plus conformistes. Position sans doute renforcée par ses origines : une famille appartenant à l'élite intellectuelle polonaise et un frère, Ludwik Rajchman, médecin au sein de la SDN, participant à la création de l'UNRRA. Ainsi, elle constitue une intermédiaire idéale entre le BIE, la NEF/LIEN et les divers cercles qu'elle fréquente (Hofstetter, 2015). Si ses collaborations et correspondances perdurent avec l'ensemble du BIE et notamment avec Butts, attestant d'une connivence intellectuelle et d'une amitié entre les deux figures, Radlińska émet toutefois des critiques à l'égard de la restructuration du BIE de 1929 : selon elle l'affiliation du BIE avec des gouvernements et « officiels » uniquement, diminuerait son autonomie.

Enfin, sa participation active à des groupes révolutionnaires anti-russes, au soulèvement polonais de 1905, et sa collaboration avec l'organisation militaire polonaise (POW) pour la libération de la Pologne pendant la Première Guerre mondiale (Laot & Marynowicz-Hetka, 2018), font d'elle une figure politique subversive. Elle mène plusieurs initiatives clandestines au sein du mouvement éducatif polonais et critique les différentes formes de domination que connaît la Pologne alors sous l'emprise de la dictature. En 1939, elle écrit au BIE combien « les abus de la propagande, des instructions spéciales, etc. et l'échec apparent de l'éducation 'nouvelle' au sens de la

15 Radlińska est notamment en lien avec Rotten, Butts, Ferrière, Otlet et la Fontaine (Haenggeli-Jenni, 2015), et est une « vieille amie » d'Albert Thomas du BIT (Thébaud, 2017, p. 353).

16 Rapport confidentiel de Butts, Congrès de Nice. B152, C.5.2.459, A-BIE.

Ligue exigent une réponse »¹⁷. Plus généralement, ses correspondances avec le BIE, sont empreintes de critiques quant aux méfaits d'un contexte autoritaire et nationaliste sur l'éducation.

Notoriété, affinité intellectuelle, multiplicité des casquettes, autant d'éléments qui peuvent expliquer les liens privilégiés de Radlińska avec le BIE, attestant par là même des contacts étroits et précoces du Bureau avec une partie du mouvement éducatif et militant polonais¹⁸ dont l'intérêt pour le BIE se manifeste en retour.

C. B. & A. D. M.

© image Institut d'études sociales et pédagogiques Helena Radlińska.

Cet élargissement de la commission permanente consultative se poursuit en 1932¹⁹. La commission servirait-elle de relais pour préserver le lien avec les mouvements réformistes et contrebalancer le poids croissant des gouvernements ? Nos analyses le confirment, tout du moins jusqu'au milieu des années 1930. Déjà sollicitée en 1931, Maria Montessori reçoit une seconde missive de Piaget une année plus tard : « comme président de la Société Montessori de Suisse, j'espère vous prouver que cette collaboration n'est pas vain mot, mais une réalité »²⁰. Cet intérêt témoigne-t-il d'une véritable connivence avec Montessori, du souci d'assurer la crédibilité du rôle de Piaget dans le montessorisme suisse, de la volonté de s'adjoindre les personnalités les plus éminentes de l'éducation nouvelle, ou de favoriser l'adhésion au BIE de l'Italie²¹ ? La nomination de Jan Uher, docteur ès lettres et privat-docent de l'Université Masaryk de Brno (Tchécoslovaquie), pourrait avoir pour dessein de garantir que l'affiliation de ce pays au BIE (1930) se concrétise par de réelles collaborations intellectuelles et pédagogiques, en se consolidant aussi via les réseaux de l'éducation nouvelle.

Les dernières invitations repérées durant l'entre-deux-guerres, en 1934 déjà, concernent les Genevois William Rappard et Guillaume Fatio. Celles-ci se concrétisent dans le cadre des délicates négociations pour obtenir à la fois des subsides auprès de fondations américaines et l'adhésion des États-Unis au BIE (voir chapitre 3). Fannie Fern Andrews, qui

17 Lettre d'H. Radlińska à M. Butts ou R. Gampert, 07.08.1939. B177, A-BIE.

18 Nous pensons ici à Albin Jakiel, Waclaw Borelowski ou encore Maria Sokal, eux aussi très proches du BIE.

19 Pv de la 7^e réunion du comité exécutif, 6.10.1932. B62, A.2.290–752, A-BIE.

20 Lettre J. Piaget à M. Montessori, 21.2.1931, 16.2.1932. B67, A.4.1.210, A-BIE.

21 Voir chapitre 3 ; Hofstetter & Schneuwly, 2020a.

joue toujours le rôle de médiatrice entre l'Europe et les USA, ne manque pas de le souligner : Rappard demeure incontestablement « une grande autorité aux États-Unis »²². La nomination de ces deux personnes sans lien avec l'éducation nouvelle est assurément stratégique et atteste ici encore du tournant qui s'opère : le BIE entend s'imposer comme agence intergouvernementale, se distinguant en cela des mouvements militants réformistes²³. Lors de la 13^e réunion du comité de gestion qui se tient à la sortie de la guerre en 1945, Piaget propose la nomination de Gabriel Badarau et Jules Vaska, qui ont tous deux un profil de fonctionnaire international²⁴. Ces choix permettent certainement de se rapprocher du noyau stratégique œuvrant pour édifier la future Unesco (voir chapitre 5).

Par la suite, la commission consultative ne semble plus être activée pour sa fonction initiale : servir d'appui scientifique pour le BIE et de légitimation dans les milieux éducatifs progressistes. Elle permet désormais davantage d'assurer de bonnes relations diplomatiques. Certains membres ont une double casquette comme Paulo Carneiro, délégué pour la Colombie au BIE, qui incarne aussi l'éducation nouvelle dans son pays. Cependant il est fort probable qu'avec de tels doubles mandats ou profils, le statut diplomatique prime.

L'analyse confirme notre thèse générale. Après avoir regroupé des figures incarnant l'éducation nouvelle, la direction du BIE est reconfigurée pour inclure des scientifiques certes intéressés aux pédagogies actives, mais surtout aptes à se mouvoir dans les milieux diplomatiques. Durant la première période de 1925 à 1929, les différents organes du BIE comprennent une nébuleuse d'acteurs liés à l'éducation nouvelle, impliqués également dans les réseaux proches et plus lointains (féministes, pacifistes notamment) qui les dynamisent. Les membres collectifs

22 Lettre J. Piaget à W. Rappard, 17.10.1934. B67, A.4.0.26, A-BIE. Monnier (1995) documente son rôle phare dans la diplomatie d'entre-deux-guerres ainsi que les initiatives prises en faveur de l'institutionnalisation à Genève en 1927 de l'Institut universitaire des hautes études internationales (HEI ; appelé désormais Institut de hautes études internationales et du développement [IHEID]), le premier au monde à se dédier aux relations internationales. Il s'agit là d'une autre matrice de l'internationalisme éducatif, de niveau académique et favorisant les échanges entre étudiants de la planète, qu'examinent diverses récentes études : Dumont, 2020a, b ; Hunyadi, 2019 ; Laqua, 2017.

23 Pour une analyse plus détaillée des stratégies du BIE, voir chapitre 17.

24 Pv de la 13^e réunion du comité de gestion, 1945. B66, A.3.2.930, A-BIE.

affiliés au BIE proviennent également en bonne partie de cette nébuleuse. Ces organes disparaissant en 1929, ils ne fonctionnent plus comme vitrines des liens du BIE avec les mouvements réformistes.

En revanche, la composition de la commission consultative montre que le BIE conserve une représentation importante de personnalités qui se reconnaissent dans les mouvements réformistes. Mais cette fois, il s'agit d'acteurs sélectionnés pour une fonction précise officielle et bénéficiant d'une reconnaissance scientifique. On repère dès 1934 la nomination d'individus sélectionnés pour leur renommée et influence internationale, surtout dans les cercles diplomatiques. De toute évidence, le BIE ne cherche plus à afficher ses liens avec l'éducation nouvelle.

Comment cette transformation s'est-elle réalisée ? Comment en particulier la NEF/LIEN, cette incarnation institutionnelle de l'éducation nouvelle dans les années 1920, a-t-elle pu s'estomper voire disparaître de ce réseau relationnel, alors même que le BIE s'y reconnaissait au point d'y éditer trois ans durant ses premiers propres *Bulletins* ?

NÉGOCIATIONS ENTRE LE BIE ET LES INSTANCES DE L'ÉDUCATION NOUVELLE : ENTRE CONNIVENCES ET CONCURRENCES

*MODIFIER L'ÉCOLE OFFICIELLE EN MÉNAGEANT LES GOUVERNEMENTS*²⁵

Nous poursuivons le même but que la Ligue : faire pénétrer l'éducation nouvelle dans l'école officielle. Mais si nous voulons collaborer avec les gouvernements, et c'est une nécessité, il faut être prudents et ne pas trop tôt donner à l'un des organes du BIE le nom de "Centre de la Ligue". [...] il vaut simplement mieux ne pas se créer de difficultés par des appellations dangereuses. C'est déjà magnifique de voir des gouvernements apposer leur signature à côté d'institutions privées ou semi-privées comme l'Institut Rousseau ou votre Ligue. Ménageons donc leur amour-propre. L'influence de la Ligue sera la même sur les destinées du Bureau, que l'on appelle son service un "Centre" ou comme on voudra²⁶.

25 L'analyse qui suit tire parti de Hofstetter (2015) et se base sur le dossier surnommé « Affaire du rattachement LIEN-PEN-BIE ». B12, A.1.16.16, A-BIE, complété de la correspondance de Ferrière, AIJRR.

26 Lettre de J. Piaget à A. Ferrière, s.d. c. été-hiver 1929. B12, A.1.16.16, A-BIE.

Ces réflexions adressées par le nouveau directeur du BIE, Piaget, à son adjoint, Ferrière, sont révélatrices du dilemme auquel se confronte le BIE lors de sa reconfiguration en 1929. Parier sur le soutien des gouvernements exige une diplomatie prévenante qui exclut tout favoritisme. On n'affichera plus ostensiblement une inclination pédagogique pour s'épargner des contrariétés dues à « des appellations dangereuses »²⁷. La convergence des buts du BIE et de la Ligue est toutefois énergiquement confirmée par le nouveau patron du BIE à l'adresse de celui qui est supposé être son bras droit au BIE et qui n'est autre que le « garde-des-sceaux » et « globe-trotter de l'éducation nouvelle » (Hameline, 1993b). S'agit-il d'un artifice de Piaget pour faire accroire une connivence pédagogique avec Ferrière ? Le BIE, au cap des années 1930, conserve-t-il l'ambition de diffuser l'éducation nouvelle, et cela jusque dans l'école publique et à l'échelle de la planète²⁸ ? Dans ce cas, comment composer avec l'objectivité scientifique dont se revendique le Bureau qui prétend s'en tenir à un positionnement strictement technique ?

Les archives disponibles démontrent que la situation est bien plus complexe. Elle confronte non seulement Piaget et Ferrière, mais questionne aussi les rapports que vont désormais entretenir le BIE et la NEF/LIEN, dont la consanguinité perdure notamment du fait que Ferrière assume encore la vice-direction de l'un comme de l'autre. Elle renvoie de surcroît aux affinités pédagogiques que pourrait avoir le BIE et plus particulièrement son directeur, Piaget, à l'heure où le pari consiste à avoir pour partenaires les délégués des gouvernements, puis même l'Unesco.

Les archives elles-mêmes visualisent d'emblée la nature particulièrement délicate de ces rapports, dans un dossier désigné comme l'« Affaire du rattachement LIEN-PEN-BIE ». La transaction concerne à la fois les liens entre la Ligue et le BIE et le devenir de *Pour l'Ère nouvelle*, organe francophone de la ligue dont Ferrière, on s'en souvient, est rédacteur en chef et qui accueille les chroniques puis *Bulletins* du BIE depuis début 1926. Les tractations mettent en présence, d'une part, les

27 L'Institut *Rousseau* lui-même, on s'en souvient, devra renoncer, sur proposition de Piaget d'ailleurs, à son appellation pour devenir l'Institut universitaire des sciences de l'éducation. Dans l'usage courant, il conservera l'épithète Rousseau.

28 Nous avons problématisé cette question spécifique dans Hofstetter et Mole (2018).

porte-parole de la NEF à Londres – sa présidente, Ensor, et sa secrétaire, Clara Soper – Radlińska, membre éminente de la Ligue et du premier BIE, qui vit alors à Varsovie et, d'autre part, ceux du BIE de Genève, confrontant aussi en son sein les membres de son secrétariat.

PORTRAIT 13.2. BEATRICE ENSOR (1885–1974)



Beatrice Ensor, pédagogue britannique, est la co-fondatrice en 1921 à Calais – avec Elisabeth Rotten et Adolphe Ferrière – de la *New Education Fellowship* (Ligue internationale pour l'éducation nouvelle en français). Représentante de sa communauté linguistique anglophone, elle est une figure emblématique de la Ligue pendant de nombreuses années, présidente générale de la NEF, rédactrice en chef de la revue *The New Era*, et membre du comité exécutif de la NEF, épaulée de Ferrière et Rotten.

Son parcours de vie lui permet de faire partie d'un vaste réseau de relations internationales qu'elle met à profit pour faire valoir ses convictions et adhérer à nombre d'organismes, bien que ses relations avec le BIE restent distantes. Formée dans le domaine de l'économie domestique, elle enseigne avant de devenir inspectrice des écoles en 1914, découvrant, séduite, la méthode Montessori lors d'une inspection à Cheltenham. Théosophe engagée, elle participe parallèlement à la fondation de la *Theosophical Fraternity in Education* en 1915, dont les membres s'intègrent dans les milieux de l'éducation progressiste. Dans sa conférence inaugurale au Congrès d'Elseneur (1929), Ensor défend l'esprit d'ouverture de la Ligue, puis parcourt le monde entier pour propager les idées de l'éducation nouvelle grâce à de nombreuses conférences et congrès auxquels elle participe activement.

Alors qu'en 1926, les deux co-fondateurs de la NEF, Ferrière et Rotten, deviennent les deux premiers directeurs adjoints du BIE, Ensor quant à elle n'en est pas. Elle ne fera pas non plus partie du groupe des 49 membres du comité d'initiative du BIE en 1926. Nous ne savons pas si elle n'a pas été sollicitée ou si elle a préféré se dédier à d'autres activités. C'est en 1929 qu'elle intègre la commission permanente consultative formée afin d'assurer au BIE une légitimité scientifique, éducative, et de bonnes relations diplomatiques par la présence de personnalités pédagogiques et d'organisations internationales. Entre 1929 et 1932, comme le démontre le chapitre 3, elle est l'une des figures clés dans les tractations qui ont lieu entre la NEF et le BIE tous deux ayant des buts alors convergents : fédérer les associations internationales en éducation. En 1930, les relations entre le directeur du BIE, Jean Piaget, et la présidente Ensor sont au beau fixe, en témoigne la correspondance²⁹ échangée au

29 Correspondance personnelle de J. Piaget (1929–1963) lettre E-H. B186-344, A-BIE.

sujet du déplacement de Piaget à Londres en juin 1930 minutieusement organisé par Ensor, et les vœux de collaboration réaffirmés.

En 1931, alors que le BIE ne recense plus d'associations internationales parmi ces membres, puis en 1932 lorsqu'il décline l'offre d'adhésion de la NEF, les relations entre Ensor et les membres du BIE se distendent. Le Congrès de Nice de 1932 cristallise ces tensions. Partie prenante de l'importance accordée au développement et la culture de l'individu, Ensor s'oppose à Helena Radlińska pour qui la dimension sociale de l'éducation est désormais indissociable des méthodes nouvelles. Elles représentent ainsi l'une et l'autre les deux courants de la NEF qui s'opposent lors de ce Congrès, au demeurant critiqué pour son organisation déficiente et un manque de travail scientifique approfondi. À l'issue du Congrès de Nice, Butts effectue un bilan sans appel des relations entretenues par le BIE, la NEF, et sa représentante Ensor :

On a beaucoup parlé du BIE... Il y avait tendance à lui envoyer toutes les questions difficiles, toutes les enquêtes, etc. (sans argent bien entendu !). À la vérité, on le considérait, je crois, comme une annexe de la NEF, un bureau affilié. Mrs Ensor parlait souvent de sa «chain of bureaux», dont notre bureau fait partie. La politique de la NEF me paraît – comme Mrs Ensor – extraordinairement « ondoyante et diverse »³⁰.

Figure emblématique et charismatique de la Ligue, Ensor s'investit personnellement pour promouvoir l'éducation nouvelle en rappelant à chacun la solidité de ces principes pour construire une nouvelle ère éducative. Toutefois, les relations entre le BIE et Ensor ne perdureront guère davantage : le déménagement de cette dernière en 1933 en Afrique du Sud l'éloigne de son action éducative en Europe bien qu'elle reste toujours active au sein de la section nationale sud-africaine de la Ligue, avant un retour à Londres où elle s'éteint en 1974.

A. D. M.

© image AIJRR.

Synthétisons les enjeux des tensions dès l'été 1929 : la NEF ne saurait tenir un rôle secondaire, elle dont les conférences internationales connaissent une audience inégalée (2 500 participants au Danemark en 1929) et qui entend lutter « sous son drapeau », à savoir la « croisade pour le renouvellement de l'éducation »³¹. Le BIE ne saurait quant à lui s'acoquiner trop ostensiblement avec une institution militante, lui qui se revendique d'être un organisme technique, qui a la science comme

30 Rapport confidentiel de M. Butts, 6^e Congrès LIEN, Nice, août 1932. B152, C5/2/459, A-BIE.

31 Lettre de H. Radlińska à J. Piaget, 28.9.29. B12, A.1.16.16, A-BIE.

instrument de prédilection, et les gouvernements comme partenaires. Mais toutes deux prétendent entre 1929 et 1931 s'ériger en instances fédératrices des associations internationales en éducation. Les négociations s'entament entre elles deux, pour clarifier la nature de leurs rapports et s'accorder sur le discours public à cet égard. Piaget écrit coup sur coup le 8 novembre 1929 à Ensor et à Radlińska « qu'il y a avantage à ce que nous marquions le plus vite possible aux yeux du public notre union et notre collaboration » et se déclare prêt à « faire toutes les concessions pour travailler ensemble »³². Si l'entente, l'unité, la collaboration, constituent bien les maîtres mots des buts ultimes des deux institutions, ils ne permettent pas d'estomper malentendus, dissensions, rivalités, des termes qui hantent les échanges entre le BIE et la Ligue et leurs représentants.

Des solutions sont déjà formalisées en automne 1929, puis une annonce publique est esquissée au début 1930, tandis que Ensor et Piaget se retrouvent à Londres pour les ultimes finitions³³. La NEF serait hissée au statut de membre fondateur (et non pas affilié, statut jugé subalterne) du BIE et pourrait confier à ce dernier des recherches d'importance mondiale ; elle se dédouanerait de la taxe due au BIE par une attachée de recherche qui officierait comme secrétaire de Ferrière et serait ponctuellement « prêtée » au BIE et de fait à Piaget pour les travaux en relation avec la Ligue. Des enquêtes communes – aux contenus collégialement définis – seraient réalisées, grâce à cette attachée. Le BIE devrait quant à lui renoncer à ses velléités fédératrices (position trop dominante) pour apparaître comme Bureau technique auquel la NEF pourrait recourir. Ferrière conserverait ainsi la responsabilité éditoriale de la revue francophone de la ligue (*PEN*) et Piaget serait épaulé dans ses nouvelles fonctions de responsable de la « commission de psychologie » de la NEF³⁴. Ainsi serait même instauré le « Centre » genevois de la NEF dont Ferrière est toujours vice-président. On s'accorde surtout sur le principe de structures et libertés respectives inaliénables. Et l'on évoque même explicitement la perspective de transférer un jour le quartier général de la NEF à Genève ; certes, insistent les Anglais, dans un avenir pas trop proche...

32 Lettre de J. Piaget à B. Ensor, 8.11.1929, et à H. Radlińska, 8.11.1929. B12, A.1.16.16, A-BIE.

33 Si minutieusement conçues qu'elles ont même été tenues pour acquises et présentées comme telles dans des cercles plus étendus.

34 Lettre de J. Piaget à B. Ensor, 8.11.29. B12, A.1.16.16, A-BIE.

Longs conciliabules. Visiblement d'autres susceptibilités sont à préserver, cette fois du côté des associations enseignantes, qui jugent que deux fédérations internationales (FIAI, WFEA) suffisent, ce qui conduit Ensor et Piaget à s'accorder sur la nécessité de temporiser, de redoubler de prudence, pour réduire même la voilure des ambitions et se concentrer sur la seule enfance (et non les enseignants). Et surtout de n'en point parler à des tiers.

Or Ferrière ne le sait pas, et prend les devants pour formaliser autrement encore ce rapprochement. Confirmant son retrait à la fois du BIE et de « sa revue » *Pour l'Ère nouvelle* pour des raisons de santé (surdité, en particulier), Ferrière suggère en février 1930 d'inverser désormais les logiques éditoriales. Alors que depuis 1926, *PEN* avait offert l'hospitalité aux chroniques puis *Bulletins* du BIE, ce dernier – ayant lui-même pris son autonomie³⁵ – pourrait désormais « consacrer un certain nombre de pages dans son bulletin à celui de la LIEN ». C'est « un service à rendre à la cause de l'enfance et des éducateurs », décrète Ferrière, que de ne pas multiplier les organes pédagogiques, qui « se tireraient dans les jambes les unes des autres, pour le plus grand danger de l'unité de notre cause »³⁶. Le BIE, à tout le moins Butts et Piaget³⁷, s'y opposent, estimant que « la Ligue défend une doctrine », au contraire du BIE, conçu comme un organisme impartial et technique, qui ne peut valoriser une institution ou une cause plus qu'une autre.

On le sait, ce sera *in fine* le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN³⁸) qui prendra complètement la responsabilité éditoriale de la revue, Paul Fauconnet (France) et Decroly (Belgique) demeurant avec Ferrière les rédacteurs responsables (entre 1925 et 1932).

35 Butts signe l'adieu. *PEN*, 1929, 53, pp. 301–302.

36 Lettre de A. Ferrière à B. Ensor, 14.2.1930. B12, A.1.16.16, A-BIE.

37 Qui va d'ailleurs remettre au pas Ferrière ; leurs échanges de lettres démontrent aussi les susceptibilités à ménager entre eux, comme leurs aptitudes à s'exprimer en toute franchise et cordialité, se reconnaissant solidaires dans les principes et buts du BIE.

38 Établi au Musée pédagogique de Paris où se trouve déjà le secrétariat de la revue. Haenggeli-Jenni, 2017. S'agissant du GFEN et de l'historiographie des réseaux français d'éducation nouvelle : Gutierrez, 2011a, b.

LA NEF, DE LA « DICTATURE BIENFAISANTE » ? DÉMARCHAGES ET DÉCONVENUES, SAUF POUR PIAGET, COURONNÉ

S'agissant des liens formels entre la NEF et le BIE via leurs représentants, Piaget est invité à prononcer une conférence plénière au Congrès de la Ligue au Danemark (1929) puis il est nommé membre du comité consultatif de la NEF ; il s'en déclare « extrêmement flatté » formant « le vœu que notre collaboration soit toujours plus étroite »³⁹. L'année suivante encore, Piaget s'efforce de concrétiser cette synergie en suggérant une enquête et une conférence communes. Tout se passe comme si c'était désormais lui – et de fait le BIE – le quêteur, à tout le moins l'unique demandeur : il salue début 1931 les aptitudes fédératrices de la NEF, qui effectivement de son côté élargit ses réseaux nationaux et membres collectifs affiliés. Inversement, le BIE ne compte aucune adhésion d'associations internationales à son actif, possibilité pourtant stipulée dans ses statuts. Il s'efforce pour sa part, nous l'avons vu (chapitres 3 et 6, mais aussi 18), de démarcher les gouvernements, fort de la conviction que leur affiliation conditionne son efficience et l'extension de sa mission réformiste à la planète entière.

Or, dans ce contexte, le BIE se doit de faire preuve d'une diplomatie plus prudente encore. Dans les négociations avec l'Italie⁴⁰, Piaget s'évertue tant bien que mal à obtenir l'adhésion du gouvernement, lequel répond que l'affiliation de l'Opéra de Montessori – emblème de la pédagogie italienne – pourrait en tenir lieu. Or, c'est dans cette négociation de Piaget avec l'Italie de Mussolini que l'on apprend en 1932 que le BIE a décidé « de décliner l'offre d'adhésion de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle de Mrs Ensor »⁴¹. Le BIE semble avoir opéré un revirement radical, tournant résolument le dos aux associations internationales militantes, pour tolérer comme partenaires affiliés uniquement des instances bénéficiant d'un sceau officiel⁴². Piaget refuse donc l'adhésion de l'Opéra de Montessori sous prétexte qu'il est « quasiment impossible de faire coexister dans un même conseil des délégués gouvernementaux et d'associations d'institutions »,

39 Lettre de B. Ensor à J. Piaget, 10.9.1930 ; J. Piaget à B. Ensor, s.d. B12, A.1.16.16, A-BIE. Voir aussi Piaget, *New Era*, 1978, 59, 79.

40 Voir chapitre 3, ainsi que Hofstetter et Schneuwly, 2020a, b.

41 Lettre de J. Piaget à E. Castelli, 30.5.1932. B30.4.1, A-BIE.

42 Gouvernement, ministère ou par défaut un institut officiel du gouvernement.

affirmant clairement que c'est désormais la politique suivie par le BIE, annonçant même qu'il modifiera un jour ses statuts en ce sens.

On en apprend davantage en pénétrant dans les coulisses du Congrès de la NEF, où l'on peut se glisser via les rapports sans fards ni retenue, mais de la « plus haute confidentialité », de Butts. La secrétaire générale du BIE y dénonce les enjeux de pouvoirs entre courants, portés par des personnes qu'elle désigne en pointant volontiers leurs nationalités. Butts semble avoir pour première cible la mainmise d'Ensor, qui préside toujours la NEF, alors en cours de reconfiguration. « Elisabeth Rotten trouve tout ceci bien peu démocratique. Évidemment, dit Mrs Ensor, puisque précisément on veut garder la NEF entre les mains de quelques personnes et faire – en somme – de la dictature bienfaisante ! »⁴³. Butts note avec inquiétude l'expansion de la Ligue, qui aspire à s'associer, elle aussi, des ministres, et à plonger ses racines dans les petites écoles tout autant que dans les « world fellows » supra-nationaux. Butts se réjouit certes de signaler que les « Américains voudraient que le bureau central de la NEF soit à Genève et non à Londres »⁴⁴.

En 1932, le BIE n'aura pas trouvé son compte au congrès de la Ligue à Nice. Il n'aura même pas pu enrichir sa liste d'adresses (comme le recommandait Rossellò), note Butts déconfite. Mais ses membres auront été confrontés à l'indifférence que la Ligue témoigne à l'encontre du BIE, qui semble ne plus compter pour la NEF, quant à elle à son zénith. Dans leur *debriefing* du retour, Rotten et Butts s'inquiètent de cette ambition de la NEF de nouer des relations avec les « officiels de tout poil », les ministères et la Coopération intellectuelle, une évidente « concurrence pour le BIE ». Certes, seule consolation, et de taille : Piaget, qui lui siégeait avec les personnalités « reluisantes » dans les lieux importants, s'est « acquis une renommée de conférencier épatant » conclut Butts⁴⁵.

Dès 1932 d'ailleurs, Piaget rejoindra Ovide Decroly, Henri Piéron, et Henri Wallon au comité éditorial de *PEN*, à la tête de celle que Ferrière⁴⁶

43 6^e Congrès LIEN, p. 9. B152, C5/2/459, A-BIE.

44 6^e Congrès LIEN, pp. 12–13. B152, C5/2/459, A-BIE.

45 Butts celle d'interprète sorcière. 6^e Congrès LIEN, p. 21 et p. 24, B152, C5/2/459, A-BIE.

46 Désormais en retrait, aussi bien du BIE que de la LIEN. Notons que Piaget sera encore dans le comité éditorial de la revue francophone de la LIEN au sortir de la Deuxième Guerre mondiale.

appelle encore « ma revue », pour en avoir été le rédacteur en chef de 1921 à 1932. Le seul lien direct entre la Ligue et le BIE est désormais entre les mains de Piaget, qui a alors le vent en poupe (Noël, 2020), assumant des fonctions en vue dans les deux instances. Certes, Piaget n’y rédigea que quatre articles, mais son nom subsiste sur l’en-tête de la revue *PEN* jusqu’à la guerre. Butts le regrettera amèrement lorsque certains membres de la section française de la Ligue feront connaître leurs positions communistes, expliquant à Piaget que cela porterait préjudice au BIE, qui pourrait ainsi être soupçonné d’accointances communistes⁴⁷.

PORTRAIT 13.3. ELISABETH ROTTEN (1882–1964)



Née en 1882 à Berlin de parents suisses, Elisabeth Rotten obtient un diplôme d’enseignement, écrit une thèse sur Goethe, son « saint du foyer », puis enseigne l’allemand à l’Université de Cambridge. L’éclatement de la Grande Guerre en 1914 décide de son engagement internationaliste : en étroite collaboration avec le vice-président du CICR, Frédéric Ferrière, père d’Adolphe, elle crée une organisation pour venir à l’aide des Allemands à l’étranger et des étrangers en Allemagne, convaincue dorénavant qu’elle dédiera sa vie à préserver le « grand peuple des enfants sur le cercle terrestre » (Rotten, 1962, p. 178) des atrocités de la guerre. Ses engagements sont multiples : création de la future Ligue allemande pour les droits de l’homme qu’elle représente au premier Congrès international des femmes en 1915 à La Haye ; participation à la création de la *Women’s International League for Peace and Freedom* ; promotion de réformes pédagogiques dont témoigne son discours remarqué à la Conférence internationale sur l’éducation à Genève en 1919. Cette même année, avec un groupe de pédagogues, elle crée le *Bund entschiedener Schulreformer* qui plaide pour une réforme radicale, démocratique et non discriminante de l’école. Sa nationalité suisse lui permet de participer à la première réunion internationale de pédagogues à Calais, initiée par Béatrice Ensor, et à la fondation de la Ligue internationale pour l’éducation nouvelle dont elle sera vice-présidente et dont elle éditera la revue allemande *Das werdende Zeitalter*. Ce titre fait référence à un ouvrage de l’utopiste socialiste Gustav Landauer : ces idéaux et utopies, qu’elle partage, se concrétisent dans des expériences pédagogiques à la campagne auxquelles Rotten participe activement : l’école ferme sur l’île de Scharfenberg ; une petite colonie pour former à l’artisanat à Vacha ; plusieurs institutions

47 Lettre M. Butts à J. Piaget, 14.7.1937. B73, A.6.1.250, dossier du personnel, Jean Piaget, A-BIE.

pédagogiques dans la ville jardin à Dresden-Hellerau. En 1932, à la suite du cycle de conférence de Montessori en Suisse, elle participe à la création de l'Association suisse Montessori dont elle devient membre du comité alors sous la présidence de Piaget, auquel elle succède dès 1937 jusqu'à sa mort en 1964.

En 1934, fuyant le nazisme, elle quitte l'Allemagne et s'établit à Saanen, petit village dans les Alpes bernoises, où elle poursuit ses activités militantes résolument réformistes et internationalistes : dès 1944, fondation du village d'enfants à Trogen, participation aux semaines internationales d'étude pour l'enfance victime de la guerre, cours et séminaires à la Haute école pédagogique à Berlin, interventions au centre de formation Sonnenberg pour la paix, tout en continuant à voyager dans le monde entier où elle dispense moult conférences sur la pédagogie et en s'engageant sans relâche pour la NEF, aussi après la guerre. Comme le lui écrit Pedro Rosselló à ce propos : « c'est une œuvre très importante que vous réalisez en renouant les fils rompus pendant la guerre entre les éducateurs »⁴⁸. En 1948, elle crée la Fédération internationale des communautés d'enfants (FICE) sous les auspices de l'Unesco. Elle est proposée pour le prix Nobel pour la paix en 1952 et 1956.

À l'heure où s'esquisse l'idée d'un BIE, en 1920, elle affirme haut et fort que l'Institut Rousseau incarne déjà cette institution. Lorsqu'en 1925, Édouard Claparède écrit à Rotten pour lui proposer d'être directrice adjointe du BIE, elle constitue déjà une figure centrale de la scène pédagogique internationale. Elle renonce à cette direction adjointe faute de temps en 1927, tout en continuant à siéger au conseil d'administration afin que le BIE ne la perde « pas tout à fait »⁴⁹. Après 1929, Rotten continue à figurer parmi les personnes de soutien puisqu'elle est membre de la commission permanente consultative du BIE et joue un rôle de relai puissant via la presse pédagogique militante des pays germaniques. De manière plus générale, elle se fait partout l'ambassadrice du BIE, en particulier auprès des milieux éducatifs internationaux, notamment aux États-Unis où elle voyage, et auprès d'officiels de l'Unesco. Dans plusieurs articles elle souligne d'ailleurs l'importance du BIE pour l'Unesco (Rotten, 1945, 1947). Les correspondances entre le BIE et elle, constantes sur l'ensemble de la période, permettent de renforcer cette idée : pour le BIE, Rotten officie comme relai auprès du mouvement éducatif mondial et le BIE est pour Rotten un moyen de réaliser les idéaux éducatifs qu'ils partagent.

C. B. & B. S.

© image S/C.7-ROT, Fonds Switzerland Yearly Meeting, Archives de la Société religieuse des Amis, Assemblée de Suisse (ASYM), Genève.

48 Lettre P. Rosselló à E. Rotten, 31.8.1945. B178-275, A-BIE.

49 Lettre de P. Bovet à E. Rotten, 24,10.1927. B178-275, A-BIE.

1939–1945 : LUTTES D'INFLUENCE ENTRE LA NEF ET LE BIE DANS L'ANTICHAMBRE DE LA FUTURE UNESCO

Les associations éducatives, elles aussi, sont durement éprouvées par la guerre. Celle-ci galvanise les convictions pacifistes et réformistes de certains, mais suscite également d'amères déceptions et d'acribes critiques d'autres personnes à l'encontre d'un militantisme jugé utopique, ayant berné d'un pacifisme chimérique des masses d'éducateurs. Le BIE comme la NEF y sont confrontés ; bien que dubitatifs quant à leur rôle dans la nouvelle gouvernance mondiale qui s'ébauche (voir les chapitres 3 et surtout 5), les deux organismes s'efforcent de contribuer aux efforts de reconstruction éducative. Ils se retrouvent face à face à l'heure où se réunit la Conférence des ministres alliés de l'éducation (CMAE) et s'esquissent les premières bases de la future Unesco. Portés par l'espoir et l'ambition d'être reconnus comme partenaires de ces entreprises, ils craignent de fait aussi de ne point survivre, une fois la puissante nouvelle « Autorité mondiale » édifée (voir chapitre 5).

Mais ce qui se joue alors pour le BIE déborde largement l'histoire de cette institution : l'équilibre des pouvoirs entre les grandes puissances s'est reconfiguré au profit des États-Unis, la position jugée ambiguë de la Suisse pendant la guerre (une neutralité incomprise, des relations économiques avec le Reich) contribue à sa perte de crédibilité, tandis que Genève voit disparaître certaines des OI qui ont forgé son rayonnement durant l'entre-deux-guerres (Herren & Zala, 2002 ; Ruppen-Coutaz, 2016). Le BIE sait son devenir fragile (chapitre 5) et bataille d'autant plus fermement avec la NEF pour éviter que cette dernière ne lui rapte ses fonctions.

Il semblerait bien que la NEF ait pris, en 1942 déjà, une importante initiative en organisant à Londres une conférence pour discuter des plans pour la reconstruction éducative et pour élaborer une « Children's Charter ». L'idée d'une organisation internationale y est soutenue et l'on envisage de créer un *International Education Board* avec des représentants à Londres, Washington et Moscou, qui cumuleraient les fonctions qu'assumaient précédemment le BIE et la CICI (Mylonas, 1976, p. 81). Butts y est invitée comme observatrice au nom du BIE. Elle mentionne en effet que Charles Wilfried Judd, Captain Small et quelques autres proposent de constituer

un *Institute of Education Organisation* (IEO). Peu inquiète, Butts signale que le projet n'est pas adopté dans la charte finale⁵⁰.

C'est à travers le regard de Butts, confinée en Angleterre pendant la guerre, que l'on peut lire les partitions que jouent alors la NEF et le BIE, les intérêts et visions de leurs responsables n'étant pas, et de loin, convergents. Butts garde contact avec la NEF de façon plus ou moins officielle, grâce au fait qu'elle côtoie à Londres des figures clés de l'organisation et d'associations parentes comme la *Progressive Education Association* (section américaine de la NEF), en particulier Clare Soper⁵¹, Grayson Kefauver⁵², Frederick L. Redefers⁵³, Joseph Lauwerys⁵⁴ et Fred Clarke⁵⁵.

Il est indéniable que nombre d'individus qui s'affairent en vue de créer une organisation internationale pour l'éducation font aussi partie de la NEF⁵⁶ qui, de fait, compte parmi ses membres toute l'intelligentsia de l'éducation. Outre ceux déjà mentionnés, on y retrouve aussi des francophones, dont par exemple Wallon et ... Piaget. On ne peut dès lors pas contester que la NEF ait eu, de cette manière-là, une certaine influence sur l'Unesco naissante. Difficile toutefois de distinguer ce qui ressort de l'impact institutionnel de la NEF de ce qui découle de l'influence de personnes charismatiques, que l'on rencontre effectivement dans les principaux cénacles visant la reconstruction éducative. Contentons-nous de tenter de mieux cerner les rapports entre le BIE et la NEF dans ce contexte.

Dans sa riche correspondance adressée à ses partenaires à Genève, Butts documente ce qui se négocie à Londres, et via ceux qu'elle y croise

50 Lettre M. Butts à R. Gampert, p. 3, 15.04.1942. Fonds Hamori 2008/3/A/4, AIJRR.

51 Secrétaire de la NEF.

52 Vice-président de l'*American Council on Education* (1938–1939), vice-président de la *Progressive Education Association* (1939–1942). À ce sujet voir Dorn (2006).

53 Président de la section américaine de la LIEN, Lettre de M. Butts à R. Gampert, 3.6.1943. Fonds Hamori/2008/3/A/4, AIJRR.

54 Président d'alors de la LIEN.

55 Président de la section anglaise de la NEF (Clews, 2009) et directeur de l'*Institute of international education*.

56 À ce sujet Watras (2011) et Jenkins (1989), lequel écrit par exemple : « The NEF was closely involved in establishing Unesco especially through the efforts of Sir Fred Clarke and Dr Henri Wallon » (p. 104).

ce qui se discute dans les associations internationales et milieux diplomatiques. Tout en s'efforçant d'y valoriser le travail qu'elle présente comme pionnier du BIE, elle est tout ouïe afin de cerner comment se positionner pour conserver un rôle sur la scène internationale, alors même que les institutions genevoises sont désormais marquées du fer rouge de l'échec. Butts se profile à nouveau comme intermédiaire entre les agences et leurs réseaux, entre figures sur l'avant-scène officielle et leurs secrétaires qui fonctionnent souvent comme de perspicaces conseillères. Mission impossible ? Butts écrit même à Rachel Gampert, agacée, que « les gens ici sont insupportables dans leur attitude vis-à-vis de la Suisse. Kefauver n'a jamais répondu à ma lettre à ce sujet. Il y a là une injustice criante »⁵⁷. Elle note également que Redefer « est convaincu, paraît-il, que Genève est absolument finie comme centre international, parce qu'elle éveille des idées d'échec, de défaites. » Et Butts de reconnaître, dépitée :

Je ne sais pas si cette opinion est très répandue. Mais il est certain que Washington joue ce rôle actuellement. Et que, s'il le brigue pour l'après-guerre, et si c'était le moyen d'assurer la participation des États-Unis à la remise en train de l'Europe et à la pacification, les nations alliées pourraient être disposées à le lui accorder⁵⁸.

Le Belge Lauwerys, figure qui émerge ces années, est en même temps actif au sein de la NEF et de la CMAE, et c'est sous sa direction que la NEF prend part à une enquête menée par la CMAE. Butts mentionne quelques projets conjoints NEF-Unesco comme celui d'une brochure dont elle fait bonne presse, d'autant que cette dernière cite le BIE⁵⁹. Mais visiblement Lauwerys n'est guère en faveur du BIE. En 1945, Butts prévoit de rendre

57 Lettre M. Butts à R. Gampert, 18.10.1945. Fonds Hamori/2008/3/A/4, AIJRR. Les lettres suivantes proviennent du même Fonds.

58 Lettre M. Butts à R. Gampert, 16.6.1943. S'agissant de l'émergence de cette superpuissance étasunienne (Tournès, 2016), dont Butts semble avoir conscience, la littérature disponible démontre à l'envi le basculement qui s'opère à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, consolidant la superpuissance des États-Unis, tandis que la Suisse doit revoir sa politique étrangère et que Genève perd son rôle de capitale diplomatique au profit de New York, où s'établit l'ONU. Pour une analyse renouvelée de cette reconfiguration : Gillibert, 2013 ; Hidalgo Weber & Lescaze, 2020 ; Ruppen Coutaz, 2016 ; Tournès, 2016.

59 Lettre R. Gampert à M. Butts, 17.8.1945.

visite à Lauwerys et Soper et espère avoir toutes « les cartes » en main lorsqu'elle les rencontre : « Il paraît que Monsieur Pierre Bovet ne s'est pas entendu avec lui. L. aurait été peu aimable pour la Suisse. Gardez cela pour vous, mais si vous avez des tuyaux donnez-les moi, s.v.p. »⁶⁰. Puis quelques jours après Butts écrit : « Monsieur Lauwerys m'a de nouveau tellement déçue ! Il est – comme tant de gens ici – tellement 'pays vainqueur' »⁶¹.

D'un autre côté, la secrétaire de la NEF Soper, que certains considèrent comme l'âme de la Fédération, semble pencher en faveur du BIE, jouant en tous les cas un rôle d'entremise fort utile. Ce que Butts rapporte à Gampert : « La charte de l'enfance nous nomme, c'est grâce surtout à Miss Soper. Elle est maintenant une bonne amie, fidèle et dévouée »⁶². Les contacts sont également excellents avec Clarke, vice-président de la NEF anglaise, pour lequel Butts traduit des extraits du livre de Rosselló. Et même Redefers semble avoir une vision convergente concernant l'organisation internationale à venir :

You will be interested to know that during this last week-end we have had long talks with Mr Redefers, a rather important visitor from the U.S.A. (c'est le prés. de Progressive Education, section amér. de la Ligue intern. pr. l'Éduc. Nouvelle ; il passe 2 ou 3 mois ici). We agree entirely with our view that any post-war developments should be based on what has already been achieved⁶³.

Les archives que nous avons à disposition montrent que la NEF et le BIE sont parties prenantes à différents moments de la naissante Unesco, et tous deux ont une conscience aiguë de ce qui est en train de se jouer pour « l'avenir de l'éducation ». Les historiens ne s'accordent toutefois pas sur l'influence de la NEF dans la formation de l'Unesco⁶⁴, mais il

60 Lettre M. Butts à R. Gampert, 12.10.1945.

61 Lettre M. Butts à R. Gampert, 18.10.1945.

62 Lettre M. Butts à R. Gampert, 4.7.1943.

63 Lettre M. Butts à R. Gampert, 3.6.1943.

64 Watras (2011) tente de prouver que, à défaut d'assumer des fonctions officielles, divers membres de la NEF auraient joué un rôle décisif dans la mise sur pied de l'Unesco. Et d'après Clews (2009) : « The NEF became involved with Unesco in 1948, as a result of the work of Clare Soper and Joseph Lauwerys, and received a regular grant in return for undertaking certain appointed projects and reports. By 1953 the NEF was receiving £200 per year

paraît clair que du fait de ses ramifications anglo-saxonnes et des figures emblématiques qui la chapeautent, la NEF est mieux introduite que le BIE. Elle ne réussira cependant pas à capitaliser cette influence : son manque de structure organisationnelle d'une part (Clews, 2009, p. 83), et la nature intergouvernementale de l'Unesco d'autre part, en feront un interlocuteur institutionnel de seconde importance. C'est le BIE qui sera homologué partenaire de l'Unesco dont il deviendra le bureau technique et scientifique en 1952 (voir le chapitre 5), reconnu pour son expertise scientifique dans le champ éducatif.

CAUSES ET CONTENUS : PERMÉABILITÉS, AJUSTEMENTS, "NATURALISATIONS"

L'éducation nouvelle n'est plus apposée sur le frontispice du BIE après la pleine reconfiguration de l'institution de 1934. Le fait de s'extraire des réseaux institutionnels de l'éducation nouvelle signifie-t-il que cette dernière disparaît des valeurs portées par le BIE et que ce dernier aurait renoncé à sa ligne générale ?

Afin de répondre à cette question, nous nous rapportons aux trois éléments définitoires de l'éducation nouvelle synthétisés au début de ce chapitre, que nous traduisons en trois présupposés, en réalité interdépendants, et dont nous surlignons les mots-clés. 1. Il s'agit de prendre en compte le développement *naturel* de l'enfant, ses *besoins propres* et *intérêts spontanés*. 2. C'est en étant *actif* que l'élève s'approprie le mieux les connaissances, ceci présupposant que l'enseignant se mue en *accompagnateur* du processus, en référence aux nouvelles *théories psychologiques du développement*. 3. L'éducation nouvelle a pour horizon la paix sur terre en forgeant des citoyens responsables acquis aux valeurs de *solidarité* et *compréhension mondiale*, à travers *l'éducation internationale*. Sur cette base, nous nous efforçons de vérifier la thèse de ce chapitre : les causes/contenus sont d'abord affichés, voire constituent des porte-bannières du BIE, pour être progressivement supplantés par une politique officielle du BIE qui ne visualise plus ces liens, alors même que les postulats de

from Unesco » (p. 196). À l'instar du présent texte, le chapitre 5 de ce volume intègre, lui, le BIE dans ces pourparlers.

l'éducation nouvelle continuent de fait d'imprégner l'esprit et les principes directeurs de l'organisation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une intériorisation active, d'une capillarisation qui s'opère par diffraction, filtrage, résorption.

Méthodologiquement, la démonstration de la thèse est un casse-tête : les reconfigurations du mode opératoire du BIE (partie 1 du livre) font qu'il n'existe pas de sources strictement analogues permettant des analyses sérielles comparables sur les trois décennies sous la loupe ici. Les congrès organisés par le BIE et les *Cours pour le personnel enseignant pour faire connaître la SDN* ne sont dispensés qu'entre 1927 et 1934 tandis que les Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs) n'existent qu'entre 1932 (de fait 1934) et 1939, puis entre 1946 et 1952. Certes, une constante est repérable dans ce qui est qualifié d'« enquêtes » du BIE, lesquelles se revendiquent toutes d'une stricte objectivité et neutralité, quand bien même leur mode d'élaboration et de discussion change aussi fondamentalement. Nous retenons donc ces enquêtes pour tenter de dégager l'évolution des causes à l'affiche du BIE de 1925 à 1952, auxquelles nous ajoutons les cours pour enseignants qui offrent l'occasion aux parrains du BIE de présenter la substance de leurs enquêtes aux professionnels de l'éducation.

AUX SOURCES DES ENQUÊTES DU BIE : L'ÉDUCATION NOUVELLE SUPPORT DE LA PAIX

La liste des enquêtes du BIE en mentionne quinze en 1929. Toutes celles qui résultent des choix propres au BIE⁶⁵ incarnent clairement l'esprit qui anime ses chefs de file et sont intrinsèquement reliées aux principes de l'éducation nouvelle et à la visée de renforcer la compréhension internationale : correspondance interscolaire, littérature enfantine, échange international d'enfants, matériel scolaire auto-éducatif⁶⁶, et un

65 Trois répondent à des sollicitations externes : la formation des maîtres en éducation physique, les associations de parents et de maîtres, l'occupation des enfants libérés de l'obligation scolaire.

66 Rappelons que la demande émane du cercle de Paul Otlet qui la situe explicitement dans le giron des démarches actives (Decroly) ; elle aboutit à une exposition au Congrès de la LIEN à Locarno qu'organise le BIE, montrant le matériel auto-éducatif qu'apportent des participants au congrès. Ce matériel sera ensuite exposé à Genève.

peu plus tard *self-government* et travail par équipe ; ou elles permettent de comprendre des mécanismes sous-jacents limitant la compréhension internationale : enquête sur le patriotisme. La seule enquête portant sur des contenus – l'éducation artistique – se rapporte à un domaine de prédilection de mouvements progressistes⁶⁷. La correspondance interscolaire constitue une traduction pédagogique opérationnelle de la compréhension mondiale, et s'enrichit d'emblée des postulats d'une école ouverte sur la vie, mettant à l'honneur l'expression créatrice, en vogue dans certains courants réformistes, en premier lieu la pédagogie Freinet. L'unique enquête qui perdure durant quinze ans et bénéficie de substantiels soutiens étasuniens – la littérature enfantine – est initialement reliée à l'éducation internationale et à l'éducation nouvelle (voir chapitre 11). Toutes réfèrent intrinsèquement aux valeurs et principes réformistes et entremêlent méthodes actives et coopération internationale. Les démarches de l'éducation nouvelle constituent des instruments au service de l'internationalisme que le BIE s'attache à promouvoir.

L'articulation la plus explicite – sans doute aussi résultat de toutes les enquêtes, démarches, rapports, congrès – se trouve dans les cours d'été pour les enseignants. Tout se passe comme si le BIE – ses principaux représentants – était parvenu à systématiser là l'internationalisme éducatif qu'il défend, en explicitant à la fois les valeurs qu'il promeut (paix, solidarité, etc.) et les méthodes pédagogiques aptes à y parvenir, autrement dit, celles de l'éducation nouvelle. Les interventions des Genevois dans ces cours mettent en lien trois thématiques : l'arrière-fond psychologique chez l'enfant, référence incontournable de l'éducation nouvelle ; la collaboration, la coopération ou l'éducation internationales comme but ; les principes de l'école active, variante genevoise de l'éducation nouvelle, comme moyen pour l'atteindre. Dans son intervention au cours de 1928, le premier directeur du BIE, Bovet articule explicitement ces dimensions :

Les méthodes à employer pour l'Éducation pacifique doivent reposer sur une meilleure connaissance psychologique de l'enfant. [...] Toute la pédagogie de Herbart est dominée par cette notion de réceptivité de l'enfant. Le mouvement actuel tend à considérer l'enfant non seulement comme réceptif, mais

67 Nous n'avons pour l'instant trouvé aucune trace de cette enquête dont les résultats n'auraient d'ailleurs pas été publiés.

aussi comme éminemment *actif*. [...] Les méthodes qui ont réussi sont celles qui ont eu recours à la *collaboration de l'enfant* (1928b, p. 23).

La correspondance interscolaire et la littérature enfantine sont selon Bovet des méthodes exemplaires : « Les principes de l'école active se révèlent d'une application heureuse dans l'éducation pour la paix » (1928b, p. 25). Ce que Ferrière généralisera : « L'école active n'est pas un facteur de paix parmi d'autres. Elle est la condition nécessaire de la naissance et de la domination de l'esprit de paix, inséparable de celui de raison et de justice » (1930, p. 63).

Ces professions de foi – c'est ainsi qu'on serait-on tenté de les qualifier – marquent au plus profond le BIE ; le nouveau directeur, Piaget, les assimile parfaitement, jusqu'à élaborer une théorie du développement de la morale chez l'enfant qui en constitue le soubassement conceptuel, basée sur des milliers d'observations⁶⁸ :

C'est en marge de la pression adulte, et souvent à ses dépens, que se constitue le besoin d'égalité, et, tant que la contrainte l'emporte dans l'esprit de l'enfant sur la coopération, la justice ne parvient pas à se différencier de la soumission aux lois. Or, si même la loi est juste, il importe qu'un sens de l'équité et de l'autonomie permette à la conscience de juger cette loi. La coopération, par contre, engendre la justice (Piaget, 1930, p. 57).

Et Piaget d'en tirer les leçons pédagogiques : développer les méthodes actives de collaboration internationale entre enfants, comme le préconisait Bovet ; puis de généraliser, en se rapportant cette fois à Ferrière : « l'éducation internationale exige une refonte de tout l'enseignement » (Piaget, 1931b, p. 67), qui forme un tout, impliquant morale, intelligence et coopération. « Là où interviennent nos passions et notre égocentrisme, comprendre autrui et respecter autrui ne font qu'un, l'objectivité impliquant le même désintéressement que l'altruisme lui-même » (Piaget 1931a, p. 27).

Les rapports concernant le *self-government* (Piaget, 1934b) et le travail et équipe (1935) rendent compte des premières enquêtes menées par Piaget et sont les dernières à l'affiche d'un investissement visible du BIE

68 Pour plus de précision, voir Hofstetter (2010), Hofstetter et Schneuwly (soumis b), analyse que nous avons partiellement synthétisée dans le chapitre 6.

dans les thématiques phares de l'éducation nouvelle, au service toujours de la coopération internationale. Qu'en advient-il ensuite ?

UNE ORIENTATION GÉNÉRALE RÉSORBÉE : COOPÉRATION INTERNATIONALE COMME VISÉE ET ÉCOLE ACTIVE COMME SUBSTRAT

Les nouvelles enquêtes initiées après 1932 et articulées ensuite aux CIIPs portent presque exclusivement sur l'école publique et s'inscrivent dans un partenariat avec les gouvernements et les instances officielles. C'est dans les enquêtes traitant de contenus scolaires et méthodes d'enseignement que se manifeste la présence continue de l'éducation nouvelle ; dans le vocabulaire genevois, de l'école ou des méthodes actives. Piaget hérite cette dernière expression puisqu'elle permet de faire le lien avec sa psychologie génétique qui prouve la nécessité de l'activité de l'enfant pour la construction des connaissances. Les chapitres 10 et 11 ont démontré cette profonde inspiration : les méthodes et dispositifs d'enseignement sont ceux privilégiés par l'éducation nouvelle (dont la lecture globale de Decroly) ; s'agissant des programmes, on fustige le surmenage pour valoriser la variété et l'importance du travail manuel cher à l'éducation nouvelle. Les différentes disciplines doivent être orientées sur les potentialités et intérêts de l'enfant et respecter scrupuleusement les stades mis en évidence par la psychologie du développement. Une autre finalité est constamment présente dans la définition des contenus : la compréhension internationale, par exemple en géographie et bien sûr dans le fait que le BIE maintient une section pour la recherche sur la littérature enfantine jusqu'en 1940.

L'éducation à la coopération internationale d'une part, l'adaptation des contenus et des méthodes – résolument actives – à la nature des enfants d'autre part, avatars de l'éducation nouvelle, demeurent des principes fondamentaux du travail du BIE entre 1925 et les années 1960. La première, surnommée aussi compréhension internationale, constitue l'une des missions officielles du BIE : tous les partenaires puis même les gouvernements s'y reconnaissent, au moins dans le principe. La deuxième ne se réfère plus du tout à un mouvement pédagogique particulier, qui s'opposerait à l'école dite traditionnelle. Il s'y résorbe et se naturalise en quelque sorte, devenant un mode de pensée spontané. Cette « naturalisation » dans le discours s'appuie sur la psychologie de l'enfant, et plus particulièrement sur la psychologie génétique que Piaget

construit durant cette même période en travaillant notamment sur les notions de nombre, d'espace, de hasard, etc. Le BIE devient ainsi une formidable plateforme pour disséminer les idées pédagogiques propres aux méthodes actives (Hofstetter & Mole, 2018) et tout à la fois leur fondement psychologique piagétien⁶⁹ : Piaget se hisse au rang de psychologue de renommée mondiale tout en étant reconnu comme référence éminente de la pédagogie novatrice du 20^e siècle.

CONCLUSION

Si les références aux courants réformistes et en particulier à la NEF, incarnation institutionnelle majeure du mouvement, s'estompent après 1933, cela ne signifie pas, nous l'avons démontré, que leurs principes et valeurs aient disparu du BIE. Bien au contraire, pourrions-nous même affirmer : une correspondance croisée perdue, à laquelle contribuent l'ensemble des membres du secrétariat et les interlocuteurs réguliers du BIE. Allons plus loin encore. Les travaux et le positionnement du directeur du BIE lui-même, ce Piaget qui a toujours affirmé n'être pas pédagogue et avoir pour seul principe d'action une stricte objectivité scientifique, deviennent la référence théorique princeps de la pédagogie, qui relaie en les confirmant les principes et valeurs pédagogiques de l'éducation nouvelle durant le second 20^e siècle dans le monde entier. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si c'est lui que les organisateurs du 6^e Congrès de la NEF invitent comme conférencier à Cheltenham en 1936 ; ce que Piaget déclinera finalement pour aller chercher son doctorat honoris causa à Harvard, où il tentera aussi de décrocher des fonds et l'affiliation des États-Unis au BIE... La secrétaire générale Butts représentera le BIE à Cheltenham où elle sera sollicitée comme traductrice et médiatrice entre associations, congrès, secrétaires et personnalités qu'elle repère comme influents⁷⁰. Et le BIE retrouvera nombre de

69 Robertson (2013) et Friedrich (2014) montrent combien ces discours et leur soubassement théorique sont devenus plus tard les théories « naturelles » de nombre d'organisations internationales œuvrant dans l'éducation : Unesco, OCDE, Banque mondiale...

70 Bovet fait alors partie du trio qui assume la vice-présidence des « World Conférences » de la NEF, tandis que Ferrière et Piaget sont membres du comité exécutif, avec 17 autres collègues.

collègues affiliés à la NEF lors des pourparlers durant la guerre pour bâtir la future Unesco⁷¹.

Dans le tout juste après-guerre, on les rencontrera tous deux encore. Butts participera à la mise sur pied de la section suisse de la Ligue, documentera ce qui se joue au sein de la NEF elle-même, sans négliger ses attributions de secrétaire générale qui la conduisent à rappeler à Piaget son rôle au sein du comité exécutif de la Ligue...⁷² Les échanges BIE-NEF seraient-ils devenus cordiaux, voire amicaux ? On pourrait le croire à prendre connaissance de la missive officielle du 15 mai 1947 que la secrétaire de la NEF adresse à Piaget pour l'informer qu'il a été nommé dans la *short list*⁷³ comme président de la NEF, en espérant qu'il l'accepte ; elle se fait plus insistante encore le 18 juin. Il servirait avec plaisir la cause de la NEF, fait-il répondre à sa secrétaire, mais assume déjà trop de responsabilités : c'est en revanche bien volontiers qu'il deviendrait vice-président s'il pouvait être appelé à une telle fonction, précise-t-il⁷⁴. Piaget n'assumera finalement pas ce rôle, mais restera dans le conseil d'administration de la NEF jusqu'en 1964 (Clews, 2009, p. 280). Ceci nous conduit à penser que si le BIE en tant que tel n'est guère en ligne de mire de la NEF, son directeur en revanche, qui gagne en audience durant ces décennies, reste constamment courtisé.

Une page reste à écrire sur la manière dont le rattachement du BIE à cette nouvelle « Autorité mondiale de l'éducation », comme la surnomme Butts, aura impacté les travaux réalisés par le BIE⁷⁵, mais surtout, inversement, les orientations et principes pédagogiques définitoires de l'Unesco elle-même. à en croire les thèmes, valeurs, principes pédagogiques proclamés par cette dernière au cap du 21^e siècle, il n'est pas exclu de penser que l'on assiste là aussi à une forme d'intériorisation, voire de naturalisation de l'orientation réformatrice ; ses références se nourrissent de la matrice internationaliste ici étudiée et dont l'éducation nouvelle a fait son miel durant la Belle époque puis l'entre-deux-guerres.

71 On l'a vu dans le chapitre 6 du présent ouvrage.

72 Relations avec la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, 1934–1957. B109, 2.706, A-BIE.

73 Trois noms en tout, dont Dr. Zilliacus et Pr. Lauwerys, qui pour sa part se retire aussitôt.

74 Lettre R. Gampert à C. Soper, secrétaire de la NEF, 21.6.1947 B12, A.1.16.16, A-BIE.

75 Ce que nous entamons présentement grâce à un subside du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et aux collaborations resserrées avec le BIE depuis l'automne 2020.

14.

CONVERGENCES, COOPÉRATIONS ET CONCURRENCES AVEC LES FÉDÉRATIONS INTERNATIONALES D'ENSEIGNANTS

Frédéric Mole

Durant les années d'élaboration du BIE (de 1922 à 1925), puis durant sa première phase de développement (de 1925 à 1929), ses fondateurs accordent une grande attention aux fédérations internationales d'enseignants, dont les finalités leur paraissent très convergentes. La Fédération internationale des associations d'instituteurs (FIAI), en particulier, constituée en 1926, à l'initiative du Syndicat national des instituteurs (SNI)¹, français, puis des associations d'instituteurs britannique, néerlandaise et allemande, soutient que « les progrès de la pédagogie dépendent de l'effort coordonné des éducateurs de tous les peuples et que le désarmement des esprits est une condition de la paix durable »². Cette fédération représente pour le BIE le plus gigantesque vivier de destinataires potentiels des ressources qu'il envisage lui-même de produire. De nombreux enseignants seraient susceptibles de prendre en compte ces ressources dans leur pratique, voire de contribuer eux-mêmes à leur diffusion.

-
- 1 D'abord nommé Syndicat national (SN). Nous utilisons ici l'acronyme en usage : SNI.
 - 2 Lettre de G. Lapierre au directeur de l'IICI, 11.08.1926. Fonds FIAI (B-IV-30), Archives Unesco.

Mais, comme nous allons le voir, les espaces de coopération ainsi ouverts suscitent aussi des questions sur la délimitation des territoires d'intervention et révèlent de possibles situations de concurrence. En observant la façon dont, durant les différentes étapes de son développement, le BIE entre dans des relations d'échange avec les grandes fédérations internationales d'enseignants, on peut mieux comprendre les différentes stratégies qu'il déploie successivement.

DES INTERACTIONS AVEC UNE PLURALITÉ D'ORGANISATIONS

Dans les premières esquisses de constitution du BIE s'exprime le souci de toucher les principaux publics destinataires des enquêtes qu'il entend mener et des ressources qu'il ambitionne de promouvoir. Déjà l'Institut Rousseau avait noué dès sa fondation des liens très étroits avec les milliers d'instituteurs des sections cantonales de la Société pédagogique romande (SPR) et avait aussi établi des relations avec certains instituteurs des départements français frontaliers (Ain et Haute-Savoie en particulier) engagés dans l'innovation pédagogique. Le rayonnement de l'Institut devenant mondial (Hofstetter, 2010), des relations se sont aussi développées dans les années 1920 avec d'autres associations ou syndicats nationaux. Répondre aux attentes explicites des enseignants, anticiper sur leurs besoins potentiels, diffuser les avancées scientifiques et pédagogiques au sein des masses d'instituteurs, tels étaient les enjeux de ces échanges.

Les premiers chapitres du présent ouvrage ont montré que, durant la période d'élaboration du BIE (avant 1925) puis de son premier développement (entre 1925 et 1929), nombre des acteurs engagés dans la recherche d'un renouvellement scientifique de l'éducation expriment la conviction qu'un processus de réforme des systèmes d'enseignement aura plus de chance d'être initié par des franges avancées et militantes œuvrant au sein des masses enseignantes que par des gouvernements et leurs administrations. En témoigne cette alerte lancée par Georges Lapierre, futur secrétaire de la FIAI, dans une lettre à Édouard Claparède de 1924 :

Ce sont les intéressés, c'est-à-dire les maîtres qu'il faut toucher par une propagande incessante ; les pouvoirs publics sont impuissants, mais les organes

corporatifs (syndicats et revues) peuvent tout si à l'action corporative ils joignent le souci du perfectionnement professionnel³.

La période paraît donc favorable aux développements de la recherche et aux tentatives d'interactions au sein des mondes associatifs.

C'est avec le Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public (BIES) que se produisent les premiers échanges préfigurant une collaboration entre BIE et enseignants au plan international. Le BIES existait avant-guerre, mais son développement avait été interrompu. Les enseignants du secondaire, encore peu organisés aux niveaux nationaux, souvent peu soucieux de questions pédagogiques ou attachés à un enseignement secondaire réservé à un public restreint, ne paraissaient pas devoir se montrer attentifs aux mouvements réformateurs. Mais les dirigeants du BIES, convaincus de la nécessité de refonder un enseignement secondaire qui aurait désormais pour fin principale de former des élites dotées d'un esprit critique et capables de prévenir les guerres, se montrent très sensibles à l'essor de l'éducation nouvelle. Les premiers contacts entre Achille Beltette et Adolphe Ferrière s'établissent précisément lors de Congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (NEF/LIEN), en 1921 à Calais, à un moment où le BIES parvient à reprendre son essor interrompu par la guerre. Beltette pense que cet éminent militant de la réforme pédagogique serait en mesure d'inspirer les enseignants du secondaire. Invité régulièrement à prononcer des conférences aux congrès de cette fédération, Ferrière voit certaines de ses propositions reprises sous forme de résolutions adoptées par les congressistes, en particulier sur l'introduction de la psychologie dans la formation des professeurs. Un intérêt mutuel se dessine.

Les liens avec l'immense vivier mondial de praticiens de l'enseignement primaire ne seront envisageables qu'à partir de la création de la FIAI en 1926.

3 Lettre de G. Lapière à É. Claparède, 16.09.1924. Papiers Édouard Claparède (Ms. fr. 4009 f. 261), Bibliothèque de Genève.

PORTRAIT 14.1. ACHILLE BELTETTE (1864–1932)



Professeur d'anglais au lycée de Tourcoing (France), Achille Beltette est resté dans la mémoire collective locale comme celui qui aura contribué à l'introduction de la pratique du football dans son établissement dès la fin du 19^e siècle. En 1904 et 1905, il participe à la constitution de la Fédération française des professeurs de lycées. En 1912, il est co-fondateur du Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public (BIES), dont il est le secrétaire général de 1920 à 1931, le professeur de philosophie Jean Clavière étant directeur du *Bulletin international*, périodique du BIES. En 1921, au 1^{er} congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, à Calais, Beltette se réjouit des perspectives qu'un tel mouvement réformateur pourrait ouvrir à l'enseignement secondaire. Il noue des liens avec Adolphe Ferrière, qu'il invite à plusieurs reprises à promouvoir les principes de l'éducation nouvelle dans le cadre des congrès internationaux de l'enseignement secondaire durant les années suivantes.

Comme en témoigne sa correspondance avec Marie Butts et Pierre Bovet, du 17 novembre 1926 au 24 janvier 1932, Beltette se montre très actif dans le développement d'une étroite collaboration entre le BIE et le BIES. En novembre 1926, il soutient la demande d'adhésion du BIE au Comité d'entente des grandes associations internationales. Adressant à Bovet les « vœux de succès » du BIES, Beltette exprime son « adhésion enthousiaste aux mesures de collaboration que vous voudriez nous proposer ». « Mon rôle, [explique-t-il], est [...] de mettre à votre disposition tous les moyens d'action pour réaliser vos buts généreux qui sont également les nôtres ». Le BIES entend se faire le porte-parole du BIE auprès de toutes les associations dont le Comité d'entente est constitué, et propose d'offrir un appui relationnel et logistique aux représentants du BIE en mission à Paris : notamment par « une collaboration personnelle auprès de l'IICI » et auprès « des autres services publics, bibliothèques, sociétés, etc. »⁴, ainsi qu'en proposant au BIE d'utiliser le local dont le BIES disposera dans les bureaux de l'IICI, au Palais Royal.

Pour le BIE, cet appui parisien est important. Le soin que Beltette met à répondre en détail à leurs demandes de renseignement impressionne Butts et Bovet. « Vous êtes vraiment un précieux ami pour notre bureau et nous prenons note avec joie des services que vous voulez bien promettre de nous rendre », lui écrit Butts. Beltette étant considéré comme « mieux informé que personne en ce qui concerne l'enseignement secondaire officiel », Butts le consulte sur diverses questions, par exemple lorsque, pour répondre à une demande du BIT, il s'agit de « savoir quels sont les pays où les jeunes filles sont admises dans les collèges et lycées de garçons lorsque c'est utile pour leurs études. »⁵. L'entraide est réciproque, le BIE jouant un rôle central dans l'organisation et la logistique du congrès du BIES qui se tient à Genève en 1926.

4 Lettre d'A. Beltette à P. Bovet, 26.11.1926. B152, C-5-2-289, A-BIE.

5 Lettre de M. Butts à A. Beltette, 22.12.1926. ; 14.2.1927. B152, C-5-2-289, A-BIE.

Le BIES, par une décision de son comité directeur, s'affilie au BIE, auquel Beltette reconnaît une position éminente au sein du Comité d'entente : « La place d'honneur que ses directeurs [...] se sont faite dans la pédagogie, la documentation que lui fournissent ses multiples enquêtes, en font déjà l'un des éléments les plus sérieux des délibérations » (Beltette & Clavière, 1927, p. 12). Voyant dans le BIE « un organisme plein de vie, de grande autorité et de rayonnement fécond »⁶, Beltette envisage même d'encarter dans chaque numéro du *Bulletin international* (le périodique du BIES) une circulaire du BIE résumant « tout le mouvement pédagogique mondial »⁷. Le projet, trop coûteux, n'aboutit pas.

Beltette anime pendant plus de 10 ans les congrès du BIES et s'épuise à la tâche. Il meurt en 1932.

F. M.

© image Bulletin international de l'enseignement secondaire public, 38, décembre 1932.

LES ASSOCIATIONS ENSEIGNANTES DANS LES PREMIÈRES ESQUISSES DE CONSTITUTION DU BIE

Dans un « Avant-projet de Bureau international d'éducation », rédigé vraisemblablement entre 1922 et 1926, de la main de Ferrière, mais reflétant une élaboration collective⁸, les associations internationales d'enseignants sont décrites de façon ambivalente. Forces potentielles d'un élan réformateur et pacifiste, leur nébuleuse fait néanmoins craindre le péril d'une dispersion :

Les associations nationales d'éducateurs se sont fédérées sur le terrain international. Tentatives partielles qui, à mesure qu'elles se multiplient, interfèrent leurs actions et tendent à créer ainsi une confusion nouvelle. On se trouve donc une fois de plus en présence d'une déperdition des forces⁹.

L'ambition des fondateurs du BIE est alors d'être en mesure de satisfaire les attentes des corps enseignants et de leur garantir une mise à disposition de

6 Lettre d'A. Beltette à P. Bovet, 12.8.1927. B152, C-5-2-289, A-BIE.

7 Lettre d'A. Beltette à M. Butts, 13.2.1929. B152, C-5-2-289, A-BIE.

8 Voir chapitre 1.

9 Avant-projet de BIE, p. 2. (181/95/44), AdF/A/1/1/36, AIJJR.

ressources et d'outils permettant de refonder l'éducation dans le contexte de politiques scolaires des États nationaux jugées défailtantes. C'est pourquoi, durant cette période de fondation, les fédérations internationales d'enseignants figurent parmi les premiers interlocuteurs privilégiés.

Cet avant-projet, dont Ferrière reprend les principaux éléments dans un article pour le *Journal de Genève* (1926, 22 mars), préfigure les questionnements stratégiques que connaîtra ultérieurement le BIE. Si les enseignants organisés à l'échelle internationale sont regardés comme les premiers destinataires et aussi les premiers relais des ressources produites par le BIE, tout processus réformateur ne pourrait cependant trouver sa légitimité qu'à travers des validations gouvernementales. À défaut d'orienter et de coordonner la politique éducative des États, le BIE viserait donc d'abord à fédérer la nébuleuse enseignante, et chercherait à tenir lieu d'instance supranationale en mesure de tirer parti d'une dynamique associative. Beltette et Lapière figurent parmi les nombreuses « personnalités » pressenties pour faire partie d'un comité d'honneur du BIE ; le BIES et le BIAI (bureau provisoire ayant précédé la création de la FIAI) dans la liste des associations sollicitées pour accorder leur patronage¹⁰.

Cette recherche de coopération n'est cependant pas sans ambiguïté, car la question se pose au futur BIE de savoir quelle stratégie il faut adopter vis-à-vis de ces organisations enseignantes, collaboratrices potentielles, mais aussi possibles rivales, qu'il ambitionne de coordonner.

SOCIABILITÉ ET ÉCHANGES AU SEIN DU COMITÉ D'ENTENTE DES GRANDES ASSOCIATIONS INTERNATIONALES

Dans ces premières années, le BIE a besoin de se positionner par rapport aux autres organisations internationales non gouvernementales. Le Comité d'entente des grandes associations internationales, constitué à la fin de 1925, apparaît comme une instance incontournable. Se réunissant dans les locaux de l'IICI, à Paris, au Palais Royal, il se

10 Comité d'honneur et comité de patronage. AdF/A/1/1/28, AIJRR.

donne pour but de favoriser les échanges entre les principales associations internationales qui s'intéressent à la formation intellectuelle et morale de la jeunesse ainsi qu'à l'organisation de la Paix. Le BIE poursuivant des buts très convergents avec ceux du Comité d'entente, ses fondateurs estiment que celui-ci offrirait un cadre propice à une coopération, en particulier avec les fédérations internationales d'enseignants qui en sont déjà membres, et qui représentent des centaines de milliers d'acteurs dont les franges les plus avancées œuvrent au mouvement de réforme scolaire et s'engagent dans l'éducation pacifiste. Il apparaît nécessaire, en outre, de délimiter les domaines d'intervention de chacune des organisations. Au printemps 1926, le BIE entreprend donc une démarche en vue d'intégrer cette instance de discussion et d'action.

Mais il importe beaucoup à Pierre Bovet et à Marie Butts d'accéder, au sein du Comité d'entente, à une position au moins équivalente à celle des associations fondatrices – en premier lieu les fédérations enseignantes. Or le Comité d'entente n'examinant que les demandes émanant d'associations ayant au moins deux années d'existence, celle du BIE ne devrait pas pouvoir être examinée, en toute rigueur, avant 1927. Très désireux d'être pleinement partie prenante de ce Comité d'entente dès les premières étapes de son développement, Bovet tente de contourner cet obstacle règlementaire en faisant valoir que l'engagement international des fondateurs du BIE s'inscrit dans un processus bien antérieur à sa création effective en 1925¹¹. La règle des deux ans ne devrait pas s'appliquer dans ce cas, estime Bovet, qui avance en outre que le BIE a « absorbé comme une de ses sections le Bureau international des Écoles nouvelles fondé en 1899 » et qu'il « reprend et poursuit les relations internationales de l'Institut J.-J. Rousseau ». « Je veux croire que les dernières barrières tomberont »¹², conclut-il.

Le BIE intègre le Comité d'entente en novembre 1926, mais seulement comme membre « correspondant » et non comme membre « fondateur ». Le conseil du BIE se réjouit de prendre ainsi contact « avec des associations qui poursuivent des buts pareils aux nôtres » et souhaite que cette collaboration devienne aussi continue et aussi intime que

11 Voir chapitre 2.

12 Lettre de P. Bovet à A. Waltz (président du Comité d'entente), 9.07.1926. B.145, C-5-1-123, A-BIE.

possible¹³. Mais, déplorant ce qu'il qualifie de « mise en quarantaine », Bovet réitère sa demande que le BIE soit rattaché au Comité d'entente comme « membre effectif ». Au terme d'une longue négociation – qui témoigne de la ténacité de Bovet et de Butts –, le BIE est reconnu comme « membre fondateur » au sein du Comité d'entente en janvier 1927, arrachant ainsi un statut égal à celui des autres organisations fondatrices. Une telle insistance s'explique par le fait que le BIE veut faire jeu égal avec les deux grandes fédérations internationales d'enseignants qui se mobilisent de façon prioritaire, au sein de l'IICI, sur les questions éducatives : 1/ la Fédération internationale des associations d'instituteurs (FIAI), principalement représentée par Lapierre, dirigeant syndical français du SNI (Syndicat national des instituteurs) ; et 2/ le Bureau international des Fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public (BIES), représenté par Beltette. Parmi les 22 autres organisations fondatrices, mentionnons notamment : la *World Federation of Education Associations (WFEA)*¹⁴, association principalement nord-américaine, dite aussi Fédération de San Francisco, représentée par Miss Theodora Georges, l'Union internationale des associations pour la SDN, l'Union internationale de secours aux enfants, la Dotation Carnegie pour la paix internationale, le Congrès international des femmes, la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté (LIFPL), la Fédération internationale des femmes diplômées de l'Université¹⁵, le Bureau international des éclaireurs, ainsi que l'Alliance universelle pour l'Amitié internationale par les Églises, et huit autres associations religieuses. Lors de la 1^{re} assemblée générale du BIE, à l'été 1927, Bovet explique l'enjeu d'une implication du BIE dans le Comité d'entente : le BIE « tient à ne pas faire double emploi avec les associations existant déjà et poursuivant le même but, mais à établir au contraire une coopération étroite avec elles »¹⁶.

L'éducation à la paix figure parmi les thèmes mis en discussion lors des sessions du Comité d'entente. La Déclaration du Comité d'entente de 1926 explique par exemple qu'il faut certes « enraciner l'enfant dans

13 Anonyme (M. Butts pour le conseil du bureau) à A. Waltz (président du Comité d'entente), 24.11.1926. B145, C-5-1-123, A-BIE.

14 Voir chapitre 2.

15 Voir chapitre 15.

16 Pv de la 1^{re} Assemblée générale du BIE, 17–18 août 1927. B43, A-2-0-21, A-BIE.

son milieu naturel », et ainsi lui apprendre ses obligations envers sa « famille », ses « camarades », son « village », sa « cité » et son « pays », mais en lui montrant que « cette nécessaire solidarité ne peut ni ne doit s'arrêter aux frontières nationales ». La Déclaration insiste sur les nécessaires innovations pédagogiques qui devraient transformer l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des lettres, en particulier à travers les livres de lecture, les projections lumineuses, les films et les images. À cette fin, le Comité préconise d'entreprendre « des enquêtes [...] pour donner à ces divers instruments pédagogiques leur efficacité la plus grande et les adapter aux besoins progressifs de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire »¹⁷. Cette prise de position traduit un point de convergence entre les perspectives de développement du BIE et certaines investigations conduites par les associations enseignantes elles-mêmes, en particulier celles menées sur les manuels scolaires, notamment par le BIES qui initie en effet déjà de telles enquêtes auprès de ses sections nationales sur divers sujets pédagogiques depuis 1922.

Au sein du Comité d'entente, les représentants du BIE (Butts et Bovet, puis Piaget) trouvent un espace d'échanges et d'analyse. Même si la richesse des débats est souvent contredite par l'inertie de l'action, les commentaires que Butts fait parvenir au bureau du BIE constituent – autant par les espérances, les déceptions que par les analyses qu'elle y exprime – des outils réflexifs pour la conduite de sa politique. En dépit de ses limites, le Comité d'entente constitue donc une sorte laboratoire en référence auquel les acteurs du BIE élaborent et affinent leur stratégie d'action.

Les échanges entre le BIE et les associations enseignantes internationales lui fournissent parfois l'occasion d'éprouver la stratégie de sa construction. L'organisation à Genève, les 24 et 25 août 1926, du congrès du BIES – le 8^e Congrès international de l'enseignement secondaire – est un exemple d'étroite collaboration. On peut même parler, à la lecture du dossier d'archives du BIE qui le concerne, d'un véritable processus de co-élaboration du congrès par Beltette, Bovet et Butts, au moment même, durant le printemps et l'été 1926, où le BIE négocie, il n'est pas anodin de le rappeler, son entrée dans le Comité d'entente. C'est dans le cadre des échanges relatifs à l'organisation du congrès que Beltette informe Bovet du soutien qu'il apporte à la candidature du BIE auprès

17 Déclaration. Rapport annuel du Comité d'entente, 1926. B145, C-5-1-124, A-BIE.

de Jean Luchaire et qu'il incite même celui-ci à rencontrer Bovet lors d'un imminent déplacement à Genève¹⁸.

À l'ordre du jour de ce congrès, une question principale : « Comment l'enseignement de l'histoire et de la géographie pourrait-il faire acquérir à l'enfant le sentiment de la solidarité humaine dans le temps et dans l'espace ? » Il s'agit de se demander « comment rendre les enfants attentifs à l'origine de leurs préjugés nationaux et sociaux » et quelles « recherches scientifiques pourraient être entreprises sur les idées de l'enfant relatives à la guerre, à l'arbitrage »¹⁹. Le congrès s'inscrit dans un contexte où plusieurs manifestations se superposent : une école d'été sur les activités de la SDN, dirigée par Théodore Ruysen et une exposition sur les correspondances interscolaires, notamment. En accord avec Beltette, Butts et Bovet suggèrent et entreprennent d'organiser de multiples croisements entre les événements. Une séance rythmique devrait être proposée par Émile Jaques-Dalcroze. Ferrière prononce au congrès une conférence sur « les tâches du BIE », et Bovet sur « la psychologie de l'éducation pour la paix »²⁰. Le BIE joue à cette occasion pleinement son rôle de mise en connexion des acteurs et de supervision des événements. Beltette en remercie Bovet : « Je vous confirme ce que je vous ai déjà dit concernant votre liberté d'action pour l'organisation des programmes, séances, visites et réceptions – en même temps que nos sentiments de vive gratitude »²¹. L'organisation de ce congrès illustre la fonction de coordination que le BIE ambitionne d'assumer au sein de la nébuleuse associative internationale.

C'est pourtant dans le contexte même de ce congrès qu'une inquiétude s'exprime quant aux capacités du BIE de maintenir durablement sa position. Le jour même de sa conférence, le 25 août, Ferrière rapporte dans son *Petit journal* la tonalité d'une conversation en marge du congrès : « Pierre Bovet a l'impression que le jour où l'Institut de coopération intellectuelle voudra se substituer au BIE, il en aura les moyens ! ». Pourquoi cette inquiétude surgit-elle à un moment où le BIE paraît justement apporter la preuve de sa capacité fédérative ? Sans doute parce que Bovet constate que le BIE dispose certes d'une force logistique, mais pas

18 Lettres d'A. Beltette à P. Bovet, 31.08.1926 et 29.09.1926. B152, C-5-2-289, A-BIE.

19 Programme du congrès. B152, C-5-2-289, A-BIE.

20 Programme des journées du congrès. B152, C-5-2-289, A-BIE.

21 Lettre d'A. Beltette à P. Bovet, 23.07.1926. B152, C-5-2-289, A-BIE.

des forces vives des grandes fédérations enseignantes ni de leur capacité à mobiliser des centaines de délégués à un congrès. Or l'IICI serait tout à fait en mesure de prendre en charge cette fonction logistique. Dès 1926 donc, les fondateurs du BIE se sont interrogés sur l'opportunité d'une stratégie de développement principalement focalisée sur la vie associative internationale dans le périmètre du Comité d'entente et sous tutelle de l'IICI.

En 1929, avec la nomination de Piaget à la direction du BIE et la réorientation de cette stratégie, les associations enseignantes ne sont plus les interlocutrices privilégiées (voir chapitre 3). Peu après le congrès de la WFEA où il est très présent, Beltette se voit précisées par Butts la transformation apportée à la constitution du bureau du BIE et la modification de ses statuts. Cette modification, explique-t-elle, « va nous priver désormais du privilège de nous considérer comme membre de votre bureau et en échange votre bureau comme membre du nôtre ». Cela n'empêchera « en aucune façon » les deux organisations de « collaborer fraternellement »²², assure-t-elle. En réponse, après avoir salué « l'œuvre remarquable » que le BIE aura réussi à « organiser et développer en si peu de temps », Beltette commente :

Si votre nouvelle organisation nous pousse, nous les organisations amies, dans une pénombre un peu inattendue et quelque peu privée des rayons directs de l'astre moteur [...], nous ne pouvons que faire des vœux pour que [...] votre BIE poursuivant ses progrès devienne l'organisme que vous rêvez et dont nous attendons tant de nouveaux services²³.

À cette lettre – adressée à Bovet –, c'est Piaget qui répond, en assurant qu'« il n'y a absolument rien de changé, ni dans l'esprit de la maison, ni dans sa manière de travailler » et en disant espérer que les relations entre les deux bureaux « bien loin de se relâcher deviendront toujours plus étroites »²⁴. Par la suite, si les échanges entre le BIE et les fédérations internationales d'enseignants se poursuivent au sein du Comité d'entente, les relations directes entre le BIES et le BIE s'estompent assez rapidement. Beltette meurt en 1932. Le BIES devient la Fédération

22 Lettre de M. Butts à A. Beltette, 29.07.1929. B152, C-5-2-289, A-BIE.

23 Lettre d'A. Beltette à P. Bovet, 11.08.1929. B152, C-5-2-289, A-BIE.

24 Lettre de J. Piaget à A. Beltette, 15.08.1929. B152, C-5-2-289, A-BIE.

internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel (FIPESO) en 1933.

STRATÉGIES DE POSITIONNEMENT

Le Comité d'entente fournit des occasions d'échanges et de collaborations qui dépassent ses propres visées. Certaines de ces grandes organisations internationales sont engagées dans des formes d'entraide dans lesquelles le BIE entend jouer un rôle majeur et dont il espère tirer parti. La question de l'affiliation de ces associations ou agences entre elles apparaît centrale, dans la mesure où elle conditionne les modalités symboliques de leur coopération. Pour toutes les entités qui le constituent, ce collectif présente en effet comme premier intérêt de fournir un cadre de légitimation mutuelle de leur existence et de leur action. N'ayant cependant pas les moyens financiers d'adhérer les unes aux autres, elles adoptent une autre démarche d'engagement. La solution, suggérée par Paul Otlet, est celle de l'affiliation réciproque avec compensation des cotisations. Le BIES invite le BIE à adopter cette solution, que Beltette présente comme la « loi d'airain des relations mutuelles » :

L'inscription mutuelle dans les listes des sociétés agréées, en échange des services réciproques que nous nous rendons par correspondances pour des cas spéciaux, et généralement par les communications à passer dans notre bulletin²⁵.

Les associations et organisations membres trouvent donc dans ce Comité d'entente la possibilité de renforcer la visibilité de leurs actions respectives. Pour le BIE, l'enjeu est d'autant plus important que l'installation de l'IICI à Paris complique son intention de présenter Genève comme incarnant une centralité européenne et mondiale dans l'élaboration et le déploiement d'une éducation réformée et pacifiste. Les nombreux liens que Marie Butts noue à Paris – et que restituent souvent dans un savoureux détail ses propres comptes rendus des réunions du Comité d'entente – témoignent du rôle de cheville ouvrière qui est le sien dans la conduite de la politique de ce premier BIE, politique qu'on pourrait qualifier de recherche d'un rayonnement associatif multiforme.

25 Lettre d'A. Beltette à P. Bovet, 26.11.1926. B152, C-5-2-289, A-BIE.

Le BIE consulte par exemple le BIES sur la manière la plus opportune de concevoir les liens avec l'incontournable *World Federation of Education Associations (WFEA)*, organisation anglo-américaine influente et potentiellement rivale. Pour Beltette, qui y a assisté, les conférences de la WFEA sont « conçues plus comme une propagande et un 'mouvement d'opinion' que comme des réunions de travail au sens pédagogique ». Le secrétaire du BIES décrit le fonctionnement « très complexe » de cette fédération « au centre d'action considérable » et disposant de ressources financières « qui lui arrivent généreusement de sources particulières ». Évoquant les conditions de ses échanges avec la fédération dite souvent *de San Francisco*, Beltette commente : « Les résultats de cette collaboration ne sont pas précis : la mentalité des américains, même du monde universitaire, n'est pas très docile aux conditions de régularité et de périodicité des 'activités' européennes. Elle se manifeste surtout par des manifestations ambitieuses, intermittentes qui mettent en branle des foules 'de bonne volonté', mais peu versées dans les questions à discuter. » Mais comment ne pas voir aussi, dans la charge portée par Beltette à l'encontre de la WFEA, une façon de présenter le BIES comme le seul interlocuteur fiable avec lequel le BIE aurait intérêt à nouer des relations privilégiées : « J'ai suivi de près le congrès d'Édimbourg [1^{er} congrès de la WFEA], et je sais que les délégués de la W.F. qui ont comparé la conférence d'Édimbourg avec le congrès que nous avons tenu à Beograd quelques semaines plus tard ont établi des comparaisons flatteuses pour notre BI »²⁶.

Rapidement, un consensus critique réunit les membres du Comité d'entente, unanimes à se défier de la WFEA. Tous s'accordent néanmoins sur la nécessité de trouver, vis-à-vis de cette fédération anglo-américaine, les formes de collaboration qui permettraient, tout en contenant son influence, de tirer parti de son rayonnement. Butts explique de son côté attendre beaucoup du rôle que pourraient jouer Beltette et Lapierre dans les négociations futures avec la WFEA, dans le contexte de son congrès de Toronto de 1927, alors qu'il est envisagé d'organiser son congrès suivant à Genève en 1929. Dans son compte rendu de la réunion du 7 juin 1927, elle alerte Pierre Bovet – qui doit représenter le BIE à la réunion suivante – sur la nécessité de « parler aux deux [*Beltette et Lapierre*] de Toronto et de ce qu'ils peuvent faire à cet égard pour nous ». Le BIE

26 Lettre d'A. Beltette à M. Butts, 26.11.1926. B152, C-5-2-289, A-BIE.

estimera avoir beaucoup à se plaindre trois ans plus tard du contraste entre les effets d'annonce de la WFEA et sa faible capacité d'engagement et de mobilisation à l'occasion de son congrès de 1929, effectivement co-organisé à Genève avec le BIE (voir chapitre 2).

UNE UNITÉ MONDIALE DES INSTITUTEURS ? DE L'ITE À LA FIAI

En 1922, à l'initiative d'instituteurs français syndicalistes révolutionnaires ou communistes, est créée l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (ITE), une organisation internationale syndicaliste ralliée à la perspective d'une révolution socialiste mondiale (Frajer-man, 1992, 2001). Dès cette période, Ferrière cherche à entrer en contact avec elle en insistant sur leurs possibles convergences de vues au plan pédagogique. L'ITE rend la lettre publique (Ferrière, *L'École émancipée*, 30.12.1922), mais ne donne pas suite à cette proposition de coopération. En 1926, Ferrière tente cette fois d'associer l'ITE au BIE. La réponse est cinglante : la section russe de l'ITE accuse le BIE de n'être qu'une organisation philanthropique qui traduit la tentative de la bourgeoisie d'« accaparer » le « mouvement international d'enseignants »²⁷ au profit de la politique impérialiste de la SDN. Le secrétariat international de l'ITE, en revanche, accepte par la suite pour sa part d'entretenir une correspondance polie avec le BIE et d'échanger des informations (Hofstetter & Mole, 2018). Si aucune véritable collaboration avec les réseaux révolutionnaires d'enseignants n'est envisageable, notons cependant que Célestin Freinet, membre de l'ITE, cherche durant cette période les conditions d'une convergence entre l'essor éducatif révolutionnaire en URSS et les avancées pédagogiques occidentales, et se montre attentif aux publications du BIE : il commente certaines de ses enquêtes et se réjouit par exemple (Freinet, 1929, p. 18) d'une brochure rédigée par Bovet qui qualifie l'imprimerie à l'école d'« idée géniale » renouvelant la correspondance interscolaire (Bovet, 1929b, pp. 198–199).

À la différence de l'ITE, les instituteurs internationalistes réformistes, syndicalistes ou non, acceptent d'inscrire leur action dans une

27 Lettre de M. Apletine au BIE, 26.06.1926. (181/95/64) AdF/A/1/2. 181/E.I.1/BIE I (181/95/64), AIJRR.

complémentarité avec la SDN. Ils sont ainsi enclins à entrer en relation et à collaborer avec le BIE. La FIAI, fondée en 1926, cherche en premier lieu à « rapprocher la masse des instituteurs allemands de la masse des instituteurs français » (FIAI, 1927, p. 11) et vise, à partir d'une collaboration pédagogique internationale, une réconciliation des nations. Comme le BIES, elle est membre fondatrice du Comité d'entente des grandes associations internationales.

PORTRAIT 14.2. GEORGES LAPIERRE (1886–1945)



Georges Lapierre est l'un des principaux dirigeants du Syndicat national des instituteurs (SNI), en France dans l'entre-deux-guerres. Il fait partie des instituteurs attachés à promouvoir les idées pédagogiques nouvelles au sein du syndicalisme et qui cherchent à s'impliquer dans des réseaux d'action extérieurs à leurs cadres d'interventions traditionnels. Instituteur puis directeur d'école parisien, il est sollicité en 1923 par Paul

Langevin, physicien professeur au Collège de France, alors président, au sein de l'Association française pour l'avancement des sciences (AFAS), de la 21^e section intitulée « Pédagogie et Enseignement », pour assurer le secrétariat de cette section (fonction dont il a la charge jusqu'en 1930).

Lapierre est convaincu que l'intégration des méthodes pédagogiques nouvelles dans les systèmes publics d'enseignement ne peut résulter de la volonté des gouvernements, de manière descendante, et qu'elle ne sera possible que si une frange avancée du syndicalisme s'engage elle-même dans la diffusion des idées de l'éducation nouvelle et des nouveaux savoirs pédagogiques parmi les instituteurs. Situait son action à l'interface du monde syndical et du monde savant, il co-organise des conférences pédagogiques à Paris, coordonnées par le SNI, la Société française de pédagogie et l'AFAS. Les membres de l'Institut Rousseau sont invités. Adolphe Ferrière y intervient en 1925. C'est dans ce contexte qu'il commence à développer des liens avec les grands psychologues et pédagogues de l'époque (Édouard Claparède, Ovide Decroly, Ferrière...). Dans une lettre à Claparède, il plaide pour un « internationalisme en action »²⁸ (Mole, 2015).

Cheville ouvrière de la création de la Fédération internationale des associations d'instituteurs (FIAI) en 1926, dont il est secrétaire général-adjoint, il œuvre à la radiation des manuels scolaires bellicistes et milite en faveur d'un enseignement orienté vers la compréhension de la solidarité internationale. C'est une période d'échanges riches

28 Lettre de G. Lapierre à É. Claparède, 16.09.1924. Papiers Édouard Claparède (Ms. fr. 4009 f. 261). Bibliothèque de Genève.

avec le BIE dans le Comité d'entente des grandes associations internationales. En 1929, il est à l'initiative de la création de *L'École libératrice*, organe du SNI, qu'il dirige de 1929 à juin 1940. La revue s'ouvre aux scientifiques et aux intellectuels. Jean Piaget, par exemple, y apporte à plusieurs reprises sa contribution. Lapierre ayant obtenu que toute adhésion au syndicat comporte l'abonnement à la revue, les auteurs publiés atteignent ainsi un lectorat potentiel de plusieurs dizaines de milliers d'instituteurs syndiqués.

Membre de la 18^e section du parti socialiste SFIO, il participe, aux côtés de Langevin, à la création en 1934 du Comité de vigilance des intellectuels antifascistes. Il siège à la Commission de l'enseignement et de l'éducation ouvrière de la CGT. En 1937, il est commissaire général du Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire, à Paris, qui rassemble quatre mille instituteurs de quarante-cinq pays. En 1938, il organise la Fédération nationale des œuvres laïques de vacances d'enfants et d'adolescents, après avoir soutenu la création des Centres d'entraînement aux méthodes de l'éducation active et de la jeunesse au plein air (CEMEA).

Arrêté par la Gestapo en mars 1943, il est interné à la prison de Fresnes puis déporté en Allemagne. Il meurt à Dachau le 4 février 1945.

F. M.

© image Vettier, R. (Ed.) (1952). *L'école publique française*. Vol. 1, *De l'école de jadis à l'école d'aujourd'hui*. Paris : Rombaldi.

Au sein de la FIAI, les controverses feutrées, mais récurrentes sur le sens et la place qu'il faut accorder à un enseignement de la Société des Nations reflètent bien les contradictions internes à un corps enseignant divisé sur la question de savoir quelles pédagogies pacifistes doivent être considérées comme légitimes et efficaces. Lapierre doit composer entre des associations nationales – en particulier la *National Union of Teachers* d'Angleterre – qui font de la SDN un modèle et une référence incontestables, et celles qui expriment une défiance à son égard – le syndicat français (SNI) en premier lieu. La critique syndicaliste française amène Lapierre à rappeler régulièrement que l'enseignement pacifiste ne saurait consister à faire auprès des enfants l'apologie de cette instance internationale très imparfaite (Mole, 2020).

En dépit d'échanges réguliers entre les deux organisations, tout indique que les secrétaires français de la FIAI Lapierre et Louis Dumas maintiennent avec le BIE une relation à la fois cordiale et prudente. Butts presse le SNI et la FIAI – qu'elle nomme souvent *Fédération Lapierre* – d'embroquer le pas du BIES et de s'affilier également au BIE. Mais elle déplore, le 4 juin 1927, que Lapierre n'ait pas répondu à la proposition d'affiliation du

SNI et de la FIAI au BIE. Dans son rapport de la séance du 23 juin, Bovet écrit : « Lapierre m'a promis de soumettre au syndicat national la question de son affiliation au BIE et de trouver aussi une façon d'y rattacher la Fédération internationale ». Le silence de Lapierre traduit très assurément l'embarras d'un militant qui doit à la fois assumer son rôle de secrétaire d'une fédération idéologiquement composite, et qui sait toutes les résistances que pourrait susciter, au sein de son syndicat, l'affiliation à une instance qui – bien qu'assurant elle-même conserver son indépendance – ne peut paraître à de nombreux militants que beaucoup trop inféodée à la SDN. Beltette annonce que le BIES sera représenté à la première assemblée générale du BIE les 17 et 18 août 1927, à Genève. En revanche le SNI et la FIAI n'y seront pas présents ; les archives montrent que ces deux organisations n'ont jamais fait partie des associations adhérentes au BIE.

L'absence annoncée du SNI à l'assemblée générale du BIE apparaît cependant regrettable, notamment au sein des sections syndicales des départements se trouvant à proximité de Genève et qui avaient noué des liens avec l'Institut Rousseau (Mole, 2010) et le BIE. Dans les bulletins de la section du département de l'Ain, la création du BIE est louée. Quant à la section du département de Haute-Savoie, il s'y produit un événement certes anecdotique, mais très révélateur d'une certaine divergence d'analyse entre instance nationale et instances locales du syndicat. Une correspondance entre Marie Butts et M.-L. Giroud, membre de cette section haute-savoisienne, révèle qu'une tentative de compenser cette absence des dirigeants nationaux du SNI se dessine localement. Dans une lettre à Butts – qui témoigne de liens très amicaux entre les deux femmes –, Giroud évoque la possibilité de proposer aux membres de sa section départementale d'adhérer au BIE et d'envoyer un délégué²⁹. Elle ajoute qu'elle plaidera ensuite auprès de la direction nationale du syndicat en faveur de l'adhésion du syndicat national lui-même. Quelques jours plus tard, les 640 membres de la section départementale décident de déléguer Giroud à l'assemblée générale du BIE³⁰. La syndicaliste s'autorise aussi quelques recommandations : le BIE ayant également sollicité l'Union nationale des membres de l'enseignement public, elle alerte Butts en

29 Lettre de M.-L. Giroud à M. Butts, 28.07.1927. B43, A-BIE.

30 Lettre du secrétaire du syndicat des membres de l'enseignement public de Haute-Savoie (section départementale du Syndicat national) au BIE, 1.08.1926. B43, A-BIE.

expliquant que cette association, très minoritaire, se trouve être aussi très « nationaliste », « nettement conservatrice », et précise que ses adhérents sont des « catholiques cléricaux »³¹.

Cet épisode montre que les échanges et les convergences au plan international peuvent connaître des échelles de développement variées. Les relations entre les personnes jouent parfois un rôle important, qu'elles aient lieu au sein d'organismes collaboratifs comme le Comité d'entente ou qu'elles soient suscitées par des opportunités circonstancielles, locales ou privées. Dans le cas présent, des prises de décisions liées à des relations amicales et de proximité puis une mobilisation locale devançant des instances nationales ou internationales en contournant leurs réticences ou leur inertie.

Quant aux collaborations entre le BIE avec la FIAI, si elles ne sont pas aussi intimes qu'avec le BIES, les liens sont réguliers. Les interventions de Lapiere au Comité d'entente sont le plus souvent approuvées et soutenues par Butts, Bovet ou Piaget. En 1929, la FIAI fait le choix de tenir son 3^e Congrès annuel en Suisse, à Bellinzzone, dans le Tessin. Le secrétariat de la FIAI organise l'événement avec l'appui de l'*Unione magistrale ticinese*, de la Société pédagogique romande (SPR) et du *Schweizerischer Lehrerverein*. Le rapport moral réaffirme cependant le souci d'indépendance de la FIAI. Après avoir salué la présence de délégués du BIT, de la WFEA, du BIE, de l'IICI et de quelques autres organismes internationaux, le rapporteur Dumas déclare que, si elle salue « tous les efforts accomplis par d'autres dans des voies parallèles », la FIAI n'entend pas se laisser « absorber par des fédérations à la recherche d'effectifs ». Dumas rappelle une résolution adoptée dès 1927 :

En présence des sollicitations multiples dont elle est l'objet, la Fédération tient à affirmer que, constituée en toute indépendance, elle entend conserver son entière liberté d'action à l'égard des diverses associations internationales tout en collaborant lorsqu'il y aura possibilité (FIAI, juin 1929, p. 8).

Même si cette intervention fait implicitement allusion aux tendances expansionnistes de la WFEA, on y trouve aussi une explication du refus de la FIAI d'adhérer au BIE.

31 Lettre de M.-L. Giroud à M. Butts, 28.07.1927. B43, A-BIE.

Quant à Bovet – qui participe au congrès à différents titres : directeur du BIE, délégué de l'Union des associations pour la Société des Nations, délégué l'Association des instituteurs espérantistes et délégué de la SPR³² –, il situe son propos dans un esprit d'accommodement et de coopération :

Le BIE abandonne son service relatif à l'union entre les associations d'instituteurs en raison du double emploi avec le travail de la Fédération. Mais il serait heureux que la Fédération s'adressât au BIE pour utiliser, le cas échéant, sa documentation en matière et s'éviter ainsi des recherches inutiles (FIAI, juin 1929, p. 10).

Dumas salue le discours du directeur du BIE et « souligne la valeur de son offre de documentation » (FIAI, 1929, p. 10).

Divers liens demeurent dans les années 1930. En 1931 notamment, lors de son Congrès de Stockholm, la FIAI étudie la question de « la scolarité obligatoire de l'enseignement postscolaire ». À cette occasion, elle s'appuie sur les enquêtes conduites par le BIE et le BIT (FIAI, 1931, pp. 20–22). Lapierre est encore membre de la Commission d'experts pour l'étude de la littérature enfantine en 1935. Grâce aux divers échanges qu'ils avaient noués, Dumas et Lapierre parviennent à organiser en urgence le congrès de la FIAI de 1936 à Genève, après que Bucarest, où il aurait dû avoir lieu, ait renoncé à l'accueillir.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, les confédérations syndicales sont dissoutes en France par le gouvernement de Vichy et tous les syndicalistes sont menacés. Louis Dumas parvient cependant à garder des contacts avec Genève par l'intermédiaire de la SPR. Après la guerre – et la mort de Lapierre en déportation –, le siège de la FIAI, sur proposition de Dumas, sera installé en Suisse romande.

LA COMMISSION MIXTE UNESCO-BIE ET LES « ASSOCIATIONS INTERNATIONALES D'ÉDUCATEURS »

Concernant les premières années d'après-guerre, les archives ne témoignent pas de formes de collaboration étroite avec les organisations

32 Lettre de L. Dumas à la SPR, 31.02929. Archives SPR/SER (3321.2), AEG (archives privées).

représentatives internationales des corps enseignants, lesquelles se trouvent dans une phase de recomposition.

Les liens entre le BIE et les enseignants ne sont cependant jamais complètement rompus. On peut même parler d'une régénérescence de ces liens durant la phase de collaboration du BIE avec l'Unesco. Bien qu'elles ne puissent participer aux CIIPs, la Commission mixte Unesco-BIE envisage en 1952 de reconnaître aux « organisations internationales non gouvernementales la possibilité de formuler des commentaires ou des vœux dont les secrétariats de l'Unesco et du BIE pourront tenir compte lors de la préparation des travaux des conférences »³³. Cette nouvelle disposition fait suite à une décision qui avait été prise en 1951 d'inviter une dizaine d'organisations internationales de femmes à participer au groupe de travail devant procéder à un « examen préalable des problèmes de l'accès des femmes à l'éducation »³⁴, thème porté à l'ordre du jour de la XV^e CIIP. Cherchant à concevoir une règle générale au sujet de ce genre de participation, la Commission mixte retient dans un premier temps l'idée de « réunions de groupes de travail réservées exclusivement aux organismes non gouvernementaux »³⁵. Mais, concernant la CIIP de 1953, portant sur la formation, les statuts et les rétributions des enseignants primaires et secondaires, il est finalement décidé que des « observateurs » de deux organisations enseignantes internationales – la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante et le Comité d'entente des fédérations internationales du personnel enseignant – seront invités à assister à la CIIP (à la demande de Piaget, cette invitation est également adressée à la NEF/LIEN). Ces observateurs y disposeront d'un droit de parole, mais uniquement « sur invitation du président ». Ils n'auront bien entendu pas de droit de vote³⁶.

33 Compte rendu de la 11^e réunion de la commission mixte Unesco/BIE (18.01.1952). B35bis, A-BIE.

34 11^e réunion de la commission mixte Unesco/BIE (18.01.1952). Rapporteur du directeur du département de l'éducation. B35bis, A-BIE. S'agissant de la CIIP de 1952, voir chapitre 15. Concernant les premiers pas de l'Association européenne des enseignants (AED) se rapporter aux travaux en cours de Ruppen-Coutaz (plus particulièrement 2020).

35 Compte rendu de la 12^e réunion de la commission mixte Unesco/BIE (7.07.1952). B35bis, A-BIE.

36 Compte rendu de la 13^e réunion de la commission mixte Unesco/BIE (12.02.1953). B35bis, A-BIE.

À la différence des organisations de femmes, les organisations enseignantes ne sont donc pas associées à un groupe de travail en amont de la conférence. Les procès-verbaux de la XVI^e CIIP confirment que, « pour la première fois, étant donné la nature des sujets inscrits à l'ordre du jour, des représentants des grandes associations internationales d'éducateurs ont siégé à titre d'observateurs, à côté de ceux des organisations intergouvernementales » (XVI^e CIIP, 1953, pv, p. 7). Le Comité d'entente évoqué plus haut, qui réunit principalement la FIPESO (organisation qui se substitue au BIES) et la FIAI, bénéficie déjà d'un « statut consultatif » auprès de l'Unesco. Ce Comité est représenté par son secrétaire général, le militant syndicaliste français Émile Hombourger, qui, au nom des « 700 000 maîtres d'une trentaine de pays », prend la parole pour soumettre à l'attention des délégués deux documents : un rapport sur la « formation professionnelle ou pédagogique des enseignants » adopté par la FIPESO et la FIAI lors d'un congrès commun à Stockholm en 1949, et une « Charte du personnel enseignant » adoptée par la FIAI en 1948 (XVI^e CIIP, 1953, pv, p. 55).

CONCLUSION

La masse des enseignants, en particulier de l'enseignement primaire, constituait assurément pour le BIE les destinataires ultimes des ressources qu'il avait pour objectif de constituer. Les grandes fédérations enseignantes ont donc tout naturellement été regardées comme des partenaires qu'il s'agissait d'associer au projet du BIE et d'impliquer dans sa mise en œuvre. Mais le BIE ne pouvait circonscrire son action au seul champ de la dynamique associative, trop sporadique, pas assez institutionnelle. Durant toute la première période où le BIE recherche les échanges avec les corporations enseignantes à travers leurs associations et fédérations, diverses limites apparaissent quant à l'efficacité d'une telle stratégie au regard de ses projets de développement à une échelle mondiale et décisionnelle. Ce sont ces limites qui conduisent à réorienter la stratégie du BIE et à le repenser principalement comme une interface entre des États. Après-guerre, cependant, la nécessité d'associer les fédérations internationales d'enseignants resurgit dans le cadre des travaux de la Commission mixte Unesco-BIE, certes sur un plan strictement consultatif.

15.

LES ASSOCIATIONS INTERNATIONALES FÉMININES : DE DISCRÈTES COLLABORATRICES DEVENUES INSTIGATRICES D'UNE CIIP

Marie-Élise Hunyadi

À l'instar des mouvements éducatifs (Droux & Hofstetter, 2014 ; Droux & Hofstetter, 2015) et intellectuels (Sapiro, 2009), la seconde moitié du 19^e siècle et plus encore le tournant du 20^e siècle voient un processus d'internationalisation des mouvements féminins (Anderson, 2000 ; Offen, 2012). Le regard des historiennes s'est majoritairement porté sur les trois grandes associations internationales de femmes que sont le Conseil international des femmes (CIF) fondé en 1888, l'Alliance internationale pour le suffrage des femmes créée en 1904, et la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté (LIFPL) datant de 1915 (Rupp, 1997 ; Sandell, 2015), mais de nombreuses autres associations féminines s'établissent à la même époque, portant des revendications variées et contribuant à façonner toute une palette de nuances de « féminismes », qu'il convient donc d'appréhender au pluriel (Gubin, Jacques, Rochefort, Studer, Thébaud & Zancarini-Fournel, 2004 ; Rochefort, 2018). Si les recherches s'intéressant aux mobilisations de ces groupements dans le domaine éducatif sont rares (Hunyadi, 2019), la plupart des travaux évoquent l'importance de ces thématiques dans leurs programmes, le CIF ayant par exemple mis en place une section « éducation » au sein de ses groupes de travail (Gubin & Van Molle, 2005).

Par ailleurs, ces associations se montrent fortement intéressées par les grandes organisations internationales, qu'elles perçoivent comme des tribunes permettant de faire porter à plus large échelle leurs revendications. En cherchant à infiltrer ces organisations, les femmes entendent jouer un rôle sur la scène publique, à une époque où certaines d'entre elles n'ont pas encore gagné la bataille pour le droit de vote. Elles placent donc de hauts espoirs dans les institutions genevoises pour aboutir à plus d'égalité entre les sexes. Pour autant, les historiennes et historiens ont montré que si les femmes ont effectivement pu participer à un certain nombre de débats au cœur de ces instances, elles étaient surtout cantonnées aux questions sociales touchant aux droits des femmes et des enfants (Miller, 1992 ; Marbeau, 2007).

Si, dans le prolongement des activités traditionnelles philanthropiques des femmes bourgeoises (Battagliola, 2006 ; Ginalski & Heiniger, 2016), les portes des organisations internationales leur sont entrouvertes dans certains domaines comme le travail des femmes (Thébaud, 2017) ou la protection de l'enfance (Droux, 2011), qu'en est-il de l'éducation, autre secteur d'activité considéré comme compatible avec la « nature féminine » (Héritier, 1996) ? Les associations internationales féminines se sont-elles intéressées aux travaux du BIE ? Ont-elles cherché à collaborer à son œuvre, et quelles relations ont-elles eu l'occasion de tisser avec ses actrices et acteurs ? Ce chapitre expose dans une première partie les liens qui s'esquissent timidement durant l'entre-deux-guerres entre certaines associations féminines et le BIE, et qui demeurent majoritairement de l'ordre de l'informel. À partir d'une étude de cas sur la Conférence internationale de l'instruction publique de 1952 traitant de l'accès des femmes à l'éducation, il donne ensuite à voir les jeux de collaborations qui se mettent en place après la guerre entre les différentes instances des Nations Unies, les ONG féminines et le BIE. Par-là, il permet également d'affiner les profils aux multiples facettes des femmes impliquées dans ces réseaux associatifs et institutionnels.

ENTRE DEMANDES DE DOCUMENTATION ET PROPAGANDE : L'IMPORTANCE DES RELATIONS INFORMELLES DURANT L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Durant les premières décennies de fonctionnement du BIE, les fondateurs évoquent régulièrement des initiatives portées par diverses associations, dont certaines organisations féminines comme le CIF, l'Alliance internationale pour le suffrage des femmes, et la LIFPL (Hofstetter, 2015, p. 34). Ces références signent d'emblée une reconnaissance de la part des fondateurs du BIE qu'il existe un partage d'idéaux avec ces groupements, tournés vers la paix et la collaboration internationale. Inversement, certaines associations féminines ne restent pas insensibles aux projets du jeune BIE, auquel elles s'affilient très rapidement ; avant que ce dernier ne devienne une organisation intergouvernementale en 1929, il compte parmi ses membres collectifs la *Young Women Christian Association*, ainsi que la Fédération internationale des femmes diplômées des universités et sa branche américaine l'*American Association of University Women*. Les archives du BIE portent également des traces de correspondances avec d'autres organisations de femmes, en particulier l'Union mondiale de la femme pour la concorde internationale, le CIF ou encore la Fédération des éclareuses suisses.

Pour autant, les liens officiels entre le BIE et les associations internationales de femmes restent assez modérés durant l'entre-deux-guerres. Les publications des organisations féminines ne font que peu état du BIE. Les rares bulletins qui y font allusion le font souvent de manière très brève, pour citer l'une ou l'autre de ses enquêtes, mais il convient de souligner que l'éducation des filles n'apparaît pas comme une cause prioritaire du BIE durant cette période. À l'exception de « l'enquête sur la situation de la femme mariée dans l'enseignement » conduite entre 1932 et 1933 en collaboration avec le BIT, la question de l'accès des filles à l'instruction n'apparaît qu'en filigrane dans ses travaux, qu'il s'agisse des CIIPs ou des *Annuaire*s. Ces derniers ne comportent aucune rubrique spécifique sur l'éducation féminine, alors même qu'il en existe pour l'éducation préscolaire (voir chapitre 9), ou encore pour l'éducation en milieu rural (voir chapitre 8). Il est donc assez probable que les associations féminines particulièrement investies pour la promotion des droits des femmes ne se soient que peu retrouvées dans les enquêtes du BIE.

A contrario, les travaux de la section de littérature enfantine (voir chapitre 11) semblent avoir particulièrement intéressé les associations féminines. Certaines d'entre elles disent s'être mises directement en relation avec le BIE pour obtenir des renseignements plus précis au sujet des résultats de ces enquêtes. C'est le cas de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités, qui se lance dès 1927 dans la compilation d'une bibliographie collective regroupant « tous les travaux d'importance exceptionnelle, y compris la littérature, l'histoire, les sciences, les arts, les sciences sociales et politiques, etc., publiés dans [les] pays [membres] et susceptibles d'être intéressants à traduire dans d'autres langues »¹. Pendant plus d'une décennie, les listes de chaque pays membre de la Fédération sont actualisées annuellement. Elles prennent en 1932 le nom de « Livres de Partout » (« *Books from many lands* »), et sont transmises au Comité d'entente des grandes associations internationales et à l'IICI. Dans ce cadre, en 1937, une réflexion s'engage au sujet de la littérature de jeunesse et de « l'importance d'inculquer la compréhension internationale dès le plus jeune âge au moyen de livres et d'images »²; il est alors décidé d'une part de contacter Blanche Weber, qui dirige la section de littérature enfantine du BIE, et d'autre part de créer une rubrique particulière des Livres de Partout (Hunyadi, 2019, pp. 411–412). Par ailleurs, dans le cadre d'une recherche sur « le rôle social des bibliothèques populaires » impulsée par l'IICI, la Fédération internationale des femmes diplômées des universités

conduit une enquête sur les bibliothèques enfantines, pour laquelle elle contacte à nouveau le BIE pour obtenir de la documentation. Cette demande de renseignements va jusqu'à être signalée dans le *Bulletin* du BIE (1935, N° 36, p. 155).

La branche française du CIF consacre également en 1937 un long article au sujet de la section de littérature enfantine du BIE dans sa revue *La Française*, dressant au passage un portrait encenseur de Weber, qui « apporte à sa mission un zèle admirable et une intelligence profondément avertie des besoins intellectuels de l'enfance et du rôle que peut jouer la littérature enfantine au point de vue des échanges

-
- 1 Minutes of a meeting of the committee of intellectual co-operation, September 15th, 1928, p. 15. (dossier 499), A-FIFDU, Atria.
 - 2 Minutes of a meeting of the committee for intellectual co-operation, July 15th 1937, pp. 67–68. (dossier 499), A-FIFDU, Atria.

internationaux » (Sauret, 1937, p. 2). Par ce portrait, la Française Henriette Sauret, femme de lettres, fait appel à des normes genrées en établissant un parallélisme entre les actions de ce service du BIE et des compétences supposées féminines. Il s'agit de justifier l'intérêt de l'œuvre du Bureau pour les lectrices de la revue féministe, et de les rallier à l'utilisation de la littérature enfantine pour favoriser une meilleure compréhension entre les peuples :

Mme Blanche Weber, à la tête de ce service, met en œuvre la sensibilité féminine, toujours en éveil pour le bien, et ce lucide instinct maternel naturellement aiguillé vers ce qui peut accroître le bonheur, enrichir le domaine de l'enfance (Sauret, 1937, p. 2).

Le ton des rares articles publiés au sujet du BIE se fait ainsi davantage sur le mode de la propagande que sur celui de la collaboration. Les publications des associations féminines sont même parfois instrumentalisées par les employées du BIE, qui les utilisent pour faire connaître le Bureau aux militantes. Ceci se voit à nouveau dans la revue du Conseil national des femmes françaises, branche française du CIF. En 1928, Marie Butts rédige un article dans *La Française*, dans lequel elle décrit le fonctionnement et les projets du jeune BIE. Afin de persuader les lectrices de l'importance du Bureau, elle emploie différents procédés, cherchant à valoriser le rôle de certaines femmes et associations féminines dans sa mise en place. Elle rend tout d'abord hommage à certaines associations féminines, qui auraient dès le début du 20^e siècle évoqué la création d'une telle organisation et en seraient donc directement des inspiratrices :

Nombreuses sont les collectivités qui ont réclamé à diverses reprises la création d'un Bureau international d'Éducation. Pour ne parler que de quelques-uns des principaux groupements féminins, le *Conseil International des Femmes* s'occupe de cette question depuis 1906 ; à la conférence de Paris, tenue en 1919 par ce Conseil, en collaboration avec l'*Alliance internationale pour le Suffrage féminin*, un vœu tendant à l'établissement par la S.D.N d'un Bureau permanent d'éducation fut adopté. En 1919, à Zurich, la *Ligue des Femmes pour la Paix et la Liberté* se prononça en faveur d'un Bureau non officiel d'Éducation (Butts, 1928, p. 2).

Elle poursuit en citant cinq noms de femmes faisant partie du comité d'initiative du BIE et engagées dans diverses associations féminines ou

organisations internationales, légitimant l'intérêt du BIE pour les mouvements féminins par des exemples d'illustres féministes directement impliquées dans son fonctionnement³. Surtout, après avoir détaillé le programme du BIE, elle use d'une rhétorique de l'espoir, exhortant les femmes à s'investir pour la réussite de ses projets, faisant elle aussi allusion à des compétences prétendument féminines qui leur confèreraient outre le rôle de premières éducatrices, des dispositions particulières pour le maintien de la paix (Forcey, 1991 ; Vellacott, 2006) :

La réalisation de son programme complet ne sera possible qu'avec le concours actif de tous ceux qui, dans le monde entier, pensent que seul un esprit nouveau, largement humain, peut encore permettre la solution pacifique des problèmes angoissants qui se posent de toutes parts et que, pour éveiller cet esprit, il n'est d'autre puissance que l'éducation. Les femmes sont les éducatrices par excellence, aussi le BIE compte-t-il sur leur collaboration enthousiaste (Butts, 1928, p. 2).

En parallèle de ces demandes de renseignements et de cette diffusion écrite des objectifs et actions du BIE, d'autres liens se mettent en place entre certaines associations féminines et le Bureau. En particulier, des employés du BIE sont associés à des événements de ces associations, ce qui leur permet de faire découvrir les idéaux et travaux du Bureau à leurs membres. Butts est ainsi invitée en 1928 par la branche genevoise de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités à réaliser une « causerie » sur « l'enseignement de la Paix et des buts de la SDN à l'école », et elle fait visiter le BIE à ses membres aux côtés de Weber l'année suivante⁴. Pierre Bovet est également sollicité en 1930 par cette association pour participer au jury d'attribution d'une bourse internationale. Le concours, dont un des thèmes n'est autre que la question « comment utiliser l'enseignement scolaire pour propager les idées

3 Il s'agit d'« Émilie Gourd, secrétaire de l'Alliance internationale pour le Suffrage féminin ; Nelly Schreiber-Favre, présidente de l'Association suisse des Femmes universitaires ; Mme Sokal, femme du chef de la délégation polonaise auprès de la SDN ; Mme Romniciano, secrétaire du Conseil international des Femmes ; Mlle Camille Vidart, l'une des fondatrices de l'Union des femmes de Genève » (Butts, 1928, p. 2).

4 Rapport du comité pour l'année 1929-1930, Association genevoise des femmes universitaires, p. 2. 113.2.1, AEG.

de collaboration internationale ? », doit permettre à une adhérente de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités de venir passer quelques semaines à Genève au moment des grandes assemblées de la SDN (Hunyadi, 2020). Ces bourses sont distribuées annuellement au cours des années 1930, et le rapport d'une lauréate française évoque une soirée organisée par l'Association genevoise des femmes universitaires en l'honneur des boursières, rassemblant « quelques pionniers du féminisme » dans lesquels elle inclut Butts (Lahaye, 1939, p. 32).

Néanmoins, ces actions ponctuelles ne sont pas médiatisées par le BIE. Alors que les rapports du directeur se concluent dans les années 1930 par une rubrique « propagande », faisant état des congrès d'associations auxquels ont assisté des employés du BIE, ou des conférences qu'ils ont réalisées auprès d'autres organisations, aucun événement d'associations féminines n'est cité, contrairement aux congrès d'associations enseignantes comme ceux de la Fédération internationale des associations d'instituteurs (voir chapitre 14). Le Comité d'entente des grandes associations internationales a très certainement constitué un autre lieu d'échanges formalisés entre les acteurs et actrices du BIE et les membres des associations féminines, puisque plusieurs d'entre elles en font partie, notamment le CIF, la Ligue internationale des femmes pour la Paix et la liberté, la Fédération internationale des femmes diplômées des universités, l'Alliance universelle des unions chrétiennes de jeunes filles, ou encore le Conseil international des *girls guides*. Mais le poids important de l'IICI dans l'organisation et la vie de ce comité implique que les liens tissés en son sein relèvent plutôt de collaborations horizontales – le BIE étant considéré de la même manière que les associations – que de collaborations verticales, dans le cadre desquelles les organisations féminines auraient agi sous la houlette du BIE.

En ce qui concerne les associations internationales de femmes, il semble ainsi que les contacts personnels et informels aient prévalu par rapport aux relations officielles. Peu visibles dans les archives, ces liens n'en demeurent pas moins forts pour contribuer à la diffusion à double sens des différents idéaux et actions du BIE et des organisations féminines. Ils sont rendus possibles par l'adhésion d'un grand nombre d'actrices du BIE à certaines associations féminines (voir chapitre 17) ; ces multiples appartenances associatives et institutionnelles permettent d'engager des contacts personnels et des réflexions communes, dont les traces restent, de fait, peu tangibles.

Peut-on tenter d'expliquer la faiblesse des liens institutionnels ? Ceci relève peut-être d'un choix du BIE, qui décide finalement de centrer son action sur les gouvernements, et non pas sur la formalisation des relations avec les associations. Il s'agit peut-être également d'un relatif désintérêt des organisations féminines elles-mêmes, qui ne se retrouvent pas dans un programme ne faisant que peu de cas des problématiques d'éducation féminine. Cette dernière hypothèse est discutable, les associations internationales de femmes s'étant mieux intégrées à l'IICI via le Comité d'entente des grandes associations internationales, qui ne s'intéresse pas non plus aux questions des droits des femmes dans le domaine éducatif et intellectuel. Par contre, l'engouement massif des associations internationales féminines pour l'enquête sur le statut juridique des femmes menées par la SDN au cours des années 1930 (Miller, 1994) et qui prend en considération, entre autres, la thématique de l'éducation des filles et des femmes, tranche avec le faible investissement de ces associations dans les travaux du BIE, et souligne leur volonté d'être associées aux études portant spécifiquement sur leurs droits. De fait, il est probable que l'intérêt des associations internationales féminines pour le BIE soit davantage lié à leur fibre pacifiste qu'à leurs convictions féministes, les organisations se rejoignant finalement plutôt sur les questions d'éducation à la paix et de compréhension internationale.

En tout état de cause, la situation évolue après la Seconde Guerre mondiale, en particulier du fait de la création de l'Unesco qui s'ouvre plus largement aux ONG, et du partage des compétences qui s'effectue entre le BIE et la nouvelle organisation internationale (voir chapitre 5). Ce sont ces jeux de collaborations qui permettent l'intégration de la problématique de l'éducation féminine dans le programme du BIE, en particulier lors de l'organisation de la CIIP de 1952 sur l'accès des femmes à l'éducation.

UNE CIIP SUR L'ÉDUCATION DES FILLES : JEUX DE COLLABORATIONS ENTRE INSTANCES DES NATIONS UNIES, ONG FÉMININES ET BIE

LES ONG FÉMININES, DES EXPERTES AU CŒUR DU PROCESSUS D'ORGANISATION DE LA CIIP DE 1952

Après plus de vingt ans d'activité sans discussion de fond sur l'éducation féminine⁵, le choix de la première thématique à l'ordre du jour de la quinzième Conférence internationale de l'instruction publique de 1952 peut surprendre, puisqu'il s'agit d'étudier, selon les mots du directeur général de l'Unesco Jaime Torres Bodet, « le problème immense » de « l'accès des femmes à l'éducation » (Bodet, XV^e CIIP, 1954, pv, p. 24). En analysant les différentes étapes de l'organisation de cette CIIP, il s'avère que les associations internationales féminines ont joué un rôle majeur dans l'impulsion de cette thématique, en intime coopération avec différentes instances des Nations Unies.

En effet, l'origine du projet remonte à 1947, date à laquelle la Commission de la condition de la femme du Conseil économique et social des Nations Unies (ECOSOC) demande à l'Unesco de s'intéresser à la question de l'accès des femmes à l'éducation, et de mettre sur pied un programme d'éducation féminine dans les pays où les femmes ne bénéficient pas de l'égalité des droits. L'Unesco, qui se veut l'organisation de référence contribuant à rendre effectif le principe de l'égalité d'accès à l'éducation, s'empare de la question, et remet ensuite annuellement un rapport à la Commission de la condition de la femme sur l'avancement du programme. D'un point de vue pratique, le directeur du département d'éducation de l'Unesco, le Néo-Zélandais Clarence Edward Beeby, nommé en 1948 et pour un mandat de trois ans, une responsable de l'enquête sur l'éducation des femmes dans le monde. Son choix se porte sur la Française Jeanne Chaton, agrégée d'histoire et membre de différentes associations féminines, qu'il a rencontré quelques années plus tôt lors d'une conférence sur l'éducation nouvelle en Australie.

5 Ceci s'observe de manière similaire au BIT puis à l'Unesco en ce qui concerne les formations professionnelles, Laot parlant « d'oubli » des femmes dans les débats internationaux sur la formation des adultes jusque dans les années 1960 (2015, p. 67).

Cette dernière réunit dès 1949 un comité d'experts chargé d'étudier les « obstacles qui s'opposent à l'égalité d'accès des femmes à l'éducation », sur la base d'un rapport statistique préliminaire compilé à partir de réponses des États membres de l'Unesco à un questionnaire. À l'exception de Bodet et d'un employé du département de l'éducation de l'Unesco, ce comité d'experts est composé exclusivement de femmes, qui représentent une vingtaine d'associations, presque toutes féminines⁶. Les discussions des sept séances du comité sont très riches, et débouchent sur toute une série de recommandations, portées collectivement ou par des associations particulières. L'une de ces recommandations consiste justement à proposer de « convoque[r] une réunion de ministres de l'Éducation, chargés de rechercher les moyens d'adapter la législation en vigueur aux besoins éducatifs de la femme moderne »⁷. Ce sont donc les ONG féminines qui réclament les premières un événement permettant de sensibiliser les gouvernements aux questions d'éducation féminine. Le caractère intergouvernemental des CIIPs organisées conjointement par le BIE et l'Unesco semble alors tout indiqué pour diffuser aux responsables des systèmes éducatifs nationaux les recommandations esquissées par les représentantes des diverses associations. C'est en effet l'option retenue, puisqu'en 1951, lors de la

6 Les associations représentées sont le Conseil international des femmes, l'Alliance internationale des femmes pour le Suffrage, la Fédération internationale des associations pour l'éducation des travailleurs, la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, la Fédération mondiale des unions chrétiennes de jeunes filles, la Fédération internationale des écoles de service social, le Congrès juif mondial, la Ligue musulmane arabe et l'Union féministe égyptienne, l'Association internationale des soroptimistes, la Fédération internationale des femmes diplômées des universités, l'Internationale de la Porte ouverte, l'Alliance internationale des femmes, l'*Inter-American Commission of Women*, l'Union internationale des femmes rurales, l'Organisation mondiale de la profession enseignante, l'Union internationale des ligues féminines catholiques, la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté, la Fédération démocratique internationale des femmes, et le Comité d'entente des associations du personnel enseignant. Comité d'experts relatif aux obstacles qui s'opposent à l'égalité d'accès des femmes à l'éducation. Pv de la première séance, 5 décembre 1949, pp. 1–2. Unesco.

7 XVII^e CIIP, Rapport sur la mise en œuvre de la Recommandation N° 34 et sur l'égalité d'accès des hommes et des femmes à l'éducation, 5 juillet 1954, Unesco BIE.

cinquième session de la Conférence générale de l'Unesco, une recommandation est votée pour :

poursuivre l'étude du problème de l'accès des femmes à l'éducation, afin de contribuer en cette matière aux travaux de la Commission de la condition de la femme du Conseil économique et social des Nations Unies ; et à préparer, conjointement avec le Bureau international d'éducation et les organisations féminines internationales, une session de la Conférence de l'instruction publique spécialement consacrée en 1952 à cette question⁸.

Les ONG féminines, instigatrices de cette CIIP, sont ainsi loin d'être mises à l'écart et restent associées au projet en étant explicitement citées comme actrices de premier plan en vue de la préparation de la conférence, en collaboration avec l'Unesco et le BIE. Un partage des tâches est réalisé, chaque institution ayant ses prérogatives ; l'Unesco est chargée de mener des études sur l'accès des femmes à l'éducation dans trois contextes nationaux (Chili, Inde et Yougoslavie), et le BIE conduit une enquête auprès des différents ministères de l'Instruction publique pour dresser un état des lieux de la situation (droits des deux sexes à l'éducation dans les lois, durée de la scolarité obligatoire, plans d'études, programmes et manuels, et personnel masculin et féminin dans la direction et l'inspection des écoles). Les ONG féminines ont pour leur part un rôle essentiel, puisqu'elles sont conviées à un groupe de travail chargé de préparer les discussions de la CIIP, en dressant une liste des différents problèmes que soulève l'accès des femmes à l'éducation, et en formulant les points essentiels à inclure dans les projets de recommandations. Les déléguées représentant les associations féminines sont invitées à présenter une communication dans leur domaine de compétences dans le cadre de trois comités : un premier comité sur l'accès des femmes à l'instruction générale aux degrés primaire, secondaire et supérieur, un second comité sur l'instruction technique et la formation professionnelle, et un troisième l'éducation de base et l'éducation des adultes, tant à la campagne qu'à la ville⁹. En outre, l'analyse croisée des conclusions de ce groupe de travail et des recommandations de la CIIP révèle qu'une

8 Groupe de travail chargé de préparer un plan d'études sur l'accès des femmes à l'éducation en vue de la XV^e CIIP, Rapport, 10-12 décembre 1951, p. 1, Unesco.

9 *Ibid.*, pp. 2-4, Unesco.

grande partie des projets des associations a bien été retenue dans les recommandations finales.

L'IMBRICATION DES RÉSEAUX ASSOCIATIFS ET INSTITUTIONNELS,
CLEF DE VOÛTE DES COLLABORATIONS ENTRE ONG FÉMININES ET
ORGANISATIONS INTERNATIONALES

L'étude de la composition du groupe de travail chargé de préparer la XXV^e CIIP permet d'affiner l'analyse des profils des ONG féminines gravitant autour de l'Unesco et du BIE, et les modalités de la collaboration entre ces différentes organisations.

À nouveau, le groupe est presque exclusivement constitué de femmes, à l'exception de Pedro Rosselló, qui représente le BIE avec Mlle M. Pagano, et de deux (sur quatre) représentants de l'Unesco. Aux côtés de ces employés du BIE et de l'Unesco, quatre femmes représentent des institutions spécialisées et de l'ONU (OMS, Commission de la condition de la femme de l'ECOSOC, OIT, et Organisation pour l'alimentation et l'agriculture). Les ONG féminines sont quant à elles au nombre de huit : on y trouve les trois grandes associations internationales féminines (CIF, Alliance internationale des femmes, LIFPL), deux associations de femmes professionnelles (la Fédération internationale des femmes de carrières libérales et commerciales et la Fédération internationale des femmes diplômées des universités – FIFDU), deux associations chrétiennes (l'Union mondiale des organisations féminines catholiques et l'Alliance universelle des Unions chrétiennes de jeunes filles), ainsi que l'Association mondiale des femmes rurales. Enfin, six femmes sont invitées à participer au groupe de travail au titre d'« experts », notamment Chaton, la Française Marie-Hélène Lefauchaux, présidente de la Commission de la condition de la femme des Nations Unies, ou encore la Suédoise Hildur Nygren, ancienne ministre de l'Éducation¹⁰.

L'analyse plus détaillée du profil des déléguées révèle de multiples appartenances ; si elles sont invitées dans ce groupe de travail au titre d'une fonction particulière, de nombreuses déléguées appartiennent à différentes organisations, dans lesquelles elles sont plus ou moins fortement impliquées, à la fois sur le terrain des mouvements associatifs féminins et sur celui des organisations internationales. Bien que ces

10 *Ibid.*, pp. 1-2, Unesco.

appartenances se fassent parfois successivement dans le temps, elles relèvent tout de même d'engagements pluriels et témoignent d'une forte imbrication des réseaux.

Les profils de deux délégués permettent d'exemplifier cet état de fait¹¹. D'une part, Lefaucheux est invitée à présider la séance au titre de présidente de la Commission de la condition de la femme de l'ECOSOC, qu'elle occupe de 1947 à 1952. Elle représente alors la France à l'ONU (1946–1959), mais est aussi très impliquée au CIF dont elle sera vice-présidente (1954–1957), puis présidente (1957–1963), tout en étant présidente de sa branche française (1954–1964). D'autre part, Chaton est invitée au titre de vice-présidente de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (1947–1956), mais aussi comme ancienne membre du département de l'éducation de l'Unesco puisque c'est sous son mandat que le comité d'experts de 1949 décrit plus haut a été organisé. Elle est membre de la branche française du CIF, du Comité international de liaison des associations féminines, et de la LIFPL. Présidente de la FIFDU entre 1956 et 1959, elle représentera ensuite cette association à l'Unesco pendant presque dix ans (1959–1968), tout en assumant le rôle de vice-présidente puis de présidente du comité de liaison des ONG à l'Unesco (1962–1968). Elle s'implique ensuite davantage à la Fédération internationale des femmes de carrières libérales et commerciales, qu'elle représentera aussi à l'Unesco. En parallèle, elle fait partie de la Commission française pour l'Unesco (1951–1965) et représentera la France à la Commission de la condition de la femme de l'ECOSOC (1965–1972).

Si ces exemples ne présentent pas de liens directs avec le BIE, ils confirment l'importance des appartenances multiples dans le mode opératoire des organisations internationales dont fait partie le BIE, qui ont été esquissées dans la première partie de ce chapitre. Alors que l'Unesco s'ouvre de manière plus franche à la collaboration avec les ONG, les déléguées des associations féminines représentées ici sont très fréquemment impliquées d'une manière ou d'une autre dans les réseaux des organisations internationales, qu'il s'agisse de mandats d'experts, ou via les commissions nationales. Ainsi, si après 1946 les relations avec les associations tendent à se formaliser davantage que durant l'entre-deux-guerres, l'importance des relations non formelles – rendues possibles par

11 Pour davantage d'exemples, voir Hunyadi, 2019, pp. 451–455.

ces jeux d'appartenances – reste une part importante des mécanismes de collaboration entre associations et organisations internationales.

CONCLUSION

La thématique retenue pour cette XV^e CIIP entraîne des changements dans le profil des délégués assistant à la Conférence, puisque davantage de femmes y participent (Brylinski, sous presse). À cet égard, l'invitation du BIE et de l'Unesco aux différents États est explicite, puisque les organisateurs se disent « espér[er] qu'en raison de l'importance du thème principal, votre délégation sera composée de hauts fonctionnaires appartenant à votre ministère de l'Instruction publique et comprendra notamment une éducatrice ou une représentante d'une organisation nationale s'occupant de l'éducation des femmes » (XV^e CIIP, 1954, pv, p. 6).

Pour la première fois, c'est une femme, Margaret Clapp, qui préside la Conférence, ce qui ne manque pas d'être souligné à diverses reprises lors des conclusions, dans des allocutions vantant ses compétences de direction tout en contrebalançant ces assertions par la mise en valeur de ses qualités féminines. C'est le cas de Rosselló, qui salue ainsi le travail de la présidente :

M. Rosselló (BIE) s'associe aux félicitations unanimes adressées à Mlle Margaret Clapp, la première présidente de ces assises intergouvernementales annuelles, pour la distinction empreinte d'autorité – main de fer, gant de velours – avec laquelle elle a mené à bon port la XV^e Conférence internationale de l'Instruction publique. Sous sa direction, à la fois ferme et souple, cette Conférence a battu plusieurs records : 51 États représentés, 102 délégués, 44 déléguées femmes, 35 rapports sur le mouvement éducatif ; record même des amendements et des discours (XV^e CIIP, 1952, pv, p. 118).

Néanmoins, cette plus forte représentation des déléguées reste transitoire, et est liée à la thématique spécifique de la CIIP ; les femmes y sont invitées, car le BIE et l'Unesco les considèrent comme particulièrement qualifiées pour traiter de la question de l'éducation féminine, mais il ne s'agit pas de bousculer de manière pérenne l'ordre genré établi.

De la même manière, la forte influence des ONG féminines en amont de la Conférence et la surreprésentation de leurs membres dans les commissions d'experts préparatoires s'expliquent également par la

croissance que les représentantes de ces associations, de par leur sexe et leur implication dans des programmes d'action pour l'émancipation des femmes, sont *naturellement* des expertes des questions d'éducation féminine. Dès lors, cette CIIP revêt un caractère exceptionnel et ne peut être représentative de l'intensité des liens de collaboration entre les ONG féminines, le BIE et l'Unesco. Cependant, elle prouve tout de même que de timides collaboratrices du BIE durant l'entre-deux-guerres, les associations féminines se sont affirmées sur la scène internationale jusqu'à impulser le thème d'une CIIP sur une thématique les concernant directement, et à en préparer activement les discussions.

16.

APPARTENANCES, AFFILIATIONS ET RÉSEAUX DE SOCIABILITÉS DES ACTEURS DU BIE

Cécile Boss

Je ne sais pas si vous vous souvenez de moi, seule rescapée ou à peu près, de l'époque héroïque du BIE. En effet, Mmes Auroi et Achterberg ont quitté le Palais Wilson il y a bien des années, notre cher M. Rosselló est décédé en 1970 et M. Piaget est maintenant retiré (il a actuellement 76 ans !)¹.

Ces quelques mots sont rédigés en 1972 par Nadine Raymond, qui est alors employée par le BIE. La missive répond à une demande de certificat de travail de Frank Newell, qui fut collaborateur du BIE. Comme en témoigne cette lettre, les employés du BIE entretiennent entre eux des relations souvent cordiales et amicales. Mais qu'entend Raymond par « période héroïque » ? Sans nul doute, elle se réfère à ce que les acteurs ont vécu comme une période transformatrice, s'inscrivant dans un même et large « réseau de sociabilité », diversement qualifié de militant, pacifiste ou encore internationaliste. Dans cette idée, plusieurs chapitres de cet ouvrage ont mis en évidence les liens d'appartenance des acteurs du BIE au mouvement de l'éducation nouvelle ou avec l'Institut Rousseau de Genève (voir en particulier les chapitres 1, 2 et 13). De plus, il y a été démontré que d'autres réseaux associatifs

1 Lettre de N. Raymond-Romanovsky à F. Newell du 10 octobre 1972. B75, A.6.1. 1251.b, A-BIE.

et militants – acteurs fondamentaux de l'internationalisme de la première moitié du 20^e siècle – sont également en étroite relation avec le BIE, mais que ces relations s'estompent au fil du temps, à l'exception, ponctuelle, des associations féminines autour de la CIIP de 1952. Reprenant à notre compte ces constats, nous ambitionnons ici, par l'étude de trajectoires personnelles, de mieux qualifier les réseaux de sociabilité des acteurs centraux du BIE ainsi que les cercles militants auxquels ils appartiennent.

Assurément, les causes portées par les acteurs sont déterminées par des appartenances sociales, associatives ou affinitaires spécifiques. Pour mettre en lumière ces appartenances, nous nous appuyerons sur une analyse croisée² des affiliations officielles à des associations et groupes militants de 113 acteurs qui gravitent au sein et autour du BIE. Nous montrerons ainsi comment ces engagements jouent un rôle dans la constitution du tissu social du bureau de l'organisation, ceci sur toute la période (1925–1952). Pour ce faire, notre enquête circonscrit sa focale sur des formes d'engagements militants qui relèvent de sphères associatives, extra-institutionnelles, « semi-officielles » ou à la marge des organisations étatiques et internationales officielles. En amont et en aval de la constitution de l'analyse croisée, nous nous appuyons sur des analyses qualitatives (correspondances personnelles, fonds d'archives d'associations, recherches biographiques).

La méthode de l'analyse croisée est mobilisée pour appuyer l'idée que ces acteurs ne peuvent être étudiés uniquement sous l'angle de la biographie individuelle. Lorsque l'on pratique l'étude d'appartenances associatives telles que celles que nous traitons ici, celles-ci relèvent souvent de la sphère personnelle et sociale des acteurs. Comme le suggère Battagliola, en s'intéressant aux réseaux de parenté familiaux qui forment la nébuleuse de réformateurs issus du début du 20^e siècle, « il apparaît que les investissements dans ces institutions ne peuvent être appréhendés comme des engagements purement individuels. Ils mobilisent des réseaux de relations, notamment ceux de personnes apparentées » (2006, p. 77). Par conséquent, cette analyse prend en compte

2 Pour réaliser une analyse des trajectoires croisées, une importante base de données sur 113 acteurs a été conçue avec la collaboration d'Aurélié de Mestral. D'autres éléments issus de l'analyse de cette base de données se trouvent dans la thèse de Boss (en préparation).

également d'autres types de sources que celles qui servent à renseigner les affiliations officielles des acteurs. Ainsi, au fil du chapitre, nous intégrons des renseignements issus de diverses correspondances personnelles ou d'autres fonds d'archives. La terminologie de trajectoire est, quant à elle, empruntée à Bourdieu, partant de l'idée que comprendre la vie d'un individu comme une série unique est à peu près aussi absurde « que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations » (Bourdieu, 1986, p. 71)³.

Un premier volet donne un aperçu d'ensemble des affiliations observées, suivi par une exemplification de nos postulats en nous concentrant sur quelques affiliations spécifiques comme celles qui rattachent des membres du BIE au mouvement quaker (Société des Amis) et aux associations féminines et féministes. Un second volet permettra de montrer ce que l'analyse des correspondances personnelles apporte à l'analyse des réseaux de sociabilité du BIE. Enfin, nous terminerons sur une réflexion sur l'entrelacement des causes portées par les actrices étudiées ici.

TRAJECTOIRES CROISÉES DES AFFILIATIONS ET APPARTENANCES PARTAGÉES

Le groupe des 113 acteurs retenus dans ce chapitre comprend l'ensemble des employés du BIE, les membres du comité d'initiative de 1926⁴, les personnes qui assistent à l'assemblée constitutive de 1926⁵ et les membres de la commission permanente consultative (1929–1934)⁶ (voir Annexes 1, 2, 3)⁷.

3 Bourdieu utilise la notion de trajectoire pour parler de la biographie individuelle. Selon lui, « on ne peut comprendre une trajectoire [...] qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré [...] à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles » (1986, p. 72).

4 Statuts du BIE, 1926. AdF/A/1/3, AIJR. Voir chapitre 2.

5 Groupe élaboré sur la base de la liste de présence, sans cote. A-BIE. *Ibid.*

6 Voir B62 et B67 ; première réunion du conseil, 1930. B43, A.2.1.249, A-BIE.

7 B73, B74, B75, A-BIE.

Ceci établi, nous avons ensuite constitué une base de données pour organiser les informations nous permettant de repérer à quels autres associations ou groupes ces acteurs sont affiliés officiellement ou auxquelles ils adhèrent (statuts de membre, organisations ou participations à des congrès, publications). À la suite de ce premier repérage nous avons pu mettre en évidence quelles étaient les différentes affiliations à des groupes ou des associations qui sont significatives de trajectoires partagées⁸. À l'aide de recherches qualitatives supplémentaires, nous avons complété les profils des individus en fonction de ces catégories afin d'avoir une vue d'ensemble systématique. Sur les 113 acteurs étudiés, 88 individus au moins témoignent d'un engagement très net au sein d'une association ou d'un groupe au caractère semi-officiel, ou en dehors d'une institution étatique ou officielle. Afin de répondre à notre questionnement de départ, ce chapitre porte sur ces engagements et ces trajectoires.

Tab. 16.1. Représentation des acteurs par groupes Note : le total de 130 s'explique par le fait que 17 acteurs occupent plusieurs positions

	Comité d'initiative (1926)	Présence assemblée de constitution (AC) (1926)	Personnel du BIE (1925– 1952)	Commission permanente consultative (1930–1940)	Total
Hommes	43	11	15	21	90
Femmes	10	8	15	6	39
Inconnus			1		1
Total	53	19	31	27	130

8 Les catégories choisies sont rassemblées dans la figure 16.2.

Fig. 16.1. Période d'activité des groupes au fil des années.

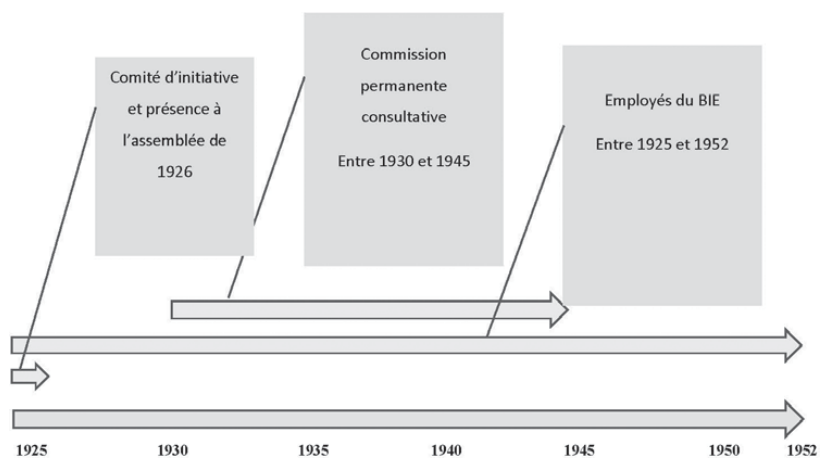
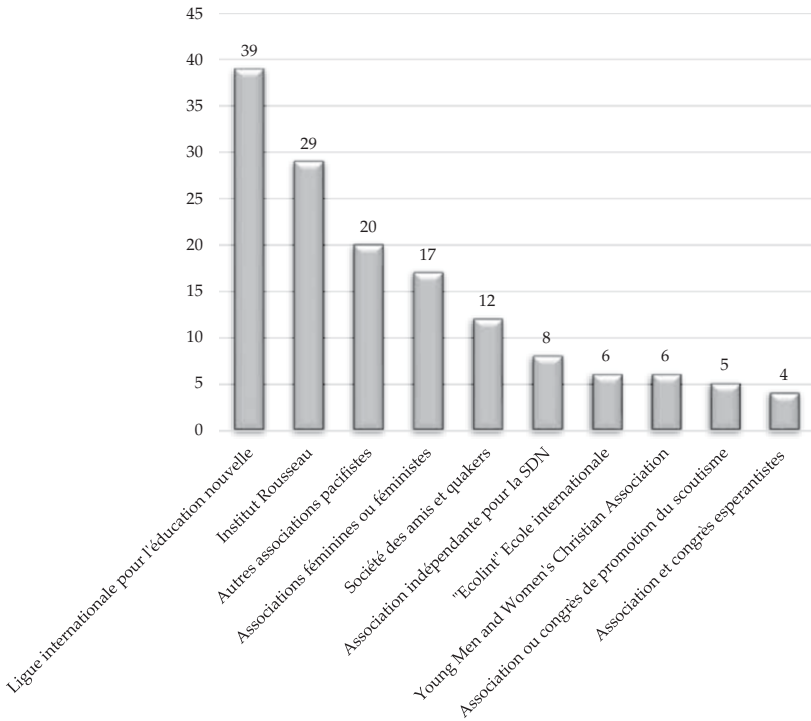


Fig. 16.2. Types d'affiliations ou appartenances associatives de 88 acteurs.



On a déjà signalé dans les chapitres précédents la densité des liens avec l'Institut Rousseau, fondateur du BIE, et avec la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (NEF/LIEN), ou des collectifs apparentés (Congrès international d'éducation morale) (chapitres 1, 2 et 13), ce que notre figure corrobore au vu du nombre de liens repérés ici. Afin d'affiner notre analyse, d'autres associations ou groupes ont pu être intégrés : des associations à but exclusivement pacifiste (« autres associations pacifistes »), les associations féminines ou féministes⁹, la Société

9 Les femmes qui s'affilient à des associations de femmes adhèrent le plus souvent à la lutte pour leurs droits mais leurs positions sont parfois contrastées, comme c'est le cas parmi les associations féminines et féministes en

des Amis, les associations indépendantes pour la SDN, l'Écolint (École internationale), l'alliance des *Young Men's Christian Association* (YMCA), les associations espérantistes (Fig. 16.2).

Ces résultats permettent d'identifier avec précision l'étendue des différents groupes apparentés et d'évaluer par exemple, le nombre d'acteurs à la fois associés au BIE et à l'Écolint à Genève. Ceci permet de confirmer que le BIE et l'Écolint, tous deux nés sur l'initiative de l'Institut Rousseau ou de proches partenaires, partagent de mêmes intérêts et causes et communiquent entre eux¹⁰.

Concernant les affiliations moins connues, l'analyse montre que six acteurs sont affiliés d'une façon ou d'une autre à l'alliance des YMCA, ce qui met en évidence la proximité de ces acteurs avec les milieux confessionnels via les mouvements de jeunesse chrétienne. Encore plus marquante, l'analyse a permis de mettre en évidence l'affiliation de douze acteurs à la Société des Amis. Ce dernier résultat est particulièrement intéressant, car si plusieurs des analyses déjà produites sur le BIE ont pointé les relations entre la Société des Amis et le BIE, ces relations n'ont pas été retenues comme un phénomène spécialement emblématique. Le BIE lui-même ne fait que très peu mention de ce type de liens dans son discours public. Ces deux éléments permettent de renforcer notre connaissance du rôle de certaines organisations internationales religieuses ou spirituelles spécifiques dans la formation de nouvelles structures internationales comme le BIE. Nous y reviendrons.

Finalement, nous avons observé que six acteurs entretiennent des liens avec des associations européennes ou nationales en faveur du scoutisme, souvent dénommées associations des éclaireurs et que quatre acteurs sont associés à l'organisation d'événements ou d'associations espérantistes. On sait que Pierre Bovet s'est engagé en faveur du scoutisme et de l'espéranto : ces résultats démontrent que d'autres acteurs du BIE partagent ce profil.

La distinction de plusieurs groupes parmi l'ensemble de 88 acteurs permet également d'observer les phénomènes de permanences et de

général : avec des variations de points de vue, d'engagements et des divergences : Gubin, Jacques, Rochefort, Studer, Thébaud & Zancarini-Fournel, 2004 ; Offen, 2000, p. 344.

10 Voir chapitre 1 et Hofstetter et Schneuwly (coll. Boss), 2020.

changements dans l'engagement des acteurs entre 1925 et 1952. Il est clair qu'entre 1925 et 1926, l'engagement des acteurs est très prégnant au niveau du comité d'initiative et des personnes présentes à l'assemblée du 26 janvier 1926 (voir Tab. 16.1). Ceci reflète bien le profil des principaux employés du BIE de cette période qui répondent positivement à beaucoup des affiliations repérées (Bovet, Marie Butts, Adolphe Ferrière, Elisabeth Rotten). Le nombre d'individus témoignant d'un engagement au sein de la commission permanente consultative est légèrement plus faible même si 70 % de ses membres sont considérés comme engagés. Ces résultats s'inscrivent dans le prolongement de ce qui a été mis en lumière dans de précédents chapitres (chapitre 13 particulièrement) et mettent en évidence deux points : tout d'abord, il y a un nombre bien plus important d'acteurs engagés si l'on élargit les critères à d'autres affiliations que la NEF/LIEN et l'Institut Rousseau. Deuxièmement, une continuité dans les engagements des acteurs jusqu'alors peu repérée est observable jusqu'en 1952. Ce phénomène est particulièrement visible parmi les employés du bureau, comme en témoigne la nomination de personnes proches de réseaux féministes ou quaker tout au long de la période comme nous le développons plus loin.

Pour terminer sur ces quelques observations générales, certaines affiliations ou appartenances n'ont pas été retenues dans le cadre de l'analyse menée dans ce chapitre, mais nous tenons à les mettre en évidence ici. En effet dans le cas de certaines affiliations ou appartenances, aucun résultat significatif n'a résulté de notre méthode d'analyse, mais elles sont néanmoins pertinentes pour notre problématique et pourraient faire l'objet de recherches futures. C'est le cas de la catégorie des appartenances à des partis politiques qui n'a pas été retenue ici, mais des éléments d'analyse qualitative méritent d'être mentionnés. En effet, de nombreuses sources disponibles permettent d'énoncer que beaucoup des acteurs que nous étudions ici sont officiellement affiliés à des partis de gauche, le plus souvent au parti socialiste français ou suisse. À leur côté, un nombre plus restreint d'acteurs sont affiliés au parti radical genevois ou au parti démocratique. Les employés du BIE se disent « plutôt à gauche »¹¹ pour reprendre les termes d'Édouard Claparède, mais ils restent très discrets sur d'éventuelles affiliations à des partis

11 Réponse au questionnaire sur le patriotisme, s.d. B86, B 2 0 41 a, A-BIE.

politiques¹². Leurs façons d'agir n'excluent cependant pas une certaine forme d'engagement et elles sont caractéristiques des revendications issues des milieux pacifistes gravitant autour de la SDN, que l'on peut considérer comme politisées. Ce type d'affiliations est intéressant, car il n'est guère mis en évidence au sein du BIE qui doit assurer la posture neutre de ses employés dans leurs activités au sein de l'institution.

LES RELATIONS AVEC LA SOCIÉTÉ DES AMIS (QUAKERS)

Les liens avec le quakerisme sont un excellent exemple pour observer comment certaines appartenances communes constituent en arrière-fond des éléments formateurs des groupes. Ces liens s'avèrent particulièrement significatifs et témoignent d'un engagement fort et de convictions internationalistes et pacifistes. Relativement proche d'autres groupes liés aux mouvements œcuméniques qui gravitent autour et au sein du BIE, la philosophie des quakers se distingue par une vision progressiste de la religion et de la société. Ses adhérents prônent un fonctionnement interne sans hiérarchie et, dans cette même logique, ils sont partisans de l'égalité entre hommes et femmes. Leurs activités se rapprochent donc quelquefois d'un militantisme davantage proche de mouvements sociaux tout en opérant aussi dans la semi-ombre de certaines organisations internationales officielles. Comme l'a montré Davies (2014), beaucoup de quakers sont reconnus comme acteurs de l'histoire des Nations Unies. Le Centre quaker international qui se trouve à Genève au moment de la fondation du BIE est d'ailleurs renommé Bureau quaker auprès des Nations Unies après la création de celles-ci¹³.

Les relations entre le BIE et les quakers s'inscrivent dans le prolongement de plus anciens échanges entre différents acteurs et groupes. Une tentative d'ambassade quaker a lieu en 1920 dans les locaux de l'Institut Rousseau au 5 place de la Taconnerie. Des personnes gravitant autour de l'Institut se rendent d'ailleurs régulièrement au Centre quaker

12 Pour une partie d'entre eux, les sources permettent d'attester d'affiliations officielles. Pour d'autres, elles témoignent de liens étroits avec des collectifs situés à gauche politiquement, sans pour autant nécessairement adhérer à des partis politiques constitués.

13 Repéré à <http://www.swiss-quakers.ch/archives/ar/archives.html>

international du chemin des Contamines à Genève¹⁴. Notre hypothèse est que, dans le cas du BIE, ces relations perdurent et jouent un rôle dans le tissage des relations entre acteurs et la formation du bureau.

Le nombre d'acteurs à la fois affiliés au BIE et à la Société des Amis pourrait rester relativement peu significatif aux yeux des lecteurs (11 %). Or cette représentativité est curieuse si l'on prend en compte les positions de chacun des acteurs dans le groupe : il s'avère que les membres de la Société des Amis ont une forte présence parmi les employés. Hormis le fait que Margaret A. Lester appose sa signature au nom de la Société des Amis à la liste de présence du comité d'initiative, le BIE ne revendique pas officiellement une identité quaker. Après 1926, il participe à des événements communs avec les quakers, mais cela reste relativement informel et aucune mention de la Société des Amis n'est faite. Pourtant les relations interpersonnelles entre des membres du BIE et les quakers perdurent comme en atteste l'analyse des correspondances et des affiliations qui témoigne des liens de proximité avec la Société des Amis sur toute la période.

Ainsi sept personnes parmi les employés sont à la fois membres de la Société des Amis et travaillent, à un moment ou à un autre, au BIE et six d'entre eux vont s'engager dans des postes avec des responsabilités relativement importantes. Ainsi, à la fondation du BIE, Butts et Rotten, toutes deux à la tête du bureau, sont membres du groupement. Rotten est un membre connu de la Société des Amis, dans sa branche allemande, au sein de laquelle elle est fort active. Blanche Weber, quaker elle aussi, est responsable de section nommée en 1930 au BIE, et vient d'une famille dont la mère est une quaker de Genève. Des relations de niveaux variables sont également repérables jusqu'en 1952, chez Suzanne Auroi, Bovet, et Ruby Cusden. Auroi, qui succède à Butts pour le poste de secrétaire générale en 1948, est logée pendant la période de ses études au *Quakers hostel student* à Genève, comme de nombreuses personnes qui étudient à l'Institut des sciences de l'éducation. Si les sources ne nous permettent pas d'affirmer qu'Auroi est une membre quaker, cela nous renseigne sur le fait que le réseau genevois quaker est un point de chute pour plusieurs étudiants, voyageurs, éducateurs à Genève. Cela montre également que les liens avec le réseau quaker étendu perdurent dans la période plus tardive que nous

14 Ces dernières informations proviennent des archives des quakers en Suisse en ligne. Repéré à <https://www.swiss-quakers.ch/archives/ar/archives.html>

études. Bovet, quant à lui, est très proche des quakers et à ce titre, en 1923, déjà, l'Institut Rousseau soutient les projets des quakers¹⁵. Cusden, cheffe de section pour le BIE entre 1930 et 1952, entretient également des liens de proximité avec les milieux quakers, grâce à sa tante Phoebe Cusden, une socialiste anglaise, féministe, pacifiste, quaker et engagée dans la cause éducative, avec qui elle correspond depuis Genève.

Aux côtés des employés du BIE, on retrouve régulièrement les noms de Jaroslav Kosé, Walter Kotschnig, Inazō Nitobé, Edmond Privat, tous membres actifs de la Société des Amis : au sein du comité d'initiative de 1926, puis au sein d'autres commissions, réunions, congrès du Bureau, dans lesquels ils représentent d'autres associations ou organisations.

Les correspondances personnelles de Butts ont permis d'identifier que les relations avec les mouvements quakers s'étendent à un nombre d'acteurs plus important encore. De plus, ces relations prennent une nouvelle tournure à l'annonce de la guerre en 1939. Alors qu'elle est contrainte de vivre en Angleterre, Butts est hébergée par des quakers et se rend à plusieurs reprises à Woodbrooke, un important centre d'étude quaker situé à Selly Oak dans le sud-ouest de Birmingham. Ses contacts sur place et les correspondances qu'elle entretient permettent ainsi d'avoir un aperçu de ces milieux. Pour ne prendre que quelques exemples : elle correspond régulièrement avec Etta Fleming, Irène et Bertram Pickard, des membres connus de la Société des Amis. Elle mentionne aussi les noms d'autres membres comme Frances Leckie, Rodolfo Olgiati, Edmond et Yvonne Privat qu'elle rencontre à quelques reprises. Olgiati et d'autres sont également des figures emblématiques des réseaux de solidarité qui se mettent en place pendant la Deuxième Guerre mondiale. À ce moment, de nombreux acteurs se regroupent et s'organisent dans les entours des mouvements pacifistes et internationalistes. Dans le cadre du SAIP et du comité consultatif pour la lecture des prisonniers et internés de guerre (Boss & Brylinski, 2020), on retrouve plusieurs de ces mêmes acteurs qui prennent en main des œuvres de secours pour les prisonniers, partageant plusieurs positions : beaucoup sont à la fois des membres du cercle de sociabilité et « amis » du BIE, des quakers et occupent une position au sein d'organisations pacifistes ou de secours. À ce titre on observe qu'il y a entrelacement des causes et des engagements.

15 L'Institut prête d'ailleurs ses locaux aux quakers pour leurs réunions du dimanche. « Geneva. The Quaker Center in Geneva », in *The Friend*, 2.11.1923.

Ce n'est pas une surprise. Comme d'autres travaux l'ont montré, les quakers¹⁶, organisation active à l'échelle internationale, sont bien représentés parmi les milieux pacifistes, féministes et de secours, voire dans des organismes davantage militants. Edmond Privat, pacifiste engagé en faveur du service civil international, est un cas emblématique de quaker très militant qui est également présent au sein du comité d'initiative du BIE en 1926.

Cette étude permet ainsi de mettre en évidence la proximité du BIE, par l'entremise de Butts notamment, avec les réseaux quakers. En tant que secrétaire générale, elle a la latitude de faire appel à son réseau personnel afin d'intégrer de nouvelles personnes au sein du bureau. Comme on l'a vu, plusieurs personnes affiliées aux milieux quakers sont employées au BIE. De plus c'est souvent Butts, mais aussi Bovet les premières années, qui choisissent qui est employé au sein du bureau. Comme Butts est elle-même affiliée à la Société des Amis, il est intéressant de voir comment son réseau personnel résonne avec la formation du groupe du BIE. En outre, elle fait office de relais important et permet à certains milieux d'être en contact avec le BIE et vice versa. Ainsi, à l'image d'autres acteurs, elle agit officiellement en tant que membre d'une organisation qui œuvre pour l'éducation et, officieusement, elle facilite les échanges entre le BIE et des associations à caractère militant comme la Société des Amis.

LES RELATIONS AVEC DES ACTRICES D'ASSOCIATIONS QUI MILITENT POUR LES DROITS DES FEMMES

Cette partie place la focale sur les femmes présentes parmi les 113 individus étudiés. Dans un premier temps, à partir de la base de données constituée, nous avons repéré celles qui font partie de réseaux de sociabilité féministes. Puis nous avons étudié comment ces relations se lisent et se tissent au travers de réseaux de correspondances qui oscillent entre le personnel et le professionnel. Finalement, nous questionnons les affiliations féministes, dans le contexte des autres affiliations identifiées, pour mettre en évidence leur entrelacement réciproque. Dans l'ensemble, on observe que le comité d'initiative de 1926 donne une place relativement importante aux femmes et le bureau quant à lui réalise une presque

16 Voir par exemple Holton (2005) et Maul (2016).

parfaite parité (48 %) ¹⁷. Néanmoins si l'on s'intéresse aux proportions de l'ensemble du groupe des 113 acteurs, ce sont les hommes qui président avec 72 % d'hommes, contre 28 % de femmes et 1 % dont le sexe est inconnu. La faible présence des femmes témoigne de la prédominance des hommes dans la société et dans les sphères officielles et publiques. Toutefois, dans le cas du comptage des employés du BIE, le nombre de femmes est élevé en comparaison d'autres organisations ou sphères de l'époque ¹⁸. De plus, certains titres et fonctions au sein du BIE à l'image de celui de directrice adjointe, de secrétaire générale, de cheffe de section, ne sont pas courants parmi les organisations internationales de l'époque ou ne sont que rarement attribués à des femmes ¹⁹. Au-delà du progressisme du BIE, cette forte présence des femmes relève aussi du fait que le BIE agit sur le terrain de l'éducation, où les femmes sont davantage représentées. C'est aussi peut-être une conséquence, durant les années 1930, de l'augmentation d'engagement de personnel féminin (moins rémunéré que le personnel masculin) pour pallier la crise économique (Schoeni, 2012).

Une partie des femmes sur lesquelles notre attention se concentre partagent de mêmes affiliations officielles avec diverses associations féminines et féministes (17 sur 35 femmes au total). Pour une partie d'entre elles, il s'agit de figures importantes actives dans des associations localisées à Genève ou internationales qui sont sollicitées pour donner leur appui au BIE. Si elles ne sont pas affiliées à des organisations internationales, elles sont choisies par la direction du BIE pour leurs positions ou relations parmi au moins une organisation féministe ou associations de femmes (Tab. 16.2). Fait significatif, les affiliations à des organisations de ce type sont mises en avant par le BIE principalement au moment de sa fondation, comme on l'observe au sein du comité d'initiative de 1926 où les noms d'importantes figures viennent apporter une certaine caution à la fondation du bureau. Ceci est d'autant plus fort

17 Parmi le groupe des employés, nous n'avons retenu que les individus qui ont une fonction qui implique de diriger d'autres employés. Si nous avions inclus les secrétaires et dactylographes, la représentation des femmes serait bien plus importante ; voir Boss (en préparation).

18 Pour se faire une idée, se rapporter aux travaux de Ohene-Nyako, Piguet et Piguet (2019) ainsi que Offen (2000, p. 351).

19 Comme l'a montré Offen (2000, p. 351) ceci est parfois même très problématique et inégalitaire au sein de la SDN.

que le nom de chaque organisation ou association se trouve au côté de chaque nom individuel. Par la suite, le BIE s'associe et se fait le relais d'associations féministes et féminines, mais cela s'avère ponctuel, nous y reviendrons plus loin. Des collaborations officielles sont quelques fois engagées, mais elles portent davantage sur la cause commune pacifiste, l'éducation et les relations avec la vie internationale genevoise que sur la cause du droit des femmes. Le BIE publie notamment un « petit journal » intitulé *La jeunesse et la paix dans le monde*²⁰ en collaboration avec l'Union mondiale de la femme pour la concorde internationale (UMF) et la SDN.

Tab. 16.2. Femmes liées au BIE et aux organisations féminines et féministes

Nom	Affiliation	Instances et liens BIE
Alice Descoedres (1877–1963)	Union mondiale de la femme pour la concorde internationale	Comité d'initiative
Camille Vidart (1854–1930)	Union mondiale des femmes ; Alliance des sociétés féminines suisse ; Association suisse pour le suffrage féminin ; Le mouvement féministe ; CIF ; Fédération abolitionniste internationale ; LIFPL ; Union mondiale de la femme pour la concorde internationale ; Comité de protection de l'enfance (SDN) au nom des organisations féminines internationales *le plus souvent à titre de fondatrice	Comité d'initiative
Colette Collet (1915–1946)	Article dans <i>Le mouvement féministe</i>	Chef de section
Elisabeth Rotten (1982–1964)	LIFPL ; CIF (fondatrice)	Directrice adjointe puis commission permanente

²⁰ « 18 mai ! Jour de la bonne volonté », *Journal de Genève*, 1.5.1938, p. 4.

Nom	Affiliation	Instances et liens BIE
Émilie Gourd (1879–1946)	Alliance internationale pour le suffrage des femmes ; Association genevoise pour le suffrage féminin ; Association suisse pour le suffrage féminin ; Ouvroir de l'union des femmes ; section genevoise du Cartel Romand d'hygiène sociale et morale ; Le mouvement féministe ; SAFFA *le plus souvent à titre de fondatrice ou présidente	Comité d'initiative
Emma Pieczynska-Reichenbach (1854–1927)	Alliance de sociétés féminines suisses ; Fédération abolitionniste internationale	Comité d'initiative
Fannie Fern Andrews (1867–1950)	<i>Women international league for peace and freedom</i>	Comité d'initiative
Helena Radlińska (1879–1954)	<i>Women's Circle of Popular Education</i> ^a	Commission permanente
Hélène Romnicio (1876–1971)	Union mondiale de la femme pour la concorde internationale ; CIF (secrétaire)	Comité d'initiative
Madeleine Zabriskie Doty (1877–1963)	<i>Women international league for peace and freedom</i>	Comité d'initiative
Marguerite Wagner-Beck (1894–1971)	Annonce conférence dans <i>Le mouvement féministe</i> ; conférence Alliance des sociétés féminines suisses ; conférence pour Le mouvement féministe	Comité d'initiative
Maria Montessori (1870–1952)	CIF ^b	Commission permanente
Maria Sokal (1881–1939)	Hommage dans <i>Le mouvement féministe</i>	Comité d'initiative
Marie Butts (1870–1953)	LIFPL ; Union mondiale de la femme pour la concorde internationale ; Union des femmes de Genève	Secrétaire générale
Nelly Schreiber-Favre (1879–1972)	Association suisse des femmes universitaires ; Soroptimist Club ; Fédération internationale des femmes diplômées des universités ; Comité consultatif féminin auprès de la SDN	Comité d'initiative

Nom	Affiliation	Instances et liens BIE
Princesse Gabrielle de Radziwill (1877–1968)	Liaison <i>Committee of Womens International Organisations</i>	Comité d'initiative
Rachel Gampert (1904–1988)	Fédération suisse des femmes protestantes	Secrétaire puis responsable section

a Elle a pris part à l'organisation de groupes féministes clandestins en Pologne. Blobaum, 2002, p. 808.

b Sans une complète certitude pour Maria Montessori, nous avons retenu son nom, car elle participe au Congrès mondial des femmes.

c Il ne fait aucun doute que Maria Sokal, proche de son mari actif au sein du BIT, côtoie différents cercles féminins et pacifistes qui gravitent autour de la SDN. Néanmoins, excepté une nécrologie parue dans *Le mouvement féministe*, nous n'avons pas d'autres traces d'un engagement féministe de sa part.

PORTRAIT 16.1. RACHEL GAMPERT (1904–1988)



Fig. 4.1.36. Comité 485 parité au BIE/BIE.

Rachel Gampert, d'origine suisse, née dans une famille patricienne genevoise, est pendant 23 ans l'une des secrétaires du BIE. Protestante pratiquante, membre d'associations féminines, elle est en étroit contact avec la *World Young Women's Christian Association*. Avant d'arriver au BIE, elle suit des études à l'école et au gymnase Vinet à Lausanne où elle obtient son diplôme. Elle séjourne ensuite six mois en Angleterre avant de travailler comme secrétaire à la Chambre de commerce britannique à Lausanne.

Après un stage à la bibliothèque cantonale de Lausanne, elle est ensuite engagée comme secrétaire au BIE en 1926, et consacre dès lors son temps à la nouvelle institution : correction d'épreuves, tapuscrit de procès-verbaux, réponses à des demandes d'informations, traitement des enquêtes.

Si Gampert ne participe pas officiellement aux premières réunions du comité de gestion, contrairement à ses homologues masculins Max Hochstaetter et Jean-Louis Claparède, on peut facilement imaginer sa présence silencieuse et son travail de bureau. Petit à petit des responsabilités lui sont octroyées, témoignant d'une ascension dans la hiérarchie de l'institution. Grâce à son aisance en anglais, elle seconde Marie Butts en assurant les liens avec des bibliothécaires américains et prend une part de plus en plus active à la conception des enquêtes. En 1930, le statut de membre de

section lui est octroyé, au même titre que les collaborateurs étrangers nouvellement engagés. Si beaucoup de femmes accèdent à cette fonction en 1930 au BIE, elle est l'une des premières à y parvenir après avoir été secrétaire.

En 1932, Gampert est en charge de l'enquête sur le statut de la femme mariée dans l'enseignement. Cette enquête est impulsée par le comité de liaison BIE et BIT en réaction au contexte des années 30, très marqué par le chômage et les problèmes d'employabilité sur le marché du travail. En pleine crise économique, envisager le travail des femmes contre une rémunération est un engagement progressiste qui rencontre de fortes résistances et la part active prise par la secrétaire Gampert dans cette recherche témoigne de ses propres convictions et engagements progressistes, comme de ceux du BIT et BIE d'ailleurs. Parallèlement, elle rédige des articles dans des journaux en signant de son propre nom et elle donne des conférences sur le BIE à l'étranger. Entre 1938 et 1939, elle étudie l'éducation internationale à l'Institut des sciences de l'éducation. Mener ce type de tâche en étant une femme s'apparente à un véritable combat comme elle le livre à Butts alors qu'elle est en train d'écrire un article, bénéficiant des encouragements de Pedro Rosselló :

(Le cher homme, il n'a pas l'air de se rendre compte que les talents d'écrivain ou d'orateur, ou même de journaliste, ne sont pas distribués si facilement à tout le monde [...]. Si cet article a du succès peut-être que cela m'encouragera à en écrire d'autres et que j'arriverai à le faire plus facilement²¹).

Entre 1948 et 1949, lorsque Butts quitte ses fonctions, Gampert la remplace afin d'assurer l'année de transition jusqu'à l'engagement d'une nouvelle secrétaire générale. Suite à ce mandat, Gampert quitte son poste au BIE pour travailler à la bibliothèque du *Teachers college* (USA). Tout au long de leur collaboration, Butts et Gampert ont entretenu une dense correspondance qui témoigne à la fois du soutien de Butts à l'égard de l'émancipation de sa secrétaire ainsi que de leur connivence quant au milieu très masculin des CIIPs : « je suis très heureuse des encouragements qu'elle et Mme Racine vous envoient. Vous les méritez 10 fois ! Comme vous le dites ces remarques sont 'bcp plus encourageantes que [les] éloges flatteurs des délégués' »²². Gampert rédigera un bel hommage à Butts dans *Le mouvement féministe* en 1953.

C. B.

© image BIE.

21 Lettre de R. Gampert à M. Butts, 22.4.1943. 2008/3/A/4, AIJRR.

22 Lettre de M. Butts à R. Gampert, 07.6.1946. 2008/3/A/4, AIJRR.

En plus de leur affiliation principale, ces femmes font partie de réseaux de sociabilité internationaux. Par ce biais, le BIE enrichit et étend ses relations avec d'importantes associations et acteurs. Elles sont aussi parfois étroitement liées au milieu genevois des organisations internationales. L'UMF, par exemple, a ses locaux au même endroit que le BIE alors logé au Palais Wilson. Elles sont aussi parfois très proches des organisations internationales par liens de parenté (statut marital et familial) comme c'est le cas pour Maria Sokal, épouse d'un membre du BIT, pour Helena Radlińska, sœur de Ludwig Rajchman, directeur de l'Organisation d'hygiène de la SDN (1921–1939).

La position sociale de ces femmes est, dans quelques cas, favorisée par des liens de parenté au sein de familles aisées genevoises et protestantes²³. L'appui d'Émilie Gourd au comité d'initiative constitue un bon exemple, car on la sait active dans des réseaux féminins puissants à Genève ; elle-même est issue d'une famille de la haute bourgeoisie protestante genevoise et présidente de nombreuses autres associations. Rachel Gampert, qui est nommée secrétaire à la fondation du BIE puis responsable de section, entretient des liens de parenté avec une des puissantes familles patriciennes genevoises. Son père est Auguste Gampert (1870–1936), membre du Consistoire, pasteur et professeur de théologie²⁴ et sa mère est Alice Picot (1880–1966) ; ils sont tous deux enfants de notaires genevois. Notons encore un second lien filial intéressant : l'oncle de Gampert est Albert Picot, qui siège comme député démocrate au Grand Conseil genevois (1923–1931) puis devient conseiller d'État (1931–1959)²⁵.

La personne de Camille Vidart, très reconnue à Genève et au-delà, fait office d'appui sérieux. Vidart est une figure importante parmi les organisations de femmes, membre fondatrice de la LIFPPL et organisatrice de la Saffa, exposition suisse du travail des femmes qui

23 Le chapitre 1 du présent ouvrage donne d'autres éléments sur les liens de parenté qui caractérisent la position de certains fondateurs du BIE, à l'instar d'Édouard Claparède, descendant d'une élite patricienne et protestante genevoise. Se référer à ce propos aussi à David et Heiniger (2019), qui explorent eux les réseaux philanthropiques genevois.

24 Voir Piguët (2019) et notice dossier famille Gampert aux archives cantonales de Genève (BGE).

25 Lettre de P. Rosselló à R. Gampert, 6.5.1949. B73, A-61-254, A-BIE. Voir également De Senarclens, 2011.

prend place en 1928 à Berne en Suisse. En plus de son dense réseau de sociabilité, Vidart apporte un soutien concret au BIE dont elle partage les idéaux. Les archives le montrent, elle participe activement aux séances du premier conseil d'administration²⁶. Mais sa participation au comité et au conseil s'explique aussi sur un plan affinitaire, car Butts et Vidart font partie de mêmes réseaux de sociabilité. Vidart était enseignante à l'école Vinet quand Butts y suivait des cours. Butts d'ailleurs aurait été engagée au BIE grâce à Vidart, qui la connaissait de l'école Vinet (Tikhonov & Deuber, 2005, p. 117). Butts est également très amie avec la sœur de Camille, Clothilde. Ainsi lors des premières années lorsqu'elle se rend au BIE, elle a plaisir à y rencontrer Butts. Une lettre de Gampert mentionne qu'elle aimait voir arriver Camille Vidart pour rendre visite à Butts, « Mlle Camille », « qui s'était tellement intéressée au Bureau au début »²⁷.

Aux côtés de femmes qui fondent ou participent à l'élaboration des organisations précitées, nous avons retenu également les noms de femmes qui adhèrent aux principes de ces associations, soit par des articles de leur plume parus dans des journaux comme *Le mouvement féministe* soit par le travail qu'elles mènent au quotidien (travail social, publication, engagement politique). Marguerite Wagner-Beck, par exemple, est proche de réseaux de femmes par son travail de directrice de l'École d'études sociales de Genève (Cattin, Eckmann, & Kretschmer, 2002) et elle collabore au *Mouvement féministe*. Alice Descoedres a une position proche de Wagner-Beck. Si elle est étroitement liée au BIE par son rôle au sein de l'Institut, son accointance avec les milieux socialistes et ses positions en faveur du suffrage féminin témoignent d'un clair engagement pour les droits des femmes²⁸. En outre, elle publie également des articles dans *Le mouvement féministe* et est l'auteure de biographies dans lesquelles elle évoque des héroïnes comme Rosa Luxembourg, Marie Curie et Jane Addams. Les livres de Descoedres sont d'ailleurs exposés lors du congrès de la Saffa (Hunyadi, 2019).

26 Divers pv du comité de gestion. B67, A.2.0.26, A-BIE.

27 Lettre de R. Gampert à M. Butts, 25.1.1943. Fonds Hamori, 2008/3/A/4, AIJJR.

28 Elle est affiliée au parti socialiste jusqu'à 1933 et participe aux activités de l'UMF : voir Ruchat (2005) et Liste des membres de l'UMF. Fonds UMF, Série 2. Ms. fr. 573 2-5740, A-BGE.

Parmi les employés du BIE, Butts, Gampert, Cusden et Rotten affichent des liens divers avec des organisations féministes. Butts écrit dans le journal *Le mouvement féministe* et est membre du comité exécutif de l'UMF. Elle donne des conférences dans différents regroupements de femmes dont elle est membre et pour l'Union des femmes de Genève²⁹. Comme Rotten, elle est également membre de la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté (LIFPL), association considérée plus radicale que l'UMF (Haenggeli-Jenni, 2017 ; Tikhonov & Deuber, 2005, p. 117). Les liens avec ces associations se tissent entre individus et collectifs donc et servent en amont la fondation du BIE au sein de divers milieux associatifs. Pour ne prendre qu'un exemple, en 1919, la LIFPL se prononce publiquement en faveur de la création d'un BIE³⁰.

Ces relations permettent de faire parler du BIE et sont l'occasion pour Butts d'exprimer des positions féministes comme pacifistes. Une conférence signée par Butts au nom de l'UMF est donnée lors de la *Semaine de la Paix*, à l'occasion d'une journée consacrée aux femmes. Elle prend la parole en dénonçant la brutalité guerrière. « La guerre nous transforme en brutes sauvages et c'est cela que nous, les femmes, nous ne pouvons accepter. Aussi sommes-nous résolues à lutter pour la paix jusqu'à notre dernier soupir »³¹. Elle y défend le droit à la citoyenneté des femmes en critiquant la situation suisse³². Ce qu'elle réitérera des années plus tard en écrivant à Gampert : « Quand donc les femmes suisses vont-elles voter ? Vous êtes bien les dernières personnes de l'Europe à obtenir le vote, vous serez bientôt – si vous ne l'êtes déjà – les dernières du monde. N'avez-vous pas honte ? »³³.

29 Annonce de la causerie *Les foyers féminins en France* organisé par l'Union des femmes de Genève dans le *Le mouvement féministe*, 1926, 4, p. 80.

30 Document de présentation du Bureau international d'éducation, 2^e épreuve, s.d. (183/95/29), AdF/A/2/2/47, AIJRR.

31 Conférence de Mlle Butts, s.d. (c 1936). Fonds UMF, Série 3. Ms. fr. 6729/13, A-BGE.

32 Nous citons Butts : « [...] les questions [économiques] jouent un rôle des plus importants : les questions sont peu et mal connues même dans une démocratie telle que la Suisse et l'on dit que les femmes, en particulier s'en désintéressent. Sans doute s'y intéresseraient-elles beaucoup plus si elles étaient citoyennes ! » Conférence de Mlle Butts, s.d. (c 1936). Fonds UMF, Série 3. Ms. fr. 6729/13, A-BGE.

33 Lettre de M. Butts à R. Gampert, 9.7.1945. Fonds Hamori, 2008/3/A/4, AIJRR.

Rotten, première directrice adjointe du BIE, est connue pour son engagement féministe et sa présence au sein d'importantes organisations féministes, comme en atteste sa participation à la création de la LIPPFL en 1915, et au Congrès international des femmes de La Haye. Elle est sans doute l'une des personnes du BIE dont l'engagement public est le plus connu.

Gampert, secrétaire du BIE, écrit également dans *Le mouvement féministe* et y travaille comme rédactrice au sein de la section information du journal³⁴. Elle est membre de la Fédération suisse des femmes protestantes (FSFP). Le profil de Gampert nous permet de mettre en évidence un type d'engagement féministe plus modéré, très ancré dans les traditions chrétiennes et philanthropiques. La FSFP est décrite d'abord comme un « mouvement moral qui souhaitait exercer une mission éducative et prendre position sur les problèmes de société [...] ». Toutefois la fédération se transforme au fil des années, se manifestant « de plus en plus par leur [son] ouverture sociale, leur [son] engagement pour l'œcuménisme et la paix » (Joris, 2004).

PORTRAIT 16.2. ANNE HAMORI (1909–2006)



Anne Hamori, née Archinard, est une Suisse née à Naples le 15 février 1909. Elle a une formation de bibliothécaire et maîtrise trois langues : l'anglais, le français et l'italien. Avant son entrée en fonction au BIE en 1933, elle exerce les professions de libraire et bibliothécaire en divers endroits ainsi que celle de secrétaire adjointe à l'École d'études sociales pour femmes de Genève (1931) où elle obtient son diplôme de secrétaire, bibliothécaire et libraire en 1932. Elle travaille ensuite de nombreuses années au BIE, assurant différentes fonctions : secrétaire-comptable, secrétaire-documentaliste et responsable du Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre. Elle épouse Laszlo Hamori, un militant pacifiste et membre quaker. Hongrois et juif d'origine, il fuit la Hongrie en 1939 après avoir été déchu de sa nationalité et doit changer de nom de famille à son arrivée en Suisse. Lorsque la guerre éclate, Anne Hamori, qui est devenue apatriote par mariage, doit quitter ses fonctions au BIE et émigrer aux États-Unis avec sa famille. C'est en 1957 seulement, que la famille obtient la naturalisation américaine et peut alors revenir, l'année suivante, à Genève³⁵. Hamori reprend ses

34 Le document ne fournit pas de date ; nous estimons qu'elle a obtenu cette fonction en 1947 : *Le mouvement féministe*, 1960, N° 48.

35 Une partie de la vie d'Anne Hamori a pu être reconstituée grâce au témoignage de sa fille Hélène Wyss que nous remercions ici.

activités au BIE en 1963, à la mort de son mari, et devient secrétaire générale du bureau de liaison pour l'éducation comparée rattaché à l'Unesco. Ce bureau est à l'origine du Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée (*World council of comparative education societies*, créé en 1970), pour lequel elle assure la fonction de secrétaire générale jusque dans les années 80, mandatée pour une certaine période aux frais du BIE. Elle est en outre membre de l'Association francophone d'éducation comparée. Sa participation au sein de ces organismes reste à explorer, mais il est déjà possible de constater que la trajectoire de la secrétaire Hamori montre de façon emblématique comment le BIE s'inscrit dans la nébuleuse d'associations et d'organisations qui œuvre à la promotion de l'éducation comparée. Grande amie de Marie Butts, Rachel Gampert et Germaine Duparc, Anne Hamori partage leurs convictions féministes et pacifistes et s'engage tout au long de sa vie pour diverses causes comme le secours aux prisonniers de guerre et, alors qu'elle est à la retraite, la lutte contre la peine de mort.

C. B.

© image Archives privées Hélène Wyss.

CORRESPONDANCE ET RÉSEAUX DE SOCIABILITÉ ENTRE FEMMES

Des relations existent autant entre associations qu'entre individus comme nous le montrons dans ce chapitre. De plus, nous considérons que, dans ce large réseau de sociabilité, les relations avec les causes féministes sont non négligeables. Pourtant le BIE ne s'engage pas dans la voie du féminisme au même titre que les associations et figures citées. L'égalité d'accès à la citoyenneté pour les femmes est traversante aux objectifs universalistes que se donne le BIE. D'ailleurs, certains hommes employés du BIE affichent des positions « progressistes » à l'égard des femmes et des mouvements de femmes. C'est le cas de l'ensemble des acteurs qui, approuvant les principes de la NEF/LIEN, adhèrent de fait à certains principes d'égalité des sexes qui y sont défendus. Dans le contexte scolaire, la coéducation des sexes est soutenue au sein du BIE, parfois en arrière-plan d'autres questions. Pour prendre quelques exemples, pensons à Bovet qui se rend avec son épouse, Amy Bovet, à des Congrès de l'UMF à Genève³⁶. Ou encore à Ferrière qui défend la coéducation des sexes et est en relation avec des personnes affiliées au

36 Activité et conférence de l'UMF, s.d. Fonds UMF. Ms.fr.6729, A-BGE.

féminisme. Mais ils ne portent cependant pas à bras le corps les causes des associations féministes, ni à titre individuel ni au nom du BIE. Ils n'expriment pour ainsi dire pas ou peu d'opinions personnelles sur le sujet ou adoptent des positions en retrait. Le chapitre 15 de cet ouvrage a montré qu'au niveau institutionnel les relations avec les associations féminines et féministes sont quasiment invisibles excepté au moment de la CIIP de 1952 traitant de l'accès des femmes à l'éducation.

Pourtant des réseaux de sociabilité établis grâce à l'étude de divers corpus de correspondance apportent la preuve d'un engagement féministe qui s'inscrit dans la continuité des affiliations repérées dans notre base de données. Nous avons travaillé à partir d'un corpus spécifique³⁷ composé par les lettres qu'elles échangent alors que Butts est forcée de rester en Angleterre et que Gampert est à Genève du début de la guerre en 1939 jusqu'à la fin de celle-ci. Comme l'a déjà montré Hofstetter, les correspondances de Butts permettent d'identifier « her largely female social circles » (2015, p. 44). Évidemment, toutes ces femmes ne sont pas forcément féministes, mais une étude approfondie des noms cités dans les correspondances permet d'identifier plusieurs femmes proches des cercles féministes. On trouve ainsi des échanges et mentions de membres du Conseil international des femmes (CIF) et un grand nombre d'échange avec Marguerite Nobs et Lucie Rossier de l'UMF.

Quelques lettres dans ce corpus relèvent également d'amitiés personnelles comme c'est le cas des échanges entre Butts et Annie Leuch. Cette dernière est une mathématicienne suisse alors engagée pour le droit de vote des femmes en Suisse (Ludi & Piguët, 2008). Ces échanges, s'ils relèvent de la sphère personnelle, apportent la preuve que Butts, à nouveau, a des connivences importantes avec des femmes ouvertement féministes. De même pour ses échanges avec Madeleine Doty, avec qui elle entretient des liens réguliers et qui est décrite comme « une très

37 Anne Hamori a conservé une partie de la correspondance personnelle et professionnelle de Marie Butts qui se trouve, sous la forme d'un sous-fonds Marie Butts. Fonds Hamori, 2008/3/A, AIJJR. Quatre importants dossiers, rassemblant plus de 2 000 lettres, ont été consultés et servent le propos qui suit.

chère amie de Mlle Butts »³⁸ par Gampert. Invitée à siéger au sein du comité d'initiative du BIE en 1926, Doty est secrétaire de la LIFPPL et une féministe qui milite pour le suffrage féminin considérée comme radicale au sein du mouvement féministe international. De nationalité américaine, elle vit plusieurs années à Genève. D'ailleurs au début de la guerre elle loge chez Butts, profitant la chambre vacante de Butts contrainte de rester en Angleterre. Contrairement à Butts, elle peut passer les frontières et, à la même période, peut lui rendre visite à Londres.

C'est finalement entre Gampert et Butts que les échanges sont les plus denses dans notre corpus. Ils concernent souvent la vie du BIE, mais ils contiennent aussi de riches informations sur leurs amis communs et leurs emplois du temps respectifs. Pendant la guerre, la distance isole Butts et pour combler ce manque elle échange sur son quotidien en Angleterre et s'enquiert de ses amis en Suisse et en France. C'est probablement plus aisé de le faire avec Gampert avec qui elle entretient une amitié sincère. Ainsi, même si elle est le plus souvent impassible et prudente³⁹ sur ses opinions politiques, Butts raconte à Gampert qu'elle est allée voter à Londres pour Barbara Ayrton-Gould⁴⁰. Elle livre ainsi son opinion tout à fait personnelle et raconte combien il était important pour elle de pouvoir voter « pour la première fois de sa vie ». La question de l'accès à la citoyenneté pour les femmes est une question de société centrale traversant toute la période étudiée et les vies de nos acteurs :

J'ai eu le très grand plaisir, jeudi, d'aller voter pour la première fois de ma vie ! Double plaisir, parce que le candidat travailliste pour North Hendon, notre circonscription, était une coopératrice et une syndicaliste. Pouvoir

38 Lettre d'une secrétaire du BIE à A. Leuch, 19.6.1940. Fonds Hamori, 2008/3/A/4/5, AIJRR.

39 Ceci est renforcé par le fait que les acteurs doivent faire face à une surveillance de ce qu'ils écrivent pendant la guerre. Il semblerait qu'une certaine crainte subsiste aussi pour Butts quant à ses affaires personnelles : elle demande à son amie Leuch de veiller à retirer d'éventuels documents qui pourraient être préjudiciables parmi ceux qu'elle lui a confiés pendant son absence. Lettre d'une secrétaire du BIE à A. Leuch, 19.6.1940. Fonds Hamori, 2008/3/A/4/5, AIJRR.

40 Lettre de M. Butts à R. Gampert, 26.7.1945. Fonds Hamori, 2008/3/A/4, AIJRR.

voter pour une femme qui a les mêmes idées que moi, et qui – par surcroît – est vraiment épatante, ce fut une très grande joie⁴¹.

D'autres échanges avec Lucie Schmidt, Marguerite Thibert du BIT et Rachel Crowdy de la SDN, sont intéressants, car ils montrent un réseau de sociabilité entre femmes qui sont associées à d'importantes organisations internationales⁴². Comme dans d'autres études de correspondances au sein du BIE, les échanges portent parfois en même temps sur des amitiés interpersonnelles et sur des questions qui ont trait à l'organisation associative et institutionnelle internationale. Alors que l'Unesco est en train de voir le jour, Lucie Rossier de l'UMF, Butts et Gampert ont des échanges interposés sur le devenir des locaux de l'UMF et du BIE à Genève, bien conscientes que se joue là aussi le devenir de leurs propres organisations :

Longue et très intéressante lettre de Melle Lucie Rossier ce matin. Elle s' imagine que la nouvelle organisation mondiale siègera à Genève !!! Oh ! sainte simplicité. Si seulement on voulait bien y mettre le Conseil économique et social et le B.I.T. qui en fera sans doute partie. Mais ni l'U.R.S.S., ni – paraît-il – les Dominions, ne le voudraient. [...] Je vous embrasse, ma chère amie, et vous écrirai d'Elgin si j'y arrive vivante ! Votre Marie Butts⁴³.

Pendant la guerre, les échanges entre Butts et Thibert sont fréquents également dans ce corpus et s'étendent en amont et en aval. Il est cependant curieux que Thibert, dont l'engagement féministe est connu (Thébaud, 2017), ne fasse partie d'aucune instance du BIE malgré la proximité entre elle et le BIE. Néanmoins, Thibert échange avec Butts sur divers points comme la constitution de l'Unesco ou les stratégies à adopter pour le BIE, qu'elle soutient ouvertement. Ces diverses traces permettent de montrer que les relations affinitaires tissées entre les individus sont un moteur dont il faut tenir compte dans notre analyse. Les échanges entretenus dans un cadre personnel ou informel entre femmes peuvent

41 Lettre de M. Butts à R. Gampert, 9.7.1945. Fonds Hamori, 2008/3/A/4, AIJRR.

42 Miss Corven et Miss de Winter du Conseil international des femmes avec qui Butts correspond, il est question de sept autres femmes dont nous n'avons pas le nom. Lettre de M. Butts à R. Gampert, 23.3.1944. Fonds Hamori, 2008/3/A/4, AIJRR.

43 Lettre de M. Butts à R. Gampert, 17.7.1945. Fonds Hamori, 2008/3/A/4, AIJRR.

être également à la base de réflexions stratégiques sur les causes ou projets qu'elles mènent.

ENTRELACEMENT DES CAUSES

La cause pacifiste est traversante à l'ensemble des associations ou organisations que nous avons observées. D'autres affiliations, comme celles à des associations espérantistes, à la Société des Amis (quakers), à l'alliance des YMCA ou encore le fait même d'être affilié au BIE l'idée de la promotion de la paix. Parmi les organisations féministes, les deux causes se superposent de façon flagrante, car toutes les associations féministes ou féminines que nous avons mentionnées intègrent la promotion de la paix dans leur programme. De plus, en focalisant notre attention sur les femmes sur qui nous avons particulièrement travaillé, nous observons qu'elles cumulent plusieurs rôles, partageant leurs engagements autant au sein d'associations de femmes qu'au sein d'associations ou d'organisations qui militent pour d'autres causes très proches.

Tab. 16.3. Autres affiliations repérées parmi les militantes féministes

	féministes et féminines	LIEN	pacifistes	Institut Rousseau	Quaker	YWCA	Pour la SDN	Scoutisme	Total
Alice Descoeudres									4
Camille Vidart									2
Colette Collet									2
Elisabeth Rotten									5
Émilie Gourd									1
Emma Pieczynska									1
Fannie Fern Andrews									2
Gabrielle (Princesse) Radziwill									1
Helena Radlińska									2
Hélène Romnicio									1
Madeleine Z. Doty									3
Marguerite Wagner-Beck									1
Maria Montessori									2
Maria Sokal									1
Marie Butts									5
Nelly Schreiber-Favre									2
Rachel Gampert									4
17	7	6	4	2	1	1	1	1	39

Dans sa manière d'articuler ses propos, Butts est un excellent témoin de cet entrecroisement. Lorsqu'elle mène des causeries ou conférences, si elles se tiennent dans des espaces dirigés par des femmes et souvent entendus comme féministes, elle défend aussi les intérêts du BIE et la promotion de la paix et de l'éducation. Lors d'une allocution prononcée en 1950, elle est membre de l'UMF depuis déjà 20 ans et se dit être une membre fidèle de l'association⁴⁴. Son propos est alors tout autant marqué, si ce n'est davantage, par son engagement pacifiste. L'UMF est à cet égard autant tourné vers la paix et l'éducation que vers les questions féminines et féministes. La place des femmes, dans le mouvement pacifiste, serait tout indiquée, selon Butts. Les femmes, en raison du fait que celles-ci sont dotées d'une « responsabilité maternelle » qui les pousse à protéger et à empêcher les guerres, seraient plus à même d'adhérer au pacifisme⁴⁵.

Comment expliquer cet entrelacement des causes ? Comme l'a souligné le chapitre 15, ces femmes naturalisent souvent le lien entre éducation, féminisme et pacifisme, comme si les femmes étaient naturellement destinées à ne pas ressentir d'instinct combatif ou guerrier. De plus, l'éducation, comme moyen d'amener les individus à la paix, serait dans cette même idée une tâche tout naturellement mieux comprise par les femmes. Cet entrelacement des causes existe aussi et surtout, car les projets portés alors sont le fruit d'un projet de société plus large partagé par de nombreux groupes. Tous visent plusieurs causes – de l'amélioration de la société par des actions réformatrices à la solidarité internationale – qui convergent toutes vers le pacifisme.

À ce titre, l'Union des femmes, comme le BIE, poursuit des buts sociaux. Par ses statuts, elle vise à améliorer la situation économique et juridique des femmes et entreprend des actions sociales en vue de venir en aide aux plus nécessiteux. De la même façon, Butts, comme beaucoup d'autres acteurs du BIE ou de l'UMF, est très engagée dans diverses causes parallèles : lutte contre l'alcoolisme, syndicat de travailleurs, association coopératiste, protection de l'enfance. Si la cause « féminine » est au cœur des problématiques défendues par Butts, c'est aussi l'éducation des femmes

44 Dans ce dossier se trouve une conférence sans auteur identifié qui est donnée au Centre Quaker le 3 octobre 1950 : « Qu'est-ce que j'essaie de faire pour la paix », s.a., 3.10.1950, fonds UMF, série 3. Ms. fr. 6729/12, A-BGE. Des éléments concordants permettent d'affirmer que le texte est écrit par Butts.

45 *Ibid.*

et des classes populaires qui s’y joue. Ces associations se rejoignent dans leurs aspirations à la paix et à la solidarité internationale, dont Butts souligne combien elles s’entrelacent: « le principe de la solidarité internationale est aussi un pas que nous faisons faire à la cause de la paix »⁴⁶.

CONCLUSION

En partant d’une étude qui s’est concentrée sur les affiliations associatives et sur les engagements des acteurs, nous avons mis en évidence les nombreuses appartenances existantes et nous avons apporté quelques réflexions nouvelles sur la composition de ces différents groupes. Nos résultats montrent qu’une superposition de plusieurs affiliations et appartenances est observable attestant d’un entremêlement de différents engagements qui convergent vers le pacifisme. Nous retenons qu’à l’évidence une majorité des acteurs partagent des engagements très similaires souvent dans différentes associations ou divers groupes militants. De ce fait, ils partagent assez de positions communes pour en déduire qu’ils appartiennent à une forme de « collectif structurant » (Delpu, 2015, p. 266). De plus, nous avons vu comment certaines relations avec les réseaux associatifs permettent au BIE de s’assurer des alliés et de s’associer à des groupes qui ont, comme lui, une certaine assise parmi les milieux pacifistes, assise facilitée souvent par des réseaux affinitaires ou de parenté.

Ce chapitre a mis plus particulièrement en évidence deux éléments d’analyse spécifiques. Tout d’abord, outre les affiliations à la LIEN et à l’Institut Rousseau, d’autres types d’affiliations permettent d’observer un réseau de relations encore plus étendu que celui du noyau d’acteurs premièrement repéré. Deuxièmement, s’il a été prouvé que les formes d’engagement du BIE avec des associations militantes s’atténuent sur la durée, notre étude démontre que certaines d’entre elles persistent durablement, si on les observe sous l’angle de réseaux de sociabilité (notamment féministes ou quakers). Plus particulièrement, notre choix d’étudier les femmes affiliées à des réseaux féministes qui gravitent autour du BIE a mis en lumière des cercles de sociabilité spécifiques qui ne nous étaient pas encore apparus. Nous avons ainsi pu renforcer notre compréhension du rôle de certaines femmes, souvent méconnues, au sein du BIE.

46 Qu’est-ce que j’essaie de faire pour la paix, s.a., 3.10.1950, fonds UMF, série 3. Ms. fr. 6729/12, A-BGE.

17.

LES DÉCISIONNAIRES : PORTRAIT DE GROUPE DE « L'INTERGOUVERNEMENTALISME » ÉDUCATIF

Émeline Brylinski

Si nous avons vu dans ce livre divers portraits de groupes, des réseaux qui se forment, voire de nouvelles géographies (cf. la partie 3 du présent ouvrage), nous portons ici notre attention sur la participation des délégués représentants d'États au comité exécutif et au conseil, organes principaux du BIE. Agissant tel un pilier central institutionnel et décisionnaire, le conseil est « le pouvoir suprême du Bureau international d'Éducation, il se compose de trois représentants de chacun de ses membres » (article 8, 1929)¹. Comme la réunion du conseil n'a lieu qu'une fois par an lors de la Conférence internationale de l'instruction publique (CIIP), les pouvoirs sont conférés dans l'intervalle au comité exécutif qui se réunit à la demande de son président (article 11), en moyenne trois à quatre fois par an². L'enjeu de notre démarche résolument quantitative consiste à identifier un noyau d'acteurs en relevant systématiquement les occurrences de leur participation aux organes internes du BIE, dans le but d'en dresser un portrait de groupe : celui-ci incarne dès lors ce

1 Signature des statuts, 25.7.1929. B43, A.2.1.23, A-BIE ; voir chapitre 3.

2 Excepté pendant la Seconde Guerre mondiale, durant laquelle les réunions sont moins fréquentes ; voir chapitre 4.

que nous pourrions qualifier comme un concentré de l'« intergouvernementalisme éducatif ».

Nous posons le postulat que la participation des délégués d'États au cœur de l'activité du BIE se traduit par leur présence. Sans être forcément équivalentes à une participation active, cette présence et cette assiduité aux réunions clefs de l'institution peuvent être interprétées comme un indicateur non négligeable de l'intérêt de ces États envers la tâche entreprise par le BIE. En effet, si nous observons une rotation importante dans la représentation des États³, certains acteurs sont impliqués dans le BIE sur plusieurs années, leur conférant ainsi un rôle central dans les décisions et actions du Bureau.

Dans un premier temps, nous identifions les protagonistes particulièrement impliqués dans les affaires du BIE au niveau décisionnaire⁴, en étudiant leur présence aux réunions entre 1930 et 1952. Se dessine dès lors un noyau d'acteurs, constitué de délégués assidus aux deux instances. Quel est leur profil ? Sont-ils impliqués dans les relations internationales, tels des diplomates jonglant entre les réunions de la Société des Nations (SDN) et celles du BIE ? Sont-ils des experts de l'éducation mandatés par leur État ? Dans quelle mesure les dirigeants du BIE parviennent-ils à mobiliser des acteurs qui puissent représenter leur gouvernement dans une démarche « scientifique » supposée mieux préservée des enjeux politiques qu'au sein d'autres organisations, telle la SDN ? Saisies dans leurs réseaux et leurs parcours, les trajectoires de ces acteurs se donnent ainsi à voir, de même que les particularités qu'ils partagent ou celles qui les distinguent. Ainsi nous démontrons

3 55% des délégués n'ont représenté leur État qu'une fois, à la réunion du comité exécutif ou du conseil.

4 Les procès-verbaux de ces deux instances sont systématiquement restitués dans les *Bulletins* d'information. Sur cette base, 37 *Bulletins* de 1930 à 1939 (17 à 53) ont été codés dans une base de données, couvrant 29 réunions du comité exécutif et 17 réunions du conseil jusqu'à la réorganisation du Bureau en 1939. Dès la remise en place du comité et du conseil en 1945, la restitution des procès-verbaux (pv) ne se fait plus dans les *Bulletins*, biaisant ainsi légèrement nos résultats : par exemple par l'invisibilisation de certains acteurs (tels les remplaçants, qui ne sont indiqués que jusqu'en 1940). À partir de 1945, les réunions ne sont plus systématiques mais conservent un caractère quasi annuel ; c'est sur la base des pv que nous enregistrons les présences. C'est pourquoi ce chapitre se concentre sur les acteurs piliers.

que leur implication dans la coopération intergouvernementale mise en place par le BIE découle de leur multipositionnalité (voir aussi chapitre 16). Diplomates, mais aussi praticiens de l'éducation pour une majeure partie, dans quelle mesure espèrent-ils porter leur cause locale à l'échelle internationale ?

PRÉSENCES ET REPRÉSENTATIONS DES ÉTATS AUX ORGANES DIRECTEURS DU BIE

Sur la période étudiée, ce sont 223 délégués d'États, dont quinze femmes⁵ (6,7 %) qui participent aux 27 réunions du comité et aux 17 réunions du conseil tenues entre 1930 et 1952. À chaque réunion assistent le directeur du BIE, son adjoint et la secrétaire générale : Jean Piaget, Pedro Ros-selló, et Marie Butts respectivement⁶. Parmi les représentants d'États, 31 (14 %) sont présents à la fois au comité et au conseil, un nombre qui double (64) au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Par ailleurs, une trentaine de remplaçants participent aux deux instances entre 1930 et 1940. Notons que si les remplacements sont fréquents au comité exécutif (52 sont annoncés sur la période étudiée), ils se font plus rares lors des conseils (seuls huit remplacements sont annoncés). Enfin, pour ce qui concerne les États non-membres, ils ne figurent qu'en simple qualité d'observateurs aux réunions du conseil (alors qu'ils peuvent participer sans réserve à la CIIP) (voir chapitre 6). La liste des États observateurs est rapidement évincée des procès-verbaux ; certainement par souci de synthèse vu le nombre croissant d'États adhérant au Bureau. Il semblerait que ces comptes rendus préfèrent en effet mettre en valeur les États membres du BIE impliqués dans les affaires du Bureau, formant ainsi un portrait de groupe des agents de la coopération intergouvernementale en éducation.

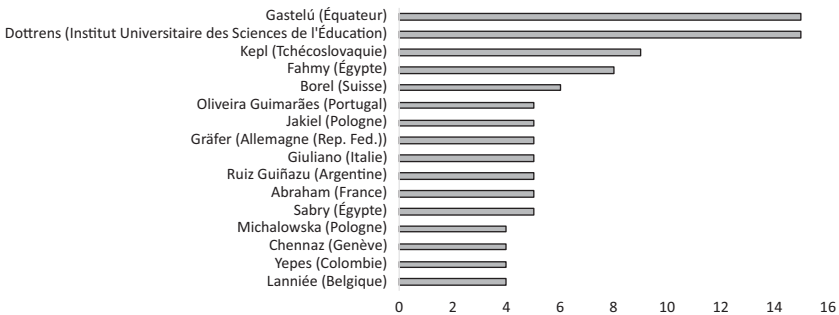
5 Butts (secrétaire générale du BIE), Leonor Céspedes (Colombie), Fannie Fern Andrews (États-Unis), Armi Hallsten-Kallia (secrétariat de la SDN), Ines Yepes (Colombie), Louv'a Grandjouan (France), Magda Lazar (Roumanie), Monica Luffman (Unesco), Ruth Mcmurry (États-Unis), Jadwiga Michalowska (Pologne), Alva Myrdal (Suède), Maria Sokal (Pologne), Zurbrugg (Égypte), Lucie Schmidt & Mildred Fairchild (BIT).

6 Dans les pages suivantes, ces trois personnes sont exclues de l'analyse, l'objectif étant d'identifier un groupe de délégués nationaux.

RÉUNIONS DU CONSEIL

Les réunions du conseil organisées entre 1930 et 1952 rassemblent 174 membres mandatés par leur gouvernement. Tandis qu'un nombre croissant d'États participe à celles-ci, 59 % des délégués n'assistent qu'à une seule réunion. Néanmoins, un noyau se distingue par une présence assidue qui traduit un niveau d'engagement plus marqué que les autres dans les affaires du BIE (Fig. 17.1). Une douzaine d'acteurs participent pendant au moins cinq années consécutives aux réunions du conseil.

Fig. 17.1. Sélection et classement des acteurs ayant participé à au moins quatre réunions du conseil (période 1930–1952).



Les acteurs les plus assidus aux réunions du conseil sont Alexandre Gastelú (1895– ?), représentant de l'Équateur, Robert Dottrens (1893–1984), de l'Institut universitaire des sciences de l'éducation (IUSE)⁷, et Rudolf Kepl (1876–1958), délégué de la Tchécoslovaquie : tous trois sont issus des membres fondateurs, à l'origine du BIE (voir chapitre 1). Ceux-ci confirment donc sur la durée l'intensité de leur soutien et de leur intérêt pour le travail réalisé dans cette instance.

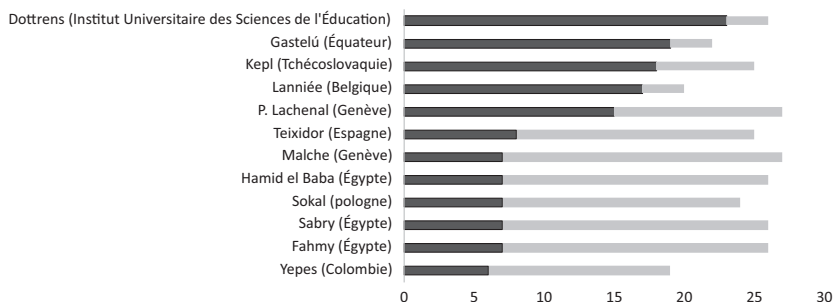
7 Lorsque l'Institut Rousseau est rattaché à la Faculté des lettres en 1929, il prend ce nom même si l'usage perdure de l'appeler du nom du citoyen de Genève (Hofstetter, 2010).

COMITÉ EXÉCUTIF

Tandis que le cumul des présences aux réunions du conseil ne représente pas forcément une continuité dans la représentation de l'État, car plusieurs délégués peuvent siéger ensemble, le cumul des présences de délégués d'État aux réunions du comité exécutif signifie une continuité dans la représentation de leur gouvernement. En effet, à chaque réunion du comité, les États membres ne sont autorisés à se faire représenter que par un seul délégué ; ainsi, le fait que plusieurs délégués aient été appelés à représenter un même État (Fig. 17.3) s'explique soit par des remplacements, soit par une succession de mandats.

L'ensemble des protagonistes identifiés (Fig. 17.3) représente, en toute logique, les États membres fondateurs ou ceux qui ont rapidement adhéré au BIE. Si l'Équateur, la Tchécoslovaquie et l'IUSE sont représentés par trois acteurs faisant montre d'une assiduité incontestable aux séances (de 22 à 26 présences sur les 27 réunions du comité), plusieurs États adoptent une autre forme de représentation, en appelant plusieurs délégués successifs à cette fonction. C'est le cas par exemple de l'Égypte : Mohamed Sabry (1890–1978), Mohammed Fahmy et Abdel Hamid El Baba attestent du même nombre de présences en participant successivement, à eux trois, à 21 réunions du comité, garantissant ainsi la représentation des intérêts de ce nouveau venu sur la scène internationale des États-nations indépendants. C'est également le cas pour le canton de Genève, mais pour d'autres raisons : canton-hôte du BIE, l'État de Genève est ainsi représenté successivement par Paul Lachenal, Albert Malche et Henri Grandjean, ce qui permet d'assurer sa présence en continu à toutes les réunions du comité exécutif. Le cas de la Pologne est lui aussi particulier : cet État est en effet représenté 24 fois sur la période étudiée, alors que seul un de ses délégués apparaît dans ce classement des personnalités les plus souvent présentes aux séances. Or, cette observation ne traduit nullement un manque d'intérêt de la part des délégués, mais semble être en grande partie la conséquence d'un conflit entre Piaget et Édouard Cros (voir Encart 17.1.).

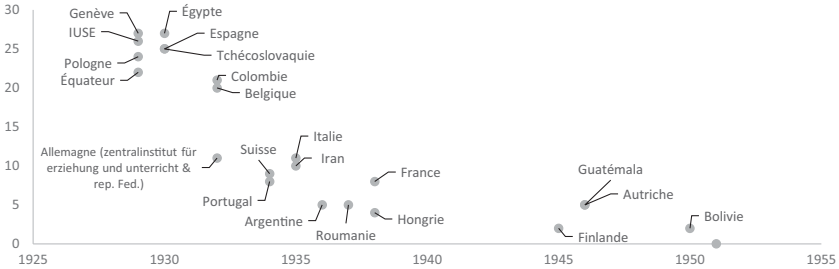
Fig. 17.3. Sélection et classement des acteurs participant au moins à six réunions du comité exécutif (1930–1952). Note : la barre grise correspond à la présence des États aux 27 réunions du CE organisées.



Comme énoncé plus haut, on retrouve parmi les acteurs qui se sont impliqués plus d'un an et demi dans le comité exécutif, une liste restreinte de délégués des États assidus dès leur adhésion au BIE, et ce, sur toute la période étudiée. La participation marquée de l'Équateur, de la Tchécoslovaquie et de l'Égypte n'est pas étonnante puisque leurs statuts leur ont donné l'occasion de participer à un plus grand nombre de réunions. La Colombie, quant à elle, démontre un investissement particulièrement régulier dès son adhésion au bureau en 1932, et ce grâce à la participation quasi systématique de Jesús María Yepes (1892–1962) avant la Seconde Guerre mondiale (Fig. 17.3 & 17.4). La forte présence genevoise, quant à elle, s'explique on l'a dit par le fait que les Genevois sont solidaires d'une telle institution sur leur territoire, et que la direction du comité exécutif est confiée au président du Conseil d'État de Genève, Paul Lachenal (à quelques exceptions près¹⁰).

10 Paul Lachenal occupe la présidence 1932 à 1937, son neveu Adrien Lachenal lui succède, puis Albert Picot. Il arrive que la présidence soit confiée à un État autre que la Suisse, par exemple en 1935 (d'abord Édouard Cros, Pologne, puis Jean Teixidor, Espagne) et en 1951 (Giovanni Caló, Italie).

Fig. 174. Nombre de représentations lors des réunions du comité exécutif par État (*ordonnée*), en fonction de leur l'année d'adhésion au BIE (*abscisse*) (1930–1952).



Contrairement aux réunions du conseil qui admettent des observateurs durant ses premières années¹¹, les réunions du comité exécutif sont réservées aux États membres. Une fois l'adhésion au BIE enregistrée, ceux-ci ont tendance à se faire représenter systématiquement au sein du comité exécutif (Fig. 174).

La succession de représentants, que ce soit par le cumul de mandats ou des remplacements, peut mettre en défaut la représentation de l'État au sein du comité. Même si elle peut aussi s'expliquer par des facteurs naturels (maladie, décès), la rotation des représentants peut aussi refléter un intérêt moindre des pays concernés pour les travaux du BIE. Quelle qu'en soit la cause, cette irrégularité dans la représentation peut mettre un État membre en difficulté : c'est d'ailleurs ce qui advient à la Pologne, qui voit ses relations avec le BIE en pâtir. Si cette dernière n'a manqué que 3 réunions du comité exécutif sur les 27 organisées (Fig. 174), elle se fait représenter par une multitude de délégués, en raison d'un conflit entre son représentant et le Bureau.

11 Parmi eux sont mentionnés : Brésil, Costa Rica (x2), Cuba, Danemark, États-Unis (x2), Finlande (x2), Guatemala, Japon, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Mexique, Norvège, Panama, République Dominicaine, Turquie.

ENCART 17.1. DISSONANCE INTERNE : LE CAS DE LA POLOGNE

Systématiquement représentée au BIE par Maria Sokal dès la mise en place des réunions du conseil et du comité exécutif en 1930, la Pologne est, par la suite, incarnée par une série de délégués qui s'investissent à tour de rôle pendant deux à trois années consécutives. Dès 1932, cette succession de délégués semble illustrer une passation de mandat plus ou moins déstabilisante pour la représentation de cet État. Bien que Sokal soit présente à la fois aux réunions du comité exécutif et à celles du conseil, instances piliers du BIE, entre 1930 et 1932, elle est remplacée par Alfred Uznanski dès l'annonce du décès de son mari en 1932. Six mois plus tard, elle assiste pour la dernière fois à une réunion du comité exécutif. Le relais est donc pris par son assistant (1932–1934), suivi de quatre représentants réguliers : Édouard Cros (1934–1935) et Jadwiga Michalowska (1936–1939) principalement lors des réunions du conseil, ainsi que Kazimierz Trebicki (1936–1937) lors des réunions du comité exécutif, et Albin Jakiel (1936–1939) qui est également collaborateur détaché de son gouvernement pour contribuer aux affaires du BIE dès 1930.

Si les liens entre le BIE et la Pologne sont particulièrement proches, voire amicaux, dès la création du BIE, entre autres grâce à Helena Radlińska (Portrait 3.1), les rapports se dégradent dès le départ de Sokal, qui demeure néanmoins une interlocutrice privilégiée de Piaget. Un premier incident est repéré en 1932, lorsque la revue *Zgrab* (N° 11) publie un article qui « met en doute la valeur de nos [BIE] statistiques, nous accuse de fafaronnades [sic] nationales, lorsqu'il nous reproche des contradictions, des illogismes 'noyés dans un optimiste officiel' »¹². Si cet incident semble avoir pu se régler, la plaie se ravive lorsque le ministère mandate Cros pour participer au comité exécutif ainsi qu'à une réunion du conseil. Ce dernier est nommé directement par le ministère polonais sans notification préalable au BIE : il se présente avec une lettre qui ne mentionne pas Sokal. Piaget est fortement contrarié par ce fait et par l'attitude de Cros qu'il dénonce dans une série de courriers confidentiels, adressés notamment à Sokal. Le directeur craint l'évincement de cette dernière, sans qui le BIE n'aurait jamais existé, lui confie-t-il même le 14 décembre 1934, et suggère ainsi de la nommer à la commission consultative. Lors de la réunion du comité exécutif, Piaget rapporte que Cros propose « en urgence » la nomination de deux autres collègues « sans parvenir à motiver sa proposition autrement qu'en tablant sur la nécessité de contrôler mieux les enquêtes du Bureau ». Cros adopte une « attitude [...] devenue de plus en plus difficile », jusqu'à accuser le BIE de « tronquer le procès-verbal » dénonce Piaget en 1934. Ce dernier tente alors de le signaler auprès du gouvernement polonais : c'est une « bataille entre M. C. [Cros] et la direction du Bureau », risquant de rendre les relations entre le BIE et la Pologne « toujours difficiles [à l'avenir] ».

12 Cet encart s'appuie surtout sur les correspondances entre J. Piaget et divers délégués de la Pologne entre 1932 et 1935. B5, A.1.4.4.581, A-BIE.

Le conflit serait futile s'il s'arrêtait là, mais la presse polonaise publie entretemps un article relayant « une mauvaise image du BIE » selon Piaget qui s'empresse de « protester énergiquement contre les insinuations que contient cet article à l'égard de notre Secrétaire générale et de l'activité du Bureau »¹³. Une demande qui ne sera pas prise en compte par le gouvernement polonais, car, la presse polonaise étant libre, il n'en assume aucune responsabilité. Ainsi pour régler ces différends et assurer la reprise de bonnes relations avec la Pologne, Piaget se rend sur place. Lors de ce voyage, Cros en profite pour intervenir directement auprès d'Adrien Lachenal, président du comité, pour faire valoir ses propres requêtes. Ce tour de passe-passe contrarie davantage Piaget, qui affirme en 1935 ne plus pouvoir travailler avec Cros « étant donné l'incompréhension mutuelle qui subsiste ». Il espère le faire remplacer en quémendant la nomination d'un nouveau délégué, bien que sa démarche n'aboutisse pas comme il l'espérait. Ainsi, le directeur du Bureau regrette « un désintérêt du gouvernement » à participer aux activités du BIE, contrairement au ministère des cultes et de l'instruction publique polonais qui collabore promptement dès la signature de la constitution. Si d'autres incidents entravent par la suite les relations entre le BIE et la Pologne, celles-ci vont progressivement se stabiliser, permettant de poursuivre l'engagement de ce pays dans les activités du Bureau (Brylinski, en préparation).

É. B.

ENTRE ENGAGEMENT LOCAL ET INTERNATIONAL, ENTRE EXPERTISE ÉDUCATIVE ET DIPLOMATIQUE

Afin d'identifier un noyau d'acteurs particulièrement impliqués dans les instances décisionnaires, nous avons relevé ceux qui y participent avec une certaine assiduité. Ainsi se dessine un groupe de neuf acteurs (dont une femme) de la coopération intergouvernementale en éducation (Tab. 17.1). Ils se caractérisent tous par un investissement de plus d'un an et demi au comité exécutif et à au moins trois conseils annuels.

Les réunions du comité exécutif ayant lieu trois à quatre fois par an, il semble logique qu'un État préfère nommer un délégué résidant à Genève ou en Europe, et réserve une personnalité dite éminente pour

13 Lettre de J. Piaget au Délégué permanent de la Pologne auprès de la Société des Nations, 17.12.1934. B5, A.1.4.4.581, A-BIE.

la réunion du conseil qui a lieu au moment de la CIIP¹⁴. Ainsi, lors des réunions du comité, assistent des « remplaçants » qui, en dépit de cette appellation, se montrent fort assidus. Plusieurs d'entre eux revêtent de fait un rôle non négligeable, tel Marcel Lanniée (Belgique) qui ne participe qu'une fois au conseil avant la Seconde Guerre mondiale, mais remplace quatorze fois Marcel Nyns¹⁵ avant de prendre place dans les deux instances dès 1945¹⁶. Ou encore, J. Yepes, figure éminente de la coopération intellectuelle qui est lui aussi un partenaire central du BIE.

Ce dénombrement permet de constater une forme de polarisation de l'activité, puisque les acteurs les plus impliqués proviennent d'un côté des États fondateurs, et de l'autre de ceux qui ont rejoint le Bureau plus tardivement, dès 1930. Cela peut traduire de la part de ces derniers un intérêt particulier de l'État à se faire représenter et à s'investir dans les instances décisionnaires, mais peut aussi pointer un intérêt prononcé des délégués concernés (l'un n'excluant pas l'autre). Quel que soit le mobile de ces choix, ils n'en dessinent pas moins une forme de portrait de groupe : celui que constituent des partenaires de la « mission intergouvernementale » investis dans la gestion des affaires du BIE, motivés par leurs convictions professionnelles et actifs au cœur de la Genève internationale. Ce noyau est composé de la Suisse, avec une présence genevoise fortement marquée, des États fondateurs (Égypte, Équateur, Pologne, Tchécoslovaquie), et d'États membres dès 1932 (Colombie, Belgique). Dans quelle mesure ces acteurs portent-ils, dans une démarche cohésive, la cause qu'ils façonnent à travers le BIE ?

14 La réunion du conseil qui a lieu une fois par an lors de la CIIP accueille davantage de représentants aux titres prestigieux : la liste compte un certain nombre de titres académiques (Dr., Prof.), de ministres, de personnalités éminentes (repérables par leur titre : « Son Excellence »).

15 Secrétaire général du ministère de l'éducation publique de la Belgique.

16 Parmi les protagonistes sélectionnés, quatre sont des remplaçants : Lanniée (remplaçant de Nyns), J. Yepes (remplaçant de Nieto Caballero), Hamid El Baba (remplaçant d'Assal Bey), et A. Malche (remplaçant de P. Lachenal).

Tab. 17.1. Protagonistes assidus (total des présences > 10) dans les instances décisionnaires du comité exécutif et du conseil (1930–1952). (R) = remplaçant

	État représenté	Comité exécutif	Conseil	Total
Robert <i>Dottrens</i> – Directeur d'école et président du conseil de l'Institut	Institut des Sciences de l'éducation	23	15	38
Alexandre <i>Gastelú</i> – Consul général de l'Équateur	Équateur	19	15	34
Rudolf <i>Kepl</i> – Directeur du Bureau tchécoslovaque de presse à Genève	Tchécoslovaquie	18	9	27
Marcel <i>Lanniée (R)</i> – Consul de Belgique à Genève	Belgique	17	4	21
Paul <i>Lachenal</i> – Président du Conseil d'État et du département de l'instruction publique	Genève	15	3	18
Mohamed <i>Fahmy</i> – Directeur de la mission scolaire égyptienne	Égypte	7	8	15
Mohamed <i>Sabry</i> – Directeur de la mission scolaire égyptienne à Genève	Égypte	7	5	12
Jesús María <i>Yepes (R)</i> – Professeur	Colombie	6	4	10
Maria <i>Sokal</i>	Pologne	7	3	10

Les acteurs les plus impliqués au sein des organes décisionnaires habitent à Genève durant la période étudiée et la grande majorité a été formée dans des universités francophones. Par exemple, en ce qui concerne les représentants d'États extraeuropéens, J. Yepes est diplômé en droit et sciences politiques de l'Université catholique de Louvain (Belgique), Fahmy a obtenu son doctorat en droit à l'Université de Genève, et Sabry, quant à lui historien de formation, a défendu sa thèse à la Sorbonne (Paris)¹⁷.

Les membres de ce groupe sont, pour la plupart, impliqués par leur profession au sein des réseaux internationaux. Parmi les acteurs locaux suisses, nous retrouvons sans surprise les trois « amis » du BIE (voir chapitre 3) investis dès la naissance du Bureau. Il s'agit de P. Lachenal, président du Conseil d'État ; du chef du département de l'instruction publique, Malche qui le précède dans cette dernière fonction ; et Dottrens, directeur d'école et président du conseil de l'IUSE. Ces acteurs, proches de Piaget, de Rosselló et d'Adolphe Ferrière, ont activement participé à la reconfiguration du BIE en juillet 1929, tout comme Maria Sokal, qui fut vice-présidente du comité d'initiative (chapitre 2).

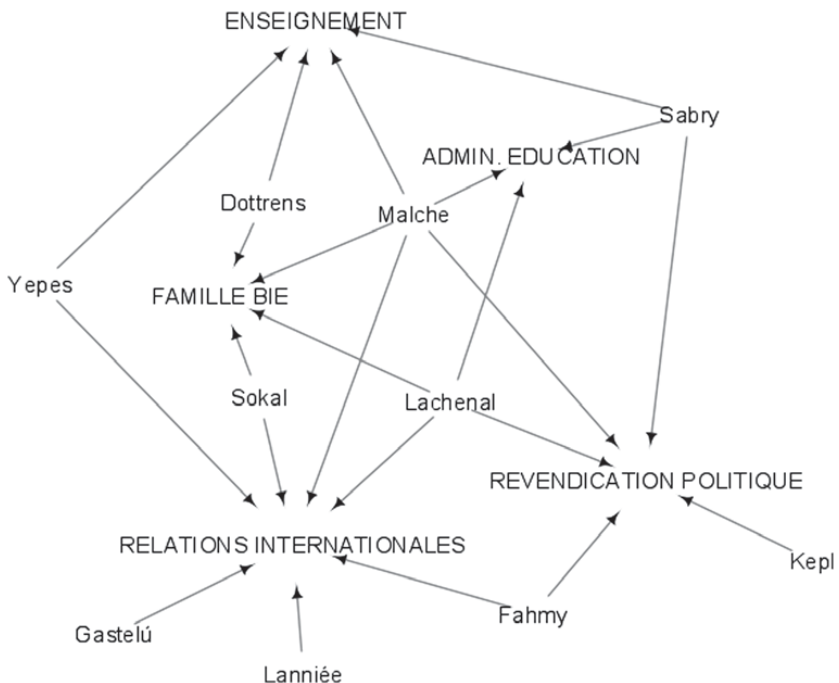
Ces acteurs sont régulièrement cités dans le présent ouvrage (voir chapitres 1, 2, 3, 13 et 16), car ils ont des liens particulièrement proches, voire qualifiés de « familial », avec les membres du BIE, mais aussi pour leur multipositionnalité, tissant des liens avec de nombreux réseaux de sociabilité genevois, fédéraux et internationaux. Ils attestent à la fois de compétences politiques et gestionnaires au sein des instances officielles genevoises, ainsi que dans l'enseignement universitaire et scolaire, et en tant que promoteurs des méthodes actives (Hofstetter & Mole, 2018), dont ils ne cessent de se préoccuper. À l'image d'un Dottrens qui, après la Seconde Guerre mondiale, participera aux CIIPs en tant que représentant de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle.

Ces multiples casquettes ne sont pas une spécificité genevoise, mais bien une caractéristique partagée par les acteurs que nous avons identifiés au sein de ce noyau. La figure ci-dessous illustre cette configuration : on y voit se dessiner des trajectoires multiples traduisant des expertises diverses. Prenons l'exemple de J. Yepes : juriste formé en Belgique (1924), on l'a dit, il enseigne le droit international en Colombie avant de rejoindre

17 Voir pour ces trois délégués, respectivement : Abello-Galvis & Arevalo-Ramirez, 2020 ; *Journal de Genève*, 28.7.1937, p. 4 ; *Journal de Genève*, 23.2.1936, p. 2.

une carrière diplomatique pour représenter son pays en Belgique, puis au Royaume-Uni. Si le BIE insiste sur son statut de professeur, accolé à son nom, J. Yepes est surtout connu pour son rôle de « promoteur de la pensée latino-américaine » au niveau international, ou encore de « Colombien francophone qui a le plus marqué le droit international » (Abello-Galvis & Arevalo-Ramirez, 2020). J. Yepes s'est ainsi illustré dans nombre d'arènes internationales, puisqu'il représente son pays durant l'entre-deux-guerres à la fois à la Conférence internationale du travail et à la SDN (cette dernière entre 1934 et 1939) : un ensemble de fonctions qui n'est d'ailleurs pas mis en avant par le BIE dans ses publications.

Fig. 17.5. Schéma simplifié illustrant la multipositionnalité des acteurs de « l'intergouvernementalisme éducatif » Note. Dans la catégorie « Enseignement » se distinguent les défenseurs de l'éducation nouvelle et des méthodes actives, des enseignants. Cependant, cette catégorie reflète l'ambition du BIE : un professeur qui enseigne à l'université atteste d'une expertise en éducation et enseignement, tel est le cas ici décrit de J. Yepes.



Il n'est pas étonnant que le BIE insiste sur le caractère universitaire des profils, permettant ainsi de les associer à la cause du Bureau, afin de profiter de « l'aura » internationaliste que leur procurent leurs liens avec la SDN. C'est le cas aussi de Gastelú. Celui-ci en effet s'est investi durant « un quart de siècle » dans les affaires diplomatiques en Suisse¹⁸ : on le retrouve aux assemblées générales de la SDN, au sein du BIT¹⁹, mais aussi en tant que correspondant du Bureau international de la Paix (BIP), tout comme ses homologues Fahmy et J. Yepes²⁰. Connu pour avoir manifesté une « solidarité sud-américaine » par ses actions consulaires²¹, il représente de fait la Colombie ponctuellement, lorsque celle-ci n'a pas de délégué mandaté. Sokal, quant à elle, déploie aussi une diversité d'activités marquées au coin de l'internationalisme, aux côtés d'Helena Radlińska (elle-même sœur d'une des têtes pensantes de l'Office d'hygiène de la SDN, Ludwik Rajchmann) et de son propre mari François Sokal à la SDN ; ses investissements dans les mouvements pacifistes²² sont attestés, et elle est aussi comptée parmi les correspondants au BIT²³.

On notera que les acteurs de ce groupe qu'on qualifie d'internationalistes sont aussi, en partie au moins, de fermes défenseurs de leur cause locale (Fig. 17.5), investis dans des mouvances politiques revendiquant leurs attaches culturelles. Malche et P. Lachenal, on l'a vu, en tant qu'hommes politiques très ancrés dans la vie genevoise²⁴, soutiennent le BIE non seulement en vertu de leurs convictions pédagogiques, mais sans doute aussi pour que leur cité tire son épingle du jeu diplomatique ambiant (voir chapitre 1). Sabry, Fahmy, et Kepl sont également reconnus pour leurs combats en faveur de l'indépendance

18 *Journal de Genève*, 19.12.1951, p. 4.

19 *Journal de Genève*, 21.6.1939, p. 3.

20 IPM/IPB/Vol.I IPB, IPM/IPB/353/3, IPM/IPB/353/3. Archives de la SDN. Fahmy participe également au Congrès de la Paix tenu en 1912 à Genève (*Journal de Genève*, 15.9.1912, p. 3).

21 *Journal de Genève*, 21.01.1937, p. 8.

22 François Sokal participe aux assemblées générales de la SDN N° 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 (Herren *et al.*, 2020). Voir aussi Webster (2005).

23 Bibliothèque nationale de France Data. (2020). Maria Sokal (1881–1939). Repéré à https://data.bnf.fr/fr/17012398/marie_sokal/

24 Malche et P. Lachenal sont tous deux membres du parti radical démocratique en Suisse.

de leurs États respectifs, tous deux fraîchement issus des décombres de la guerre. Fahmy, « patriote ardent », participe à l'émancipation de son pays face à l'impérialisme britannique. L'Égypte est d'ailleurs admise à la SDN en 1930²⁵, année durant laquelle elle rejoint également le BIE. Sabry, qui prend sa suite, au profil davantage enseignant et historien que diplomate, est connu pour sa thèse et ses nombreuses publications sur « l'esprit national de l'Égypte ». Il est également proche de la délégation qui négocie l'indépendance de l'Égypte en 1919 (Farang, 2001), et ne cache pas son hostilité à la politique impérialiste de l'Angleterre²⁶. Enfin, Kepl a un parcours tout aussi engagé avant de rejoindre, en 1930, la direction du Bureau de la presse tchécoslovaque. En 1915, soutenant l'indépendance de son pays, il a créé avec Arnošt Denis une revue destinée à faire connaître les activités de la résistance tchécoslovaque, en vue de contrer l'impérialisme russe, tout autant que l'emprise autrichienne (Chrobák, 2008). Dès son arrivée en 1930 à Genève, il signe les statuts du BIE, assurant du même coup à la position de l'État tchécoslovaque une visibilité supplémentaire dans les affaires internationales²⁷.

Ces acteurs s'inscrivent ainsi dans plusieurs réseaux, qui s'étendent en réalité bien au-delà du domaine politique et éducatif. Par exemple, Kepl est avant tout au cœur des réseaux de presse. Par ailleurs, notons l'intérêt de P. Lachenal, président de Pro Helvetia, pour la culture et le monde des arts, l'histoire retenant ainsi son action en faveur de la sauvegarde des œuvres du musée du Prado lors de la guerre d'Espagne, ainsi que ses liens affectifs avec de grands artistes, dont Picasso qui lui confie son fils pendant la Seconde Guerre mondiale.

Ces acteurs de l'intergouvernemental éducatif sont donc des agents connectés à nombre de réseaux, d'organisations, d'actions internationalistes, certes plutôt tirant vers la francophonie ; il s'agit pour la plupart d'entre eux d'hommes (et de femmes, bien qu'elles soient moins nombreuses à ce niveau d'engagement) qui occupent des positions politiques ou diplomatiques de premier plan, susceptibles de faire profiter le BIE d'un carnet d'adresses et d'un entourage non négligeables, notamment de par leurs fonctions dans des organisations internationales. À l'inverse, le BIE peut apporter aux États qui le soutiennent une forme de crédibilité

25 *Journal de Genève*, 28.7.1937, p. 4.

26 *Journal de Genève*, 23.2.1936, p. 2.

27 *Journal de Genève*, 23.2.1936, p. 2. Voir aussi *Journal de Genève*, 21.9.1930, p. 8.

supplémentaire sur la scène diplomatique, à l'heure où certains d'entre eux cherchent à se faire une place au soleil des organisations internationales. Il ne faut donc pas s'étonner que ces États choisissent pour les représenter au sein de ces organes internationaux des délégués dont les convictions nationales ne font aucun doute.

CONCLUSION

Dans l'ambition d'expérimenter une coopération intergouvernementale et neutre, le BIE s'efforce de rassembler divers acteurs étatiques. Nous avons choisi de mettre en œuvre une démarche d'analyse quantitative pour analyser des rouages jusque-là peu abordés, à savoir le comité exécutif et le conseil, et ce en étudiant la participation des délégués représentant les États membres du Bureau. Ce n'est pas ici le positionnement des États sur des questions ou problèmes relatifs à l'éducation qui nous intéresse. Le pari était bien plutôt de tenter de rendre visible, en s'appuyant sur des dénombrements portant sur l'assiduité des représentants au sein des deux instances décisionnaires évoquer profils et trajectoires d'individus, pour en dégager d'éventuels points communs. L'étude rend d'abord visible un phénomène marquant de cette participation des États : celui de la rotation relativement accélérée des mandats. De fait, nombre de représentants ne participent que de façon irrégulière à ces instances de direction, ce qui pourrait laisser conclure à un manque de suivi, voire à un manque d'intérêt, de la part des États concernés par ces mutations successives. Mais nous avons aussi montré que cette irrégularité des représentations individuelles pouvait être liée à des « accidents » de parcours (voir par exemple le cas du conflit personnel qui oppose les délégués polonais à la direction du BIE), sans pour autant affecter sur le moyen ou le long terme la représentation de cet État. En outre, notre étude permet aussi d'identifier un noyau d'acteurs tout particulièrement impliqués dans la cause du BIE, qui participent avec une grande régularité aux réunions décisionnaires. La présence nettement plus assidue de ce groupe dans les instances en question traduit pour certains une plus grande implication des États concernés dans les affaires du BIE. C'est notamment le cas du canton de Genève, petit État dans l'État helvétique, dont on confirme ici que ses dirigeants jouent un rôle majeur dans l'orientation, la légitimation et le soutien qu'ils apportent régulièrement au BIE. Mais c'est aussi le cas d'une grappe d'États qui, à travers

des représentants soigneusement choisis autant pour leur entregent internationaliste que pour leurs convictions patriotiques, se révèlent particulièrement désireux de participer à l'œuvre entreprise par le BIE. On note au sein de ce sous-groupe des *supporters*, des États fraîchement arrivés sur la scène internationale (Égypte, Tchécoslovaquie, Pologne), ou d'autres qui sont en train de traverser de véritables mutations politiques (Espagne) : autant de cas de figure qui peuvent expliquer le caractère proactif de leur participation à ces instances décisionnaires pour voir et s'y faire voir, ou pour s'y familiariser avec un horizon réformateur propice à leurs propres développements intérieurs. Les trajectoires individuelles autant que la représentation au sein des instances du BIE révèlent donc le processus de constitution d'un « intergouvernementalisme éducatif », qui permet aux personnalités clés qui le nourrissent de faire valoir leurs causes nationales à une échelle globale, et vice versa.

18.

LE BIE DANS LE MONDE : UNE GÉOGRAPHIE VARIABLE

Michel Christian, Bernard Schneuwly, Émeline Brylinski, Irina Leopoldoff et Clarice Loureiro

Le BIE se veut une organisation universelle, ayant vocation à entretenir des relations avec tous les États souverains du monde. Pour autant, ces relations ont eu une intensité variable et pris des formes diverses, ce qui invite à se demander quelle géographie régionale le BIE a construite et comment ses acteurs se sont représenté le monde.

Pour rendre compte de l'intensité variable des relations du BIE avec les différents pays de la planète, il est possible de s'appuyer sur trois indicateurs :

- l'évolution du nombre des États membres du BIE entre 1929 et 1952 ;
- leur représentation aux Conférences internationales de l'instruction publique (CIIP) entre 1934 et 1952 ;
- leur participation aux enquêtes du BIE ayant donné lieu à publication entre 1934 et 1952¹.

1 Nous aurions pu prendre comme autre indicateur la participation aux *Annuaire*s (Encart 6.1). Nous y avons renoncé pour ne pas trop complexifier l'image et parce que cet indicateur recoupe en grande partie celui des enquêtes. Le taux de participation aux *Annuaire*s est encore plus élevé que pour les enquêtes : en 1934 et 1952, respectivement 52 et 58 pays sur les 82 analysés y participent. En 1952, la disparition des pays baltes et de la

En cumulant ces trois indicateurs, on peut affirmer que le BIE a été en relation au moins une fois avec pas moins de 82 États entre 1929/1934 et 1952, soit la très grande majorité des États existants, ce qui fait de lui une organisation au rayon d'action véritablement mondial². Cependant, ces indicateurs sont loin de donner des résultats homogènes : le premier objectif de ce chapitre (volet 1) sera donc de mesurer l'intensité variable de l'implication des États dans les activités du BIE en fonction des trois indicateurs cités, afin d'observer si ces derniers permettent de conclure à une géographie spécifique. Le second objectif (volets 2 et 3) sera de rechercher les éventuelles représentations régionales des acteurs du BIE telles qu'elles ressortent de la correspondance entretenue avec de nombreux États de par le monde : les stratégies d'approche utilisées pour impliquer les pays ont-elles varié selon des critères régionaux ? Quels registres ont-elles mobilisés et pour aboutir à quelles catégorisations et à quelle géographie mentale ?

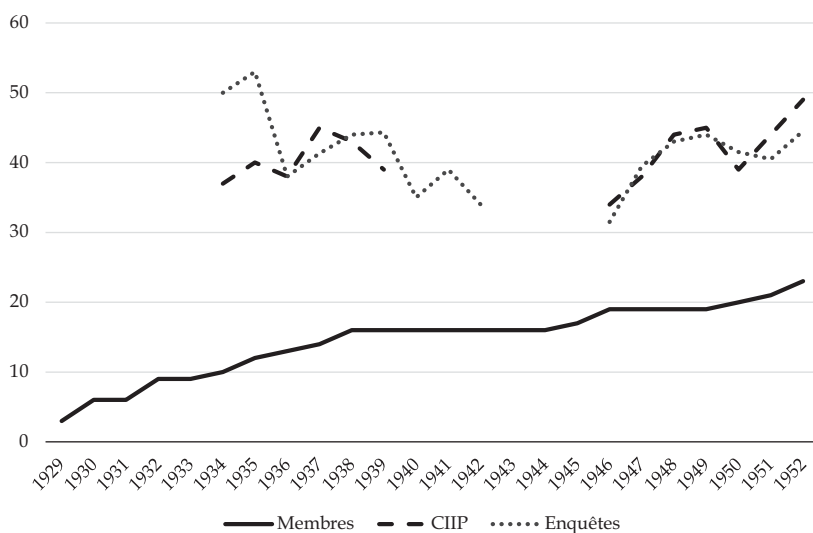
UNE PARTICIPATION RÉGIONALE VARIABLE AUX ACTIVITÉS DU BIE

En considérant l'ensemble des États, on constate que l'affiliation des États au BIE, leur représentation aux CIIP et leur participation aux enquêtes ne suivent pas la même évolution.

quasi-totalité des pays communistes – les premiers effets de la guerre froide – est compensée par la venue de nouveaux pays grâce au début du processus de décolonisation.

- 2 La définition de ce qu'est un État restant soumise à variation, ces chiffres sont approximatifs (https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_sovereign_states_in_the_1940s). En 1949, seuls les États suivants n'avaient pas de contact avec le BIE : Andorre, Bhoutan, Mongolie, Népal, San Marino, Sikkim, Tripura, Yémen. S'ajoute, à partir de 1949, la République populaire de Chine, l'Unesco s'opposant à tout contact et considérant Taïwan comme représentant la Chine.

Fig. 18.1. Évolution du nombre de pays membres, de pays représentés aux CIIPs et de pays participant aux enquêtes (moyenne de pays participant par année) entre 1929 et 1952.



Comme le montre la fig. 18.1, le nombre de pays membres croît régulièrement à raison d'un à deux nouveau(x) membre(s) par an en moyenne, sauf bien sûr durant les années de guerre. Par contre, l'évolution du nombre de gouvernements représentés aux Conférences et participant aux enquêtes ne laisse voir aucune tendance significative. Le nombre de gouvernements représentés aux CIIPs se situe dès le début entre 35 et 45 ; l'année 1952 semble annoncer un envol dû au début de la libération des pays colonisés (Hofstetter & Schneuwly, 2020b) qui se poursuivra à partir de 1953 avec le retour des pays communistes suite à la mort de Staline : une évolution erratique, en somme. Quant au nombre de pays participant aux enquêtes, c'est en 1935 qu'il atteint son maximum, c'est-à-dire à l'occasion des enquêtes sur la formation des enseignants du primaire et du secondaire, sans doute parce qu'elles ont été menées avec le soutien du BIT : le nombre maximum d'États représentés est alors déjà atteint. Le recul de la participation aux enquêtes de 1936 par exemple peut s'expliquer par leurs thématiques (notamment organisation de l'enseignement spécial d'une part, rural de l'autre et législation

des constructions scolaires) et celui de 1940 à 1942, puis de 1946 par les conséquences de la guerre. Ce qui frappe : il n'y a pas de tendance significative dans l'évolution des représentations aux CIIPs ou de la participation aux enquêtes, contrairement au nombre d'États membres. Ces données suggèrent l'interprétation suivante : les dispositifs mis en place en 1933–1934 (voir les chapitres 3 et 6) connaissent d'emblée un succès remarquable. Avec en moyenne environ 40 pays aussi bien aux CIIPs qu'aux enquêtes, trois quarts des pays du monde participent au moins une fois aux deux dispositifs phares du BIE. Ce dernier se positionne donc d'emblée comme l'une des institutions internationales qui représentent l'esprit de Genève tel que l'entendent les porte-parole du BIE, à savoir comme une organisation internationale visant l'universalité.

La répartition des 23 États qui adhèrent au BIE entre 1929 et 1952 (voir Tab. 18.1. et l'Annexe 5) fait apparaître une géographie nettement centrée sur l'Europe (13 États membres sur 23).

Tab. 18.1. Nombre de pays membres du BIE en 1952

Région	N Pays
Europe	13
Asie	2
Amérique latine	5
Proche-Orient	3
Total	23

La plupart des grandes puissances européennes de l'entre-deux-guerres y figurent, à l'exception notable du Royaume-Uni. Les autres États membres se répartissent entre l'Amérique latine (5), le Proche-Orient (3) et le reste de l'Asie (2). La dominance européenne s'explique par l'intérêt ou le choix des États, mais reflète aussi le poids des empires coloniaux en Afrique et en Asie où il n'existe que peu d'États souverains avant 1946. Cette dominance est d'ailleurs encore plus marquée avant 1939 (dix États membres européens sur quinze à cette date) et n'est contredite qu'après 1945 (il y a six États non européens sur huit nouveaux membres entre 1945 et 1952).

Analysons un peu plus les absents. En Europe, outre le Royaume-Uni, l'ensemble des pays européens du Nord et les Pays-Bas adhèrent dans les années 1950 seulement, et ce malgré des démarches régulières de la part du BIE, comme nous le verrons. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que, contrairement aux pays latins et de l'Europe de l'Est, avec lesquels des liens relativement forts existaient de longue date, il n'y avait que peu d'affinités avec l'Europe du Nord, y compris le Royaume-Uni. Ce dernier pays, de fait un empire, choisissait sans doute également de ne pas participer à une institution émanant d'une initiative à laquelle il était étranger. Des raisons semblables semblent jouer un rôle en ce qui concerne les États-Unis, pourtant très activement courtisés. Mais les raisons sont sans doute aussi à rechercher dans l'ambivalence générale des États-Unis face au multilatéralisme et aux institutions de coopération internationale. Quant à l'URSS, son absence au sein du BIE s'inscrit dans un refus général des institutions de la SDN, considérées comme une émanation des puissances occidentales hostiles à la révolution bolchevique.

La représentation des gouvernements aux CIIPs et leur participation aux enquêtes du BIE dessinent une géographie quelque peu différente, avec une esquisse de comportements régionaux. Le groupe des pays les plus assidus aux CIIPs inclut ainsi la plupart des États européens, y compris ceux qui ne sont pas membres du BIE comme le Royaume-Uni, les pays scandinaves et les Pays-Bas (voir Annexes 6 et 7). L'assiduité des pays européens n'est remise en question qu'en cas de guerres, d'annexion, d'occupation militaire ou de rupture géopolitique profonde, telle que l'entrée dans la guerre froide en 1948-1949, qui fait disparaître des CIIPs les pays du bloc de l'Est. Mais les grandes puissances non européennes comme les États-Unis et le Japon font aussi partie des gouvernements les plus assidus, de même que les pays non européens qui ont conservé ou acquis leur indépendance à l'issue de la Première Guerre mondiale comme la Turquie, l'Égypte, l'Iran et la Chine. Inversement, les gouvernements les moins souvent représentés aux CIIPs sont tous extra-européens, à l'exception de l'URSS, en situation d'isolement délibéré. L'après-Seconde Guerre mondiale marque cependant un changement de tendance : à partir de 1946, ils sont davantage représentés, comme les anciens *dominions* britanniques (Australie, Afrique du Sud, Canada et Nouvelle-Zélande) ou envoient leurs premiers représentants, comme les pays les plus précocement décolonisés, tels que l'Inde, le Pakistan,

les pays du Moyen-Orient, l'Indonésie ou les Philippines. Enfin, certains gouvernements sont caractérisés par une assiduité irrégulière dans laquelle on ne décèle pas d'évolution nette entre l'avant et l'après-Deuxième Guerre mondiale : ce profil correspond à presque tous les pays d'Amérique latine.

La participation aux 37 enquêtes lancées par le BIE entre 1934 et 1952 (voir Annexe 7) confirme cette géographie et renforce la position des États-Unis, du Royaume-Uni et de ses *dominions* (y compris l'Afrique du Sud et l'Inde), ainsi que des pays scandinaves et des Pays-Bas, tous non affiliés au BIE, mais tous figurant dans le groupe de tête des pays répondant le plus souvent aux enquêtes (plus de 29 enquêtes sur 37) au côté des États membres européens. Dans ce groupe des 22 États les plus actifs, on ne trouve que 7 des 23 États membres du BIE, tous européens, les 16 autres États membres n'ayant participé qu'à 5 (pour les moins assidus) jusqu'à 28 enquêtes (pour les autres). La participation de certains pays est parfois inattendue, comme celle de la Bulgarie (31 enquêtes) ou de la République dominicaine (29). Les États affiliés au BIE ne sont donc pas ceux qui participent le plus souvent aux enquêtes. Le fait que ces groupes ne se recoupent pas montre qu'il existe différents usages du BIE selon les États : pour les pays latino-américains, c'est par exemple un moyen d'exister sur la scène internationale ; pour les pays du Proche et du Moyen-Orient, c'est un canal d'information qui permet de se situer dans l'évolution de l'éducation au niveau mondial ; pour les pays anglosaxons, c'est une manière de se mettre en scène en tant que modèle éducatif pour les autres pays.

Les décomptes réalisés sur la base de l'affiliation, de la représentation aux CIIPs et de la participation aux enquêtes du BIE donnent à voir des géographies variables et évolutives. Il faut toutefois garder à l'esprit que ces indicateurs peuvent masquer d'importantes différences dans la participation réelle des États : comme nous pouvons le voir dans d'autres analyses, la présence active aux CIIPs n'est pas du tout identique pour tous les pays. Le chapitre 6 montre que certains pays ont un poids bien plus important que d'autres, qui parfois n'interviennent pas du tout. Et comme le révèle l'analyse détaillée des enquêtes, les modalités de réponses diffèrent profondément en fonction des pays, certains se contentant de réponses superficielles, d'autres donnant des informations détaillées.

À cette géographie de la participation des États au BIE, observable sur la base d'indicateurs objectifs, il faut ajouter les représentations des acteurs du BIE eux-mêmes, dans une approche non plus quantitative, mais qualitative : comment le BIE entre-t-il en contact avec les différents gouvernements nationaux ? Lesquels l'intéressent beaucoup, lesquels moins ? Quelles stratégies emploie-t-il pour susciter la participation des États et quelle est la vision du monde qui se dégage de la manière d'interagir avec les différents États ? Il s'agit ici de reconstruire le regard de l'acteur collectif BIE sur le monde, autrement dit, sa géographie mentale.

Afin de répondre à ces questions, le protocole suivant a été adopté : nous avons dépouillé plus particulièrement les boîtes 1 à 34 et 40 des archives du BIE qui contiennent toute la correspondance avec les pays du monde à partir de 1929, avec souvent des documents annexés. Ce travail a été fait pour la totalité des 82 pays repérés comme ayant eu des contacts avec le BIE selon les critères définis en introduction. Cette masse de données considérable a été condensée en des fiches individuelles pour chaque pays, résumant les objets de la correspondance et repérant les interlocuteurs (fonction, type de rapport avec le BIE).

Premier constat : dans la masse des échanges qu'ils entretiennent avec leurs interlocuteurs de par le monde, les acteurs du BIE font souvent des différences entre pays ; ils les ordonnent implicitement ou explicitement en groupes qui font sens à leurs yeux, notamment du point de vue de la géographie ; mais ils adoptent aussi parfois une approche indifférenciée, qui ne distingue ni le rang ni la région des États. En effet, dans les procédures suivies pour prendre contact et les tactiques utilisées pour mobiliser des alliés, approcher les individus clés, conclure une collaboration et gérer ses obstacles pratiques (comme le paiement de la cotisation), les moyens se ressemblent et ne dessinent le plus souvent pas de géographie précise : l'organisation semble assumer là sa vocation universaliste dans un monde de nations souveraines incarnées par leurs gouvernements respectifs. Les aspects de ce traitement indifférencié seront développés dans le volet 2. En revanche, dans les arguments qui apparaissent au fil de leurs échanges avec leurs différents interlocuteurs, les acteurs du BIE font de fréquentes références à des affinités culturelles, spatiales ou idéologiques supposées exister entre certains pays, de même qu'ils n'hésitent pas à les hiérarchiser par importance. Cet aspect sera traité dans le troisième volet de ce chapitre.

UNE GÉOGRAPHIE INDIFFÉRENCIÉE POUR UNE ORGANISATION À VOCATION UNIVERSELLE

L'APPEL À TOUS LES ÉTATS ET LA VISION UNIVERSALISTE DU BIE

La dimension mondiale et donc universelle du BIE est affirmée symboliquement par une « notification d'existence » envoyée à tous les gouvernements du monde suite à une décision du comité exécutif du BIE du 19 décembre 1930. Cette lettre, datée du 11 avril (un peu plus tard, traduite en anglais), est accompagnée de la documentation sur l'histoire, les activités et les statuts du BIE, incitant les ministères à participer :

En portant à votre connaissance l'existence officielle du Bureau, le comité exécutif cherche à rendre plus intenses les relations techniques et administratives existant entre votre ministère et notre Institution, organisation internationale d'intérêt public, appelée à réaliser, en dehors de toute préoccupation d'ordre politique et philosophique, une œuvre de collaboration technique sur le plan de l'éducation. [...] Nous sommes à votre entière disposition pour vous donner tout renseignement concernant les relations entre le Bureau international d'Éducation et les États qui désirent, par leur adhésion, contribuer plus efficacement à développer la collaboration internationale dans le domaine de l'éducation.

Cette lettre se trouve dans de très nombreux dossiers de pays des boîtes dépouillées : souvent il s'agit de la première correspondance. Notons toutefois que la lettre comprend parfois des variantes, par exemple pour l'Allemagne : « Votre pays a bien voulu, déjà à plusieurs reprises, par l'intermédiaire de la *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle*, s'associer à notre travail »³. Comme le note, un peu dépité, le directeur dans son rapport de 1930–1931, les réponses ne sont alors guère à la hauteur des attentes, avec seulement quatre réponses émanant de la Belgique, de la Chine, de la Roumanie et de la Bolivie, seul ce dernier pays indiquant vouloir adhérer.

Face à cet échec, le comité exécutif décide de mettre en œuvre l'autre stratégie d'emblée prévue dans sa résolution, à savoir « continuer les démarches particulières en vue d'obtenir l'adhésion des nouveaux

3 Lettre circulaire du 11.4.1931. B21, A.1.32.293, A-BIE.

pays »⁴. Ces démarches sont dominées par un argument sans cesse martelé, dans de nombreuses lettres⁵ :

Nonobstant la participation d'États souverains, le Bureau n'est pas un organisme politique, mais une association d'utilité publique, de caractère international, appelé à réaliser une œuvre de collaboration technique sur le plan d'éducation. Elle reste en dehors de toute question politique philosophique, confessionnelle.

Le Bureau se présente aussi comme indépendant des organisations internationales genevoises, notamment de la SDN, du BIT, ainsi que de l'IICI, tout en coopérant avec eux. En même temps, le fait d'être membre confère des privilèges. Le plus important est de participer à la définition des contenus à traiter dans les enquêtes et les CIIPs, contenus qui sont définis lors des séances du conseil et du comité exécutif auxquelles participent, par leurs représentants, les membres du BIE, ce que rappelle la lettre du 11 avril 1931 :

Il est prévu que tous les Gouvernements signataires des Statuts ont le droit de se faire représenter au sein du conseil et du comité exécutif et de prendre ainsi une part active à l'administration et au contrôle des travaux du Bureau.

Cette possibilité est sans cesse répétée dans des lettres individuellement adressées aux différents gouvernements, comme par exemple au ministre de l'Instruction publique du Danemark le 2 novembre 1935 :

La participation de fait de votre ministère à nos travaux nous conduit donc à penser qu'il serait désirable à tous égards de le consacrer par une participation de droit et nous serions enchantés de voir un représentant de votre pays s'asseoir à la table de notre Conseil et de notre Comité exécutif.

Une autre initiative, indirecte, en vue d'activer la participation des pays aux activités du BIE est décidée lors de la 4^e réunion du comité exécutif en septembre 1931⁶ : proposer l'échange régulier de documentation sur

4 Résolution votée lors de la troisième réunion du comité exécutif du 17.4.1931. B62, A.2.290-378, A-BIE.

5 Lettre de A. Ferrière au ministre de l'Instruction publique du Portugal, 18.11.1930. B16, A.1.22.199, A-BIE.

6 Pv de la 4^e réunion du comité exécutif, septembre 1931. B62, A.2.397, A-BIE.

les changements dans leur législation « capables d'intéresser les autres administrations ». À cette fin, une lettre est transmise par le directeur du BIE aux États par l'intermédiaire de leurs consuls en Suisse. Outre les membres, 24 États répondent positivement.

Cette égalité de traitement repose sur la vision d'un monde bâti sur un ensemble de nations également souveraines. Elle va de pair avec une représentation de l'éducation qui, dans le droit fil des Lumières, insiste sur la contribution de chaque pays à un progrès universel, permettant ainsi la valorisation des particularités nationales dans un cadre universaliste. Cela implique une vision de l'histoire orientée dans le sens d'un progrès, mais pas de vision géographique bien nette. La référence à la tradition pédagogique des pays s'observe ainsi pour la Hongrie aussi bien que la Tchécoslovaquie, pour le Japon aussi bien que pour l'Argentine ou le Chili, pour la Belgique aussi bien que pour l'Italie, pour le Portugal aussi bien que pour l'Iran ou la Birmanie⁷. Les acteurs du BIE se surpassent en expression : « personnalité pédagogique si marquante », « trésor culturel », « importance ethnique, historique, culturelle et coloniale » de l'éducation, « distinctive features which are characteristic of this country », « développement atteint par les institutions éducatives », etc. Cette insistance sur la tradition pédagogique permet d'attirer aussi de « petits » pays. C'est le cas de la Belgique, à propos de laquelle la secrétaire du BIE Marie Butts s'exprime en ces termes dans une lettre adressée à Nyns, secrétaire général au ministère de l'Instruction publique belge :

Comme je vous le disais l'autre jour, nous préférons même ne pas avoir à accueillir tout de suite parmi nos membres les États trop grands et nous recherchons avant tout la collaboration des puissances de deuxième ordre, et en particulier de celles qui s'efforcent, en dehors de toute préoccupation d'hégémonie intellectuelle, de jeter les bases d'une collaboration internationale dans le domaine de l'éducation. La Belgique est précisément dans ce cas, les nombreux congrès internationaux et les expositions internationales le prouvent ainsi que toute son orientation. La belle tradition pédagogique de votre pays le fait d'être le berceau d'expériences qui attirent l'attention des éducateurs du monde entier, la haute tenue de votre instruction publique, voilà autant de motifs qui nous poussent à souhaiter vivement la présence dans notre Conseil et dans notre Comité exécutif de représentants de la

7 Voir B29, 7, 31, 24, 16, 17, 39, 16, 32 et 33 respectivement ; pour l'Italie, voir aussi Hofstetter et Schneuwly (2020a) et le chapitre 3.

Belgique. Son adhésion en qualité de membre fondateur serait pour nous une source de force et un précieux encouragement. (Seront considérés comme membres fondateurs le Gouvernement ou ministère qui adhéreront au Bureau avant le 30 juin 1931)⁸.

DES TACTIQUES SIMILAIRES AVEC LA PLUPART DES GOUVERNEMENTS

Ce traitement indifférencié ne s'observe pas seulement dans les discours, mais aussi dans les tactiques utilisées pour mobiliser des alliés, approcher les individus clés, conclure une collaboration et gérer les obstacles pratiques de l'adhésion. Comme l'a démontré le chapitre 3, ce sont des démarches et contacts individuels qui permettent de rallier les six pays désignés comme fondateurs de la nouvelle organisation intergouvernementale (Genève, Pologne, Équateur en 1929, puis Égypte, Espagne, Tchécoslovaquie en 1930), lesquels ne présentent pas de cohérence géographique. Dans les pays qui le rejoignent au cours des années 1930, les contacts nécessitent plus de temps et le BIE pratique alors une sorte d'encercllement. On peut observer cet encercllement en détail le cas de la Belgique dont nous venons de voir comment la tradition pédagogique était vantée pour obtenir son adhésion.

Dans un premier temps, Butts, qui doit se rendre en Belgique fin février 1930, écrit des lettres à une dizaine de personnes qu'elle a connues à diverses occasions⁹ et qui ont toute la même teneur que celle adressée à Auguste Vatlet, professeur à l'Athénée royale à Bruxelles le 14 février 1930 :

Si je pouvais vous voir un instant, entre les heures des séances, je serais heureuse de renouer nos très agréables relations de jadis et aussi de vous demander quelques conseils relatifs à la marche que notre Bureau pourrait suivre pour obtenir éventuellement l'adhésion de la Belgique. Je vous envoie par le même courrier quelques papiers qui vous feront connaître notre travail.

8 Lettre de M. Butts à M. Nyns, secrétaire général au ministère de l'Instruction publique, 9.2.1931. B17, A1.23.207-1064, A-BIE. La parenthèse figure dans l'original. Voir chapitre 3.

9 Tous les documents cités pour la Belgique se trouvent dans B17, A1.23.207-1064, A-BIE.

Grâce à ces contacts, Butts rencontre Nyns lors de son voyage à Bruxelles fin février, suivant probablement le conseil de l'un de ses correspondants. Dans une longue lettre datant du 9 mars 1930, elle explicite « les raisons qui font que nous sommes extrêmement désireux de compter le plus tôt possible parmi nos membres votre gouvernement ou votre ministère de l'Instruction publique ». Les arguments sont ceux habituellement donnés sur l'histoire, la fonction, le mode d'action du BIE, les pays déjà membres et les avantages d'en faire partie (nous y reviendrons dans le troisième volet).

Parallèlement, dans une lettre du 20 avril 1931, Jean Piaget répond à un Monsieur Lavachéry dont le fils étudie chez lui et qui est visiblement bien introduit dans les cercles du ministère de l'Éducation : cette personne a déjà rencontré Nyns, puis le Gouverneur Piérard. Mais Piaget tient surtout à ce qu'il contacte Jules Destrée, politicien belge qui y a fondé le parti ouvrier, membre influent de la CICI et de l'IICI, pour qu'il intervienne auprès du ministre. En échange de ces services, Piaget n'oublie pas de mentionner tout le bien qu'il pense du fils laissant entendre que « les circonstances nous permettraient de travailler encore longtemps avec lui », par exemple comme stagiaire de la Belgique pour abaisser les finances.

Une personnalité propose spontanément son soutien : René Jadot (1897–1942), échevin d'Angleur, qui avait demandé quelques services à Piaget, dont celui d'appuyer sa demande d'intervention au congrès de la NEF à Nice. Il est en étroit contact avec le ministre, écrit-il, est poursuit :

Enfin, je crois que ce serait le moment pour le Bureau d'Éducation de refaire une démarche auprès du Département de l'Instruction pour obtenir l'adhésion de la Belgique... Je pourrais en tout cas vous appuyer de toutes mes forces et préparer le terrain. (Lettre à Piaget du 8 décembre 1931).

Les échanges avec ces personnes, notamment avec Nyns, continuent jusqu'en mai, dont l'enjeu essentiel réside dans les finances pour les membres, jugées trop élevées. Le 14 mai 1932 enfin, le BIE écrit directement au ministre des Sciences et des Arts pour lui proposer l'adhésion de la Belgique, indiquant que « ce serait aux ministères des Sciences et des Arts de décider lui-même s'il lui est possible de contribuer, et dans quelle mesure, aux finances du Bureau. » Le 20 mai, le ministre répond positivement, insistant sur le fait que c'est à lui de décider le montant...

Une variante de la tactique de l'encerclement est celle qu'on pourrait métaphoriquement qualifier de tactique du poisson-pilote : il s'agit d'utiliser le lien créé avec des personnalités scientifiques susceptibles de servir les desseins du BIE au cours de leur carrière au sein même du ministère de l'éducation où l'on attend qu'ils puissent agir de l'intérieur. Le cas roumain est typique de cette démarche : parmi un ensemble de contacts dont les résultats s'avèrent tous décevants, Piaget entretient dès 1930¹⁰ une correspondance suivie avec l'historien et publiciste Constantin Kiritescu (1876–1965), dont il publie une brochure (*La pédagogie et les problèmes internationaux d'après-guerre*). Or Kiritescu fait une bonne carrière au sein du ministère de l'éducation roumain : d'abord directeur de l'enseignement secondaire, puis secrétaire général du ministère de l'éducation nationale et finalement délégué du ministère auprès des institutions internationales à caractère culturel. C'est lui qui semble œuvrer en personne, au fur et à mesure qu'il gravit les échelons du ministère, à l'adhésion de la Roumanie au BIE¹¹, finalement signée en juillet 1937. Piaget lui propose de présider la VI^e CIIP en 1937¹².

L'Argentine offre un exemple supplémentaire de cette stratégie, avec la contribution de deux personnalités, Raul Migone (1898–1978) et Juan Montovani (1898–1961). Le premier est ministre des Affaires étrangères au moment de la création du BIE en 1925. Il correspond fréquemment avec Rosselló, non seulement au sujet de l'adhésion de l'Argentine au BIE, mais aussi sur la conception et l'évolution de l'institution. En tant que membre du conseil administratif du Bureau jusqu'à 1929 et puis en tant que membre de la commission permanente consultative, il accompagne l'évolution du BIE vers une organisation intergouvernementale. Le second est directeur de l'*Inspeccion General de Ensenanza Secundaria Normal e Especial* en Argentine et, à ce titre, écrit et diffuse en 1933 une lettre concernant le BIE pour convaincre les autorités d'adhérer à l'institution¹³, lettre que Migone mentionne dans ses discussions avec Pedro Rosselló. La même année l'adhésion de l'Argentine à la SDN change la donne et permet à Migone, sur le conseil de Rosselló, de revenir sur le sujet : un groupe de députés, largement inspirés par Migone et Montovani, font

10 Lettre de P. Rosselló à C. Kiritescu du 23.9.1930. B10, A1.1.11.11, A-BIE.

11 Lettre de C. Kiritescu à P. Rosselló, 2.1.1937. B10, A1.11.11, A-BIE.

12 Lettre de J. Piaget à C. Kiritescu, 26.6.1937. B10, A1.11.11, A-BIE.

13 Lettre de J. Montovani aux autorités argentines. B24, A-1-37-338, A-BIE.

alors une proposition de loi qui aboutit en 1935 à l'adhésion de l'Argentine au BIE, signée en 1936¹⁴.

PORTRAIT 18.1. RAUL MIGONE (1898–1978)



Raul Migone est un avocat et diplomate argentin qui occupe le poste de consul de l'Argentine à Genève pendant les premières années de fonctionnement du BIE. Après plusieurs entretiens avec les fondateurs de l'institution, il est invité à intégrer le conseil administratif et à participer à la première assemblée générale. Dès lors, les propositions et apports de Migone trouvent un écho auprès des dirigeants du BIE. C'est, semble-t-il, lui qui aurait émis la suggestion d'organiser des cours de vacances destinés au corps enseignant afin de faire connaître la Société des Nations, enseignements qui se dérouleront de 1928 à 1932¹⁵. À la fin des années 1920, il participe à la rédaction, avec d'autres, en particulier Pedro Rosselló, des bases du nouveau statut intergouvernemental revêtu par le BIE à partir de 1929, connu comme « projet Migone-Rosselló », lequel sera discuté, amendé et finalement adopté.

L'intérêt du BIE à la participation de Migone est double. Si d'un côté l'institution profite de sa connaissance juridique et technique, l'Argentin incarne aussi, par ses origines, une plus grande ouverture au réseau international latino-américain. Et effectivement, il s'engage résolument, aux côtés de Rosselló, à promouvoir le travail du BIE auprès d'autres diplomates latino-américains. À partir de 1929, il devient aussi membre de la commission permanente consultative. Il donne des conseils à Adolphe Ferrière au moment où celui-ci entame son voyage en Amérique latine, sur les démarches à privilégier auprès des autorités des pays qu'il s'apprête à visiter.

Du fait de sa posture favorable aux institutions internationales, Migone obtient aussi la reconnaissance du Bureau international du Travail (BIT) pour sa contribution en faveur des organisations genevoises. De 1931 à 1936, il est correspondant de l'Argentine au BIT, ce qui amène le ministère des affaires étrangères argentin à lui conférer le poste de chef de la section chargée de la SDN. Cependant, Ferreras (2009) le décrit comme un fonctionnaire obscur du ministère : il est vrai qu'il travaille plutôt dans les coulisses, qui plus est en s'inspirant davantage des orientations des organisations internationales que de celles de son propre ministère argentin. Et c'est ainsi qu'il contribue à rapprocher l'Argentine de la SDN et de l'OIT, parvenant aussi à convaincre le gouvernement argentin de s'affilier au BIE en 1936.

C'est la façon personnelle avec laquelle Migone embrasse la cause du BIE qui fait de lui un personnage assez particulier de l'histoire de l'institution. Dans ses

14 Proposition de loi. B24, A.1.37.704, A-BIE.

15 Lettre de P. Rosselló à R. Migone, 17.2.1928. B173, Correspondances-209, A-BIE.

échanges avec Rosselló, le BIE est décrit comme « nuestro hijo » ou « lo pequeno David » qui a triomphé en 1929 et a survécu à la Deuxième Guerre mondiale à l'âge de 14 ans¹⁶. Après un travail de promotion du BIE dans certains pays d'Amérique latine, il demande à Jean Piaget d'être un correspondant rétribué par le BIE, ainsi qu'il l'était déjà pour le BIT. Sans remettre en cause « l'autorité indiscutable » de Migone, Piaget ne répond pas favorablement à sa demande. Il lui rappelle que le rôle de correspondant du BIE est volontaire, et qu'aucune autre personne occupant cette fonction n'est rémunérée, avançant aussi l'argument que le budget du BIE ne se compare pas à celui du BIT qui paye ses correspondants. Migone continuera néanmoins à suivre l'évolution du BIE par le biais de ses correspondances avec Rosselló après la guerre, même si c'est de façon moins active que précédemment.

C. L.

© image OIT.

Ces relais jouent un rôle décisif pour une série de pays : aussi bien la France en 1938, grâce à l'inspecteur général Paul Barrier (1879–1960), que la Hongrie en 1939 grâce au Comte Pal Teleki (1879–1941), ou l'Iran en 1935 grâce au diplomate Djamaleddin Akhavi, juge au tribunal de Téhéran¹⁷. Plus rarement, il arrive aussi que le BIE utilise le réseau diplomatique de la Confédération : en 1935, Piaget s'adresse ainsi au ministère de l'Instruction publique japonais via la légation du Japon à Berne et c'est suite à un entretien avec l'ambassadeur suisse au Japon, Camille Gorgé (1893–1978) – ancien représentant du Conseil fédéral au conseil du BIE, ce qui fait de lui un bon connaisseur et défenseur de l'institution – qu'il entreprend cette démarche, qui restera cependant sans suite.

Notons cependant qu'avec la décolonisation, de nouveaux pays apparaissent, et tout se passe désormais comme si la démarche de devenir membre émanait dorénavant des pays eux-mêmes. Deux exemples sont éloquentes à cet égard : celui du Cambodge – la princesse Yukanthor présidera la XV^e CIIP en reconnaissance de l'adhésion de son pays – et celui du Viêt Nam. Cela peut relever d'une recherche de reconnaissance pour des États fraîchement indépendants. De plus, ces pays ont pu considérer l'adhésion au BIE comme allant de pair avec leur adhésion à l'Unesco et plus généralement au système onusien.

16 [« Notre fils » et « le petit David »] Lettre de P. Rosselló à R. Migone, 28.9.1943. B24, A-1-37-902, A-BIE.

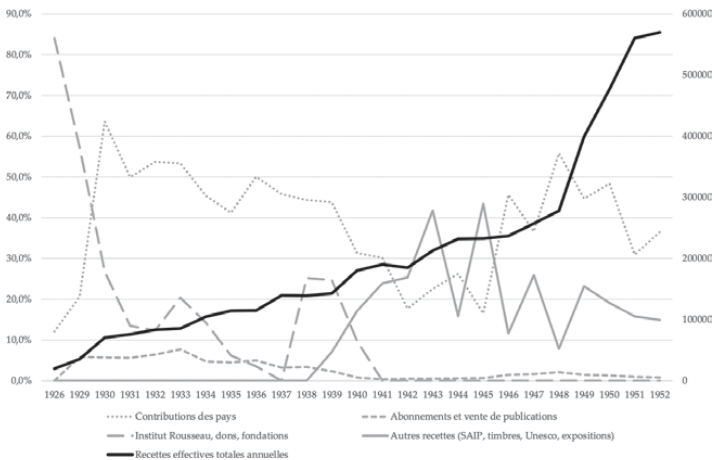
17 Voir les boîtes B28, B29 et B32.

ENCART 18.1. BUDGET ET FINANCEMENTS DU BIE

Le budget de fonctionnement du BIE¹⁸ est complexe et varie substantiellement dans le temps. D'abord sous la responsabilité de l'Institut Rousseau, il est, dès 1929, strictement contrôlé par les membres du comité exécutif, et durant la guerre du comité de gestion, instances qui valident annuellement les projets de budget. Les comptes de l'année écoulée, mentionnant recettes et dépenses, sont ensuite vérifiés par une commission financière interne au BIE : entre 1930 et 1946, c'est Robert Dottrens qui en assure le suivi final et signe chaque vérification. Dès 1947, suite à l'accord, en partie financier également, signé entre le BIE et l'Unesco, la gestion se formalise davantage : un organe de contrôle externe, dépendant du canton de Genève, vérifie les comptes en donnant un préavis. Les charges financières les plus importantes du BIE sont le traitement du personnel en premier lieu (donc le salaire des membres du Bureau, qui varie entre 25 %, 38 %, 46 % voire 63 % des dépenses totales), puis les frais de poste et bureau (la correspondance envoyée par le secrétariat du BIE se compte en millier de lettres) ainsi que les frais d'impression (*Bulletins*, publications diverses). Les frais généraux et de mobilier, de voyages et de représentations sont alors assez moindres. Le bilan comptable de fin d'année fait strictement correspondre les recettes et les dépenses, de sorte que le solde ne soit jamais déficitaire. Examinons l'exercice de ces comptes du point de vue de ses financements La figure 18.2. montre l'évolution des recettes du BIE.

Fig. 18.2. Recettes effectives annuelles du BIE ; part en % provenant des pays, des publications, des dons divers et d'autres recettes.

Notes : dons en 1926 et 1929, exclusivement IJJR ; autres recettes : 1939–1945, surtout SAIP ; 1945–1948, surtout timbres ; dès 1949, surtout Unesco.



18 Pour cet encart, nous basons sur les boîtes B43, B62, B63, B67, B79, A-BIE.

Le BIE fonctionne grâce à des financements de différentes natures : subvention de l'Institut Rousseau, dont il constitue une antenne ; cotisations et dons de membres collectifs et individuels les premières années, subventions octroyées par des fondations à buts philanthropiques, vente de publications, d'abonnements, de timbres, et, dès 1929, cotisations d'États membres. Ces cotisations annuelles, d'un montant théorique de 10 000 CHF par pays¹⁹, constituent la source principale des revenus du BIE depuis 1930 et permettent d'accroître considérablement son capital financier. Si les sommes octroyées par des fondations philanthropiques sont quant à elles moins conséquentes, elles garantissent néanmoins des apports financiers plus stables, car souvent pluriannuels, inversement aux cotisations des États qui s'en acquittent visiblement de manière irrégulière.

Les liens avec la fondation Rockefeller s'expliquent dès les premières heures du Bureau : ce dernier est initialement financé par l'Institut Rousseau qui dédie au BIE la subvention, réitérée, de la Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund. Le BIE va toutefois tenter de s'autonomiser lorsque le 9 novembre 1927 Bovet annonce que des démarches auprès de Rockefeller sont entreprises pour des subventions propres au BIE²⁰. Une démarche qui aboutit : les puissantes fondations Rockefeller, puis Carnegie, financent le BIE et nombre d'autres projets destinés à développer, à l'échelle internationale, les recherches et les dernières avancées scientifiques dans différents domaines notamment économiques, scientifiques et éducatifs. En 1926, l'*International institute of education* apporte une contribution financière au BIE pour la rédaction et l'impression du *Guide du voyageur s'intéressant aux écoles* (1927). De 1926 à 1945, l'essentiel des subventions philanthropiques sont centrées sur les projets de littérature enfantine : mentionnons plusieurs dons de la philanthrope Évangéline Stokowska en faveur de l'exposition de livres pour enfant et du service de littérature enfantine entre 1927 et 1930 ; puis des dons de fondations alors fort actives sur le terrain de la collaboration internationale : les fondations Payne ; Carnegie, et Rockefeller. Parallèlement, le BIE reçoit également une subvention du Comité Nobel pour continuer son enquête psychologique sur « les réactions spontanées des enfants à la lecture d'ouvrages destinés à développer l'esprit d'amitié internationale »²¹ le 17 novembre 1934. Ces fondations et philanthropes s'investissent pour les causes soutenues par le BIE notamment grâce aux relations privilégiées que les acteurs entretiennent entre eux, possédant des intérêts partagés et fréquentant les mêmes cercles affinitaires²² (colloques internationaux, associations, Institut Rousseau). En outre, ces fondations s'inscrivent dans le contexte

19 Le chapitre 3 traite aussi de l'arrangement autour de la question des cotisations ; ce montant ne changera pas entre 1929 et 1968, mais sera parfois réduit de moitié pour des États au budget réduit.

20 Séance du conseil du 9 novembre 1927. B67, A.2.0.26.

21 B79, A.8.2.599.

22 On pense par exemple à Christian Lange, danois, membre du comité Nobel, Arthur Sweetser, proche de membres du conseil d'administration de la fondation Rockefeller, Malcolm Davis et Mary Gould Davies de la fondation Carnegie. Les travaux de psychologie de Jean Piaget et Édouard Claparède sont en outre soutenus par la fondation Rockefeller.

pacifiste de l'entre-deux-guerres, qui voit la philanthropie s'impliquer densément dans le lobbying en faveur de la SDN aux États-Unis et en Europe (Tournès, 2011).

Dès la Deuxième Guerre mondiale, les subventions à but philanthropique s'arrêtent net et le BIE n'en sollicitera plus jusqu'à 1952, à l'exception du SAIP qui fait l'objet de nombreux dons humanitaires. Après la guerre, à l'heure où les dépenses et les revenus annuels sont en constante augmentation, ce manque financier semble compensé par l'apport conséquent de l'Unesco et les revenus du timbre. En effet, suite à l'accord de 1947 entre le BIE et l'Unesco sur leurs travaux conjoints, les cotisations des pays membres communs aux deux institutions sont partagées, puis en partie reversées au BIE qui bénéficie ainsi d'une garantie supplémentaire de financement. Les domaines d'activités financés par l'Unesco sont variés : les activités du Bureau, ponctuellement, mais aussi la préparation et l'organisation des CIIPs, les études comparatives, l'établissement de textes en anglais, la tenue à jour et le développement des collections de documentation pédagogique, ou encore la préparation et le lancement des enquêtes. Ainsi, entre 1949 et 1952, les apports financiers de l'Unesco assurent 11 à 17 % des recettes effectives totales du BIE.

A. D. M. & C. B.

ARRANGEMENTS AUTOUR DE LA QUESTION DES COTISATIONS

La question du montant de la cotisation, 10 000 francs suisses par an, est très souvent l'argument invoqué pour ne pas adhérer au BIE : il faut garder à l'esprit que le BIE est créé au moment même où éclate la crise économique des années 1930, parfois explicitement reconnue comme source de difficultés²³. En réponse, les acteurs du BIE proposent inlassablement à tous les États des arrangements, au nombre de trois. Tout d'abord, le BIE suggère parfois au membre lui-même de fixer le montant de leur

23 Voir par exemple B7, A.1.6.6 : Lettre de P. Rosselló à L. Ondrujova, 28.12.1929. Dans cette lettre Rosselló se dit sensible aux difficultés financières de la Tchécoslovaquie et indique que la Belgique se trouve dans une situation identique.

cotisation. C'est ce qui arrive par exemple dans le cas belge : « Ce serait aux ministères des Sciences et des Arts de décider lui-même s'il lui est possible de contribuer, et dans quelle mesure, aux finances du Bureau »²⁴. Des propositions analogues sont faites à l'Iran²⁵ ou à l'Australie²⁶. Autre arrangement : le BIE recourt à une astuce qui n'est pas que comptable pour que cette somme ne soit pas rédhitoire, en proposant de convertir une partie du montant de la cotisation en nature et de placer au service du BIE un collaborateur, stagiaire, boursier, professeur ou fonctionnaire. Celui ou celle-ci vient en principe une année à Genève, mais l'essentiel réside dans sa mission de renforcer les liens entre son pays et le BIE et de concrétiser enquêtes et projets (conférence, publication, guide, bibliographie) définis d'entente entre le BIE et le pays concerné. La pratique, déjà existante avec l'envoi du « boursier » tchèque Jan Uher (1891–1942) en 1927 et de l'« attachée pédagogique » Ludmila Ondrujova en 1928, permet au nouveau BIE de proposer cet arrangement²⁷, qui profitera notamment à la Pologne, avec l'envoi d'un « collaborateur national », Albin Jakiel²⁸. Celui-ci, tout comme Uher et Ondrujova, se révélera un inlassable défenseur du BIE dans son pays. Proposé à de nombreux pays, de la Belgique à l'Égypte en passant par les Pays-Bas, le Danemark et la Norvège²⁹, cet arrangement ne sera cependant pas toujours suffisant pour décider les pays à adhérer. Dernier arrangement possible : remplacer la moitié de la somme par un stand dans l'exposition permanente du BIE, une idée proposée aussi bien au Portugal qu'à la Roumanie³⁰, à la Hongrie³¹ ou à la Birmanie³². La liste des pays disposant d'un stand à l'exposition

24 Lettre de J. Piaget au ministre de l'instruction publique, 14.5.1932. B17, A1.23.207, A-BIE.

25 Lettre de P. Rosselló à D. Akhavi, attaché de la légation de Perse à Paris, 14.1.1932. B32, A1.65.367, A-BIE.

26 Lettre de J. Piaget à J.R. Collins, secrétaire officiel du *Commonwealth Education* du 6.6.1932. B34, A.1.76.431, A-BIE.

27 Lettre de F. Spisek à P. Bovet, 19.11.1928. B7, A.1.6.6, A-BIE.

28 Lettre de J. Jdrzejewicz à J. Piaget, 30.7.1932. B5, A.1.4.422, A-BIE.

29 Par exemple, Lettre de J. Piaget à R. Nielsen, ancienne étudiante de l'Institut Rousseau, 5.2.1934. B31, A.1. 64.364, A-BIE.

30 Lettre de J. Piaget à C. Kiritzescu, 7.6.1937. B10, A.1.11.11, A-BIE.

31 Lettre de J. Piaget à K. Szilly, 21.6.1937. B29, A1.54.815, A-BIE. Voir Bajomi, 2020.

32 Par exemple Lettre de J. Piaget à A. Campell, directeur assistant de l'instruction publique à Ranoon, 8.4.1938. B33 A.1.72.374.a (Inde), A-BIE.

permanente du BIE en 1948 ne fait pas apparaître de hiérarchie spécifique³³. Plus généralement, ces trois arrangements sont proposés à tous les États et ne constituent pas de géographie particulière.

L'OBSTACLE DES PAYS FÉDÉRAUX

Les États fédéraux ne forment pas un ensemble géographique cohérent, mais posent au BIE un même problème de taille : ils n'ont le plus souvent pas de compétence dans le domaine éducatif, celle-ci étant dévolue aux cantons en Suisse, aux *Länder* en Allemagne, aux provinces au Canada, aux États fédérés aux États-Unis et en Australie, ce qui rend difficile la nomination d'un représentant. C'est la raison pour laquelle le représentant de l'Allemagne ne vient pas d'un ministère, mais d'un institut de recherche éducative national, la *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*³⁴. Dans le cas suisse, c'est le canton de Genève qui reconnaît d'abord le BIE, puis après coup, le Conseil fédéral (Hofstetter, 2015). Avec les États-Unis, les interlocuteurs émanent du monde universitaire ou de l'*Office of Education*, essentiellement chargé d'une mission statistique. Mais le BIE ne parvient pas toujours à franchir l'obstacle du fédéralisme (pour la Suisse et les USA, voir chapitre 3). En réponse à son courrier à tous les pays du monde d'avril 1931, le BIE reçoit ainsi du *Commonwealth of Education* basé à Londres une réponse annonçant qu'il ne peut nommer de représentant pour l'Australie, l'éducation n'y relevant pas de l'échelon fédéral³⁵. Malgré un nouveau contact en 1937³⁶, la solution à la Suisse mise en avant par Piaget ne convainc pas les États du *Commonwealth* australien. Avec le Canada, le BIE est encouragé à prendre contact avec chacune des provinces, malgré la demande expresse de Piaget d'une implication du gouvernement fédéral³⁷. Le BIE est obligé

33 On y trouve l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, la France, l'Italie, le Luxembourg, le Portugal, la Suisse, la Pologne, la Roumanie, la Tchécoslovaquie, la Chine (nationaliste), l'Égypte, l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Royaume-Uni, la Nouvelle Zélande, le Liberia et l'Afrique du Sud.

34 Notes sur la modalité d'adhésion du Reich au BIE. B23, A1.32.293, A-BIE.

35 Il s'agit de mandater une personne pour fournir des renseignements au BIE, le représentant serait basé à Londres.

36 Lettre de J. Piaget à M. le secrétaire du Commonwealth Australia, 30.9.1937. B34, A.1.76.341, A-BIE.

37 Lettre de J. Piaget au Canadian advisory at the League of the Nations, 30.1.1932. B34, A.1.76.341, A-BIE.

à chaque invitation d'envoyer un même courrier à toutes les provinces, suggérant à ses interlocuteurs de se coordonner entre provinces afin d'envoyer un seul représentant et de réunir les documentations pour fournir une seule image du Canada. Le Canada enverra un représentant, mais n'adhérera pas.

ESQUISSE D'UNE GÉOGRAPHIE MENTALE

Si les tactiques et les procédures mises en œuvre par le BIE pour faire adhérer les États sont relativement similaires et ne semblent pas dessiner de géographie définie, les arguments mobilisés et le degré d'efforts investis auprès de chaque État trahissent l'existence de représentations régionales qui peuvent fournir les éléments d'une géographie mentale des acteurs du BIE.

HIÉRARCHIES ET AFFINITÉS CULTURELLES

En conformité avec la géopolitique des années de l'entre-deux-guerres, ce sont les États d'Europe de l'Ouest, qu'on trouve d'abord au centre des préoccupations du BIE. France, Royaume-Uni, Allemagne, Italie, auxquels s'ajoutent les États-Unis : tous sont assidûment courtisés en tant que grandes puissances. Mais au sein de cette Europe de l'Ouest, apparaît aussi un ensemble de pays francophones et latins qui se distinguent par la précocité de leur adhésion : Suisse, Espagne, Belgique, Portugal, Italie et France adhèrent tous entre 1929 et 1938. Thème cher à Ferrière, l'idée d'un « esprit latin », opposé à un « esprit germanique », ne semble toutefois pas mise en avant. La relative facilité avec laquelle ces adhésions se concluent témoigne toutefois d'un sentiment de proximité de toute évidence fondé sur la langue. Pour autant, le BIE investit aussi des efforts considérables pour faire adhérer les pays identifiés comme de grandes puissances, y compris sur le plan de l'éducation et de la pédagogie, en particulier les États-Unis (voir chapitre 3), le Royaume-Uni – sans succès – et l'Allemagne, qui adhère en 1932. Aux côtés de ces pays, il entreprend aussi des démarches nombreuses pour convaincre la Norvège, la Suède, le Danemark et les Pays-Bas de s'affilier, là encore sans succès.

Les États d'Europe centrale – une Europe du Centre et de l'Est issue du démembrement des Empires centraux – deviennent presque tous membres du BIE : Pologne, Tchécoslovaquie, Roumanie, Hongrie avant

1939 puis Yougoslavie en 1952. Cette Europe semble bien présente dans le regard du BIE en tant que « monde slave », auquel l'adhésion de la Tchécoslovaquie est censée donner accès. La création d'une « section slave » est même envisagée au sein du BIE³⁸, mais l'idée semble finalement faire long feu. L'explication la plus vraisemblable de cette perception de l'Europe centrale réside sans doute dans la continuité entre l'Institut Rousseau, qui avait des liens très étroits avec ces pays, le BIE pouvant s'appuyer sur ces liens. Avec un effectif de 132, la Pologne est le pays qui envoie le plus d'étudiants à l'Institut Rousseau, juste après l'Allemagne (peut-être pour fuir le fascisme) entre 1929 et 1948. Et l'on en trouve 53 pour la Roumanie, 33 pour la Hongrie, 14 pour la Tchécoslovaquie. Certes, Albanie (31) et Bulgarie (20) étaient là aussi, sans pour autant devenir membres (Hofstetter, 2010, p. 486). Ce sont aussi la Tchécoslovaquie et la Pologne qui inaugurent le système des « collaborateurs nationaux », ensuite largement proposés à d'autres États. Et pour la Tchécoslovaquie, le congrès « La Paix par l'école » qui fut organisé à Prague par le BIE et le gouvernement tchécoslovaque en 1927 a sans doute renforcé sa position dans le regard des acteurs du BIE (cf. Encart 11.1.).

Juste derrière les États européens, l'Amérique latine apparaît dans le regard des acteurs du BIE à la fois comme une région essentielle et comme un espace culturel perçu comme un ensemble. Dans les préoccupations du BIE, il semble même y avoir une antériorité de l'Amérique latine sur l'Europe, comme le prouve le congrès organisé par le BIE et la WFEA en 1929 (voir chapitre 2) lors duquel les délégués de langue espagnole venant d'Espagne, Chili, République dominicaine, Bolivie, Panama et Équateur, adoptent, le 2 août 1929, une résolution visant notamment à promouvoir l'espagnol comme langue officielle des conférences pédagogiques. Le BIE, co-fondé par l'Équateur, est mentionné comme utilisant l'espagnol dans ses publications et les délégués suggèrent que le directeur du BIE s'adresse aux gouvernements des pays de langue espagnole pour leur demander l'adhésion à l'institution avant le 31 décembre 1929, afin de pouvoir être considérés comme membres fondateurs du Bureau. Piaget envoie probablement cette lettre à tous les pays d'Amérique latine³⁹ : « Cet accord a renforcé notre intention de transmettre au gouvernement de votre pays, ainsi qu'aux autres États d'Amérique latine

38 Lettre de P. Bovet à F. Spisek, 16.11.1928. B7, A.1.6-6, A-BIE.

39 Lettre de J. Piaget au Ministro de Instrucción Pública de Guatemala. B19, A.1.25.222, A-BIE.

une note accompagnée de tous les documents nécessaires pour pouvoir prendre ses fonctions. » Il le fait avec des variantes : la première version, destinée entre autres aux gouvernements du Nicaragua et Venezuela, est écrite avant la fin de l'année 1929. Outre des informations sur le BIE et une offre d'adhésion, elle mentionne, pour soutenir la démarche, que la NEF/LIEN souhaitait aussi donner son adhésion au BIE. Nous avons vu ailleurs que Ferrière avait entrepris un voyage en Amérique latine comme émissaire de la NEF/LIEN et du BIE (voir Hofstetter & Schnewly, 2020b, c ; Encart 3.1.) et qu'aussi bien la LIEN que Ferrière avaient un grand prestige en Amérique latine. Les mentions de la LIEN et de Ferrière, aussi bien d'ailleurs que de la WFEA comme partenaire, ont cependant disparu des deux versions postérieures : comme démontré auparavant (chapitre 3), le BIE adopte de plus en plus un point de vue qui, de fait, exclut les organisations non gouvernementales. La troisième version, écrite après avril 1930, mentionne l'adhésion de l'Égypte, mais surtout de l'Espagne en décembre 1929, considérée comme un argument de poids en Amérique latine.

Le BIE porte une attention manifeste à l'adhésion des pays latino-américains, détenteurs d'un trésor dû à la jeunesse de ses républiques, comme Piaget ne cesse de l'exprimer. Comme le démontre Loureiro (en préparation), le développement de ces nations pendant le premier 20^e siècle fait de l'Amérique latine un objet de convoitise pour le BIE dont l'aspiration était d'atteindre l'universalité. Contrairement à l'Europe centrale, il y a toutefois un décalage entre l'importance de l'Amérique latine dans la géographie mentale du BIE et son succès réel auprès des États qui la composent. Jusqu'en 1952, seuls 5 pays sur les 20 avec lesquels le BIE entre en contact adhèrent : l'Équateur, membre fondateur, la Colombie, l'Argentine avant la guerre, puis le Guatemala et la Bolivie après 1945. Et ce n'est pas faute d'avoir essayé : la démarche collective de 1930 est relayée dans tous les pays ; Migone conseille le BIE pour trouver les bons interlocuteurs. Et dans de très nombreux pays, des démarches sont entreprises dès les années 1930 : en 1932 et 1936 au Chili ; en 1938, en République dominicaine ; en 1937 au Venezuela⁴⁰ ; en 1936 au Mexique ;

40 « D'autre part, nous pensons depuis longtemps tenir une conférence de l'instruction publique en Amérique du Sud, pour y traiter de questions pédagogiques et techniques intéressant spécialement ces pays. » Lettre de P. Rosselló à M. Arocha 24.2.1937. B11, A.1.123, A-BIE. Pour en savoir plus sur les liens entre l'Amérique latine et le BIE, voir Loureiro, en préparation.

en 1936, provenant du pays lui-même, au Pérou ; en 1939, via Migone, au Nicaragua ; en 1933 au Paraguay⁴¹ ; 1931 et 1939 en Uruguay.

Hors de l'Europe, de l'Amérique du Sud et du Nord et des (ex-)dominions de l'Empire britannique, il n'existe, du fait des empires coloniaux, que peu d'États souverains dont l'adhésion est susceptible d'être recherchée, et le BIE s'y applique : Égypte, Turquie, Iran, Japon, Chine et la Birmanie sont contactés. Il est vrai que la géographie mentale du BIE devient plus vague quand il s'agit de l'Asie colonisée – même si des contacts sont établis avec l'Inde, mais via Londres ; et l'Afrique n'est présente que par la participation de l'Afrique du Sud en tant que *dominion* britannique. Plus généralement, le fait colonial n'est jamais mentionné ni thématiqué dans les échanges avec les puissances européennes : il est considéré comme une affaire interne, conformément au principe de neutralité politique. Voulant agir plus pratiquement, l'Unesco, se basant sur le principe de droit à l'éducation réaffirmé avec force lors de la XIV^e CIIP organisée conjointement avec le BIE sur « La scolarité obligatoire et sa prolongation », tente d'intervenir avec des projets concrets pour assurer une « éducation fondamentale » dans les pays subsahariens : refus, voire résistance formelle de pays coloniaux comme la France, le Portugal, la Belgique et l'Empire britannique (Matasci, 2017). Le fait colonial fait irruption dans l'arène de l'internationalisme éducatif⁴².

Les acteurs du BIE utilisent également l'appellation géographique vague d'« Orient » : ainsi lorsque l'Iran confirme son adhésion en 1935, après quatre années d'une intense campagne, il est présenté comme la « voix de l'Orient » qui lui manquait. De cet Orient semblent relever également l'Égypte et la Turquie, régulièrement citées par le BIE auprès des Iraniens dans un esprit d'émulation, la première en tant que membre fondateur du BIE, la seconde parce qu'elle serait sur le point

41 « Compte tenu du travail très intéressant réalisé par le ministère sous votre excellente présidence, le Conseil aura l'honneur d'enregistrer l'adhésion du Paraguay en tant que membre du BIE et de contribuer à diffuser le travail de ce ministère dans le monde entier. » [notre traduction de l'espagnol] Lettre de J. Piaget au ministre 14.6.1933. B31, A.1.63.365, A. BIE.

42 Notons que la CIIP de 1964 sera le théâtre d'un affrontement entre anciens pays colonisés africains et le Portugal mettant en difficulté la neutralité du BIE (Hofstetter & Schnewly, 2013 ; 2020b).

d'adhérer⁴³. L'Iran apparaît toutefois aussi dans le regard des acteurs du BIE comme une sorte d'interface entre « Orient » et « Asie » : parlant de ses démarches pour faire adhérer le Japon, Butts affirme ainsi qu'« en fait de pays asiatiques, la Perse a déjà promis sa participation »⁴⁴. Et Piaget, toujours à propos du Japon, écrit qu'il « manque un membre asiatique »⁴⁵. Le Japon fait l'objet de multiples démarches pour obtenir son adhésion, comme le prouvent celles entreprises par le biais de la légation japonaise à Berne, mais qui resteront sans suite jusque 1956. Parmi ces pays « asiatiques », on ne compte avant 1939, outre le Japon, que trois États entretenant des rapports avec le BIE : la Birmanie, la Chine et la Thaïlande. Il n'y a pas de démarches du BIE pour une adhésion de la Chine – pourtant très active aux CIIPs⁴⁶. La Birmanie est brièvement courtisée à travers son représentant aux CIIPs, à partir de 1937⁴⁷. À part un intérêt marqué pour le Japon, l'« Asie » ne semble donc pas tenir un grand rôle dans la géographie mentale des acteurs du BIE.

ENCART 18.2. BIE – URSS : COMMENT S'ALLIER SANS S'ALIÉNER

Louvoyantes, les relations entre le BIE et l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS) sont particulièrement délicates à cerner. Un contraste saisissant s'observe entre la densité des connexions personnelles et la circonspection des relations diplomatiques officielles. À peine ouvert, l'Institut Rousseau – géniteur du BIE – compte à son actif une proportion élevée d'étudiants provenant de l'Empire russe, ce qui est aussi le cas de l'université de Genève elle-même, avant que la Révolution

43 Lettre de J. Piaget à A. A. Hekmat, ministre de l'Instruction publique, 25.2.1935. B32 A.1.65.367, A-BIE.

44 Lettre de A. Butts à I. Ayusawa, un ami personnel, 8.2.1934. B31, A.1.57.358, A-BIE.

45 Lettre de J. Piaget à S. Yoshisaka, délégué Japon au BIT, 15.10.1934. B31, A.1.57.358, A-BIE.

46 Lors de la demande d'adhésion de la République de Chine (Taïwan) en 1957, le ministre de l'Éducation le souligne : « Il would like to state that China has been one of the first countries that came to appreciate the excellent work of the IBE. » (Lettre du 10.7.1957. B26, A.1.45.347, A-BIE). Notons que Piaget se battra ensuite pour que la Chine continentale puisse aussi participer aux CIIP, mais se heurtera au refus de l'Unesco, dominée par les pays anglo-saxons : un thème récurrent de la commission mixte BIE-Unesco.

47 Lettre de J. Piaget à A. Campell, directeur assistant de l'Instruction publique à Ranoon, 11.10.1937. B33 A.1.72.374.a-1617 (Inde), A-BIE.

soviétique puis la crise monétaire n'en tarissent le flux (Marcacci, 1987, p. 167). Et ce sera sur la base de ces échanges, ininterrompus durant l'entre-deux-guerres, que le BIE trouvera des relais en URSS, sans jamais se reconnaître dans le bolchevisme, regardé comme l'un des plus odieux impérialismes, par Édouard Claparède notamment. Certains étudiants comme la psychologue Russe, Helena Antipoff, exercent une fonction de passeuse entre les continents (de Saint-Petersbourg au Brésil, toujours en phase avec l'Institut) ; d'autres Russes prennent l'Institut pour port d'attache, comme Nicolas Roubakine, ancien socialiste révolutionnaire, qui annexe son Institut bibliologique à l'Institut Rousseau et y dispense aussi des cours, étant lui-même un ardent défenseur de la cause internationaliste et documentaliste qui émane du BIE. Tandis que la femme d'Édouard Claparède, Hélène, n'est autre que la fille du philosophe d'origine russe, African Spir, dont elle traduit et diffuse l'œuvre.

Nous l'avons évoqué, lorsque le BIE tente de s'associer les fédérations enseignantes de tous les pays, la section russe de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement (ITE) se braque, soupçonnant le BIE de cautionner la politique impérialiste de la SDN (chapitre 14) ; par la voix d'Apletine, secrétaire de la Fédération des travailleurs de l'enseignement (FIT), à laquelle l'URSS a adhéré, la FIT accuse même le BIE « consciemment ou non de tromper les éducateurs, de leur faire croire qu'on peut, par la neutralité, supprimer la lutte des classes et aboutir à l'harmonie sociale »⁴⁸. Le dialogue n'en sera pas pour autant interrompu, les porte-paroles du BIE s'efforçant d'y trouver des relais pour établir comme ailleurs un centre national. La missive de leur correspondant, Serge Ivanoff, de la faculté de pédagogie de l'université de Voronej, éclaire particulièrement bien les enjeux : celui-ci répond en effet en 1927 qu'il apprécie personnellement le projet et la démarche du BIE, et déclare vouloir continuer à coopérer avec l'institution mais se montre réservé sur la possibilité de le faire en notant que le travail du BIE est désapprouvé par les autorités soviétiques, fait qu'il regrette personnellement : « Je n'approuve nullement le point de vue qui règne chez nous au sujet du travail du BIE et je continuerai à collaborer en tant que je puis le faire dans les limites de nos lois »⁴⁹.

C'est aussi à travers le congrès de la LIEN à Locarno (en août 1927) et l'élan réformiste qui l'anime qu'une brèche s'entrouvre dans ce « milieu particulièrement hostile » de la Suisse et la Genève internationale (Fayet, 2014, pp. 140–142). Les archives du BIE, visiblement lacunaires, témoignent des démarches précautionneuses entreprises dès 1930 pour obtenir l'adhésion de l'URSS. Les correspondances croisées aboutissent, après trois ans, à un « simple » échange de documents et d'informations

48 Lettre de M. Apletine au BIE, 26.06.1926. (181/95/64) AdF/A/1/1/2. 181/E.I.1/BIE I (181/95/64), AIJJR.

49 Lettre de S. Ivanoff au BIE, 12.12.1927. B169, A-BIE. Pour cet encart, nous nous basons surtout sur le dossier Démarches pour l'adhésion URSS 1931–1954. B32, A.I.66.368.1603, A-BIE.

sur les activités respectives du BIE et de l'URSS (projet du nouveau système éducatif soviétique formalisé en 1931 ; bulletin du commissariat du peuple de l'instruction publique, etc.). Loin d'être anodin toutefois, cet échange atteste la volonté réciproque de surmonter les résistances et méfiances qui scindent alors les deux blocs opposés que sont les pays occidentaux et l'Empire soviétique. Parmi ces passeurs et médiateurs des années trente, figurent non seulement Roubakine, mais aussi certains de ses compagnons d'exil avant la révolution soviétique ; à l'instar de Anatoli Lounacharski, qui n'est autre que l'ex-commissaire de l'instruction soviétique et se trouve à Genève en 1932 en tant que délégué de l'URSS pour la conférence sur le désarmement. On y repère aussi le délégué de l'Alliance des sociétés de la Croix et du Croissant rouges de l'URSS (auprès du CICR) ainsi que Sergueï Bagotzky (diplomate soviétique influent alors basé en Suisse). *Bulletins* et *Annuaire*s du BIE documentent ainsi régulièrement l'évolution pédagogique en URSS, à partir des documents que celle-ci lui remet.

Qu'en est-il de la participation effective de l'URSS aux activités du BIE ? Alors même que les instances soviétiques sont, à l'évidence, ambiguës à l'encontre des agences internationales sises à Genève, une participation régulière aux enquêtes et aux Conférences du BIE témoigne d'une nouvelle brèche envisagée dans l'isolationnisme qui d'abord caractérise l'URSS ; il est probable que c'est aussi suite à son adhésion à la SDN, en 1934, qu'elle prête une oreille plus attentive aux sollicitations du BIE. Les échanges épistolaires qui se poursuivent, même pendant la Seconde Guerre mondiale, ne font pourtant pas aboutir l'affiliation de l'Union soviétique au BIE.

C'est avec la création de l'Unesco, qu'un tournant s'opère : pour affirmer sa position universaliste, qui le distinguerait des agences onusiennes, le BIE et ses relais redoublent d'énergie pour inclure l'URSS dans les échanges transnationaux en matière pédagogique. Les courriers se démultiplient cinq ans durant : à la délégation de l'URSS de la conférence de San Francisco, à l'attaché culturel soviétique à Berne, au commissaire du peuple à l'instruction publique à Moscou, et toujours à divers intellectuels bien introduits dans les instances soviétiques, ou passés maîtres dans la connaissance de leurs suspicieux rouages.

Au début des années cinquante, plus précisément après la mort de Staline (5 mars 1953), des accords se scellent enfin. La Biélorussie consent à participer à l'exposition permanente de l'instruction publique aux côtés de l'Ukraine (ce qui en réduit le coût), et en 1955 tous deux s'affilient au BIE en même temps que l'URSS. Le Conseil du BIE du 9 juillet non seulement exprime sa profonde satisfaction devant cette triple adhésion, mais élit aussitôt Ludmila Viktorovna Doubrovina (République socialiste fédérative soviétique de Russie, « Ministresse » adjointe de l'instruction publique) comme vice-présidente du conseil, aux côtés de quatre autres diplomates (allemand, argentin, égyptien, portugais) sous la présidence d'un Français. Piaget se rend aussitôt lui-même à Moscou et y consolide ses réseaux scientifiques, comme en témoignent les multiples lettres de remerciements à l'adresse de psychologues russes qu'il y a rencontrés.

DES REGROUPEMENTS POLITIQUES ET IDÉOLOGIQUES CHANGEANTS

Le BIE argumente aussi d'un point de vue géopolitique, en tenant compte des rivalités internationales et en utilisant surtout les proximités politiques et idéologiques entre États pour les encourager à se retrouver ou à collaborer au sein de l'organisation, ceci bien sûr toujours de manière « neutre ». Face au danger qu'il perçoit de l'importance croissante des pays autoritaires et fascistes parmi les membres du BIE, Piaget appelle par exemple la « grande démocratie » que sont les États-Unis à rejoindre les rangs des autres pays démocratiques⁵⁰. Il cherche aussi par tous les moyens à obtenir l'adhésion des pays scandinaves et des Pays-Bas, en tant que « highly civilized countries ». Et il fait appel à la France, écrivant subtilement dans le mémorandum pour son adhésion :

Sans que les influences politiques se soient jamais fait sentir au sein du Bureau international d'Éducation, il n'est pas douteux que la fidélité de l'Italie et de l'Allemagne à notre Institution ne soit de nature à faire réfléchir un pays qui pratique la politique de la présence dans toute organisation intergouvernementale⁵¹.

Mais les acteurs du BIE n'hésitent pas à argumenter aussi en sens inverse. Pour faire adhérer l'Italie en 1934, Piaget soulignera que l'Allemagne fait déjà partie du BIE (Hofstetter & Schneuwly, 2020a, b). Et pour la Hongrie, en 1937, il fait valoir que le BIE est la seule organisation où siègent encore l'Italie et l'Allemagne, pays amis de la Hongrie⁵². Pour convaincre la Bulgarie d'établir un stand à l'exposition permanente en 1942, référence est faite à la Hongrie et à la Roumanie qui, elles, ont déjà leur stand⁵³. Parmi les arguments pour convaincre le Japon, en 1941, Piaget n'hésite pas à souligner que le BIE est l'unique institution intergouvernementale « à laquelle continuent de faire partie tous les États qui y étaient représentés

50 Voir le chapitre 6 et Hofstetter et Schneuwly (2020b).

51 Mémorandum sur l'adhésion éventuelle du gouvernement français au BIE, s.d. (probablement janvier 1938). B28, A.1.51.352, A.BIE. Pour en savoir davantage sur les relations entre la France et le BIE, voir Robert, 2020.

52 Lettre de J. Piaget à B. Homan, ministre de l'Instruction publique, 7.5.1937. B29, A.1.54, A-BIE. Sur les relations de la Hongrie avec le BIE, voir Bajomi, 2020.

53 Lettre de P. Rosselló à C. Lavoff, secrétaire général du comité d'éducation, ministère de l'Instruction publique 22.12.1943. B26, A1.44.346, A-BIE.

avant la guerre (Allemagne, Italie, Espagne, Hongrie, etc.) »⁵⁴, autrement dit les pays de l'Axe. La correspondance des pays de l'Axe pendant la Seconde Guerre mondiale n'est d'ailleurs pas interrompue avant 1943 voire 1944 et la Roumanie, la Hongrie et la Bulgarie participent activement à la vie du BIE.

Ces argumentations sur la base de rapprochements politiques et idéologiques sont bien entendu changeantes. Ainsi, quand le contact est repris avec la Bulgarie, celle-ci est invitée à adhérer au BIE pour y retrouver non seulement la Hongrie et la Roumanie, mais aussi la Pologne et la Tchécoslovaquie⁵⁵, autant de pays qui appartiennent désormais à la même sphère d'influence soviétique. Ce nouvel ordre géopolitique confère aux pays d'Europe de l'Est un intérêt nouveau pour atteindre l'URSS : en passant par l'intermédiaire du délégué permanent de la Tchécoslovaquie et de son gouvernement à Londres, le BIE transmet en novembre 1944 un exemplaire de son *Annuaire* à l'URSS et en avril 1945 un courrier pour la délégation soviétique à San Francisco⁵⁶. Mais la guerre froide va entraîner le retrait des pays d'Europe de l'Est entre 1948 et 1949, le contact n'étant repris qu'après la disparition de Staline. Conséquence de la stalinisation des pays du bloc de l'Est, la Yougoslavie, qui adhère en 1952, cherche au contraire une intégration internationale et un modèle alternatif, y compris en s'inspirant de l'Ouest : le ministre emprunte par exemple au BIE une caisse de manuels provenant des USA, de RFA, d'Italie et de Suisse⁵⁷.

CONCLUSION

Implanté d'abord en Europe d'où proviennent la majorité de ses membres, le BIE fait pourtant preuve d'une géographie mentale élargie. Fidèle à son but de promouvoir la paix dans le monde par l'éducation le BIE revendique une forme d'universalité : la plupart des pays du monde

54 Lettre de J. Piaget à l'ambassadeur suisse au Japon G. Gorgé, 20.2.1941. B31, A.1.57.359, A-BIE.

55 Lettre de J. Piaget au C. Lavoff, secrétaire général du comité d'éducation, ministère de l'Instruction publique, 17.2.1947. B26, A1.44-346, A-BIE.

56 Lettre de J. Piaget à J. Kopecky, 17.4.1945. B7, A1.6.1002, A-BIE.

57 Lettre de P. Rosselló à D. Ljubotina, 17.9.1953. B33, A1.70.372, A-BIE.

répondent à son invitation, adressée de manière égalitaire à tous, en se faisant représenter aux CIIPs et en participant aux enquêtes qu'il lance.

Mais cet universalisme fonctionne de manière différentielle. Différentiel d'abord du point de vue des membres. Ainsi, les affinités culturelles, notamment avec les pays latins d'Europe et, dans une moindre mesure, d'Amérique latine facilitent les adhésions. Le public des étudiants passés par l'Institut Rousseau constitue aussi un relais efficace qui peut expliquer en partie le succès du BIE auprès des gouvernements d'Europe centrale. Au contraire, les liens préexistants sont plus rares avec les pays anglosaxons et scandinaves, à quoi s'ajoutent des réticences diplomatiques dans le cas du Royaume-Uni et des États-Unis. Quant aux pays de l'« Orient » et l'« Asie », certes seul un petit nombre est présent, mais c'est la conséquence de la domination coloniale ; l'Afrique, elle, reste hors champ, dominée totalement par les empires coloniaux. Si le BIE réussit donc son pari global et universel à travers les CIIPs et les enquêtes auxquels de très nombreux pays participent, il reste en même temps aussi cantonné dans ses organes de décision à une sphère fortement concentrée sur les pays européens latins et slaves, avec en plus l'Allemagne et la Suisse ; ce qui paradoxalement en ces temps troubles, renforce la présence de pays à régime autoritaire.

Notamment pour contrer cette tendance, le BIE contacte sans cesse de nombreux pays pour qu'ils deviennent membres. Il le fait à travers des démarches collectives adressées à tous les pays du monde, des contacts avec des personnes de confiance, des offres de réduction de la cotisation. Mais il utilise aussi des démarches différentielles : les affinités culturelles facilitent les démarches et c'est presque naturellement que le BIE va aller vers les pays latins, développant une stratégie particulièrement intense par rapport à l'Amérique latine. Pourtant, un immense effort est également fait pour gagner les pays démocratiques, « hautement civilisés » de l'Europe du Nord et des États-Unis, faisant appel à leurs valeurs morales communes, mais qui apparemment se situent plus loin du point de vue culturel. Le BIE tente aussi, sans grand succès, de se référer à la caractéristique slave commune de certains pays de l'Europe centrale. Et la qualité de représenter « l'Orient » ou « l'Asie » fait aussi partie de la panoplie des arguments, témoin une fois encore d'un universalisme différenciateur. Plus étonnant, voire contradictoire – mais n'est-ce pas précisément une rançon d'un universalisme qui se dit neutre ? – est de faire référence à un groupe de pays de l'Axe comme appât pour gagner de nouveaux membres, proches de cette idéologie.

Le rôle des liens personnels dans le milieu internationalisé de l'éducation ainsi que la neutralité revendiquée du BIE lui confèrent peut-être une certaine spécificité par rapport à la géographie de la SDN : perçu comme moins politisé, le BIE conserve ainsi ses membres tout au long des années 1930 et pendant la Seconde Guerre mondiale, quelle que soit leur obédience politique ou idéologique. Cette neutralité lui sera reprochée, notamment par les pays anglo-saxons, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5. Ceci ne l'empêchera pas d'obtenir de nouvelles adhésions dès 1945. Lors de la signature de l'accord avec l'Unesco en 1952, l'adhésion au BIE se fera quasi automatiquement en même temps que celle à l'Unesco. Plus de démarchage, plus d'arguments différentiels : l'universalisme que vise le BIE se réalise quasi automatiquement.

CONCLUSION GÉNÉRALE. UN BUREAU PRÉCURSEUR, ACTEUR DE SON TEMPS

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, pour Érhise

Notre ouvrage a mis en lumière les configurations que revêt l'internationalisme éducatif en ce premier 20^e siècle, à partir de l'un de ses emblèmes, le Bureau international d'éducation. Rencontrés au fil de ces pages, une nuée d'autres acteurs et organismes se concertent alors dans des forums transnationaux pour traiter des politiques d'encadrement et de formation des populations juvéniles convaincus pouvoir construire la paix par l'éducation. C'est bien ancrés dans cet environnement – qui les dynamise et qu'ils alimentent en retour – que les promoteurs du BIE édifient et positionnent leur entreprise. Ils se saisissent des circonstances exceptionnelles qui font momentanément de la petite cité de Genève un épiscentre de l'internationalisme pour tenter de faire entendre leurs voix dans ce concert pacifiste afin de s'ériger en protagonistes des événements. À ce titre, le modeste bureau que l'Institut Rousseau fonde en 1925 ne constitue qu'un exemple parmi moult autres de la puissance mobilisatrice de la société civile en vue de préserver la paix par des outils différents de ceux de la diplomatie classique.

Mais nous¹ avons simultanément mis en évidence que plusieurs traits distinguent le BIE et font de lui une matrice. C'est la première organisation internationale indépendante qui, dès 1929, prend l'ensemble des

1 Comme ce fut le cas pour l'introduction générale, ces pages sont rédigées et assumées par leurs signataires, mais renvoient bien au travail collectif des membres d'Érhise et à tous les chapitres du présent volume.

États comme partenaires pour examiner leurs politiques éducatives afin de résoudre, avec eux, les problèmes éducatifs jugés les plus cruciaux. Cette internationalité se réalise via une inter-gouvernementalité qui se donne l'universalité pour horizon. L'objectivité et la neutralité que les bâtisseurs du BIE apposent d'emblée sur les statuts du Bureau constituent pour eux les outils d'une action « inter-nationale » sur les systèmes éducatifs, chasse gardée des nations. Ils profilent ainsi le BIE comme centre intergouvernemental d'éducation comparée, le premier spécialisé dans la description, l'analyse et même, par ses recommandations, le développement des systèmes scolaires publics. C'est à ce titre qu'il sera rattaché à l'Unesco et qu'il peut être considéré comme un précurseur de cette agence internationale sur le registre éducatif. Le BIE constitue à tout le moins une forme de laboratoire où l'historien peut examiner comment ces acteurs transnationaux fabriquent de nouvelles méthodes d'investigations : enquêtes internationales, planification de l'éducation, éducation comparée, toutes disciplines constitutives des sciences de l'éducation alors naissantes. S'y donne à voir simultanément comment ces témoins d'une époque s'efforcent d'appliquer aux terrains scolaires les méthodes de la coopération intergouvernementale pour construire ce qu'ils appellent une « charte » des « aspirations mondiales » de l'instruction publique.

Si les dimensions institutionnelles ont été examinées afin de mettre en lumière la dynamique en œuvre, il serait inconséquent de s'y confiner. C'est bien en phase avec les pulsations du monde social, galvanisés pourrait-on même dire par ce qui se joue autour d'eux en ces années aussi effervescentes que tumultueuses, que les membres du BIE configurent leur entreprise (Partie 1 de notre ouvrage) ; mais ils misent clairement, pour ce faire, sur un agenda et un profil ainsi que des alliances et affiliations supposés conférer une place spécifique au Bureau pour se déployer et asseoir sa légitimité. C'est la raison pour laquelle nous avons simultanément scruté les causes investies et actions entreprises par le BIE et ses partenaires (Partie 2), ainsi que les profils et les logiques d'actions des acteurs individuels et collectifs en les situant dans le dense écheveau internationaliste et des instances gouvernementales de la planète (Partie 3). Les trois parties de ce livre sont consubstantiellement liées ; elles entrent en résonance les unes avec les autres et se complètent réciproquement ; c'est pour la limpidité de la démonstration que nous les avons différenciées. Nous synthétisons et discutons ici certaines

caractéristiques de cette histoire, en dégagant autant les apports de l'œuvre du BIE que les apories sur lesquels butent ses protagonistes saisis dans leurs réseaux relationnels.

D'INCESSANTES RÉFORMES AFIN QUE PERDURENT LES PRINCIPES FONDATEURS

UNE ANALYSE PROCESSUELLE RÉVÉLATRICE D'UNE POSTURE RÉSOLUMENT CONSTRUCTIVISTE

Une analyse processuelle de l'édification du BIE dans son contexte a été mise en œuvre dans la première partie de cet ouvrage. En dégagant les événements critiques et points d'inflexion, nous avons ainsi fait ressortir les temporalités plurielles de cette construction. On pourrait même parler d'une discordance entre le nombre infime de décisions statutaires et le rythme continu et soutenu des actions et réformes entreprises. Seuls quatre actes portent un sceau officiel :

- Le 10 juin 1926, une assemblée constitutive crée une association corporative (privée), sous l'égide de l'Institut Rousseau.
- Le 17 août 1927, les statuts du BIE sont adoptés par sa première assemblée générale.
- Le 24 juillet 1929, la seconde assemblée générale redéfinit ces statuts pour reconfigurer le BIE en une institution internationale d'intérêt général et public, de fait intergouvernementale, désormais distincte de l'Institut Rousseau.
- Le 28 février 1952, l'accord – provisoire depuis 1947 – de coordination entre l'Unesco et le BIE est inscrit dans une durée illimitée, sauf à être dénoncé par l'une des parties.

De surcroît, ces quatre actes n'incarnent pas les dates les plus marquantes de l'institution, étant chaque fois signés pour accompagner, conforter, stabiliser des orientations et des pratiques quotidiennes. Nous ne récusons nullement leur fonction de jalons et leur part créatrice, mais ces actes ne sauraient se comprendre dans leur seule survenance, en dehors de leur contexte et du temps plus long de leur élaboration et de leur mise à l'épreuve. Nous l'avons dépeint dans notre ouvrage. Illustrons-le simplement avec les dates symboliques de la fondation du BIE (signature

officielle le 10 juin 1926), puis de l'officialisation de sa collaboration avec l'Unesco (1952).

- C'est le 18 décembre 1925, à l'issue d'une cascade de réunions et tractations s'échelonnant sur une quinzaine d'années, que l'Institut Rousseau décide d'édifier le BIE ; il le fait « simplement » en décrétant que son centre d'information internationale – créé en 1923 par l'intégration du Bureau international des écoles nouvelles (BIEN), fondé, lui, en 1899 – fonctionne déjà comme Bureau international. Une dépêche diffusée tous azimuts en énonce l'existence, un texte performatif s'il en est : la dépêche de 1925 en effet à la fois présente le concept du bureau et constitue l'événement qui le constitue et légitime. Le Bureau est décrété ouvert en avril et la signature du 10 juin 1926 confère une officialité législative à cette décision, mise en œuvre déjà antérieurement ; la vie du bureau n'en est en rien impactée, le BIE étant lancé.
- On l'aura compris, en février 1952, on ne fait que décider de reconduire de façon illimitée l'accord provisoire de collaboration signé cinq ans plus tôt entre l'Unesco et le BIE. « Mariage d'essai » affirme-t-on de façon pragmatique, au sein du BIE ; « mariage de convenance qui s'est aussi montré un mariage d'affection », décrètera le sous-directeur général de l'Unesco en 1948. De longues fiançailles pourrait-on rétorquer puisque le mariage sera signé cinq ans après avoir été convenu, afin d'avoir le temps d'en apprécier de part et d'autre les avantages ; et de surcroît, il est alors additionné d'une clause permettant sa non-reconduction sur simple et libre dénonciation de l'une des parties...

On reconnaît là des procédés déjà acclimatés dans l'Institut Rousseau fondateur du BIE : concevoir et expérimenter un dispositif avant toute formalisation et veiller à ce que cette dernière ne soit pas trop restrictive et contraignante, fonctionnant plutôt comme ressorts pour l'action. Cette approche constructiviste caractérise la conduite privilégiée par les animateurs du BIE dans l'ensemble de leurs activités, qu'elles soient scientifiques, pédagogiques, administratives, et même diplomatiques. Si elle correspond bien à leur posture scientifique, nous avons démontré aussi qu'elle s'impose pour conjurer la précarité de leur institution.

UNE DIVERSIFICATION DES ÉCHELLES D'ANALYSE METTANT EN RELIEF PRESCRIPTIONS ET PRATIQUES EFFECTIVES

Afin d'en prendre la mesure, nous avons examiné comment ces dispositions prescriptives se traduisent dans les pratiques effectives des acteurs pour cerner leur manière de les interpréter et de se les approprier, mais aussi la façon dont les protagonistes en présence peuvent contester et négocier les prescriptions, en élaborer et tester de nouvelles, avant même qu'elles ne soient formalisées. Nous avons diversifié les échelles d'analyses, en disséquant tout autant ce qui se fait au jour le jour dans la petite officine du Bureau que dans ses rencontres officielles, et bien sûr en dehors des enceintes du BIE. Nous avons ainsi porté une attention particulière aux documents – archives « sensibles » régulièrement étiquetées « confidentiel ! », relevant d'échanges privés – permettant de saisir, sur le vif, ce qui se pense et se joue au quotidien en plein cœur du secrétariat du BIE. Ces documents ont été contrastés avec les discours protocolaires que les procès-verbaux en particulier rapportent des grandes assemblées et conférences internationales, et ceux d'un genre plus tonique, voire polémique, élaborés dans et en rapport à d'autres cercles et organismes (SDN, Institut international de coopération intellectuelle [IICI], Comité d'entente des grandes associations internationales, New Education Fellowship/Ligue internationale pour l'éducation nouvelle [NEF/LIEN], ...). Nous avons pu témoigner de la force propositionnelle de personnalités qui interviennent en arrière-plan de l'institution, souvent comme éminences grises (à l'instar de Robert Dottrens, Paul Dupuy, Fannie Fern Andrews, Georges Lapierre, Albert Malche, Inazō Nitobé, Paul Otlet, Duncan Christie Tait, Albert Thomas, Arthur Sweetser, du couple Fernand et Marie-Thérèse Maurette, et plus ponctuellement des figures comme Paul Monroe, William Rappard, Marguerite Thibert, Alfred Zimmern ...), ou les « petites mains », couramment féminines. Notre enquête a fait voir combien la dénomination de « générale » est loin d'être abusive pour la secrétaire Marie Butts, qui semble, plus de vingt ans durant, surtout lors de phases critiques, régenter l'entreprise en exhortant ses responsables – certains parmi les plus hauts diplomates et personnalités en vue à Genève – à davantage de vigilance, de stratégie, mais aussi de hardiesse.

C'est ainsi un autre visage du BIE et de ses concepteurs et partenaires que nous avons pu dessiner. Durant ses trois premières décennies de vie – présentées rétrospectivement comme « héroïques » –, le BIE

se distingue de fait avant tout par sa précarité. Nous avons vu combien la survie de l'institution est menacée, son équilibre fragile, ses prétentions contestées, sa légitimité disputée, ses ressources volatiles, le nombre de ses membres affiliés dérisoire ; difficile dans ces conditions de maintenir à flot l'institution et lui conférer les moyens d'assumer pleinement son ambitieux dessein. Aussi, est-ce à coup de concertations ininterrompues et de réformes successives que le BIE prend forme et se déploie. En prenant en compte ses logiques de travail, ses dispositifs, son mode opératoire, sa matérialité – incluant l'organisation du bureau et les bâtiments qui l'abritent – nous pourrions même avancer que nous assistons à une réforme permanente. Pas une année sans un ajustement, une initiative originale, un mécanisme inédit, un nouvel arrangement, qu'il soit revendiqué ou qu'il faille s'y résigner. Évoquons simplement les dispositifs qui ont été mis en place et qui, pour certains, ont traversé les décennies : édition d'un *Bulletin* trimestriel, complété d'un *Annuaire* dès 1933 ; succession de conférences internationales qui scellent et visualisent une pluralité d'alliances ; démultiplication de centres nationaux, antennes locales de l'agence ; expositions thématiques visualisant les expériences et les principales caractéristiques des systèmes scolaires nationaux ; cours d'été, ajustés aux attentes de la SDN ; large palette d'enquêtes internationales, en concertation avec les gouvernements dès 1934. L'étude de cas du BIE pourrait ainsi venir infirmer et contredire l'assertion convenue que les organisations internationales seraient rigides et engourdies, voire engoncées et ankylosées.

Certaines de ces réformes sont conçues pour tenter de permettre la survie de l'idéal internationaliste lorsque le monde s'embrase. Cet ouvrage l'a démontré en plaçant la focale sur une page méconnue du BIE : le Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre. Entre 1939 et 1945, le BIE en effet réajuste sa mission internationaliste au programme humanitaire sous l'égide du Comité international de la Croix-Rouge (CICR) : envois d'ouvrages professionnels et scientifiques aux prisonniers de guerre, « concours de captivité » et même « universités de captivité », pour faire de ces « loisirs forcés » un espace où se ressourcer intellectuellement, voire survivre aux exactions et déjouer les instincts guerriers. Le BIE, lui, peut ainsi intégrer l'humanitaire à ses causes et ses réseaux. Mais l'enquête dévoile aussi que le Bureau doit alors composer avec des logiques nationalistes, parmi lesquelles figurent des mises à l'index et une canalisation nationalisée des efforts humanitaires.

Est-ce possible, au cœur du conflit, d'éviter voire de déjouer les emprises nationalistes ? Que signifie d'avoir à composer avec elles – fût-ce par le silence – pour préserver sa survie, faire accroire à sa « neutralité » ? Ces questions, d'une cruelle actualité, n'ont pas été esquivées.

LA « DIALECTIQUE » : UN RESSORT À L'ÉLARGISSEMENT DES PENSABLES ?

Ces multiples réformes ne s'imposent pas uniquement pour sauver l'institution : l'enjeu consiste aussi, on l'a vu, à garder vivants ses principes fondateurs, c'est-à-dire une stricte neutralité et une rigoureuse objectivité scientifique. Déjà apposés sur les statuts signés en 1926, ces principes sont notifiés dans ceux de 1929 et cela d'autant plus fermement que le rapprochement du BIE avec les gouvernements est perçu comme possiblement « compromettant ». N'est-ce pas courir le risque d'être instrumentalisé, se questionne-t-on d'emblée. Difficile effectivement de ne pas subir d'interférences politiques et n'être pas impacté par les convulsions du monde environnant, dans le contexte tourmenté puis explosif des années 1930.

L'examen minutieux du mode opératoire des Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs) révèle une facette particulièrement intrigante du BIE. Emprunté à d'autres organisations internationales (tel le BIT), mais apprêté à ce terrain particulier qu'est l'éducation et conceptualisé de manière originale, un dispositif est élaboré par ses deux maîtres d'œuvre, Jean Piaget et Pedro Rosselló. Ceux-ci conçoivent ces assises dites mondiales comme un espace où concilier valorisation des richesses locales et respect des positions individuelles d'un côté, avec des concertations transnationales tendant à des résolutions intergouvernementales de l'autre. Piaget et Rosselló proposent ainsi une manière de concilier diversité et unité, convaincus que la décentration (via l'échange avec autrui et la prise de conscience de la diversité de la réalité humaine et sociale) permettrait d'accéder à la réciprocité tandis que l'émulation pourrait être actionnée comme agent de perfectionnement. Les « thèses » pourraient s'y « affronter librement » insiste rétrospectivement Piaget (XVII^e CIIP, 1954, pv, p. 27) : nous pourrions être incités à en déduire que Rosselló et Piaget font de la « dialectique » un ressort possible à l'élargissement de la pensée.

Tandis que le BIE est profilé comme un centre international de pédagogie comparée grâce au travail du comparatiste Rosselló, Piaget transpose, à une échelle intergouvernementale et internationale, les méthodes de la coopération et du *self-government* expérimentées jusqu'alors sur le terrain scolaire : des méthodes qui selon lui permettraient le passage de l'égoïsme à la réciprocité, laquelle conditionnerait le jugement moral et l'accès à la rationalité et à la vérité, à l'origine de l'intelligence. Nous avons dépeint comment les délégués – et, à travers ceux-ci, les gouvernements – sont ainsi incités eux-mêmes à accéder à la compréhension d'autrui, et, en opérant un tel décentrement, à passer de l'individuel à l'universel.

L'invite fait mouche. Suffit-elle pour préserver les CIIPs de toute interférence et instrumentalisation ? Les sources sont rares pour documenter cette dimension. Nous avons tenté de compléter les documents produits par et pour les Conférences – sorte de « vitrines officielles » – avec des données moins institutionnelles, produites aussi par d'autres organes, ou émanant des pays partenaires. Ce sont encore des outils telles les analyses de réseaux qui ont été mis en œuvre pour examiner systématiquement l'ensemble des interventions et interactions entre délégués, pour détecter de possibles instrumentalisations des débats, des stratégies d'alliances et de distanciations, ce qui a permis de mettre au jour la porosité des frontières entre logiques internationalistes et intérêts nationaux. Et c'est à nouveau grâce à des correspondances croisées, saisies dans leur contexte d'énonciation, que nous avons pu montrer les écueils d'une posture d'une neutralité soi-disant absolue.

L'affirmation de cette résolue neutralité du BIE reste-t-elle crédible en courtisant des régimes tels celui de l'Italie de Mussolini et la pédagogie montessorienne qui s'y rallie alors, pour élargir le nombre d'États affiliés au BIE ? Après avoir aussi démarché l'Allemagne, et tout en flattant la Hongrie alors même que les traits totalitaires de leur régime sont renforcés... et en laissant, impunément, ces trois derniers se saisir solidairement de la tribune des CIIPs afin de déclamer l'importance de baser l'éducation sur le génie national pour consolider la compréhension internationale ? Comment interpréter le silence qui suit des propos détournant l'internationalisme pour imposer un nationalisme dont on connaît rétrospectivement les dimensions mortifères ? Certes, les responsables du BIE s'efforcent parallèlement, en vain, d'obtenir l'adhésion des États-Unis et des pays d'Europe du Nord pour que leur organisme

ne paraisse pas se faire l'ambassadeur d'abord des régimes antiparlementaires, bradant tout principe démocratique ...

Les questions posées dans cet ouvrage, qui furent aussi celles des contemporains de cette histoire, nous paraissent toujours d'actualité.

LES CAUSES EMBRASSÉES : DES TERRAINS D'EXPÉRIENCES LOCAUX AVEC LE MONDE COMME HORIZON

Les causes embrassées et promues par le BIE se traduisent en milliers de pages diffusées dans toutes les contrées du globe sous forme d'*Annuaire*s, *Bulletins*, bibliographies, enquêtes, rapports. Souvent traduites, ces données servent de principal terreau documentaire à la deuxième partie de notre ouvrage et nous ont permis de cerner comment et par qui ces causes sont investies, négociées, modifiées, interprétées et réappropriées. La synthèse ici proposée met en relief ces convictions et actions avec celles d'une époque, dont le BIE est témoin et acteur.

AU-DELÀ D'UN « VERNIS MYSTIQUE », DES MÉTHODES POUR FAIRE DE LA CLASSE UN ESPACE OÙ VIVRE LA DÉMOCRATIE

Fondé pour asseoir la paix par la science et l'éducation, le BIE a pour finalité princeps l'éducation à la paix, désignée aussi sous les vocables d'éducation internationale, à la compréhension mondiale, à la solidarité entre les peuples. Nous démontrons dans ce volume que l'internationalisme éducatif ne signifie alors pas uniquement l'institutionnalisation d'une tribune internationale et la démultiplication d'alliances transnationales et intergouvernementales, mais il implique aussi la propagation d'un idéal internationaliste. Quel meilleur réceptacle que les mentalités des nouvelles générations, investies d'une mission rédemptrice ? Ceci exige l'appui de tous les éducateurs du globe – enseignants et parents compris – de même que tous les gestionnaires des systèmes éducatifs : l'entreprise mobiliserait chacun sur terre.

Nous avons montré que la littérature enfantine s'avère là particulièrement prisée : repérer, sélectionner, traduire, diffuser des ouvrages favorisant la fraternité mondiale et une plus large ouverture au monde. Pétris d'idéaux pacifistes, mais peu enclins à se satisfaire de seules oraisons internationalistes – taxées de « vernis mystique » – les promoteurs

du BIE démultiplient surtout, nous l'avons exemplifié, les démarches pédagogiques pour construire cet esprit international à partir de l'expérience vécue. La plus saillante est la correspondance interscolaire internationale – qui connaît déjà une belle audience dans d'autres sphères – en ce qu'elle permettrait à des élèves de nations et cultures distinctes de converser, afin de mieux se connaître, s'apprécier, dépasser les préjugés et fraterniser. Loin de récuser l'amour de la patrie et le sous-bassement solide du terroir national, garants de prospérité, il s'agit sur ce socle d'élargir les horizons pour édifier une citoyenneté mondiale. Cette posture se construirait via des méthodes pédagogiques dont les vertus auraient été attestées scientifiquement grâce aux recherches menées par les collaborateurs de l'Institut Rousseau puis du BIE. Le *self-government* et le travail en équipe – exerçant collaboration et responsabilisation – favoriseraient la décentration, l'exercice de la réciprocité, condition de l'aptitude à la solidarité internationale. Les pédagogues et psychologues partenaires du BIE s'efforceront de transformer ainsi les classes en un espace où la démocratie se vit et se construit au quotidien, condition d'une citoyenneté planétaire.

Ces postulats réformistes s'imposent au fil des années, davantage désormais que les plaidoyers pacifistes. Non que le BIE fonctionne toujours comme épicode des pédagogies nouvelles ; mais les « méthodes actives » et leurs axiomes (créativité, spontanéité, liberté, activité...) font clairement partie du langage commun des CIIPs ; en leur conférant cette popularité mondiale, les supports éditoriaux des Conférences du BIE constituent de puissants vecteurs pour donner corps et forme à cette matrice réformatrice.

UN PROGRAMME CONCRET POUR UNIVERSALISER LE DROIT À L'INSTRUCTION

Parallèlement, nous avons dépeint comment les acteurs du BIE s'efforcent de relever le défi de documenter l'évolution des systèmes éducatifs, dont témoignent les *Bulletins*, plus tard les *Annuaire*s et les travaux réalisés durant les CIIPs. La connaissance de ce qui se passe dans le monde est tenue pour instructive, favorisant une prise de conscience de l'interdépendance des nations et de la mondialisation en cours, tout en l'accélégrant. Nous avons pointé que cette connaissance est perçue comme condition de l'action en vue d'orienter la « marche mondiale de

l'éducation ». Mais surtout, les membres du BIE semblent convaincus de la puissance émancipatrice et pacificatrice de l'éducation et de l'instruction pour elles-mêmes, œuvrant pour cette raison assidûment à la propagation de la scolarisation.

Il s'agit dès lors pour eux avant tout de garantir l'universalité de cet accès à l'instruction. Les chapitres de la 2^e partie de notre ouvrage attestent combien la construction de l'« ABC » de l'instruction publique dans tous les pays du monde est perçue comme nodale. Comme une rengaine s'égrènent les déclarations que la durée de l'éducation de base doit être suffisante pour s'approprier non seulement des savoirs techniques de base – lecture, écriture, calcul –, mais aussi une large culture intellectuelle, perçue comme condition pour s'intégrer dans la société et s'y épanouir, personnellement, professionnellement, socialement. Contre toute attente, vu la connivence avec l'éducation nouvelle, les disciplines scolaires deviennent les premiers outils pour rendre accessibles les savoirs et savoir-faire à s'approprier : disciplines intellectuelles (histoire, géographie, sciences...), culturelles (musique, arts), pratiques (travaux manuels, éducation physique...). Cette organisation disciplinaire – traduite en programme et curriculum – constitue une des caractéristiques principales de la forme école moderne telle qu'elle s'est déployée dès le second 19^e siècle : nous avons mis en exergue que c'est aussi grâce au BIE (à ses partenaires évidemment) qu'elle se diffuse à l'échelle mondiale.

Le présent ouvrage dégage trois finalités inscrites en arrière-fond de cette entreprise, qui n'est donc pas que juste menée dans une perspective d'alphabétisation : maîtriser les savoirs nécessaires pour la vie professionnelle et sociale ; permettre l'épanouissement de l'individu et la construction d'un esprit critique ; affermir l'esprit international – on retrouve ici la cause princeps – sans renier l'enracinement dans une culture locale et nationale. La généralisation de cette universalisation de l'accès à l'instruction ne peut être assurée que si les enseignants, femmes comprises, disposent d'une formation et des conditions de travail de qualité, présupposant de bons statuts et salaires.

C'est à cette tâche que les responsables du BIE convoquent ainsi leurs partenaires gouvernementaux. Menée dans la deuxième partie de notre ouvrage, l'analyse des résultats de ce travail d'envergure nous conduit ici à dégager trois principes clés, perçus alors comme garants de la justice scolaire.

- *Assurer la différenciation du système scolaire en fonction des capacités et besoins des élèves*

L'école secondaire est l'institution par excellence où se pose cette question, et nous avons pu voir que la tendance va clairement dans le sens d'un élargissement de l'accès au secondaire et d'une diversification de ses filières. Mais nous avons simultanément pu attester que l'ensemble du système s'y confronte, des plus petits aux plus hauts niveaux des degrés scolaires obligatoires sur lesquels se concentre le BIE (incluant la formation des enseignants afférents). Pour preuve : les écoles rurales, où se joue aussi le droit à une large culture sans toutefois négliger les besoins et pratiques des populations autochtones, afin de les outiller et éviter de les déraciner ; les élèves dits « anormaux » et « arriérés », pour lesquels une formation appropriée est revendiquée, culturelle également, mais qui en revanche doit s'ajuster à un rythme, un développement – une nature ? – spécifique ; les filles bien sûr, pour préserver leurs droits d'accès à toutes les filières, sans les assigner à leurs rôles spécifiques, mais point non plus les en détourner. Cette différenciation, pouvons-nous constater rétrospectivement, joue sur la corde raide entre droit à la différence et différence des droits. Afin d'y échapper, l'orientation scolaire est d'emblée revendiquée comme l'outil de prédilection pour garantir la justice scolaire brandie comme porte-drapeau du BIE, plus encore lorsqu'il se couple à l'Unesco.

- *Favoriser le développement naturel de l'enfant et la solidarité internationale via la psychologie génétique*

Le développement naturel de l'enfant – décrit d'un point de vue constructiviste – constitue la référence cardinale pour penser les programmes et contenus scolaires, différencier les filières et former les enseignants. Les savoirs psychologiques, ceux notamment de la psychologie génétique de Piaget, fournissent les repères que tout éducateur doit connaître pour s'ajuster aux besoins de l'enfant dans la pratique quotidienne. Telles sont les thèses inlassablement affirmées, qui conduisent à cautionner les pédagogies réformistes. Ceci implique que l'ensemble des enseignants y soient formés, et que les politiques publiques y soient sensibilisées. Nous venons de rappeler que le BIE prétend ne défendre aucune doctrine pédagogique, mais il considère que ces principes sont attestés par les enquêtes scientifiques. La science servirait-elle tendanciellement de caution aux convictions des partenaires du BIE ?

En filigrane de l'ensemble de notre ouvrage, nous avons aussi constaté que l'internationalisme promu par le BIE a de fortes connotations psychologiques. Certes, la psychologie s'y révèle dans ses multiples facettes, qu'incarne de manière différente l'équipe du BIE. On convoque la psychologie des profondeurs, par exemple, pour comprendre les racines du patriotisme et favoriser la sublimation des instincts combattifs – une expression chère à Pierre Bovet – au profit d'une solidarité mondiale, qui n'exige point que le patrimoine identitaire soit renié, mais qu'il y puise des ressources désormais mieux canalisées. Comme d'autres sciences de l'homme, la psychologie d'entre-deux-guerres est encore imbibée de la conviction que les identités nationales découlent et révèlent des caractéristiques psychologiques, des traits qui pour Adolphe Ferrière singulariseraient aussi les nations et les ethnies.

- *Édifier des infrastructures fonctionnant comme conditions-cadres*

Ce qui frappe aussi le lecteur qui analyse cette documentation pédagogique, c'est combien les infrastructures scolaires prises dans leur sens large sont centrales. Dès avant les CIIPs, nous l'avons souligné, des *Annuaire*s résolument internationaux documentent les législations scolaires et les évolutions des flux estudiantins mettant aussi en relief les offres et organigrammes scolaires, pour tenter de saisir leurs impacts sur les taux de scolarisation, une originalité pour l'époque. L'amélioration de l'ensemble de l'infrastructure matérielle concentre l'attention des partenaires des CIIPs, et se traduit en résolutions qu'on se plaît à dire unanimement approuvées : quadriller les territoires d'offres accessibles, s'inscrire en faux contre les économies dans le domaine de l'instruction publique, assurer la gratuité du matériel scolaire, mettre sur pieds des cantines et vestiaires scolaires, et surtout garantir des conditions de travail (incluant statut et salaire) satisfaisantes pour les enseignants, femmes comprises. Reste bien sûr à mieux saisir l'impact effectif de telles considérations, même traduites en recommandations.

DISCOURS CONSENSUELS ET MENSONGES CONSTRUCTIFS :
L'HYPOCRISIE, UN HOMMAGE QUE LE VICE REND À LA VERTU ?

Au fil du temps, d'analogues problèmes sont plusieurs fois abordés durant les CIIPs. L'analyse diachronique de leur traitement est particulièrement révélatrice, témoignant aussi combien le contexte socioéconomique et politique impacte les choix d'entre-deux-guerres et combien les promesses d'après-guerre de même que l'alliance avec l'Unesco ouvrent des nouveaux possibles et pensables. Le malthusianisme scolaire des années 1930 tend à céder la place à la revendication d'égalité des chances et à la nécessité de faire entendre le droit des peuples, dès 1946. Les distinctions de sexes, races, classes, ethnies ne sont plus seulement constatées et parfois regrettées, mais progressivement dénoncées. La dimension morale de la formation des enseignants s'estompe au profit d'une revendication plus culturelle et universitaire.

Ne nous y trompons pas : il s'agit bien d'une évolution tendancielle des discours que nous ne saurions tenir pour des acquis, même au niveau des représentations, moins encore des pratiques effectives. Et parmi les partenaires du BIE, à l'évidence, l'unanimité est loin de régner.

Ces évolutions sont en effet aussi le fruit de négociations parfois intenses qui forcent à des compromis. Le défi ne fut pas mince de repérer dans ces milliers de pages – parfois aseptisées par l'impératif de conciliation – comment ces compromis se concrétisent et aux dépens de qui et de quoi. Les dissonances constatées nous ont frappés par leur cruciale actualité. Pour l'école maternelle s'affrontent des conceptions culturelles diamétralement opposées quant au statut de l'enfant – entre autres français et allemand – générant initialement la mise entre parenthèses de la visée d'une école maternelle pour tous. S'agissant des enseignants, ce sont les porte-parole du BIE qui renoncent à afficher trop ouvertement leur certitude de la plus-value d'une formation universitaire, au vu des faibles ressources humaines et financières de nombre de pays, certainement aussi au vu des méfiances de certains à faire de ces premiers instituteurs de la nation des ambassadeurs d'une culture critique.

On peut s'interroger également sur cette invisibilisation des femmes et de leurs droits, repérée au fil des analyses : s'agit-il d'un compromis entre ceux qui tiennent pour acquis que ces droits s'appliquent à toutes et à tous d'une part, et ceux qui ne sauraient s'y rallier, pour des raisons socioéconomiques, religieuses, culturelles, financières, d'autre part ? À

ces contradictions s'en ajoutent bien d'autres. Même sur l'idéal de l'éducation internationale, tenu officiellement pour prérequis, dénominateur commun de tous ceux qui se rallient au BIE : il se voit en effet nuancé d'emblée par de toniques plaidoyers pour l'amour de la terre-patrie, substrat de tout ancrage citoyen ; cet idéal d'éducation internationale n'apparaît-il d'ailleurs pas pour d'aucuns comme un cosmopolitisme occidental auquel s'opposerait l'internationalisme prolétarien ? Quand cet idéal n'est pas vécu comme mystifiant, et d'une stupéfiante naïveté lorsque s'exacerbent les nationalismes.

Fidèle à l'application de la réciprocité des points de vue, le BIE tend assurément à privilégier une solution consensuelle. Le revers : une sorte d'harmonie préétablie, voire une langue de bois coutumière dans ce genre d'hémicycle. Difficile d'afficher ouvertement son opposition à des thèses aussi convenues que celles alors discutées : dans l'enfance et son éducation se joue l'avenir de l'humanité ; chacun se doit d'être conscientisé à ses responsabilités citoyennes ; l'école doit tenir compte des besoins de chacun ; une école publique de qualité conditionne stabilité et prospérité. À cela s'ajoute que les délégués des gouvernements ne manquent pas de présenter leurs politiques sous leur meilleur jour, enjolivant leurs réformes, quand ils ne se contentent pas d'effets d'annonce, en décalage patent avec les pratiques effectives. La question est régulièrement évoquée au sein du BIE et problématisée dans les CIIPs elles-mêmes, en particulier par ses chefs d'orchestre. L'exagération et l'anticipation ne s'assortiraient-elles pas à un « mensonge constructif » ? s'interroge d'ailleurs Piaget – qui se distingue par une rhétorique dont la diplomatie n'exclut pas la franchise :

Un mensonge constructif comme l'est malgré elle cette hypocrisie qui selon La Rochefoucauld est un hommage que le vice rend à la vertu, mais aussi comme l'est l'espérance parfois trompeuse, mais si souvent féconde du théoricien qui anticipe sur la réalité ? (XVII^e CIIP, 1954, pv, p. 28).

Les piliers du BIE ne manqueront pas de souligner qu'ils n'en participent ainsi pas moins à cette émulation accélérant, estiment-ils, la fameuse « marche mondiale », qui requiert d'ailleurs que chaque nation s'approprie selon ses traditions et ses moyens les innovations jugées les plus pertinentes.

Cette accélération se verra doublée d'un processus d'amplification dès l'après-guerre : les délégués gouvernementaux qui participent aux

Conférences se démultiplient puis l'Unesco apporte sa caution aux recommandations prises durant les CIIPs, avec ses propres outils, ressources et exigences, visant des principes à la fois plus normatifs et plus pragmatiques.

Indubitablement : le discours de la modernité pédagogique internationale actuelle est préfiguré dans ces Conférences et dans la tentative de construire collectivement une succession de recommandations présentées comme un véritable « un code de l'instruction publique ».

Les contradictions sur lesquelles ont buté les membres du BIE sont loin, ce nous semble, d'avoir été solutionnées aujourd'hui.

CARTOGRAPHIE DES RÉSEAUX : COMMENT S'INSÉRER DANS LA COUR DES GRANDS ?

Ce faisant, nous avons pu dessiner une cartographie des réseaux dans lesquels s'inscrit le BIE, réseaux qu'il participe à promouvoir et qui le reconfigurent en retour. Nous en avons dégagé quelques traits saillants, plus particulièrement dans la troisième partie de cet ouvrage, attestant combien ces réseaux sont enchevêtrés, du fait aussi de la multipositionnalité de certains protagonistes. Enquêtes biographiques et prosopographiques, approches relationnelles, trajectoires croisées, analyses de réseaux ont permis de mieux nous y repérer dans ce tissu relationnel que l'on peut lui aussi qualifier de matriciel, puisque l'internationalisme du BIE s'y alimente.

TIRER PARTI DE LA PUISSANCE MOBILISATRICE DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

L'analyse du profil et des trajectoires de la centaine d'individus impliqués dans les différentes instances qui construisent et gèrent le BIE montre l'empan de leurs engagements sociaux. Ce sont dans ces collectifs, assemblés en faveur d'un agir-ensemble porté par des causes mobilisatrices, que ces individus semblent trouver les ressorts pour fonder et s'impliquer dans le BIE. Les ligues réformistes, les associations enseignantes, les alliances pacifistes et féministes sont les plus marquantes et constituent ce qui a été conceptualisé comme « collectif structurant ». Parmi les figures emblématiques, plusieurs femmes ont

été repérées et leurs trajectoires dessinées : Marie Butts, bien sûr, mais aussi Beatrice Ensor, Rachel Gampert, Helena Radlińska, Blanche Weber. Sans oublier Elisabeth Rotten qui fut la première co-directrice adjointe du BIE (1926–1928) et agit comme combattante sans frontière de l'internationalisme éducatif, médiatrice stratégique entre la plupart de ses réseaux. En arrière-plan, bien d'autres visages de femmes se profilent, au sein du secrétariat du BIE, dans ses instances, dans l'ombre de leurs congénères masculins : des femmes dont la pondération et la discrétion n'excluent pas bien au contraire l'efficacité.

Si ce sont dans ces milieux que le BIE se ressource et élargit ses soutiens, les collaborations sont loin d'être de toute harmonie. Dans leur quête de légitimité, les instances pacifistes se disputent l'enfance et l'éducation et leurs appels à plus de collaborations ne sont pas dépourvus d'âpres concurrences. Un zoom sur trois de ces collectifs, qui fonctionnent comme ressorts à l'internationalisme du BIE, nous le rappelle.

- *Les mouvements réformistes : des fraternités concurrentielles*

Notre ouvrage confirme la consanguinité entre le BIE et l'éducation nouvelle : la plupart de ses collaborateurs se reconnaissent dans les principes phares des mouvements réformistes et ont des connivences avec leurs réseaux. Le BIE partage avec la New Education Fellowship / Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (NEF/LIEN) un réformisme qui s'arc-boute sur un credo scientifique et s'ancre dans un progressisme qui lui non plus n'est pas dépourvu de relents civilisateurs. Les relations entre le BIE et la NEF sont toutefois concurrentielles, toutes deux s'estimant seules légitimées à fédérer les associations réformistes. Nous avons mis en lumière, au fil de l'ouvrage, que ce militantisme s'estompe lorsque le BIE devient intergouvernemental, laissant miroiter une possible alliance avec la NEF avant de rompre les liens officiels, sans abroger les relations ni les convictions personnelles. Ce n'est qu'après la Deuxième Guerre mondiale qu'un rapprochement est perceptible, lors des négociations avec l'Unesco naissante où des alliances ponctuelles sont établies, bien loin d'être épargnées par d'âpres concurrences dans cette quête toujours vive de légitimité. De nouvelles recherches seraient ici bienvenues pour enrichir l'historiographie actuelle confinée sur ce qui se joue dans les cercles anglo-saxons.

- *Les associations professionnelles : des interlocutrices convoitées, mais tenues à distance*

Les associations enseignantes – parmi les premières à entrevoir la nécessité d'un bureau international – constituent des interlocutrices existentielles pour le BIE. Les collaborations sont d'emblée nombreuses, particulièrement fructueuses avec de petites associations locales, régionales et nationales ; la proximité joue un rôle décisif pour des actions conjointes ou pour l'affiliation. Si là aussi, les tensions couvent, c'est avec les associations internationales que les relations seront le plus orageuses. Les prétentions fédératrices – *de facto* surplombantes – du BIE sont questionnées. Aux États-Unis, par la *World Federation Education Association* dont l'emprise anglo-saxonne est manifeste et qu'elle traduit en dominance mondiale ; en Europe par des internationales qui elles-mêmes se toisent (FIAI, ITE). Le présent ouvrage a montré que l'ancrage genevois du BIE, par sa proximité avec la diplomatie et l'esprit de la SDN, heurte en particulier l'esprit syndicaliste de l'internationalisme prolétarien, qui considère que le BIE s'est compromis avec l'internationalisme capitaliste bourgeois.

Ces concurrences et défiances n'excluront pas des collaborations ponctuelles sous l'égide du Comité d'entente, cela grâce à l'entremise de figures médiatrices particulièrement perspicaces, à la tête notamment de la FIAI. Demeure difficile à saisir comment les travaux du BIE – qui se fait désormais l'écho des gouvernements – prennent en compte ceux des associations enseignantes et les voix de leurs représentants. Une mise à distance a été observée au fil des années trente qui semble prendre fin à l'issue de la guerre : lorsque le BIE i problématique des questions relatives au personnel enseignant, les délégués de leurs associations sont désormais régulièrement invités aux CIIPs. Reste là aussi à mieux discerner l'usage qui est fait de leurs revendications propres.

- *De l'ambiguïté des relations avec les associations féminines et féministes*

Les liens avec les ligues féminines ou féministes se nouent autour de l'idéal commun : la paix via l'éducation de l'enfance, regardée comme domaine de prédilection des femmes, quand elles n'y sont pas assignées. Sans se revendiquer lui-même d'un quelconque féminisme, le BIE saura trouver des relais dans ces milieux : l'officine du Bureau compte quelques féministes, et jusque dans certaines des instances décisionnaires du BIE se retrouvent des défenseurs des droits des femmes, couplés à ceux de l'enfance. Les membres du BIE et de ces associations s'informent et se soutiennent mutuellement,

coopèrent même ponctuellement. Mais l'idéal commun et l'enthousiasme de quelques individus ne suffisent pas pour aboutir à des collaborations suivies et d'envergure. Durant les crises d'entre-deux-guerres, préjudiciables aux plus élémentaires des droits des femmes, le BIT conduit des enquêtes et s'inscrit en faux contre les restrictions et discriminations faites à leur encontre, notamment à l'égard des enseignantes ; on perçoit l'oreille sensible du BIE sans avoir pour l'instant pu déceler un engagement clair en ce sens. Les relations officielles avec les associations féminines ici aussi s'estompent dans les années 30. Notre ouvrage dévoile que ce n'est qu'après 1947 – sur proposition d'une vingtaine d'ONG féminines – que l'accès des femmes à l'éducation fait l'objet d'une enquête et de débats spécifiques dans une CIIP. Celle-ci se tiendra sous les auspices conjoints de l'Unesco et du BIE en 1952 en présence de plusieurs associations féminines : une expérience éphémère, semble-t-il, et où la médiation et l'intercession de l'Unesco auront été décisives.

Élaborés par affinités électives, ces réseaux alimentés par des idéaux partagés perdurent même si, une fois le Bureau confirmé dans son assise intergouvernementale, c'est plutôt en catimini que leur action s'exerce, précise Piaget. Une explication loin d'être convaincante, hier comme aujourd'hui.

FAIRE VALOIR SON EXPERTISE DANS LE MONDE DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES

Dès avant sa fondation, les concepteurs du BIE ont à le situer au regard des organisations internationales officielles. Nous avons pu mettre au jour la manière dont se définissent les places dans ce champ relationnel non dépourvu d'enjeux de pouvoir. Il nous est paru particulièrement instructif de voir comment une petite institution telle le BIE participe de ce jeu de coalitions et distanciations ; il reste à mieux documenter le regard que les autres institutions portent sur le BIE lui-même. Nous avons montré l'intérêt que le Bureau trouve à se rallier à l'entreprise de la SDN à travers des cours d'été visant à « faire connaître la Société des Nations » qui lui permettent aussi de faire connaître le BIE, de valoriser

son expertise et de collaborer étroitement, fût-ce le temps d'un été seulement, avec les porte-voix des organisations internationales. Nous avons souligné combien fructueuses semblent les relations avec l'agence technique du BIT qui constitue un modèle étalon et dont le directeur fait partie des éminences grises du BIE, même si, on vient de l'énoncer, le BIE est à l'évidence plus timoré du point de vue de la défense des intérêts et des droits sociaux.

La tâche est assurément plus ardue avec la constellation de commissions de la SDN, qui s'imposent dans les années 1920 et au tournant des années 1930. Les frottements avec l'Institut international de coopération intellectuelle (IICI), lorsqu'elle élargit ses attributions, en constituent la preuve la plus patente.

- *Aux entours de la SDN : rivalités entre agences internationalistes*

Bien que les organes de la Coopération intellectuelle sollicitent les membres du BIE comme experts et les convient à siéger dans diverses de leurs commissions, les méprises, lâchetés, conflits s'enchaînent. En réplique à ce qui est considéré comme une duperie, le BIE va jusqu'à se saisir de l'argument de sa propre neutralité et objectivité pour dénoncer l'impérialisme culturel de l'IICI à l'adresse des gouvernements que le Bureau courtise ; ces derniers sont d'autant plus sensibles à de telles flagorneries, avons-nous pointé, que la France se sert effectivement de l'IICI pour son rayonnement culturel, mais aussi pour combattre le nationalisme des manuels scolaires, ce qui froisse quelques susceptibilités nationales. L'analyse révèle combien centraux sont alors les médiateurs pour apaiser ces tensions, et subtiles leurs interventions pour éviter que ces organismes pacifistes et leurs représentants ne dédient toutes les énergies à se combattre entre eux, mais œuvrent de concert à cette « société des esprits » qu'incarne l'IICI et que s'efforce de relayer le BIE au niveau des populations enfantines et de leurs éducateurs.

S'IMPOSER COMME PLATEFORME D'UNE CONCERTATION MONDIALE ET SE RETROUVER PRIS À SON PROPRE PIÈGE

Quant à elles, les relations avec les pays et leurs gouvernements sont médiatisées par les délégués qui les représentent, porte-parole des instances officielles bien davantage que des mouvements engagés, fussent-ils dédiés à l'internationalisme.

L'ouvrage dessine le « portrait de groupes » des participants les plus assidus aux instances du BIE : caractérisés par un profil lui aussi « multimensionnel », couplant souvent des fonctions bien en vue dans les sphères éducatives et/ou intergouvernementales, ces délégués sont clairement engagés en faveur des causes initiées par le BIE, mais ils saisissent volontiers simultanément des opportunités pour valoriser leur pays, fiers de leurs attaches culturelles et assises nationales. Ils contribuent *de facto* à faire du BIE une plateforme où peuvent s'immiscer, en coulisse plutôt, des logiques politiciennes.

Les pays affiliés, eux, demeurent relativement peu nombreux malgré les trésors d'imagination du BIE pour obtenir des adhésions. En contrastant ces résultats avec la géographie mentale comme avec la participation des pays aux enquêtes et délibérations des CIIPs, notre cartographie s'affine et permet des lectures et interprétations loin d'être linéaires.

- *Une géographie des États affiliés dépareillée avec la géographie mentale du BIE*
Nous avons démontré que le réseau des pays affiliés s'élargit progressivement, mais demeure bien en deçà des attentes. L'argumentaire pour rallier des membres suit une géographie mentale propre au BIE : les pays latins, y compris d'Amérique latine, proches culturellement, sont une cible plus accessible, grâce aux contacts établis de longue date ; l'Europe du Centre et de l'Est, et même le Proche-Orient, bien que culturellement plus éloignés, bénéficient d'excellents ambassadeurs. Après la Deuxième Guerre mondiale, il en sera de même en Afrique et en Asie, dans les pays gagnant leur indépendance. L'Europe du Nord et les pays anglo-saxons, en revanche, récusent toute affiliation : le BIE les courtise pourtant, insistant notamment sur les qualités de leurs systèmes scolaires et l'esprit démocratique qui y règnerait. Ceci aboutit au constat surprenant d'une progressive prépondérance d'États autoritaires avant la guerre, qui déconcerte le BIE, dont la carte de visite de

ses membres est en discordance avec son idéal démocratique. Nous avons dégagé la large panoplie de stratégies pour rééquilibrer la tendance, d'autant plus vaines que s'exacerbent les nationalismes dès la mi-temps des années trente.

Tout à sa quête de légitimité, aspirant coûte que coûte à s'élargir pour affirmer son universalité, le BIE est en quelque sorte pris à son propre piège. Sa neutralité et son impartialité peuvent laisser croire à une posture a-politique, où ferait défaut une aptitude à se positionner, en période de crise, pour combattre les forces qui dérogent aux principes de paix. Comme ce fut le cas de la Confédération helvétique elle-même, la posture de retrait du Bureau prête à tout le moins le flanc à une instrumentalisation et à des compromis pouvant être vus comme de possibles compromissions.

En revanche, nous avons pu mettre en évidence l'universalité de l'audience du travail du BIE, puisque tout État, affilié ou pas, a droit de parole dans les enquêtes, rapports, recommandations des CIIPs. Ce que démontre plus particulièrement le dernier chapitre de ce volume, inséré à cet endroit car il parachève, selon nous, notre démonstration sur la manière dont le BIE s'est profilé comme une véritable plateforme mondiale de la coopération internationale en éducation. Des indices permettent d'avancer que le travail de l'Unesco pourra s'en prévaloir, indices qu'il reste à mieux analyser. Dès 1946, le BIE constitue l'instance technique dont l'agence onusienne se sert pour documenter l'évolution des politiques éducatives et traiter les problèmes qui ont à y être résolus. Les manières de penser l'éducation dans la nouvelle organisation – dans les conférences conjointes Unesco et BIE en particulier – ont indubitablement été inspirées par ce travail précurseur : une autre dimension du caractère matriciel du Bureau.

En couplant l'analyse des réformes entreprises, des causes embrassées et des réseaux investis par le BIE pour asseoir sa légitimité, il nous semble *in fine* possible de faire ressortir quelques traits de l'internationalisme éducatif qui caractérise le Bureau.

UNE MATRICE INSPIRATRICE D'UN INTERNATIONALISME EN QUÊTE D'UNIVERSALITÉ

UN INTERNATIONALISME PROGRESSISTE AUX DÉCLINAISONS PLURIELLES

C'est dans un environnement internationaliste haut en couleur que les bâtisseurs du BIE puisent les ressources et alliances pour construire leur institution et en définir le profil. L'introduction du présent ouvrage a montré que le Bureau est créé dans une époque en pleine internationalisation. Un internationalisme objectif, a-t-on dit, se manifeste par une multiplication d'instances internationales dédiées avant tout à la solution de problèmes techniques, juridiques, sociaux et scientifiques. Parallèlement, une autre vague de l'internationalisme, portée par le dessein de transformer pour l'améliorer le monde social, trouve sa force mobilisatrice et contestataire dans la société civile, comme ce fut le cas de l'internationalisme ouvrier de la première et de la deuxième internationale. Ces phénomènes, que la Grande Guerre tout à la fois renforce et fait exploser, rendent possible et nécessaire l'internationalisme par traités entre nations qui fonctionne essentiellement au niveau intergouvernemental : il prend ses quartiers, pourrait-on dire, à Genève dans les années 1920, un internationalisme libéral, imaginé par Woodrow Wilson et ses alliés occidentaux, qui se veut civilisateur et se positionne comme alternative à l'internationalisme révolutionnaire. De Traz en dessine certains contours dans son *Esprit de Genève* (1995/1929).

Précisément, le BIE se conçoit comme une résultante et incarnation de cet esprit de Genève, officiant ainsi que l'énonce de Traz comme une « sorte de stations d'essais pédagogiques » (p. 120). Si l'École internationale que le BIE et ses porte-parole ont contribué à fonder avec divers fonctionnaires internationaux est clairement présentée comme une « Société des nations miniature », le Bureau, lui, résistera à s'abriter sous la diplomatie officielle de la SDN, dont il quête toutefois la reconnaissance. C'est bien, là, toute la complexité de la situation. Dans cet enchevêtrement d'internationalismes – le pluriel ici s'impose – le Bureau cherche sa voie, une voie qui le distinguerait pour conquérir sa place puis préserver sa légitimité. Il s'inscrit indubitablement dans l'internationalisme objectif par ses visées techniques, les procédés scientifiques, enquêtes, comparaisons, examens statistiques ; il contribue ce faisant à

la densification et l'élargissement des processus d'internationalisation par les dispositifs mis sur pieds et par l'universalisme qui y prévaut.

Les chefs de file du BIE recourent à une concertation intergouvernementale qui s'ancre sur l'objectivité scientifique et une stricte neutralité pour tendre à l'universel ; mais c'est par la responsabilisation des partenaires gouvernementaux impliqués, sans s'identifier à leurs politiques, que le Bureau s'efforce d'œuvrer à la transformation de leurs stratégies éducatives. Nous avons démontré que ceci a pu conduire le BIE à inclure en son sein la *dark side* de l'internationalisme, en dissonance avec l'esprit et le dessein du BIE. En effet, ses animateurs inscrivent indubitablement le Bureau dans la veine des courants progressistes, même lorsque l'organisme devient intergouvernemental : ceci se perçoit dans les causes embrassées, où transparait un internationalisme éducatif mâtiné de réformisme, qui vise l'amélioration de l'humanité via l'instruction, tenue comme ferment de paix.

Nous serions tentés d'en déduire que le BIE opère ainsi une sorte de synthèse hybride des internationalismes : se profilant désormais lui-même comme agence inter-gouvernementale, le Bureau redéfinit ses causes et partenaires et résorbe sa militance dans une action réformatrice pour résoudre des problèmes éducatifs, moyennant des données techniques scientifiques. Une science qui se veut réformatrice, guide pour l'action : transformer les structures et offres scolaires en impulsant une dynamique que relayeraient les gouvernements eux-mêmes. L'internationalisme éducatif n'est plus encapsulé pourrait-on dire dans des finalités pacifistes, mais potentiellement matérialisé via une amélioration des systèmes éducatifs afin de garantir l'universalité de l'accès à l'instruction, celle-ci étant conçue comme ressort pour la fraternisation des individus et des peuples. Cet internationalisme éducatif reconfiguré s'incarne sur une plateforme spécifiquement conçue pour bénéficier de résonances mondiales, par les réappropriations possibles qu'en font ses membres et interlocuteurs.

La voie – sous certaines facettes originale – de l'internationalisme du BIE consiste à composer avec ces dimensions composites : se boulonner sur des structures et édifices disponibles ou nouvellement créés, s'agréger à des mouvements réformatrices hétéroclites, inventer de nouveaux dispositifs et mécanismes de concertations intergouvernementales pour promouvoir des causes internationalistes adaptables aux politiques nationales, dont les divergences d'intérêts seraient subsumées

par les principes phares du Bureau : faire de la justice scolaire le socle de la justice sociale comme de la paix dans le monde par des méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser l'autonomie et la responsabilité citoyenne, déjouant les effets pervers de tout égocentrisme, où s'alimenteraient aussi les nationalismes.

L'ARTICLE 26 DE LA DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME INTERPRÉTÉ PAR PIAGET – SYMBOLE D'UN APOGÉE ?

Après la Seconde Guerre mondiale, la création du réseau onusien permet à l'éducation de bénéficier cette fois-ci elle aussi d'une organisation internationale : l'Unesco, où l'éducation est désormais accouplée à la science et la culture. Pour le BIE, du point de vue des réseaux relationnels, c'est comme si une couche se superposait à celles existantes. Ce nouveau partenariat, qui préserve l'autonomie du BIE à l'issue de négociations nous l'avons vu acharnées, implique à nouveau de subtiles tractations et coordinations, afin d'éviter que le BIE ne se dissolve voire s'éteigne dans l'ombre de l'Unesco, ne s'engourdisse à ses côtés ou ne sombre voire se démantèle dans le labyrinthe diplomatique onusien ; afin de parer les risques encore que le BIE ne perde de sa flexibilité, ne voie ses spécificités récupérées, qu'il s'alourdisse ou ne trahisse ses principes fondateurs. Autrement dit, l'institution poursuit son inlassable quête de légitimation.

L'analyse que nous avons conduite à ce propos montre que *de facto* le BIE bénéficie désormais de ressources plus substantielles, ainsi que d'une stabilité et audience élargies : l'alliance – le mariage, a-t-on dit – peut avoir permis aux deux instances de s'enrichir réciproquement pour davantage d'audace, sans précipitation intempestive. Démocratisation, justice scolaire, droits à l'éducation et droits des peuples font partie des acquis des discours. Le mode opératoire du BIE s'affine encore tandis que les réseaux s'élargissent substantiellement au tournant des années 1950 déjà, grâce aussi au processus de libération des pays colonisés. Le BIE, dans les CIIPs désormais placées sous les auspices conjoints Unesco-BIE, incarne toujours le lieu où l'on tente d'élaborer collectivement une charte où puissent s'exprimer les aspirations mondiales relatives à l'éducation. À ce titre encore, le BIE constitue bien une matrice de l'internationalisme éducatif, une institution d'avant-garde où se documentent, se synthétisent, se discutent et se définissent des propositions pour améliorer les

systèmes scolaires afin de garantir l'universalité d'accès à l'instruction, tenue pour condition d'un monde pacifié. En reconnaissant le BIE, héritant de son expertise et s'associant à ses CIIPs, l'Unesco le confirme et en amplifie la résonance. Nous pourrions même avancer que l'on assiste à une forme d'apogée.

C'est d'ailleurs au directeur du BIE, Piaget – personnalité charismatique aussi de l'Unesco, dont il est membre du conseil exécutif et temporairement sous-directeur général de son département de l'éducation – que l'on confie le soin de rédiger *Le droit à l'éducation dans le monde actuel*. Il s'agit de mettre en valeur l'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'homme*, qui vient d'être adoptée par l'ONU (10 décembre 1948). Piaget profite de cette tribune pour démontrer combien les travaux du BIE – enquêtes, débats, concertations, résolutions – constituent une première mise en œuvre de cet article 26 emblématique de la modernité éducative. Voici un extrait significatif de la publication de Piaget, qui inaugure la Collection « Droits de l'Homme » publiée par l'Unesco :

Il est donc de toute évidence que l'éducation internationale ne saurait se borner à ajouter aux enseignements ordinaires un enseignement de plus, qui porterait simplement sur les institutions internationales actuelles ou même sur l'idéal qu'elles représentent et défendent. C'est d'abord l'enseignement tout entier qu'il faut rendre international : non pas seulement celui de l'histoire, de la géographie et des langues vivantes, domaines où l'interdépendance des nations éclate aux yeux les moins ouverts ; mais aussi celui des littératures et des sciences, à propos desquelles on néglige trop souvent de souligner l'effort commun de l'humanité entière ainsi que le rôle des conflits sociaux et des techniques. C'est d'un tel esprit insufflé à l'enseignement dans son ensemble que l'on peut notamment attendre cet esprit de compréhension et de tolérance entre tous les groupes raciaux et religieux qu'évoque notre texte, car comment faire de l'histoire de la civilisation, de la littérature et des sciences, sous un angle international, sans devenir l'ennemi de toute intolérance ?

Mais surtout, c'est à partir seulement d'un ensemble de méthodes actives, mettant au premier rang la recherche en commun (travail par équipes) et la vie sociale des élèves eux-mêmes (*self-government*) que l'étude des attitudes nationales et internationales ainsi que des difficultés de leur coordination peut prendre une signification concrète. [...] la vie internationale est le théâtre, sur une tout autre échelle, de mêmes conflits de réciprocité et de mêmes incompréhensions que toute vie sociale. [...] dès qu'une vie sociale est organisée entre les élèves eux-mêmes, il devient possible de l'étendre dans la direction d'échanges internationaux et même de groupes d'études ayant pour objet les problèmes internationaux (Piaget, 1949, pp. 50-51).

On trouve en condensé les aspirations que le BIE a élaborées, défendues et traduites en recommandations tout au long de son histoire ; Piaget les présente d'ailleurs comme inspiratrices de l'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'homme*, des droits à l'éducation que le BIE aurait donc diffusé à l'échelle de la planète avant d'en voir l'esprit acté et relayé par l'ONU... À ce titre, matrice de l'internationalisme voire même de l'universalisme éducatif du second 20^e siècle ?

* * *

Après 1952, le BIE semble accéder à une phase de stabilité. Outre de préserver sa vitalité, d'autres défis de fait l'attendent, notamment celui de la libération des pays colonisés que les dirigeants du BIE ont toujours appelé de leurs vœux, mais en s'opposant clairement au traitement de tels enjeux politiques dans les enceintes des CIIPs. L'analyse de tels silences mérite d'être poursuivie, et nous nous y attelons précisément en examinant ce qui se joue dans les décennies ultérieures, lorsque ses partenaires l'acculeront à se positionner, sur ces registres aussi.

Le règne de Piaget et de Rosselló se parachève à leur demande en 1968, après quarante ans de labeur². Une autre page de son histoire s'ouvre alors : en janvier 1969, le BIE est intégré à l'Unesco comme institut spécialisé du secteur éducation ; il poursuivra jusqu'à l'aube du 21^e siècle ses Conférences internationales, tout en participant, sous l'égide de l'Unesco, aux reconfigurations des gouvernances mondiales de l'éducation et à l'actualisation des causes et actions éducatives inscrites sur l'agenda de l'instance onusienne.

Incarné par les collaborateurs et partenaires qui donnent vie à cette institution, le BIE est indubitablement un acteur de son temps. Dans ses crises et excès, ce premier 20^e siècle est le temps où la vogue des *-ismes* s'empare des populations juvéniles pour accélérer l'avènement d'horizons que l'on projette meilleurs et qui s'inscrivent en rupture avec un passé jugé périmé et un présent trop confiné. Nous avons pu démontrer qu'il s'agit d'un temps aussi où s'expérimentent sans relâche des répertoires d'actions inédits pour enjamber les frontières tout à la fois matérielles et mentales afin d'initier des concertations susceptibles de

2 Butts prend sa retraite en 1949, et sera alors l'une des premières femmes (après Marie Curie, 1909), à avoir bénéficié du doctorat honoris causa de l'Université de Genève en 1948.

répondre aux aspirations mondiales en matière d'éducation. C'est là ce que les bâtisseurs du BIE ont tenté avec leurs interlocuteurs privilégiés ; ils ont forgé des dispositifs et travaillé avec des outils – mentaux aussi – de leur temps. Pour être original et audacieux, ce positionnement n'a certes pas permis à ses porte-parole et partenaires de saisir et résoudre les contradictions constitutives de l'école telle qu'elle s'est diffusée et imposée – à travers eux aussi – à l'échelle de la planète. Il n'en demeure pas moins que les idéaux défendus – à l'instar de l'universalité, la solidarité, la justice scolaire, l'épanouissement de la personnalité – et l'exigence de les traduire en actes via des offres de formation accessibles à toutes et tous n'ont pas pris une ride en cent ans et constituent des principes qui continuent avantageusement d'innover les pratiques pédagogiques et la concertation internationale.

ANNEXES

1. LISTE DES MEMBRES DU SECRÉTARIAT (EMPLOYÉS)

Légende :

D : direction

C : collaborateur, collaborateur fonctionnaire

MdS : Membre de section

S : secrétaire

Fonction	Nom
D	Auroi Suzanne
CT	Bang Vinh
C	Borelowski Waclau
D	Bovet Pierre
S	Buholzer Marguerite (née Dorier)
D	Butts Marie
MdS	Chaponnière Pernette (née Dunant)
MdS/S	Claparède Jean-Louis
MdS	Collet Colette (née Brechbühl)
D/MdS	Cusden Ruby Dora
S	Délétra (prénom inconnu)
MdS	Dériaz (prénom inconnu)
MdS	Dunant Christiane
D	Ferrière Adolphe

CT	Fischer Hardi
C	Franke Victor
D/MdS/S	Gampert Rachel
S	Gardy Denise
S	Gysin Mad (née Achterberg)
S	Hamori Anne (née Archinard)
C	Heller Henri
S	Hochstaetter Max
C	Jakiel Albin
C	Korniszewski Félix
C	Mackay Gérald
CT	Malet Robert Albert Victor
C	Marchand François
S	Matile Annie Simone

CT	Maunoir Rosine
CT	Newell Frank
S	Nussbaum Arlette (née Divorner)
CT	Pagano Maddalena
D	Piaget Jean
S	Raymond Nadine (née Romanovsky)
D	Rosselló Pedro

D	Rotten Elisabeth
MdS	Round Dora
MdS	Schaffer Blanche (née Weber)
C	Torres Louis
C	Velinsky Ludmila (née Ondrujova)
S	Viguiet Esther

2. LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ D'INITIATIVE

Nom et prénom	Liste (1926)	Liste présence 19.1.1926
Amy Albert		x
Blondel Louis		x
Borgeaud Charles	x	
Bouvier Bernard	x	
Bovet Ernest	x	x
Cellérier Lucien	x	
Chapuisat Édouard	x	
Choisy Eugène	x	
Claparède Hélène (née Spir)		x
De Geer Carl F.	x	
Descoedres Alice	x	x
D'Espine Jean-Henri Adolphe	x	
Dottrens Robert	x	
Doty Madeleine Zabriskie	x	
Duprat Guillaume Léonce	x	
Dupuy Paul	x	x
Duvillard Emmanuel	x	
Einstein Albert	x	
Fatio Guillaume	x	x
Fehr Henri	x	
Ferrière Adolphe		x
Gardy Frédéric	x	
Geisendorf-Desgouttes Théophile	x	

Golay Henri	x	x
Gourd Emilie	x	
Hoffmann Conrad	x	
Jaques-Dalcroze Émile	x	
Jentzer Ketty	x	x
Kevorkian Boghos	x	x
Kotschnig Walter		x
Lange Christian	x	
Laravoire Édouard		x
Lester Margaret A.		x
Loeliger Robert	x	
Malche Albert	x	
Martin Victor	x	
Meyhoffer Paul	x	
Micheli Horace	x	
Milhaud Edgard	x	
Naville Adrien	x	
Nitobé Inazō	x	
Oltramare André	x	
Overstreet Harry-A.	x	
Piaget Jean	x	
Pieczynska-Reichenbach Emma	x	
Pittard Eugène	x	
Privat Edmond	x	
Prudhommeaux Jules	x	
Reverdin Henri	x	

Romniciano Hélène	x	x
Rosselló Pedro	x	x
Rotten Elisabeth		x
Schreiber-Favre Nelly	x	
Sokal Marie	x	x
Tait Christie Duncan	x	

Tchéou-Wei Sintchar	x	
Thomas Albert	x	
Vidart Camille	x	x
Wagner-Beck Marguerite	x	
Werner Georges	x	
Zollinger Friedrich	x	

3. LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION PERMANENTE CONSULTATIVE (1930–1945)

Nom et prénom	Date de la première sollicitation
Badarau Gabriel	1945
Caballero Agustín Neto	1931
De Vaska Jules	1945
Decroly Ovide	1930
Dewey John	1931
Dohna (comtesse)	1930
Dupuy Paul	1930
Ensor Béatrice	1930
Fatio Guillaume	1934
Fern Andrews Fannie	1930
Le marquis de Guad-El-Jelu	1930
Maurette Fernand	1930
Mendeville Jorges Waldes	1930
Migone Raoul	1930
Monroe Paul	1930
Montessori Maria	1932
Nunn Percy	1931
Radlińska Helena	1931
Radziwill Gabrielle (princesse)	1931
Rappard William	1934
Rotten Elisabeth	1930
Spranger Édouard	1931
Sweetser Arthur	1931
Tait Duncan Christie	1930
Uher Jean	1932
Yoshisaka Shunzo	1930
Zollinger Friedrich	1930

4. LISTE DES MEMBRES COLLECTIFS (ASSOCIATIONS) EN 1929

American Association of University Women (New York branch)
 American school Citizenship League, Boston
 Asociacion espanola del Instituto J.-J. Rousseau, Madrid
 Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro
 Association de la Paix par le droit, Paris
 Association des femmes universitaires roumaines
 Association des instituteurs primaires polonais
 Association générale des camps de vacances et d'éducation physique et morale, Paris
 Association nationale des instituteurs tchécoslovaques
 Association pédagogique universitaire
 Association Pédagogique Comenius
 Association professorale secondaire
 Associations des parents lettons
 Bund Entschiedener Schulreformer, Berlin
 Bureau international Bahai
 Bureau international des Fédérations nationales du Personnel de l'enseignement secondaire public, Paris
 Bureau pédagogique russe
 Bureau pédagogique russe, Prague
 Children section of League of Nations Association. Tokio
 Comité national français de l'Alliance universelle pour l'amitié internationale par les Églises, Paris
 Curso Jacobine, Rio de Janeiro (Mlle Lacombe)
 Département de l'Instruction publique de la Sarre
 Deutsche Liga für Volkerbund, Berlin
 DIP Neuchâtel
 École normale des Instituteurs
 École Normale, Elbasar [*peu lisible*]
 École nouvelle de la Suisse romande
 École primaire supérieure de J.F. Nancy
 Educ. Institute of Scotland
 Escuela Normal de Maestros
 F [*commence par F, illisible*]
 Fédération des éclaireuses suisses
 Fédération internationale des femmes universitaires, Londres
 Friends Peace Committee
 Froebel educationnal Institute
 Groupe scolaire cervantes, Madrid

Groupement universitaire hellénique pour la SDN, Athènes
 Gymnase de La Chaux-de-Fonds
 International Young Men's Christian Association College, Springfield, Massachusetts
 Japanese Educ. Association
 Junior Red Cross Division of the League of Red Cross Societies, Paris
 La Obra, Buenos Aires
 Liga de Acção Educativa, Lisbonne
 Ligue de l'enseignement de Belgique, Bruxelles
 Ligue internationale de la Nueva Educacion
 Ligue nationale des femmes helléniques
 Lycée Nacional "Rio Branco"
 Museo pedagogico della R. Università di Roma
 National Council for the Prevention of War. Londres
 Parents National Educational Union, Londres
 Pathfinders of America, Detroit
 Petite École nouvelle, Vézenaz
 Philosophisches Seminar
 Red Cross Division [*peu lisible*]
 Redressement français Commission d'éducation
 Schweizerischer Lehrerinnen-Verein Bâle
 Scottish sections of nero educ Tell [*peu lisible*]
 Section Haute-savoisienne du Syndicat national des Instituteurs et Instituteurices de France et des Colonies
 Section pédagogique de la Confédération Tchécoslovaque des travailleurs intellectuels, Prague
 Section pédagogique de la faculté des lettres de l'Université de San Marcos
 Società Demopedeutica, Lugano
 Société d'Études françaises du Mohlimler Birlik, Brousse
 Stadt Zurich: schulvorstand. Kinderfürsorgeamt. Berufsberatungamt
 Sté de linguistique
 Sté Inst. Roumains
 Syndicat du personnel enseignant de Bruxelles
 The Froebel Educationnal Institute. Londres
 The New Education Fellowship, Londres
 Tutmonda Asocio de Geinstruitof Esperantistoj, Leipzig
 Union des associations internationales, Bruxelles
 Union nationale des membres de l'Enseignement public, Versailles
 Universidade Popular Portuguesa
 Welsh National Council of The League of Nations union, Cardiff
 World's Young Women Christian Association, Londres

5. LISTE DES PAYS MEMBRES DU BIE PAR ORDRE D'ADHÉSION

Genève	1929
Pologne	1929
Équateur	1929
Espagne	1930
Tchécoslovaquie	1930
Égypte	1930
Allemagne	1932
Belgique	1932
Colombie	1932
Suisse	1934
Portugal	1934
Italie	1935
Iran/Perse	1935
Argentine	1936
Roumanie	1937
France	1938
Hongrie	1938
Finlande	1945
Autriche	1946
Guatemala	1946
Bolivie	1950
Israël	1951
Cambodge	1952
Viêt-Nam	1952

Irak															5
Liban															5
Cuba															5
Siam/ Thaïlande															4
Israël (1951)															4
Honduras															4
Pérou															4
Birmanie															3
Indonésie															3
Philippines															3
Union de l'Afrique du Sud															3
Bolivie (1950)															3
Costa-Rica															3
Islande															2
Cambodge (1952)															2
Ceylan															2
Viêt-Nam (1952)															2
Haïti															2
Vatican															1
Laos															1
Nouvelle- Zélande															1
Libéria															1
Paraguay															1
Total par année (sur un total de 67 pays recensés)															
	37	40	38	45	43	39	34	37	43	44	38	43	48		

7. NOMBRE D'ENQUÊTES DU BIE AUXQUELLES LES ÉTATS ONT PARTICIPÉ

Légende : entre parenthèses année d'adhésion au BIE

Canada	36
France (1938)	35
Royaume-Uni (Ang. Ec. Ir)	35
Belgique (1932)	34
Genève (1929) Suisse (1934)	34
États-Unis	34
Danemark	33
Suède	33
Australie	33
Union de l'Afrique du Sud	33
Luxembourg	32
Égypte (1930)	32
Finlande (1945)	31
Irlande	31
Bulgarie	31
Nouvelle-Zélande	31
Italie (1935)	30
Inde	30
Norvège	29

Pays-Bas	29
Colombie (1932)	29
République dominicaine	29
Hongrie (1938)	28
Iran/Perse (1935)	28
Portugal	27
Équateur (1929)	27
Siam/Thaïlande	25
Turquie	25
Costa-Rica	25
Allemagne (1932)	24
Espagne (1930)	24
Pologne (1929)	24
Haïti	24
Islande	23
Roumanie (1937)	23
Argentine (1936)	22
Guatemala (1946)	22
Mexique	22

Brésil	21
Chili	21
Estonie	20
Tchécoslovaquie (1930)	20
Panama	20
Autriche (1946)	19
Cuba	19
Nicaragua	19
Lettonie	18
Yougoslavie	18
Chine	16
Pérou	16
Albanie	14
Bolivie (1950)	13
Grèce	11
Dantzig	11
Paraguay	11
Japon	9
Afghanistan	9

Liban	9
Honduras	9
Philippines	8
Irak	7
Monaco	5
Birmanie	5
Israël (1951)	5
Lithuanie	4
URSS	4
Ceylan	4
Pakistan	4
Corée	2
Jordanie	2
Ethiopie	2
Liechtenstein	1
Cambodge (1952)	1
Viêt-Nam (1952)	1
Moyenne participation	20

SOURCES

FONDS D'ARCHIVES

Nous épargnons au lecteur l'inventaire des quelque 400 boîtes d'archives examinées (275 au BIE, à l'instant accessibles en ligne). Les cotes précises des sources citées figurent dans les notes de bas de page.

Principaux fonds d'archives dépouillés (première moitié du 20^e siècle)

Archives d'État de Genève (AEG), Genève.

Archives de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP),
Musée pédagogique Comenius, Prague.

Archives de l'Unesco, Paris.

Archives de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU), Atria Institute on gender equality and women's history, Amsterdam.

Archives de la Société des Nations, Nations Unies, Genève.

Archives de la Société pédagogique romande (SPR), AEG, Genève.

Archives du Syndicat des enseignants romands (SER), AEG, Genève.

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR), FPSE, Université de Genève.

Archives Jean Piaget (AJP), FPSE, Université Genève.

Bureau international d'éducation (A-BIE), BIE, Genève.

Fonds Archives de l'Union mondiale de la femme pour la concorde internationale (UMF), BGE, Genève.

Fonds Fédération internationale des associations d'instituteurs (FIAI),
Unesco, Paris.

World Federation of Education Associations (WFEA), A-BIE, AIJRR, et <https://archive.org/>

Fonds complémentaires ponctuellement examinés

Archives de la Société religieuse des Amis en Suisse (ASYM quakers), Nations Unies, fond quakers, Genève et Maison Quaker, Genève.

Association mondiale des enseignant(e)s d'espéranto, Archives de l'Association mondiale d'espéranto, Rotterdam.

Bureau international de la Paix (BIP), BIP, Genève.

Centre de documentation et d'étude de la langue internationale (CDELI), CDELI, La Chaux-de-fonds.

Archives du Comité international de la Croix-Rouge (CICR), CICR, Genève.

Archives de la Young Men's Christian Association (YMCA), YMCA, Genève.

SOURCES IMPRIMÉES

Sources sérielles du BIE

*Annuaire*s

Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement (1933–1947). Genève : BIE.

Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement (1948–1952). Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Annuaire international de l'éducation (1953–1954). Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Bulletins

Pour l'Ère nouvelle, revue mensuelle d'éducation nouvelle (1926–1940).

Bulletin du Bureau international d'éducation (1929–1953). Genève : BIE.

CIIPs

Conférence internationale de l'instruction publique, procès-verbaux et résolutions (1934–1939). Genève : BIE.

Conférence internationale de l'instruction publique, procès-verbaux et recommandations (1946). Genève : BIE.

Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'Unesco et le BIE, procès-verbaux et recommandations (1947). Genève : BIE.

Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'Unesco et le BIE, procès-verbaux et recommandations (1948–1953). Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Conférence internationale de l'instruction publique (1954–1968). Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Enquêtes

1934, III^e CIIP. *Les économies dans le domaine de l'instruction publique*. Genève : BIE.

1934, III^e CIIP. *La scolarité obligatoire et sa prolongation*. Genève : BIE.

1934, III^e CIIP. *L'admission aux écoles secondaires*. Genève : BIE.

- 1935, IV^e CIIP. *Les Conseils de l'Instruction publique*. Genève : BIE.
- 1935, IV^e CIIP. *La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire*. Genève : BIE.
- 1935, IV^e CIIP. *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. Genève : BIE.
- 1936, V^e CIIP. *L'organisation de l'enseignement spécial*. Genève : BIE.
- 1936, V^e CIIP. *L'organisation de l'enseignement rural*. Genève : BIE.
- 1936, V^e CIIP. *La législation régissant les constructions scolaires*. Genève : BIE.
- 1937, VI^e CIIP. *L'inspection de l'enseignement*. Genève : BIE.
- 1937, VI^e CIIP. *L'enseignement des langues vivantes*. Genève : BIE.
- 1937, VI^e CIIP. *L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires*. Genève : BIE.
- 1938, VII^e CIIP. *L'enseignement des langues anciennes*. Genève : BIE.
- 1938, VII^e CIIP. *Élaboration, utilisation et choix des manuels scolaires*. Genève : BIE.
- 1938, VII^e CIIP. *La rétribution du personnel enseignant primaire*. Genève : BIE.
- 1939, VIII^e CIIP. *L'organisation de l'éducation préscolaire*. Genève : BIE.
- 1939, VIII^e CIIP. *L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires*. Genève : BIE.
- 1939, VIII^e CIIP. *La rétribution du personnel secondaire*. Genève : BIE.
- 1946, IX^e CIIP. *L'égalité d'accès à l'enseignement du second degré*. Genève : BIE.
- 1946, IX^e CIIP. *L'enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires*. Genève : BIE.
- 1947, X^e CIIP. *La gratuité du matériel scolaire*. Genève : BIE.
- 1947, X^e CIIP. *L'éducation physique dans l'enseignement secondaire*. Genève : BIE.
- 1948, XI^e CIIP. *Le développement des services de psychologie scolaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1948, XI^e CIIP. *L'enseignement de l'écriture*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1948, XI^e CIIP. *Le développement de la conscience internationale dans la jeunesse et l'enseignement relatif aux organismes internationaux*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1949, XII^e CIIP. *L'enseignement de la géographie et la compréhension internationale*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1949, XII^e CIIP. *L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1949, XII^e CIIP. *L'enseignement de la lecture*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1950, XIII^e CIIP. *L'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1950, XIII^e CIIP. *L'initiation mathématique à l'école primaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1950, XIII^e CIIP. *Les échanges internationaux d'éducateurs*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

- 1951, XIV^e CIIP. *La scolarité obligatoire et sa prolongation*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1951, XIV^e CIIP. *Les cantines et les vestiaires scolaires*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1952, XV^e CIIP. *L'accès des femmes à l'éducation*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1952, XV^e CIIP. *L'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- Hors période mais cité dans les chapitres (9 et 12) :*
- 1953, XVI^e CIIP. *La formation du personnel enseignant primaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1953, XVI^e CIIP. *La situation du personnel enseignant primaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1954, XVII^e CIIP. *La formation du personnel enseignant secondaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1954, XVII^e CIIP. *La situation du personnel enseignant secondaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1956, XIX^e CIIP. *L'inspection de l'enseignement*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1957, XX^e CIIP. *La préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1961, XXIV^e CIIP. *L'organisation de l'éducation préscolaire. Recherche d'éducation comparée*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Réunions du Conseil

Le Bureau international d'éducation : réunions du Conseil. (1931–1933). Genève : BIE.

Rapport du directeur

Rapports du directeur, J. Piaget (1930–1952). Genève : BIE

Cours

Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. Compte rendu des conférences et des cours pour le personnel enseignant (premier, troisième, quatrième, cinquième cours spécial). (1928–1932). Genève : BIE.

Recommandations

- Recueil des recommandations de 1934–1939*. (1944). Genève : BIE.
- Recueil des recommandations 1934–1950*. (1951). Genève : BIE.
- Recommandations de 1934 à 1977*. (1979). Paris : Unesco.

Autres sources publiées

- Beltette, A. & Clavière, J. (1927). Chronique du bureau international. *Bulletin international* (Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public), 18 (mars), 12.
- Butts, M. (1950). Gandhi. *Le mouvement féministe*, 38.
- Bovet, P. (1917). *L'instinct combatif*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Bovet, P. (1922). L'Espéranto à l'école. *L'Éducation*, 13, 1–16.
- Bovet, P. (1926–1927). Briefwechsel zwischen Schülern, Jugendlichen und Lehrern mit solchen anderer Länder. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 31(8), 35–37, (9), 134–137.
- Bovet, P. (1927). *La paix par l'école. Travaux de la Conférence internationale tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927*. Genève, Prague : BIE, Société Pédagogique Comenius.
- Bovet, P. (1928). Les principes de l'École Active et l'éducation en vue de la paix. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 23–25). Genève : BIE.
- Bovet, P. (1929a). *Correspondance interscolaire. Développements nouveaux*. Genève : BIE.
- Bovet, P. (1929b). Pour que les écoliers s'écrivent ? *L'Éducateur*, 18 (8 juin), 193–200.
- Bovet, P. (1931). Nos recherches expérimentales sur l'enseignement de l'espéranto. *L'Éducateur*, 12, 177–184.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Butts, M. (1928). Le Bureau international d'éducation. *La Française, Journal d'information et d'action féminine*, 12.5.1928, 2.
- Claparède, É. (1912). *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève : Kündig.
- Claparède, É. (1922). *L'Orientation professionnelle : ses problèmes et ses méthodes*. Genève : BIT.
- Claparède, É. (1947). *Morale et politique ou les vacances de la probité*. Neuchâtel : La Baconnière.
- Claparède, J.-L. (1929). *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*. Paris : BIE.
- Closset, F. (1953). *Problèmes de l'enseignement des langues vivantes. Rapport présenté au 5^e Congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, Sèvres, avril 1953*. Cahors : Imprimerie Coueslant.
- Comité d'experts relatif aux obstacles qui s'opposent à l'égalité d'accès des femmes à l'éducation. (1949). *Procès-verbal de la première séance du 5 décembre 1949*. Paris : UNESCO.

- Conférence internationale sur l'enseignement de l'Espéranto dans les Écoles réunie au secrétariat de la Société des nations du 18 au 20 avril 1922* (1922). Genève : Institut Jean-Jacques Rousseau.
- Compte rendu du Congrès international de l'enfance* (1932). Paris : Comité d'organisation du Congrès.
- Das Palais Wilson. (1938). *Die Friedens-Warte*, 38/1, 44–45.
- De Tonnac-Villeneuve, G. (1940). *Fichier par matière établi pour la collection enfantine d'Amérique latine réunie au B.I.E.* Genève : École des bibliothécaires.
- Ferrière, A. (1922). Lettre de Adolphe Ferrière au secrétaire pédagogique de l'Internationale de l'enseignement. *L'École émancipée*, 14 (30 décembre), 209.
- Ferrière, A. (1930). L'école active et la paix. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 58–64). Genève : BIE.
- Ferrière, A. (1931). École active, méthodes actives, éducation internationale. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 82–89). Genève : BIE.
- FIAl. (1927). Les statuts de la Fédération internationale des associations d'instituteurs. *Bulletin de la FIAl*, 1, 11–12.
- FIAl. (1929). Rapport moral III. Le développement de la Fédération. *Bulletin de la FIAl*, 7 (juin), 10.
- FIAl. (1931). Éducation postscolaire et éducation des adolescents. *Bulletin de la FIAl*, octobre, 20–22.
- Freinet, C. (1929). Journaux et revues. *L'Imprimerie à l'école*, 24 (juin), 18.
- Gampert, R. (1953). Marie Butts. *Le mouvement féministe*, 41.
- Guide du voyageur s'intéressant aux écoles* (1927). Genève : BIE.
- II^e CIEM (1912). *II^e Congrès international d'éducation morale. Compte rendu et rapport général.* La Haye.
- III^e CIEM (1922). *III^e Congrès international d'éducation morale. Compte rendu et rapport général.* Genève.
- La coordination dans le domaine de la littérature enfantine.* (Édité avec le concours de la Commission d'experts pour l'étude de la littérature enfantine). (1933). Genève : BIE.
- Lahaye, (1939). Rapport de Mlle Lahaye, boursière française de l'Association Suisse, sur son séjour à Genève. *Bulletin de l'Association des Françaises diplômées des Universités*. 25, 30–35.
- Le bilinguisme et l'éducation.* (Travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928 publiés avec l'appui du Gouvernement Grand-Ducal). (1928). Genève : BIE.
- Les périodiques pour la jeunesse.* (1936). Genève : BIE.
- Littérature enfantine et collaboration internationale : rapport d'une enquête et liste de livres* (1932, 2^e éd.). Genève : BIE.
- Littérature enfantine et collaboration internationale.* (1928). Genève : BIE.

- L'organisation des bibliothèques scolaires : d'après les données fournies par les ministères de l'Instruction publique.* (1930). Genève : BIE.
- Malche, A. (1919/1920). *L'enseignement primaire et l'université.* Genève : Studer & fils.
- Maurette, M.-T. (1951). *Paul Dupuy (1856–1948).* Coloumiers-Paris : Brodard et Taupin.
- Piaget, J. (1930). La notion de justice chez l'enfant. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 55–59). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1931a). L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale. *Recueil pédagogique*, 2, 11–27.
- Piaget, J. (1931b). Introduction psychologique à l'éducation internationale. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 56–68). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1932). Psychologie appliquée à l'éducation internationale. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 57–76). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1934a). Une éducation pour la paix est-elle possible ? *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, 1, 17–23.
- Piaget, J. (1934b). Remarques psychologiques sur le self-government. In J. Heller, J. Piaget, A. Zielencyk, A. Kantova & M. Colombain, *Le self-government à l'école* (pp. 89–108). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1935). Remarques psychologiques sur le travail par équipes In A. Jakiel, J. Piaget, R. Petersen & R. Cousinet, *Le travail par équipes à l'école* (pp. 179–196). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1949). *Le droit à l'éducation dans le monde actuel.* Collection « Droits de l'Homme ». Liège : UNESCO.
- Piaget, J. (1961). Introduction à la troisième édition. In UNESCO/BIE, *Conférence internationale de l'éducation. Recueil des recommandations 1934–1960.* Genève : UNESCO, BIE.
- Piaget, J. (1976). Autobiographie. In *Cahiers Vilfredo Pareto. Revue européenne des sciences sociales*, 38–39, 1–43.
- Piaget, J. & Rosselló, P. (1922). Note sur les types de description d'images chez l'enfant. *Archives de psychologie*, 18(71), 208–234.
- Quelques méthodes pour le choix des livres des bibliothèques scolaires : rapport de l'enquête faite par le Bureau* (1930). Genève : BIE.
- Rapport du groupe de travail chargé de préparer un plan d'études sur l'accès des femmes à l'éducation en vue de la XV^e CIIP* (1951, 10–12 décembre). Paris : UNESCO.
- Rapport sur la mise en œuvre de la recommandation n° 34 et sur l'égalité d'accès des hommes et des femmes à l'éducation.* XVII^e CIIP, traduit de l'anglais (1954, 5–13 juillet). Paris : UNESCO.

- Rosselló, P. (1923). *El Instituto J.J. Rousseau: sus hombres, su obra: sugeriones para nuestro país*. Madrid: J. Cosano.
- Rosselló, P. (1928). *La escuela, la paz y la Sociedad de las Naciones*. Madrid : Edic. La Lectura.
- Rosselló, P. (1943). *Les précurseurs du Bureau international d'éducation : un aspect inédit de l'histoire de l'éducation et des institutions internationales*, Genève : BIE.
- Rosselló, P. (1959). Les Conférences internationales de l'instruction publique. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, 5/2, 241–243.
- Rosselló, P. (1960). Les principaux courants éducatifs en 1958–1959 : Essai d'éducation comparée dynamique. *International Review of Education*, 6/4, 385–398.
- Rosselló, P. (1963). Difficultés inhérentes aux recherches d'éducation comparée dynamique. *International Review of Education*, 9/2, 203–214.
- Rotten, E. (1920). *Befreiung der Erziehung. Wissen und Leben*, Zürich, Jg. 14 (1920/21), S. 49–68.
- Rotten, E. (1945). Erziehung als internationale Problem. *Die Friedens-Warte*, 45(1/2), 42–53.
- Rotten, E. (1947). Die erste Generalversammlung der UNESCO. *Die Friedens-Warte*, 47(1/2), 39–45.
- Rotten, E. (1962). Idee und Liebe. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 107(6), 177–179.
- Sabry, M. (1936). Le Problème égyptien, *Journal de Genève*, 23 février 1936.
- Sauret, H. (1937). Le pays sans frontière. *La Française, Journal d'information et d'action féminine*, 12 mai 1937, 1–2.
- Tortillet, M. (1925). Comment l'école rurale doit se différencier de l'école urbaine (rapport). In *Septième Congrès national de l'agriculture française et Congrès de l'École rurale. Rouen, 13–16 mai 1925. Compte rendu des travaux*. Paris : imprimerie Davy – À la Confédération nationale des associations agricoles (CNAA).
- Union des associations Internationales (1921). *La vie internationale*, Revue mensuelle des idées, des faits et des organismes internationaux. Bruxelles : Palais mondial, 1/26.

Presse et revues dépouillées (entre 1900 et 1952)

- Archives *Le Temps*. Repéré à <https://www.letempsarchives.ch/> (intègre le *Journal de Genève*, la *Gazette de Lausanne*)
- L'Éducateur. Organe de la Société pédagogique de la Suisse romande*, repéré à <https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=edu-001>

Pages Web et documents sur Internet

- « In Memoriam ». (1939). *Le mouvement féministe : organe officiel des publications de l'Alliance nationale des sociétés féminines suisses*, 27/540, 14. Repéré à <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=emi-001:1939:27::372#372>
- Howard Eugene Wilson (1969). University of California History Digital Archives. Repéré à <http://texts.cdlib.org/view?docId=hb229003hz&doc.view=frames&-chunk.id=div00006&toc.depth=1&toc.id=>
- Archives Institut J.-J. Rousseau. (1912–1952). Liste des élèves réguliers à l'Institut des sciences de l'éducation. Repéré à www.unige.ch/archives/aij/r/sourcesenligne/institutionnelles/etudiants-et-auditeurs/
- Confédération Suisse. (1946). Statut juridique en Suisse du Bureau international d'Éducation. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19460191/index.html>
- Conseil Fédéral. (1939). Procès-verbal de la séance du 31 août 1939 / 1653. Neutralitätserklärung. Déclaration de neutralité. Repéré à <http://dodis.ch/46896>
- La Conférence internationale de l'instruction publique et les problèmes concernant le personnel enseignant.* (Document soumis par le BIE le 30 avril 1964). (1964). Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001445/144598fb.pdf>
- Rosselló, P. (1969). *Aperçu historique*. Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Institutional_Docs/Rossello_apercu_historique_fr.pdf
- Zala, S. & Perrenoud, M. (Ed.) (2019). *Die Schweiz und die Konstruktion des Multilateralismus, Bd. 2. Diplomatische Dokumente der Schweiz zur Geschichte des Völkerbunds 1918–1946*. Quaderni Di Dodis. Repéré à <https://www.dodis.ch/it/quaderni>

BIBLIOGRAPHIE

- Abello-Galvis, R. & Arevalo-Ramirez, W. (2020). Jesús María Yepes (1892–1962). Société Française pour le droit international. Repéré à <http://www.sfdi.org/internationalistes/yepes/>
- Alix, S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876–1919)*. PUG.
- Anderson, B. (2000). *Joyous Greetings: The First International Women's Movement 1830–1860*. Oxford UP.
- Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Ed.) (1999). *Professionalisierung pädagogischer Beruf im historischen Prozess*. Klinkhardt.
- Bajomi, I. (2020). Les relations d'un État autoritaire, la Hongrie, avec l'Institut Rousseau et le Bureau international d'éducation (1922–1943). *Relations internationales*, 183, 41–58.
- Battagliola, F. (2006). Les réseaux de parenté et la constitution de l'univers féminin de la réforme sociale, fin XIX^e–début XX^e siècle. *Annales de démographie historique*, 2(112), 77–104.
- Benavot, A. & Riddle, P. (1988). The Expansion of Primary Education, 1870–1940: Trends and Issues. *Sociology of Education*, 61(3), 191–210.
- Bensoussan, G. (Ed.) (2005). Classer, penser, exclure : de l'eugénisme à l'hygiène raciale. *Revue d'histoire de la Shoah*, 183(2).
- Berthoud, C. (2016). *Le cycle d'orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture 1927-1977*. Infolio édition.
- Blobaum, R. E. (2002). The « Woman Question » in Russian Poland, 1900–1914. *Journal of Social History*, 35(4), 799-824.
- Boli, J. & Thomas, G. M. (Ed.) (1999). *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations since 1875*. Stanford UP.
- Borejsza, J. (2010). Point de vue : Staline et le cosmopolitisme (1945–1953). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 108, 113–126.

- Boss, C. (en préparation). *Le Bureau international d'éducation (BIE), analyse du processus de construction d'un centre de documentation mondiale sur l'éducation (1925–1952)*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Boss, C. & Brylinski, É. (2020). Le Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre du Bureau international d'éducation (1939–1945). In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.), *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)* (pp. 243–276). Peter Lang.
- Bourdieu P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62–63, 69–72.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique*. INRP & l'Harmattan.
- Brehony, K. J. (2001). From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited. *History of Education*, 30(5), 413–432.
- Brehony, K. J. (2004). A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New education Fellowship to The Disciplinary Field of Education (1921–1938). *Paedagogica Historica*, 40, 733–755.
- Brylinski, É. (2019). Les Conférences Internationales de l'Instruction Publique (1934–1958) : quel.les acteur.ices conçoivent les recommandations internationales de l'éducation ? Res-Hist (Réseaux & Histoire) « La personne en question dans les réseaux », 17–18.10.2019, Rennes. Repéré à https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1429/files/2019/10/Doc-HNR_Final_EBrylinski.pdf
- Brylinski, É. (en préparation). *Recommander l'utopie ? Construction d'une coopération intergouvernementale par le Bureau international d'Éducation au 20^e siècle*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Brylinski, É. (sous presse). Formuler les recommandations internationales de l'instruction publique : un mode opératoire manipulé, et manipulateur ? In M. Vergnon, R. d'Enfert & F. Mole (Ed.), *Circulations en éducation. Passages, transferts, trajectoires (19^e–20^e siècle)*. PUG.
- Bu, L. (1997). International Activism and Comparative Education: Pioneering Efforts of the International Institute of Teachers College, Columbia University. *Comparative Education Review*, 41(4), 413–434.
- Cantier, J. (2019). Innover en captivité : les universités de prisonniers de guerre français dans les oflags (1939–1945). In V. Castagnet-Lars & C. Barrera (Ed.), *Décider en éducation : entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs du XV^e siècle à nos jours* (pp. 181–194). Septentrion.
- Caplat, G. (1997). Paul Barrier. In G. Caplat (Ed.), *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914–1939* (pp. 163–165). INRP.
- Carr, E. H. (2001). *The Twenty Years' Crisis, 1919–1939: An Introduction to the Study of International Relations*. Perennial [1^{re} édition 1939].

- Caruso, M. (2019). The History of Transnational and Comparative Education. In J. L. Rury & E. Tamura (Ed.), *Oxford Handbook of the History of Education* (pp. 569–588). Oxford UP.
- Caruso, M., Koinzer, T., Mayer, C. & Priem, K. (Ed.) (2013). *Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Böhlau.
- Carvalho, M. C. (2007). A bordo do navio, lendo notícias do Brasil : o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In A. C. Mignot & J. Gondra (Ed.), *Viagens pedagógicas* (pp. 277–293). Editora Cortez São Paulo.
- Cattin, D., Eckmann, M. & Kretschmer, M. (2002). Historical portraits of important European leaders in social work Marguerite Wagner-Beck – Directrice de l'École d'études sociales de Genève (1922–1947) : Une présence discrète dans un monde mouvementé. *European Journal of Social Work*, 5(2), 199–207.
- Charle, C., Schriewer, J. & Wagner, P. (Ed.) (2004). *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Campus.
- Chinezcu, C. (2006). *Les relations entre la Roumanie et la Suisse, 1938–1948. Entre Realpolitik et perceptions idéologiques*. Thèse de doctorat. Université de Fribourg.
- Christian, M. (2019). Le développement de l'éducation préscolaire en Afrique au prisme des organisations internationales (années 1960–années 1980). In Y. Denéchère (Ed.), *Enjeux post-coloniaux de l'enfance et de la jeunesse dans l'espace francophone 1945–1989* (pp. 29–38). PUR.
- Chrobák, T. (2008). *Pour la patrie, pour les Slaves. Les slavissants français et leur rôle public (1863–1920)*. Thèse de doctorat. Université de Paris I et Univerzita Karlova v Praze.
- Cicchini, M. (2004). Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation ? Le Congrès international d'éducation morale (1908–1934). *Paedagogica Historica*, 40(5&6), 633–656.
- Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14(4), 421–439.
- Clews, C. (2009). *The New Education Fellowship and the Reconstruction of Education: 1945 to 1966*. Doctorat. University of London.
- Condette, J.-F. & Savoye, A. (2016). Une éducation pour une ère nouvelle : le Congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, 1(163), 43–77.
- Conrad, S. & Sachsenmaier, D. (Ed.) (2012). *Competing Visions of World Order: Global Moments and Movements, 1880's–1920's*. Palgrave Macmillan.
- Coquoz, J. (2012). Le Home « chez nous » comme modèle d'attention à l'enfance. *Educació I Història: Revista d'Història de l'Educació*, 20, 27–46.

- D'Almeida, F. (2002). Propagande, histoire d'un mot disgracié. *Mots. Les langages du politique*, 69. Repéré à <http://journals.openedition.org/mots/10673> ; DOI : 10.4000/mots.10673
- David, T. & Heiniger, A. (2019). *Faire société. La philanthropie à Genève et ses réseaux transnationaux autour de 1900*. Éditions de la Sorbonne.
- Davies, T. (2014). *NGOs. A New History of Transnational Civil Society*. Oxford UP.
- Delpu, P.-M. (2015). La prosopographie, une ressource pour l'histoire sociale. *Hypothèses*, 18(1), 263–274.
- Demeulenaere-Douyère, C. & Le Goff, A. (Ed.) (2012). *Histoires individuelles, histoires collectives. Sources et approches nouvelles*. Éditions du CTHS.
- Dorn, C. (2006). 'The World's Schoolmaster': Educational Reconstruction, Grayson Kefauver, and the Founding of UNESCO, 1942–46. *History of Education*, 35(3), 297–320.
- Droux, J. (2011). L'internationalisation de la protection de l'enfance : acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900–1925). *Critique internationale*, 3, 17–33.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (Ed.) (2014). Internationalization in Education (18th–20th Centuries). *Paedagogica Historica*, 50(1–2).
- Droux, J. & Hofstetter, R. (Ed.) (2015). *Globalisation des mondes de l'éducation : circulation, connexions, réfractations (XIX^e et XX^e siècles)*. PUR.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (Ed.) (2020). *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e–premier 20^e siècle)*. Peter Lang.
- Droux, J., Hofstetter, R. & Robert, A. D. (Ed.) (2020). Organisations internationales et chantiers éducatifs. *Relations internationales*, 183.
- Droux, J. & Matasci, D. (2012). La jeunesse en crise : acteurs et projets transnationaux face au problème du chômage des jeunes durant l'Entre-deux-guerres. *Revue d'histoire de la protection sociale*, 1(5), 47–59.
- Ducret, J.-J. (1990/2006). *Jean Piaget (1896–1980)*. Genève : Fondation Jean Piaget. Repéré à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_biographie.php
- Dugonjić, L. (2014). *Les IB Schools, une internationale élitiste : Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XX^e siècle*. Thèse de doctorat en co-tutelle. Paris, EHESS et Université de Genève.
- Dumont, J. (2018). *Diplomaties culturelles et fabrique des identités. Argentine, Brésil, Chili (1919–1946)*. PUR.
- Dumont, J. (2020a). Éducation et panaméricanisme : entre construction de l'empire informel des États-Unis et affirmation de l'Amérique latine. *Histoire@Politique*, 41. Repéré à <http://www.histoire-politique.fr>
- Dumont, J. (2020b). Le panaméricanisme, creuset et carrefour de l'internationalisme éducatif (1917–1945). *Relations internationales*, 183, 113–136.
- El Amrani-Boisseau, F. (2012). *Filles de la Terre : Apprentissages au féminin (Anjou 1920–1950)*. PUR.

- Espagne, M. & Werner, M. (1987). La construction d'une référence culturelle allemande en France : genèse et histoire (1750–1914). *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 42(4), 969–992.
- Frag, I. (2001). Les manuels d'histoire égyptiens. Genèse et imposition d'une norme. *Genèses*, 44(3), 4–29.
- Farré, S. (2014). *Colis de guerre : secours alimentaire et organisations humanitaires*. PUR.
- Farrokh, M. (1991). *La pensée et l'action d'Edmond Privat (1889–1962). Contribution à l'histoire des idées politiques en Suisse*. Peter Lang.
- Fayet, J.-F. (2014). *VOKS. Le laboratoire helvétique. Histoire de la diplomatie culturelle sociétiqua durant l'entre-deux-guerres*. Georg.
- Ferreras, N. O. (2009). O Prêmio Nobel e o burocrata : A conformação de um campo intelectual no Direito do Trabalho na Argentina da década de 1930. *Anos 90*, 16(29), 213–236.
- Fessard, P. (2000). École nouvelle et projets internationalistes : le Bureau international d'éducation à Genève (1925–1945). Travail de séminaire. Université de Fribourg.
- Forcey, L. (1991). Women as Peacemakers. Contested Terrain for Feminist Peace Studies. *Peace & Change*, 16(4), 331–354.
- Frajerman, L. (1992). *L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement et son activité en France, 1919–1932*. Mémoire de maîtrise. Université Paris IV.
- Frajerman, L. (2001). Le rôle de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement dans l'émergence de l'identité communiste enseignante en France (1919–1932). *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 85, 111–126.
- Friedemann, P. & Höschler, L. (1982). Internationale, International, Internationalism. In O. Brunner (Ed.), *Geschichtliche Grundbegriffe, Band 3*, 367–397.
- Friedrich, D. (2014). We Brought It Upon Ourselves: University-Based Teacher Education and the Emergence of Boot-Camp-Style Routes to Teacher Certification. *Education Policy Analysis Archives*, 22(2).
- Fuchs, E. (2004). Educational sciences, morality and politics: international educational congresses in the early twentieth century, *Paedagogica Historica*, 40(5–6), 757–784.
- Fuchs, E. (2007). The Creation of New International Networks in Education. *Paedagogica Historica*, 43(2), 199–209.
- Fuchs, E. & Roldán Vera, E. (2019) (Ed.). *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Garnier, B. (2010). *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750–1950)*. Bruylant-Academia.
- Garvia, R. (2015). *Esperanto and its rivals*. Pennsylvania UP.
- Georg, K. (2012). Politique étrangère. In Dictionnaire historique de la Suisse (DHS), [en ligne]. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/026455/2012-05-24/>

- Geyer, M. H. & Paulmann, J. (2001) (Ed.). *The Mechanics of Internationalism. Culture, Society and Politics from the 1840th to the first World War*. Oxford UP.
- Ghébali, V. Y. (1972). Aux origines de l'ECOSOC : l'évolution des commissions et organisations techniques de la Société des Nations. *Annuaire français de droit international*, 18, 469–511.
- Gillabert, M. (2013). *Dans les coulisses de la diplomatie culturelle Suisse. Objectifs, réseaux et réalisations du rayonnement culturel helvétique durant le second XX^e siècle*. Alphil.
- Ginalski, S. & Heiniger, A. (2016). Les réseaux de la réforme sociale à Genève autour des années 1900, *Histoire & mesure*, XXXI (1), 85–121.
- Girault, R. & Frank, R. (1988). *Turbulente Europe et nouveaux mondes, 1914–1941*. Masson.
- Giuntella, M.C. (2003). Enseignement de l'histoire et révision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres. In M.-C. Baquès, A. Bruter, N. Tutiaux-Guillon (Ed.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens* (pp. 161–89). L'Harmattan.
- Gorman, D. (2012). *The Emergence of International Society in the 1920s*. Cambridge UP.
- Grandjean, M. (2018). *Les réseaux de la coopération intellectuelle. La Société des Nations comme actrice des échanges scientifiques et culturels dans l'entre-deux-guerres*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne. Open Archive. Repéré à <http://serval.unil.ch>
- Green, A. (1997). *Education and State Formation. Europe, Asia and the USA*. Macmillan Press.
- Grossi, V. (1994). *Le pacifisme européen, 1889–1914*. Bruylant.
- Grossi, V. (2005). Marie Butts. In N. Tikhonov & E. Deuber (Ed.), *Les femmes dans la mémoire de Genève : du XV^e au XX^e siècle* (pp. 107–108). S. Hurter.
- Gubin, E. & Van Molle, L. (2005) (Ed.). *Des femmes qui changent le monde, Histoire du Conseil international des femmes*. Éditions Racine.
- Gubin, E., Jacques, C., Rochefort, F., Studer, B., Thébaud, F. & Zancarini-Fournel, M. (Ed.) (2004). *Le siècle des féminismes*. Éd. de l'Atelier, Éd. Ouvrières.
- Guérin, D. (1996). *Albert Thomas au BIT, 1920–1932. De l'internationalisme à l'Europe*. Institut européen de l'Université de Genève.
- Guieu, J.-P. (2008). *Le rameau et le glaive. Les militants français pour la Société des Nations*. Presses de SciencesPo.
- Guieu, J.-M. (2009). L'« insécurité collective ». L'Europe et la Société des Nations dans l'entre-deux-guerres. *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 2(30), 21–43.
- Guieu, J.-M. (2012). La SDN et ses organisations de soutien dans les années 1920. Entre promotion de l'esprit de Genève et volonté d'influence. *Relations internationales*, 151, 11–23.
- Guieu, J.-M. (2015). *Gagner la paix 1914–1929*. Seuil.

- Gutierrez, L. (Ed.) (2011a). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 3, 10–136.
- Gutierrez, L. (Ed.) (2011b). Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle. *Carrefours de l'éducation*, 31.
- Haenggeli-Jenni, B. (2015). *Helena Radlińska (1879–1954): A Teacher, Researcher and Social Activist in Poland*. Présenté à Education and Transition, ECER.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère nouvelle (1920–1940)*. Peter Lang.
- Hameline, D. (1993a). Édouard Claparède (1873–1940). *Perspectives*, XXIII(1–2), 161–173.
- Hameline, D. (1993b). Adolphe Ferrière (1879–1960). *Perspectives*, XXIII(1–2), 379–406.
- Hameline, D. (1996). Aux origines de la Maison des Petits. In C. Perregaux, L. Rieben, C. Magnin (Ed.), « Une école où les enfants veulent ce qu'ils font ». *La Maison des Petits hier et aujourd'hui* (pp. 17–62). AIJRR-LEP.
- Hameline, D. (2002a). *L'éducation dans le miroir du temps*. AIJRR-LEP.
- Hameline, D. (2002b). Le cosmopolitisme de l'Éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'entre-deux-guerres. In D. Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps* (pp. 157–216). AIJRR-LEP.
- Hamilton D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. Farmer Press.
- Héritier, F. (1996). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. O. Jacob.
- Herren, M. (2016). Fascist Internationalism. In G. Sluga & P. Clavin (Ed.), *Internationalisms: A Twentieth-Century History* (p. 191–212). Cambridge UP.
- Herren, M. (1997). Weder so noch anders. Schweizerischer Internationalismus während des Zweiten Weltkriegs. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 47, 621–643.
- Herren, M. (2000). *Hintertüren zur Macht. Internationalismus und modernisierung-sorientierte Aussenpolitik in Belgien, der Schweiz und den USA, 1865–1914*. R. Oldenbourg.
- Herren, M. & Zala, S. (2002). *Netzwerk Aussenpolitik. Internationale Kongresse und Organisationen als Instrumente der schweizerischen Aussenpolitik 1914–1950*. Chronos.
- Herren, M. (2009). *Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der Internationalen Ordnung*. Darmstadt WBG.
- Herren, M. & Löhr, I. (2018). Being international in times of war: Arthur Sweetser and the shifting of the League of Nations to the United Nations. *European Review of History*, 25(3–4), 535–552.
- Herren, M. (Ed.) et al. (2020). LONSEA – League of Nations Search Engine. Heidelberg University/Institute for European Global Studies, University of Basel 2010–2017. [Base de données] www.lonsea.org.
- Herrmann, I. (2018). *L'humanitaire en question : réflexions autour de l'histoire du Comité international de la Croix-Rouge*. Éditions du Cerf.

- Hidalgo-Weber, O. & Lescaze, B. (Ed.) (2020). *100 Years of Multilateralism in Geneva From the LoN to the UN*. S. Hurter.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève, creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e–première moitié du XX^e siècle)*. Droz.
- Hofstetter, R. (2015). Building an “international code for public education”: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925–1946). *Prospects, Quarterly review of comparative education*, XLV(1), 31–48.
- Hofstetter, R. (2017). Matrizes do internacionalismo educativo e sua primeira institucionalização em uma escala global : O exemplo do Bureau Internacional de Educação no Entreguerras. In J. Gondra (Ed.), *História da Educação, Matrizes interpretativas e internacionalização* (pp. 47–98). EDUFES.
- Hofstetter, R. (2020). Pedro Rosselló (1897–1970), Deputy Director of the International Bureau of Education. In O. Hidalgo-Weber & B. Lescaze (Ed.), *100 Years of Multilateralism in Geneva From the LoN to the UN* (vol. 1, p. 306). S. Hurter.
- Hofstetter, R. & Droux, J. (2016). *Le Bureau international d'éducation : un laboratoire de l'internationalisme éducatif (1919–1952)*. Subside FNS N° 100011_169747.
- Hofstetter, R. & Droux, J. (Ed.) (2015). Setting Education on the Global Agenda: a Historical Perspective. *Prospects. Quarterly review of comparative education*, XLV (1).
- Hofstetter, R., Droux, J. & Christian, M. (Ed.) (2020). *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Alphil.
- Hofstetter, R. & Mole, F. (2018). La neutralité revendiquée du Bureau international d'éducation. Vers une éducation nouvelle généralisée par la science piagétienne (1921–1934). In X. Riondet, R. Hofstetter & H.-L. Go (Ed.), *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions* (pp. 195–223). PUG.
- Hofstetter, R. & Riondet, X. (2018). International Institutions, Pacifism, and the Attack on Warmongering Textbooks, In E. Fuchs & E. Roldán (Ed.), *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* (pp. 201–232). Palgrave Macmillan.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2006). *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences (end 19th –middle 20th century)*. Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2013a). *European Educational Research Journal*, 12(2).
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013b). The International Bureau of Education (1925–1968): a platform for designing a ‘chart of world aspirations for education’. *European Educational Research Journal*, 12(2), 215–230.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2020a). L'objectivité et la neutralité comme ressorts de l'internationalisme éducatif ? Le Bureau international d'éducation. (1925–1968). *Relations internationales*, 183, 17–39.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2020b). The International Bureau of Education: a Precursor of the Unesco and the Factory of its Pedagogical Guidelines? (1934–1968). *Encounters in Theory and History of Education*, 21, 24–51.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2020c). Orchestrer l'internationalisme éducatif depuis le Bureau international d'éducation. Conquêtes, confrontations, compromis (1927–1934). In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.) *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)* (pp. 63–94). Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (soumis a). Piaget, diplomat of educative internationalism. From the International Bureau of Education to UNESCO (1929-1968). *Paedagogica Historica*.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (en préparation). Le BIE (1925-1969) sous l'ère piagétienne. *De l'internationalisme à l'universalisme?*
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (soumis b). « L'ascension de l'individuel à l'universel ». La théorie piagétienne appliquée à la coopération intergouvernementale en éducation *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (en préparation). Le BIE (1925-1969) sous l'ère piagétienne. *De l'internationalisme à l'universalisme?*
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (coll. Boss, C.) (2020). L'Institut Rousseau et son Bureau international de l'éducation : « cœur pédagogique de l'univers civilisé, où le sang afflue et reflue sans cesse ». In R. Hofstetter, J. Droux & M. Christian (Ed.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle. Genève au cœur d'une utopie* (pp. 177–210). Alphil.
- Hofstetter, R., Ratcliff, M. & Schneuwly, B. (2012). *Cent ans de vie : La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne, 1912–2012*. Georg.
- Holton, S. S. (2005). Kinship and Friendship: Quaker women's networks and the women's movement. *Women's History Review*, 14(3 & 4), 20.
- Hüllen, W. (2007). The presence of English in Germany. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 18(1), 3–26.
- Hunyadi, M.-E. (2019). *Promouvoir l'accès des femmes aux études et aux titres universitaires : un défi transnational ? L'engagement de la Fédération internationale des Femmes Diplômées des Universités (1919–1970)*. Thèse de doctorat en cotutelle. Universités de Genève et de Paris-Descartes.
- Hunyadi, M.-E. (2020). Au croisement du local et de l'international : l'hospitalité des diplômées genevoises comme pont entre les mouvements féminins et les organisations internationales (1923–1939). In R. Hofstetter, J. Droux & M. Christian (Ed.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle* (pp. 233–253). Alphil.
- Iriye, A. (1997). *Cultural internationalism and World order*. The John Hopkins UP.

- Iriye, A. (2002). *Global Community: The Role of International Organizations in the Making of the Contemporary World*. California UP.
- Jensen, J. M. & Lichtenstein, N. (2016). *The ILO from Geneva to the Pacific Rim. West Meets East*. Palgrave Macmillan.
- Jenkins, C. (1989). *The professional middle class and the social origins of progressivism: a case study of the New Education Fellowship, 1920–1950*. Thèse de doctorat. University of London.
- Jost, H.-U. (1986). Menace et repliement. In *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* (pp. 683–770). Payot.
- Joris, E. (2004). Fédération suisse des femmes protestantes. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, [en ligne]. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/articles/025753/2004-11-09/>
- Kaelble, H. & Straschitz, F. (1988). *Vers une société européenne : une histoire sociale de l'Europe, 1880–1980*. Belin.
- Kamens, D. H. & Benavot, A. (2007). World Models of Secondary Education, 1960–2000. In A. Benavot & C. Braslavsky (Ed.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (pp. 135–154). Springer.
- King, K. (2016). The global targeting of education and skill: policy history and comparative perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(6), 952–975.
- Kline, W. (2001). *Building a Better Race: Gender, Sexuality and Eugenics from the Turn of the Century to the Baby Boom*. California UP.
- Kohler, R. (2009). *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Klinkhardt.
- Koslowski, S. (2013). *Die New Era der New Education Fellowship: ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*. Klinkhardt.
- Kott, S. (2014). Internationalism in Wartime. *Journal of Modern European History*, 12(3), 317–322.
- Kott, S. (2011). Les organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique. *Critique internationale* 52(3), 9–16.
- Kott, S. & Droux, J. (Ed.) (2013). *Globalizing Social Rights: the ILO and Beyond*. Palgrave Macmillan.
- Kuntz, J. (2017). *Genève internationale. 100 ans d'architecture*. Slatkine.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. PUF.
- Langewiesche, D. & Tenorth, H. E. (1989). Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd, 5, 1918–1945*. Beck.
- Laot, F. F. (2015). La formation des travailleuses (1950–1968) : une revendication du syndicalisme mondial ? Contribution à une histoire dénationalisée de la formation des adultes. *Le Mouvement Social*, 253(4), 65–87.

- Laot, F. F. & Marynowicz-Hekta, E. (2018). Éducation des adultes et progrès social selon Helena Radlińska. In F. F. Laot & C. Solar (Ed.), *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales* (pp. 163–181). L'Harmattan.
- Laqua, D. (Ed.) (2011). *Internationalism Reconfigured: Transnational Ideas and Movements between the World Wars*. I.B. Tauris.
- Laqua, D. (2013). *The Age of Internationalism and Belgium, 1880–1930. Peace, Progress and Prestige*. Manchester UP.
- Laqua, D. (2017). Activism in the 'Students' League of Nations': International Student Politics and the Confédération Internationale des Étudiants, 1919–1939. *English Historical Review* CXXXII (556), 605–637.
- Laqua, D., van Acker, W. & Verbruggen, C. (Ed.) (2019). *International Organizations and Global Civil Society. Histories of the Union of International Associations*. Bloomsbury Academic.
- Latala, R. (2020). Des sociabilités fécondes : l'identification du mouvement pédagogique polonais à la cause internationale de la réforme éducative. In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.), *Des causes communes ? Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)* (pp. 207–242). Peter Lang.
- Lembré, S. (2010). L'expérience de l'enseignement agricole ambulante dans la région du Nord (1900–1939). *Histoire et sociétés rurales*, 34(2), 149–180.
- Lemercier, C. & Picard, E. (2012). Quelle approche prosopographique ? In L. Rollet & Ph. Nabonnand (Ed.), *Les uns et les autres... : biographies et prosopographies en histoire des sciences* (pp. 605–630). PU de Nancy.
- Lemercier, C. (2012). Formal Network Methods in History: Why and How? *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, Vol. 1.
- Levie, F. (2008). *L'homme qui voulait classer le monde : Paul Otlet et le Mundaneum*. Bruxelles : Les impressions nouvelles.
- Lins, U. (2016). *Dangerous Language : Esperanto under Hitler and Staline* (trad. Par H. Tonkin). Palgrave Macmillan.
- Loureiro, C. M. B. (2018). *La coopération pédagogique promue par le Bureau international d'éducation (BIE) : Les interconnexions avec l'Amérique latine (1925–1952)*. Canevas de thèse. Université de Genève.
- Loureiro, C. M. B. (en préparation). *La coopération pédagogique promue par le Bureau international d'éducation (BIE) : les interconnexions avec l'Amérique latine (1925–1952)*. Bourse CAPES (Brésil). Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Loureiro, C. M. B. & de Assis, R. M. (2017). A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora. *Revista Educação Em Questão*, 55(44), 74–98.
- Luc, J.-N., Condette, J.-F. & Verneuil, Y. (2020). *L'histoire de l'enseignement en France, XIX^e–XXI^e siècle*. Armand Colin.

- Ludi, R. & Piguët, F. (2008). Leuch-Reineck, Annie. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, [en ligne], version du 16.01.2008. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/009346/2008-01-16/>
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Peter Lang.
- Lussi, V. (2007). La pédagogie curative : un champ spécifique ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e-première moitié du 20^e siècle)* (pp. 265–289). Peter Lang.
- Magnin, C. (2002). « Si tu veux la paix, cultive la justice ! ». Les débats sur l'éducation à la paix tenus sous l'égide du BIE. *Cahier du SRED*, 9, 37–57.
- Magnin, C. & Thomann, A. (2001). Jean Piaget, diplomate de l'éducation. Essai historique sur sa façon de concevoir l'influence du BIE dans le domaine éducatif entre 1929 et 1950. In P. Philippart & L. Vandeveldé (Ed.), *L'éducation dans tous ses états* (pp. 279–289). AFEC & CEDEF.
- Magnin, C. & Zottos, É. (2005). Enseignement secondaire et « transferts » de modèle éducatif : le cas de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) 1934–1986. *Cahier du SRED*, 14, 179–199.
- Marbeau, M. (2007). Les femmes et la Société des Nations (1919–1945) : Genève, la clé de l'égalité ? In J.-M. Delaunay & Y. Denéchère (Ed.), *Femmes et relations internationales au XX^e siècle* (pp. 163–175). Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Marbeau, M. (2017). *La Société des Nations : Vers un monde multilatéral : 1919–1946*. PUF.
- Marcacci, M. (1987). *Histoire de l'Université de Genève 1559–1986*. Université de Genève.
- Matasci, D. (2012). L'éducation, terrain d'action internationale. Le Bureau international de l'enseignement technique dans les années 1930. *Relations internationales*, 151, 37–48.
- Matasci, D. (2017). Assessing needs, fostering development: UNESCO, illiteracy and the global politics of education (1945–1960), *Comparative Education*, 53, 35–53.
- Matasci, D., Bandeira M. J. & Dores, H. G. (Ed.) (2019). *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s–1980s*. Palgrave Macmillan.
- Mattioli, A. (1997). *Gonzague de Reynold : Idéologue d'une Suisse autoritaire*. Éd. universitaires.
- Maul, D. R. (2016). *American Quakers, the Emergence of International Humanitarianism and the Foundation of the American Friends Service Committee 1890–1920*. Oxford UP.
- Maurel, C. (2006). *L'Unesco de 1945 à 1974*. Thèse en histoire. Université Paris I.
- Maurel, C. (2010). *Histoire de l'Unesco. Les trente premières années. 1945–1974*. L'Harmattan.

- Maurette, M.-T. (1951). *Paul Dupuy (1856–1948)*. Brodard et Taupin.
- Meyer, G. (2013). Genève et les organisations internationales : une histoire locale de l'international. *Bulletin de la Société d'histoire et d'archéologie de Genève*, 43, 86–94.
- Mignemi, N. & Pan-Montojo, J. (2017). International organizations and agriculture, 1905 to 1945: Introduction. *Agricultural History Review*, 65(2), 237–253.
- Miller, C. (1992). *Lobbying the League: Women's International Organizations and the League of Nations*. Thèse de doctorat. Université d'Oxford.
- Miller, C. (1994). « Geneva – the Key to Equality »: inter-war feminists and the League of Nations. *Women's History Review*, 3(2), 219–245.
- Mole F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900–1914)*. PUR / INRP.
- Mole, F. (2015). Georges Lapierre, un instituteur dans le développement de l'internationalisme pédagogique (1923–1932). In J. Droux et R. Hofstetter (Ed.), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractations (19^e–20^e siècles)* (pp. 53–74). PUR.
- Mole F. (2016). Débats au Congrès de l'école rurale (1925) : réconcilier l'institution et son milieu ? In B. Garnier et P. Kahn (Ed.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e–XX^e siècles* (pp. 187–200). PUR.
- Mole, F. (2020). Paix ou révolution ? Dissensions politiques et pédagogiques entre les fédérations internationales d'instituteurs (années 1920). In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.), *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)* (pp. 117–140). Peter Lang.
- Monnier, V. (1995). *William E. Rappard. Défenseur des libertés, serviteur de son pays et de la communauté internationale*. Slatkine.
- Moody, Z. (2016). *Les droits de l'enfant. Genève, institutionnalisation et diffusion (1924–1989)*. Alphil.
- Moret, B. (2004). Le discours sur la langue sous les régimes totalitaires. *Cahiers de l'ILSL*, 17, 155–170.
- Müller, K. D., Ringer, F. & Simon, B. (Ed.) (1987). *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Cambridge UP.
- Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896–1980). *Perspectives*, XXIV (1–2), 321–337.
- Murphy, C. N. (1994). *International Organization and Industrial Change: Global Governance since 1850*. Polity Press.
- Mylonas, D. (1976). *La Conférence des ministres alliés de l'éducation (Londres 1942–1945) : De la coopération éducative dans l'Europe en guerre à la création d'une organisation internationale*. Thèse de doctorat. Université de Genève. E. Bruylant.
- Nabonnand, P. & Rollet, L. (Ed.) (2012). *Les uns et les autres. Biographie et prosopographie en histoire des sciences*. Presses universitaires de Nancy.

- Nay, O. & Petiteville, F. (Ed.) (2011). Éléments pour une sociologie du changement dans les organisations internationales. *Critique internationale*, 4(53), 9–20.
- Neveu, E. (1996). *Sociologie des mouvements sociaux*. La Découverte.
- Niess, A. & Vaïsse, M. (Ed.) (2006). *Léon Bourgeois : Du solidarisme à la Société des Nations*. Guéniot.
- Noël, A. (2020). *La construction et le contrôle de l'image publique de Jean Piaget entre 1945 et 1980 : la contribution des médias comme vecteur d'une théorie*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e–XX^e siècle)*. Instituto nacional de investigação científica.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Educa.
- Nóvoa, A. (2006) *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) Des années 1860 aux années 1920*. Thèse de doctorat. Université Paris IV.
- Oelkers, J. (2019). Aspects of the reception of « Reformpädagogik » (progressive education). *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 294–314.
- Offen, K. M. (2000). *European feminisms, 1700–1950: A political history*. Stanford UP.
- Offen, K. M. (2012). *Les féminismes en Europe, 1700–1950*. PUR.
- Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (Ed.) (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Peter Lang.
- Ohene-Nyako, P., Piguët, L. & M. Piguët, M. (2019). « Historical Women Take the Streets of Geneva: Restoring the Legacy of International Organizations' Working Bees », [blog]. Repéré à <https://projects.au.dk/inventingbureaucracy/blog/show/artikel/historical-women-take-the-streets-of-geneva-restoring-the-legacy-of-international-organizations-wo/>
- Pedersen, S. (2007). Back to the League of Nations. *The American Historical Review*, 112, 1091–1117.
- Pedersen, S. (2015). *The Guardians: The League of Nations and the Crisis of Empire*. Oxford UP.
- Perregaux, C. (2012). *Une Genevoise aux passions discrètes : Germaine Duparc, scientifique et pédagogue*. S. Hurter.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école – production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Droz.
- Petricioli, M. & Cherubini, D. (Ed.) (2007). *For Peace in Europe. Institutions and Civil Society between the World Wars*. Peter Lang.
- Petterson, D., Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (2019). Education Governance by Numbers. In R. Langer & T. Brüsemeister (Ed.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 691–710). Springer VS.
- Pham-Thi-Tu (1962). *La coopération intellectuelle sous la Société des Nations*. Droz.

- Piguet, M. (2019). Auguste Gampert. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, [en ligne], version du 25.10.2019. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/011121/2019-10-25/>
- Popkewitz, T.S. (2015). *The "Reason" of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. Routledge.
- Promitzer, C., Trubeta, S. & Turda, M. (Ed.) (2011). *Health, Hygiene and Eugenics in Southeastern Europe to 1945*. Central European UP.
- Ramirez, F. O. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2–17.
- Rasmussen, A. (1989). Les Congrès internationaux liés aux Expositions universelles de Paris (1867–1900). *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 7(1), 23–44.
- Ratcliff, M. J. (2010). *Bonjour Monsieur Piaget : Images d'une vie /Images of a life*. Somogy.
- Ratcliff, M. J. (2019). La cité utopique : origine et genèse du Centre International d'Épistémologie génétique. *Philosophia Scientiae*, 23(3), 3–26.
- Ratcliff, M. J. & Burman, J. T. (2017). The mobile frontiers of Piaget's psychology. From academic tourism to interdisciplinary collaboration. *Estudios de Psicología*, 38(1), 1–33.
- Ratcliff, M. J. (2011). Entre autorité, recherche et sociabilités : Jean Piaget et l'Institut Rousseau de 1920 à 1940. In M. Amann Gainotti & J.-J. Ducret (ed.), *Jean Piaget Psicologo Epistemologo Svizzero all'avanguardia, atti delle giornate di studio Istituto Svizzero di Roma* (pp. 83–97). AEMME Publishing.
- Rauzier, V. (2009). *Logiques nationales, internationales et identitaires : une histoire du pacifisme du Bureau international de la Paix dans l'entre-deux-guerres*. Master 2. Université de Grenoble.
- Renoliet, J.-J. (1999). *L'UNESCO oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919–1946)*. Publications Sorbonne.
- Ribi-Forclaz, A. (2017). Shaping the future of farming: the International Labour Organization and agricultural education, 1920s to 1950s. *Agricultural History Review*, 65(2), 320–339.
- Riondet, X., Hofstetter, R. & Go, L. (Ed.) (2018). *Itinéraires et connexions des acteurs et actrices de l'Éducation Nouvelle au fil du XX^e siècle*. PUG.
- Riondet, X. (2020a). L'action de l'Institut International de Coopération Intellectuelle (IICI) au sujet des manuels scolaires (1931–1936) : une agence aux moyens modestes, au sein de la complexité de l'Organisation de Coopération Intellectuelle (OCI). *Relations internationales*, 183, 77–94.
- Riondet, X. (2020b). La résolution Casarès, ou les premiers pas difficiles de la Coopération intellectuelle au sujet des manuels scolaires (1925–1939). In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.) *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)*. (pp. 141–172). Peter Lang.

- Robert, A. D. (2020). Le Bureau international d'éducation et l'Éducation nationale française. Échanges, circulations d'idées et de pratiques (1950–1970). *Relations internationales*, 183, 59–76.
- Robertson, S. L. (2013). Teachers' work, denationalisation and transformations in the field of symbolic control: A comparative account. In *World Yearbook of Education 2013* (pp. 97–116). Routledge.
- Rochefort, F. (2018). *Histoire mondiale des féminismes*. PUF.
- Rodgers, D. (1998). *Atlantic Crossings. Social politics in a Progressive Age*. Harvard UP.
- Rodogno, D., Struck, B. & Vogel, J. (Ed.) (2015). *Shaping the Transnational Sphere. Experts, Networks, and Issues (1850–1930)*. Berghahn Books.
- Rouiller, V. (2020). *D'une cause internationaliste à un nouveau savoir scolaire : l'espéranto à l'école (1908–1960)*. Requête FNS P2GEP1_195265.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale : histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874–1914*. Peter Lang.
- Ruchat, M., (2005). *Alice Descoedres*. In N. Tikhonov & É. Deuber (Ed.), *Les femmes dans la mémoire de Genève : Du XV^e au XX^e siècle* (pp. 215–216). S. Hurter.
- Ruchat, M. (2015). *Édouard Claparède (1873–1940) : à quoi sert l'éducation ?* Antipodes.
- Rupp, L. (1997). *Worlds of Women. The Making of an International Women's Movement*. Princeton UP.
- Ruppen Coutaz, R. (2016). *La voix de la Suisse à l'étranger. Radio et relations culturelles internationales (1932–1949)*. Alphil.
- Ruppen Coutaz, R. (2020). L'Association européenne des enseignants (AEDE), l'Unesco et la pédagogie de la compréhension internationale dans les réseaux éducatifs pro-européens au tournant des années 1950–1960. *Relations Internationales*, 183, 137–152.
- Sandell, M. (2015). *The Rise of Women's Transnational Activism: Identity and Sisterhood Between the Worlds Wars*. Tauris.
- Sapiro, G. (Ed.) (2009). *L'espace intellectuel en Europe*. La Découverte.
- Saunier, P. Y. (2012). La secrétaire générale, l'ambassadeur et le docteur. *Monde(s)*, 1, 29–46.
- Saunier, P. Y. (2013). *Transnational History. Theory and History*. Palgrave Macmillan.
- Schirmann, S. (2006). *Quel ordre européen ? De Versailles à la chute du III^e Reich*. A. Colin.
- Schoeni, C. (2012). *Travail féminin : Retour à l'ordre ! : L'offensive contre le travail des femmes durant la crise économique des années 1930*. Antipodes.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, 121, 9–27.
- Seguy, J.-Y. (Ed.) (2018). *Variations autour de la « forme scolaire »*. *Mélanges offerts à André D. Robert*. Presses universitaires de Nancy.

- SenarcLens, de J. (2011). Albert Picot. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, [en ligne], version du 18.01.2001. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/006657/2011-01-18/>
- Sluga, G. (2013). *Internationalism in the Age of Nationalism*. Pennsylvania UP.
- Sluga, G. (2017). Women, Feminisms and Twentieth-Century Internationalisms. In G. Sluga & P. Clavin (Ed.), *Internationalisms. A Twentieth-Century History* (pp. 61–84). Cambridge UP.
- Sluga, G. & Clavin, P. (Ed.) (2017). *Internationalisms. A Twentieth-Century History*. Cambridge UP.
- Smaller, H. (2015). An Elusive Search for Peace: The Rise and Fall of the World Federation of Education Associations (WFEA), 1923–1941. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation* 27(2), 95–119.
- Soler Mata, J. (2016). La Escuela Activa de Adolphe Ferrière en la pedagogía española e iberoamericana. In J. M. H. Díaz (Ed.), *Influencias Suizas en la Educación Española e Iberoamericana* (pp. 69–82). Aquilafuente Universidad Salamanca.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2004). *The Global Politic of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Columbia University.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Ed.) (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education*. World Yearbook of Education. Routledge.
- Suchodolski, B., Roller, S., Stock, R., Avanzini, G., Egger, E. & Darcy de Oliveira, R. (1979). *Le BIE au service du mouvement éducatif*. Unesco.
- Swiss Quakers. (2010). *Archives des quakers en Suisse*. Repéré à <https://www.swiss-quakers.ch/archives/ar/archives.html>
- Sylvester, R. (2002). Mapping International Education: a Historical Survey 1893–1944. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 90–125.
- Sylvester, R. (2003). Further Mapping of the Territory of International Education (1944–1969). *Journal of Research in International Education*, 2, 185–204.
- Taillibert, C. (1999). *L'Institut International du cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*. L'Harmattan.
- Tate, H. (2017). Le Comité international de la Croix-Rouge comme architecte du droit international : vers le Code des prisonniers de guerre (1929). *Monde(s)*, 2, 203–220.
- Thébaud, F. (2017). *Une traversée du siècle. Marguerite Thibert, femme engagée et fonctionnaire internationale*. Belin.
- Thomann, A. (2012). Pedro Rosselló. In R. Hofstetter, M. Ratcliff, & B. Schneuwly (Ed.), *Cent ans de vie – La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne, 1912–2012* (p. 168). Georg Éditeur.
- Tikhonov, N. & Deuber, E. (Ed.) (2005). *Les femmes dans la mémoire de Genève : du XV^e au XX^e siècle*. Hurter

- Topalov, C. (Ed.) (1999). *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880–1914)*. EHESS.
- Torracinta, C. (1978). *Genève 1930–1939 : le temps des passions*. Tribune Éditions.
- Tournès, L. (Ed.) (2010). *L'argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*. Autrement.
- Tournès, L. (2016). *Les États-Unis et la Société des Nations (1914–1946). Le système international face à l'émergence d'une superpuissance*. Peter Lang.
- Tournès L. (2011). *Sciences de l'homme et politique. Les fondations philanthropiques américaines en France au XX^e siècle*. Garnier.
- Tournès, L. & Scott-Smith, G. (Ed.) (2017). *Global Exchanges. Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*. Berghahn.
- Traz de, R. (1995). *L'esprit de Genève*. L'âge d'Homme.
- Trombetta, C. (2017). *Politica, Morale e religione in Édouard Claparède*. Aracne.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward Utopia – A Century of Public School Reform*. Harvard UP.
- Van Daele, J., Rodgers, G., Lee, E. & Swepston, L. (2009). *L'Organisation internationale du travail et la quête de justice sociale, 1919–2009*. Bureau international du travail.
- Vellacott, J. (2006). A place for pacifism and transnationalisms in feminist theory: the early work of the women's international league for peace and freedom. *Women's History Review*, 2(1), 23–56.
- Verga, M. (2007). Manuels d'histoire pour la paix en Europe, 1923–1938. In M. Petricioli & D. Cherubini (Ed.), *For Peace in Europe. Institutions and Civil Society between the World Wars* (pp. 503–524). Peter Lang.
- Vidal, F. (1997). L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie politico-pédagogique des années 1920. *Équinoxe. Revue de sciences humaines*, 17, 81–98.
- Warren, D. (Ed.) (1989). *American Teachers. Histories of a Profession at Work*. Macmillan.
- Watras, J. (2011). The New Education Fellowship and UNESCO's programme of fundamental education. *Paedagogica Historica*, 47(1–2), 191–205.
- Webster, A. (2005). The Transnational Dream: Politicians, Diplomats and Soldiers in the League of Nations' Pursuit of International Disarmament, 1920–1938. *Contemporary European History*, 14(4), 493–518.
- Westberg, J., Boser, L. & Brühwiler, I. (Ed.) (2019). *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*. Palgrave Macmillan.
- Wroczynski, R. (1964). Helena Radlińska, son activité et son système pédagogique. *Enfance*, 17, 69–80.
- Xypas, C. (1997). *L'éducation morale à l'école : De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Anthropos.
- Young, M. (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade e Cultura*, 32, 145–155.
- Zaki, E. (2015). *Quelle image pour l'espéranto ? Regard sur l'image à travers les principales positions idéologiques du mouvement en Europe*. Mémoire, Université de Genève.

ACTEURS

A

Abraham, Marcel 192, 197
Achterberg (née Gysin),
 Mad 161, 569
Adams, Ronald 200
Addams, Jane 479
Ador, Gustave 65
Akhavi, Djamaleddin 523, 527
Akrawi, Matta 236
Allen of Hurtwood, Marjory 304
Annan, Kofi 156
Antipoff, Helena 534
Apletin, Mikhail Yakovlevich 88,
 436, 534
Arnason, Hjörvardur Harvard 189
Arocha, Manuel 531
Audemars, Mina 296
Auroi, Suzanne 461, 470, 569
Ayora, Isidro 143
Ayrton-Gould, Barbara 484
Ayusawa, Iwao 533

B

Badarau, Gabriel 185, 187, 189,
 401, 573
Bagotzky, Sergueï 535

Baillie-Weaver, Harold 58
Bang, Vinh 569
Barbag, Józef 323
Barrier, Paul 300–303, 305, 349, 523
Bartušková, Marie 304
Beeby, Clarence Edward 453
Beltette, Achille 58, 425, 426
Benn, John M. 237
Bergson, Henri 68
Bertier, Georges 297
Bey, Assal 501
Binet, Alfred 223, 272
Borel, Antoine 302, 495
Borelowski, Waclaw 273
Bourgeois, Léon 54–56, 65
Bovet, Ernest 63, 65, 89, 571
Bovet, Pierre 37, 38, 48, 49, 53, 55, 57–
 59, 63, 65, 71, 76, 81, 82, 87, 88,
 89, 90, 92, 98, 99, 102–106, 110,
 112, 121, 142, 145, 177, 191, 199,
 318, 337, 338, 340, 341, 343–349,
 361, 362, 394, 411, 415, 418, 419,
 421, 426, 427, 429–441, 450, 467,
 468, 470–472, 482, 527, 530, 553,
 569, 571
Brunton, John 237
Butler, Harold 136
Butler, Nicholas Murray 95

- Butts, Marie 30, 39, 81–83, 88, 92, 95, 97, 104–107, 109–115, 120–123, 134, 135, 136, 140, 155, 168, 169–174, 177–180, 184, 185, 200, 208, 224, 284, 287, 297, 298, 318, 319, 346, 350, 351, 355, 362, 399, 400, 405, 407, 409–415, 422, 426, 427, 429, 430, 431, 433, 434, 435, 438, 439, 440, 449, 450, 451, 470, 471, 472, 475–488, 493, 518–520, 533, 545, 557, 567, 569
- Buyse, Raymond 374
- C
- Calmon, Pedro Moniz de Bittencourt 197
- Caló, Giovanni 329, 372, 497
- Campell, A. 527, 533
- Carneiro, Paulo 186, 189, 192, 200, 313, 401
- Casarès, Julio 138, 139, 141, 318
- Castelli, Enrico 408
- Cecil, Robert 65
- Cellérier, Lucien 395, 571
- Céspedes, Leonor 493
- Chaton, Jeanne 453
- Chennaz, Étienne 494
- Chuard, Ernest 113
- Claparède-Spir, Hélène 46, 52
- Claparède, Édouard 46, 52, 80–82, 106, 224, 251, 272, 283, 296, 343, 411, 424, 425, 437, 468, 478, 525, 534
- Claparède, Jean-Louis 82, 83, 84, 122, 145, 318, 476, 569
- Clapp, Margaret 458
- Clarence Beeby 199, 453
- Clarke, Fred 413
- Clavière, Jean 426, 427
- Collet (née Brechbühl), Colette 474, 487, 569
- Collins, J. R. 527
- Corven 485
- Cousinet, Roger 68
- Cros, Édouard 256, 496, 497, 499
- Crowdy, Rachel 485
- Curie, Marie 479, 567
- Cusden, Phoebe 471
- Cusden, Ruby Dora 341, 342, 470, 471, 569
- de Montenach, Jean-Daniel 139
- de Morsier, Jeanne-Marie 298
- de Reynold, Gonzague 89, 113, 128, 139, 141
- de Vaska, Jules 187, 573
- de Winter 485
- Debiesse, Jean 236
- Decroix, Juliette 58
- Decroly, Ovide 58, 81, 162, 303, 397, 409, 437, 573
- Denis, Arnošt 506
- Descoedres, Alice 82, 272–274, 277, 395, 474, 479, 487, 571
- Destrée, Jules 99, 520
- Dewey, John 107, 154, 162, 398, 573
- Dottrens, Robert 70, 82, 119–121, 129, 145, 219, 224, 266, 298, 303, 371, 373–395, 494, 502, 503, 524, 545, 571
- Doty, Madeleine Zabriskie 475, 483, 484, 487, 571
- Doubrovina, Ludmila Viktorovna 535
- Drummond, James Eric 128
- Drzewieski, Bernard 186
- Duggan, Stephen 95
- Dumas, Louis 438, 440, 441
- Duparc, Germaine 297, 482
- Dupuy, Paul 75, 80, 81, 82, 344, 395, 545, 571, 573
- Duvillard, Emmanuel 348, 395, 571

E

Eastman, Mark 82, 105, 136
 El Nahas, Mahmoud K. 210
 Engleman, Finis 234
 Ensor, Beatrice 57, 58, 68, 81, 94, 102,
 397, 399, 404–410, 557, 573
 Evans, Luther 200

F

Fahmy, Mohamed 494, 496, 497, 502,
 503, 505, 506
 Fairchild, Mildred 208, 493
 Fatio, Guillaume 106, 400, 571, 573
 Fatio, Henri 82
 Fauconnet, Paul 73, 407
 Fern Andrews, Fannie 54, 154, 400,
 475, 487, 493, 545, 573
 Fernig, Leo 223
 Ferrière, Adolphe 53, 55, 58, 66,
 80, 82, 83, 125, 162, 169,
 297, 394, 404, 410, 425, 426,
 437, 468, 503, 522, 533,
 569, 571
 Ferrière, Suzanne 82
 Fleming, Etta 471
 Flexner, Abraham 115
 Fontègne, Julien 51
 François, Louis 322, 324
 Freinet, Célestin 67, 68, 287, 348,
 418, 436

G

Gal, Roger 312
 Gampert, Auguste
 Gampert, Rachel 124, 273, 300, 304,
 355, 400, 413–415, 422, 476–485,
 487, 557, 569
 Garnier, Charles 348

Gastelú, Alexandre 494, 497, 502, 505
 Gaudard, Hans 175
 Georges, Miss T. 430
 Gigon, Olof 263
 Girard, Grégoire 176
 Giroud, M.-L. 439, 440
 Giuliano, Balbino 209, 316, 494
 Gomez, Manuel Utreras 120
 Gorgé, Camille 523
 Gould, Frederick James 57, 103
 Gourd, Émilie 450, 475, 478,
 487, 571
 Gräfer (parfois Graefer) 494
 Grandjean, Henri 187, 496
 Grandjouan, Jacques-
 Olivier 184, 187
 Grandjouan, Louva 493
 Gruenberg, Sidonie 297, 298
 Guimaraes, Oliveira 370, 494, 495
 Gunn, Selskar M. 115

H

Hallsten Kallia, Amni 128, 493
 Hamaïde, Amélie 162
 Hamid El Baba, Abdel 496, 501
 Hamori (née Archinard), Anne 161,
 481, 482, 483, 569
 Hamori, Laszlo 481
 Harada, Ken 63
 Harold, L. 155
 Hekmat 533
 Herbart, Johann Friedrich 418
 Herbinière-Lebert, Suzanne 298
 Hitler, Adolph 342, 359
 Hochstaetter, Max 63, 64, 71,
 476, 569
 Homan, Bálint 536
 Hombourger, Émile 443
 Hughes, John 345
 Husson, Julien 374

I

Ivanoff, Serge 534

J

Jadot, René 520

Jakiel, Albin 395, 400, 494, 499, 527, 569

Janet, Pierre 162

Jaques-Dalcroze, Émile 68, 395,
432, 571

Jeangros, Erwin 181, 182

Jeanneret-Gris, Charles-Édouard (Le
Corbusier) 106

Jedrzejewicz, Janusz 527

Jentzer, Ketty 395, 571

Jones, Galen 234

K

Kandel, Isaac Leon 83

Karadjoff, D. 153

Kefauver, Grayson 173, 413, 414

Kepl, Rudolf 494, 497, 502, 505, 506

Kerno, Ivan 128

Kevorkian, Boghos 395, 571

Kiritescu, Constantin 521

Knox, John 237

Knudsen, Sven 348

Kopecky, Jaromir 187, 189, 537

Kosé, Vlasta (Jaroslav) 82, 471

Kotschnig, Walter 186, 471, 571

Kotschnig, Walter (parfois
Kotschning) 192

Krauel, Wolfgang 228

Kullman, Gustave 128

Kuo, Yu-Shou 189

Kuypers, Julien 192, 200, 262, 263

L

La Fontaine, Henri 83, 105

Lachenal, Adrien 84, 145, 147, 159,
175, 176, 497, 500

Lachenal, Paul 147, 168, 202, 363,
496, 497, 502

Lafendel, Louise 296

Langevin, Paul 437, 438

Lanniée, Marcel 494, 497, 501, 502

Lapierre, Georges 423–425, 428, 430,
435, 437–441, 545

Laravoire, Édouard 82, 571

Lauwerys, Joseph 172, 198, 413, 414,
415, 422

Lavachéry, Henri 520

Lazar, Magda 493

Leckie, Frances 471

Lefauchaux, Marie-Hélène 456, 457

Leite Da Costa, Maria Irène 208

Lester, Margaret A. 470, 571

Leuch, Annie 483, 484

Lounacharski, Anatoli 535

Luchoire, Jean 432

Luffman, Monica 493

Luxembourg, Rosa 479

M

Maciszewski, Seweryn

Władysław 368, 370

Malche, Albert 49, 50, 65, 82, 86, 100,
106, 108, 113, 118–121, 145, 373,
374, 395, 496, 497, 501, 503, 505,
545, 571

Montovani, Juan 521

Martin, Victor 53, 571

Maurette, Fernand 74, 80, 82,
100, 105, 128, 136, 232, 282,
545, 573

Maurette, Marie-Thérèse 80,
252, 545

Mayeda, Tamon 82

McGrath, Earl 234

McKeon, Richard 192

Mcmurry, Ruth E. 493

Mendis, Randolph Jewell Francis 236

Meyhoffer, Paul 55, 64, 65, 74, 75,
395, 571

Michalowska, Jadwiga 303, 493,
494, 499
Micheli, Pierre 200
Migone, Raul 521, 522, 523
Molitor, André 236
Monroe, Paul 83, 95, 107, 154, 397,
545, 573
Montessori, Maria 296, 400, 475, 476,
487, 573
Motta, Giuseppe 65, 113, 141, 147, 152
Mussolini, Benito 151, 359, 408, 548
Myrdal, Alva Reimer 304, 493

N

Newell, Frank 461, 570
Nielsen, Ruth Frøyland 210, 527
Nieto Caballero, Augustín 141, 311,
398, 501
Nitobé, Inazō 61, 63, 65, 471, 545, 571
Nobs, Marguerite 483
Nunn, Percy 398, 573
Nussbaum, Robert 58, 570
Nygren, Hildur 456
Nyns, Marcel 248, 327, 501, 518–520

O

Oderfeld, Anne 91
Oldini, Garcia 326
Olgiati, Rodolfo 471
Oliveira Guimarães, José 370, 494, 495
Oltramare, André 113, 571
Opocensky, Jan 181, 186, 188
Oprescu, George 128
Otlet, Paul 26, 56, 83, 105, 106, 417,
434, 545

P

Pagano, Maddalena 260, 456, 570
Pestalozzi, Johann Heinrich 84,
174, 176
Photiades, Alex 186

Piaget, Jean 19, 20, 21, 37, 38, 67,
105, 120–123, 125, 127–130, 132,
135–137, 139–142, 145, 150,
151–155, 157, 159, 161, 162, 167,
173, 175–179, 182–186, 188, 189,
191, 192, 196, 197, 199, 202–204,
212, 217–220, 223–230, 238,
254, 263, 266, 267, 291, 296, 297,
298, 304, 314, 318, 326, 329, 330,
332, 341, 342, 344, 349, 353–355,
360, 367, 370, 373, 383, 394, 395,
400–411, 413, 419–422, 431, 433,
438, 440, 442, 493, 499, 500, 503,
520, 521, 523, 525, 526–528,
530–533, 535–537, 547, 548, 552,
555, 559, 565–567, 570, 571

Picasso, Pablo 506
Pickard, Bertram 351, 352, 471
Pickard, Irène 352, 471
Picot, Albert 187, 478, 497
Pieczynska-Reichenbach,
Emma 475, 571
Piérard 520
Piéron, Henri 409
Prescott, Daniel Alfred 107, 154
Privat, Edmond 58, 471, 472, 571
Privat, Yvonne 471
Prudhommeaux, Jules 68, 72, 571

Q

Quicke, Fritz 303, 320

R

Radisics, Elemer 128
Radlińska, Helena 85, 87, 143, 398–
400, 404–406, 475, 478, 487, 499,
505, 557, 573
Radwan, Wladislaw 120
Radziwill, Gabrielle (Princesse) 476,
487, 573
Rajchman, Ludwik Witold 74, 85,
399, 478

- Rappard, William 100, 128, 183, 400, 401, 545, 573
 Rappard, William Emmanuel 183
 Raymond (née Romanovsky), Nadine 461, 570
 Redefer, Frederick Lovatt 413–415
 Reeve, Margaretta 298
 Rey, André 162
 Richardson, W. R. 173
 Rockefeller, John Davison 115
 Romniciano, Hélène 475, 487, 572
 Rosselló, Pedro 21, 54–56, 62, 63, 82, 87, 99, 100, 119, 121, 122, 127–130, 132, 133, 136, 139, 140, 143, 145, 159, 161, 168, 171–174, 176, 177, 179, 182, 184, 185, 191, 199, 202–205, 212, 217–225, 229, 230, 238, 240, 284, 314, 318, 360, 383, 394, 395, 409, 411, 415, 456, 458, 477, 493, 521, 522, 547
 Rossier, Lucie 483, 485
 Rotten, Elisabeth 55, 57, 68, 73, 79, 81, 82, 95, 102, 131, 190, 394, 396–399, 404, 409–411, 468, 470, 474, 480, 481, 487, 557, 570, 572, 573
 Roubakine, Nicolas 71, 534, 535
 Ruiz Guiñazú, Enrique 494
 Ruysen, Théodore 432
- S
- Sabry, Mohamed 249, 494, 496, 497, 502, 503, 505, 506
 Saer, David John 345
 Solomon, Gwaldys Gladston 341
 Sauret, Henriette 449
 Schatzmann, Elsie 96
 Schlegel, Christian 312
 Schmidt, Lucie 128, 253, 485, 493
 Schreiber-Favre, Nelly 450, 475, 487, 572
 Secrétan, Daniel 187, 189, 192
 Seydoux, Roger 189
 Shaffer (née Weber), Blanche 352
 Shaffer, Leslie 351
 Sharif, S. M. 236
 Simon, Théodore 272
 Smith, Frank 345
 Sokal, François 82, 136, 505
 Sokal, Maria 136, 143, 400, 475, 476, 478, 487, 493, 497, 499, 502, 503, 505, 572
 Stokowska, Evangeline 350, 352, 525
 Sommerfelt, Alf 186
 Soper, Clara 404, 413, 415, 422
 Spiller, Gustave 55, 57, 103
 Spir, African 46, 534
 Spisek, Ferdinand 527, 530
 Spranger, Édouard 398, 573
 Staline, Joseph 511, 535, 537
 Stempell, Ben 181
 Südhof, Hermann 302
 Sweetser, Arthur 74, 82, 100, 105, 115, 136, 154, 350, 525, 545, 573
- T
- Tait, Christie Duncan 57, 82, 85, 129, 136, 545, 572, 573
 Tchéou, Wei 65, 572
 Teixidor, Jean 497
 Teleki, Pál 523
 Thélin, Georges 100, 129
 Thibert, Marguerite 485, 545
 Thomas, Albert 51, 61, 63, 65, 80, 94, 105, 135, 136, 251, 252, 281–284, 399, 545, 572
 Thomas, Augustus 110
 Thomas, Jean 178, 179, 192
 Thurston, Flora 298
 Tobler, Hermann 68

Torres Bodet, Jaime 199, 230, 259,
329, 332, 453, 454

Tortillet, Marius 287

Trebicki, Kazimierz 499

U

Uher, Jan 527, 573, 400

Usteri, Paul Emil 65

Uznanski, Alfred 499

V

Valdès Roig, Luis 263

Vana, Josef 323

Vaska, Jules 187, 401, 573

Vatlet, Auguste 519

Velinska (née Ondrujova), Ludmila 97,
124, 143, 526, 527, 570

Verheyen, Jozef Emiel 84, 345

Vidart, Camille 82, 450, 474, 478, 479,
487, 572

Vidart, Clothilde 479

Vignola, Bruno 151

Vittoz Édouard 86

W

Wagener, Joseph 346

Wagner-Beck, Marguerite 475, 479,
487, 572

Walker 197

Wallon, Henri 162, 409, 413

Waltz, André 429, 430

Weaver, Tobias 237

Weber, Blanche 351, 352, 354, 355,
362, 448–450, 470, 557, 570

Weiglé, Jean 176, 184

Wells, Herbert George 83

White, Edna 298

Wilson, Howard 186, 188

Wilson, Woodrow 156, 563

Y

Yepes, Ines 493

Yepes, Jesús María 159, 497, 501–505

Yoshisaka, Shunzo 533, 573

Yukanthor, Pinpeang 523

Z

Zilliacus, Laurin 422

Zimmern, Alfred Eckhard 105, 129,
173, 545

Zollinger, Frédéric 57, 60–63, 572, 573

Zurbrugg 493

Zutter, Philippe 189

INSTITUTIONS, RÉSEAUX, ASSOCIATIONS

A

- Alliance de sociétés féminines suisses 475
- Alliance internationale pour le suffrage des femmes 445, 447, 454, 456, 475
- Alliance universelle des unions chrétiennes de jeunes filles 447, 451
- Alliance universelle pour l'amitié internationale par les Églises 156
- American Association of University Women 447
- American Council on Education 154, 413
- American Educational Research Association* 6
- Archives Institut Jean-Jacques Rousseau 6, 583
- Association américaine des libraires 353
- Association de l'Institut Jean-Jacques Rousseau 50
- Association des instituteurs espérantistes 441
- Association française pour l'avancement des sciences 437
- Association française pour la Société des Nations 55
- Association francophone d'éducation comparée 482
- Association genevoise des femmes universitaires 450, 451
- Association genevoise pour le suffrage féminin 475
- Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française 374
- Association internationale pour la protection légale des travailleurs 23
- Association mondiale des enseignant(e)s d'espéranto 37
- Association mondiale des femmes rurales 456
- Association Montessori (Suisse) 400
- Association quaker et Société des amis 34, 87, 156, 169, 170, 351, 353, 394, 463, 468, 469–472, 481, 486–490
- Association suisse des femmes universitaires 475

Association suisse pour le suffrage féminin 475

Associations pour la Société des Nations 73

B

Board of Education (Royaume-Uni) 132, 173

British Esperanto Association 341

Bureau de la presse 506

Bureau égyptien d'éducation 210

Bureau international de l'éducation morale 59, 60, 103

Bureau international de la Paix 37, 70, 87, 105, 505

Bureau international des écoles nouvelles 58, 66, 71, 73, 389, 429, 544

Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire 425, 426, 430

Bureau international du travail 51, 65, 73, 175, 250, 281, 522

Bureau pour la protection des migrants 156

Bureau tchécoslovaque 502

C

Cambridge University 7

Case dei Bambini 296

Centre de documentation et d'archives du BIE 6

Centre de documentation et d'étude de la langue internationale 37

Centre suisse de documentation en matière d'enseignement 374

Centres d'entraînement aux méthodes de l'éducation active et de la

jeunesse au plein air 438

Child Study Association 297, 298

Cinéma international éducatif 113

CNRS -SciencesPo, Paris 7

Comité consultatif féminin auprès de la Société des nations 475

Comité consultatif pour la lecture des prisonniers et internés de guerre 160, 471

Comité d'entente des grandes associations internationales 89, 104, 116, 138, 252, 426, 428, 437, 438, 448, 451, 452, 545

Comité de la correspondance interscolaire 348, 349

Comité de liaison des organisations non gouvernementales à l'Unesco 457

Comité de protection de l'enfance 474

Comité de vigilance des intellectuels antifascistes 438

Comité international de la Croix-Rouge 37, 59, 65, 160, 183, 410, 535, 546

Comité international de liaison des associations féminines 457

Comité national pour l'étude du « juvenil reading » 350

Comité Nobel 351, 525

Comité pour la paix et le désarmement créé par les organisations internationales féministes 156

Comité universel des unions chrétiennes 156

Commission de coopération intellectuelle 65, 137

- Commission de coopération intellectuelle de la Société des Nations 98
- Commission de la condition de la femme du conseil économique et social des Nations Unies 453, 455–457
- Commission des mandats 24
- Commission française pour l'Unesco 457
- Commission internationale de coopération intellectuelle 28, 56, 113, 138, 139, 318, 412, 520
- Commission nationale suisse pour l'Unesco 374
- Comparative and international Education Society* 6
- Conférence internationale de la mutualité et des assurances sociales 156
- Congrès international d'éducation morale 55, 57, 59–65, 73, 79, 80, 103, 118, 139, 169, 256, 318, 351, 399, 466
- Congrès international des travaux d'hygiène publique 156
- Congrès juif mondial 156, 454
- Conseil économique et social des Nations Unies 453, 455–457
- Conseil international des femmes 54, 156, 353, 445, 449, 450, 454, 483, 485
- Conseil international des girls guides 451
- Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée 482
- Conseil national des femmes françaises 449
- Coopération intellectuelle 24, 28, 29, 54, 56, 65, 68, 137, 138, 168, 188, 189, 325, 409, 432, 501, 545, 560
- Croix-Rouge 19, 37, 59, 161, 165, 175, 347, 349, 353, 546
- D
- Département de l'instruction publique 37, 60, 72, 147, 187, 277, 302, 374, 397, 502, 503
- Deutsche Pädagogische Auslandstelle 516
- Direction générale des postes, télégraphes et téléphones 175
- Division des recherches du BIT 75, 80, 136
- E
- École d'études sociales 479, 481
- École expérimentale du Mail 374
- École internationale de Genève 74–76, 80
- École normale supérieure, Lyon 7
- Écoles normales supérieures 370
- Entente internationale anticommuniste 37
- Esperanto Association of North America 342
- European Conference on Educational Research* 6
- European Network in Universal and Global History* 6
- F
- Faculté des lettres de l'université de Genève 49, 343, 494
- Faculté de pédagogie de l'université de Voronej 534
- Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève 373

- Faculté des sciences pédagogiques de l'université libre de Varsovie 398
- Fédération abolitionniste internationale 474, 475
- Fédération des travailleurs de l'enseignement 88, 534
- Fédération des éclareuses suisses 447
- Fédération française des associations pour la Société des Nations 72
- Fédération internationale des associations d'instituteurs 37, 67, 114, 118, 127, 134, 407, 423–425, 428, 430, 436, 437–441, 443, 451, 558
- Fédération internationale des femmes de carrières libérales et commerciales 456, 457
- Fédération internationale des femmes diplômées des universités 37, 447, 448, 450, 451, 454, 456, 457, 475
- Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel 434, 443
- Fédération internationale des professeurs de langues vivantes 360, 361
- Fédération suisse des femmes protestantes 476, 481
- Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau 36
- Fondation Archives Jean Piaget 37
- Fondation Carnegie pour la paix internationale 188
- Fondation Carnegie 105, 115, 156, 430, 525
- Fondation Jean Piaget 6
- Fondation Payne 353
- Fondation Rockefeller 115, 352, 354, 355, 525
- Fonds des Nations unies pour l'enfance 85, 294, 305
- Friends world committee for consultation 351, 352
- G
- Gimnasio Moderno 398
- Groningen University 7
- Groupe français d'éducation nouvelle 407
- I
- Institut A. A. da Costa Ferreira 208
- Institut bibliologique 71, 534
- Institut de coopération intellectuelle 188, 432
- Institut du cinématographe éducatif 24
- Institut für Erziehungswissenschaft 134
- Institut international d'agriculture 281
- Institut international d'histoire sociale (Amsterdam) 37
- Institut international de coopération Intellectuelle 24, 29, 138, 325, 545, 560
- Institut international du cinématographe éducatif 151
- Institut Jean-Jacques Rousseau 6, 52, 343
- Institut pédagogique de Vienne 373
- Institut universitaire des hautes études internationales (IHEID) 401
- Institut universitaire des sciences de l'éducation 118, 119, 135, 155, 156, 374, 403, 494
- Institute of Education 134
- Institute of education organisation project 413

Institute of international
education 29, 95, 134, 190,
397, 413
International Auxiliary Language
Association 341
International Federation of Home
and School 298
International Institute of Teachers
College 107
Internationale des travailleurs de
l'enseignement 67, 436, 534
*International Standing Conference for
the History of Education* 6

L

Laboratoire de pédagogie
expérimentale 374
Laura Spelman Rockefeller
Memorial Fund 53, 79, 525
Liaison Committee of
Womens International
Organisations 476
Ligue belge d'hygiène mentale 273
Ligue des sociétés de la Croix-
Rouge 59
Ligue internationale des femmes
pour la paix et la liberté 169,
430, 445, 451, 454, 480
Ligue internationale pour
l'éducation nouvelle 66, 70,
126, 298, 390, 404, 408, 410, 422,
425, 426, 454, 466, 503, 545, 557
London Day Training College 398

M

Magistrale ticinese 440
Maison des petits 50, 76, 295, 296,
297, 299, 301
Mundaneum 26, 72, 83, 104, 106
Musée du Prado 506

N

National Education
Association 108
National Union of Teachers 438
Neuphilologenverband 348
New Commonwealth Institute 156
New Education Fellowship 29, 37,
57, 58, 102, 390, 404, 545, 557
Norrag 7

O

Opéra de Montessori 408
Organisation d'hygiène de la Société
des Nations 24, 85, 478
Organisation de coopération
et de développement
économiques 18, 391, 421
Organisation des Nations Unies 6,
18, 29, 30, 76, 167, 190, 195,
200,, 311, 414, 456, 457, 523, 535,
562, 565–567
Organisation des Nations Unies
pour l'éducation et la
culture 18, 21, 29, 30, 37, 39,
42, 43, 105, 139, 167–171, 173,
174, 176, 178–181, 183–200, 203,
205, 206, 210, 212, 216, 217, 219,
223, 225, 230, 234, 240, 247, 259,
262, 267, 294, 304, 306, 309, 310,
320, 322–324, 329, 332, 358, 360,
361, 372, 374, 386, 390, 391, 401,
403, 411–416, 421–423, 441–443,
452–459, 482, 485, 493, 510, 523,
524, 526, 532, 533, 535, 539,
542–544, 552, 554, 556, 557, 559,
562, 565–567
Organisation européenne de
coopération économique 294
Organisation internationale du
travail 23, 135, 250, 281, 282

Organisation mondiale de la santé
18
 Organisation mondiale pour
l'éducation préscolaire 18,
37, 304
 Organisation pour l'alimentation et
l'agriculture 456
 Ouvroir de l'union des
femmes 475

P

Palais des Nations 155
 Palais Mondial 56, 72, 106, 107
 Parti radical démocratique 505
 Progressive Education
Association 413
 Prüfungsausschüsse für
Jugendschriften 353

Q

Quaker International Centre 352

R

Rassemblement universel pour la
Paix 156

S

Schweizerischer Lehrerverein 440
 Section d'information de la Société
des Nations 74
 Section de la Paix du conseil
international des femmes
353
 Section française de l'internationale
ouvrière 438
 Service d'aide intellectuelle aux
prisonniers de guerre 160, 171,
175, 481, 546

Service international de la société
des amis (quakers) 156
 Société des amis (quakers) 156, 169,
463, 467, 469, 470–472, 486
 Société des Nations 6, 18, 20, 45, 56,
73–76, 88, 128, 129, 137, 147, 218,
227, 282, 346, 438, 441, 492, 500,
522, 559, 563
 Société française de pédagogie 437
 Société pédagogique Comenius 338
 Société pédagogique romande 37,
424, 440
 Société suisse pour la recherche en
éducation 6
 Soroptimist Club 475
 Stanford University School of
Education 173
 Syndicat national des
instituteurs 353, 423, 430, 437

T

Teachers College 83, 107, 134, 477
 Teachers' Training Colleges 369
 Training Departments 369

U

Union catholique d'études
internationales 353
 Union des associations
internationales 18, 55, 72, 105
 Union des associations pour la
Société des Nations 72, 89,
99, 441
 Union internationale de secours aux
enfants 298, 430
 Union mondiale de la femme pour
la concorde internationale 37,
447, 474, 475
 Union mondiale des organisations
féminines catholiques 456

- Union postale 155
Unions internationales 55, 89, 114,
118, 134
United Nations Relief
and Rehabilitation
Administration 399
Université catholique de
Louvain 503
Université d'Avignon et des pays de
Vaucluse 7
Université de Berlin 398
Université de Columbia 132,
397, 398
Université de Genève 5, 7, 37, 50, 52,
73, 100, 114, 133, 162, 170, 171,
219, 343, 351, 503, 533, 567
Université de Harvard 154
Université de Lausanne 7, 218
Université de Montpellier 7
Université du Caire 210
Université Eötvös Loránd de
Budapest 7
Université la Sorbonne 224, 503
Université libre de
Varsovie 85, 398
Université Lyon 2 Lumière 7
Université Northumbria,
Newcastle 7
Université Paris Descartes 7
Uppsala University 7
- W
- Women international league for
peace and freedom 475
Women's Circle of Popular
Education 475
World Conference on Education 68
World Federation Education
Association 108, 558
- Y
- Young Men's Christian
Association 18, 37, 467
- Z
- Zentralinstitut für Erziehung und
Unterricht 124, 149, 528

PAYS

A

Afghanistan 264, 578, 581
Afrique du Sud 28, 139, 211, 405, 513,
514, 528, 532, 579, 580
Albanie 177, 196, 249, 530, 578, 581
Allemagne 46, 58, 73, 79, 98, 112, 113,
124, 146, 149, 150, 153, 162–164, 171,
178, 196, 226, 257, 279, 287, 289, 299,
300, 302, 339, 342, 347, 351, 353, 356,
357, 410–412, 438, 494, 495, 498, 516,
528, 529, 530, 536, 537, 538, 554, 548,
576, 578, 580
Amérique 66, 69, 89, 94, 95, 109,
125–127, 143, 164, 195, 197, 206,
211, 264, 296, 351, 354, 355, 362,
512, 514, 522, 523, 530, 531, 532,
538, 561
Amérique du Nord 164, 296, 355
Amérique latine 66, 94, 125, 126, 127,
143, 197, 206, 211, 264, 351, 354,
355, 362, 512, 514, 522, 523, 530,
531, 538, 561
Andorre 510
Angleterre 83, 98, 156, 161, 164, 169,
170, 171, 173, 175, 177, 194, 237,
303, 305, 351, 353, 369, 413, 438,
471, 476, 483, 484, 506

Argentine 99, 119, 126, 149, 152,
155, 518, 521, 522, 531, 535, 576,
578, 580
Australie 98, 194, 195, 197, 249, 250,
360, 453, 513, 527, 528, 578,
580
Autriche 98, 177, 196, 253, 263, 353,
373, 498, 576, 578, 581

B

Bavière 248
Belgique 72, 73, 83, 98, 106, 107, 149,
150, 163, 186, 192, 194, 195, 197,
200, 232, 262–273, 287, 289, 303,
327, 407, 414, 494, 495, 497, 498,
501–504, 516, 518–520, 526–529,
532, 576, 577, 580
Bhoutan 510
Biélorussie 535
Birmanie 196, 518, 527, 532, 533,
579, 581
Bolivie 498, 516, 530, 531, 576,
579, 581
Brésil 5, 98, 126, 186, 192, 200, 261,
264, 313, 498, 534, 578, 581
Bulgarie 98, 287, 514, 530, 536–
578, 580

C

Cambodge 523, 576, 579, 581
 Canada 194, 195, 257, 264, 287, 299,
 513, 528, 529, 578, 580
 Ceylan 235, 236, 361, 579, 581
 Chili 126, 326, 455, 518, 530, 531,
 577, 581
 Chine 55, 65, 94, 109, 194, 196, 251,
 317, 352, 510, 513, 516, 528, 532,
 533, 578, 581
 Colombie 126, 141, 149, 150, 159, 303,
 401, 493, 494, 497, 498, 501–505,
 531, 576, 577, 580
 Congo 374
 Costa-Rica 579, 580
 Cuba 263, 498, 579, 581

D

Danemark 181, 194, 299, 405, 408,
 498, 517, 527–529, 578, 580
 Delhi 248

E

Écosse 237, 239, 287, 326, 360, 369
 Égypte 143, 149, 194, 195, 206, 210,
 279, 321, 249, 287, 493, 494, 496,
 497, 498, 501, 502, 506, 508,
 513, 519, 527, 528, 531, 532, 576,
 577, 580
 Empire britannique 109, 164, 233,
 299, 485, 513, 532
 Équateur 119, 120, 124–126, 143, 149,
 163, 249, 284, 494–498, 501, 502,
 519, 530, 531, 576, 578, 580
 Espagne 55, 98, 126, 138, 141, 143,
 144, 149, 175, 218, 284, 495, 497,
 498, 506, 508, 519, 529, 530, 531,
 537, 576, 578, 580
 Estonie 578, 581

États-Unis 19, 54, 68, 83, 94, 96, 107–
 109, 115, 126, 144, 154, 155, 156,
 163, 175, 178, 188, 189, 192, 194,
 195, 197, 200, 231, 233, 234, 235,
 240, 287, 297, 298, 301, 350–353,
 369, 400, 401, 411, 412, 414, 421,
 481, 493, 498, 513, 514, 526, 528,
 529, 536, 538, 548, 558, 577, 580
 Europe 48, 51, 69, 94–96, 107, 110,
 126, 208, 211, 220, 283, 295, 296,
 305, 346, 348, 396, 405, 500, 512,
 513, 526, 529, 530, 537, 558

F

Finlande 98, 196, 256, 498, 576,
 578, 580
 France 73, 82, 98, 113, 138, 141, 146,
 148, 149, 152, 155, 163, 169, 178,
 184, 186, 187, 189, 192, 194, 195,
 197, 200, 206, 224, 235, 255, 263,
 264, 272, 283, 287, 289, 298, 300,
 301, 305, 312, 320, 322, 324, 342,
 407, 426, 437, 441, 457, 471, 480,
 484, 493, 494, 498, 505, 523, 528,
 529, 532, 536, 560, 576, 577, 580

G

Genève 5–7, 19, 23, 24, 26, 30, 35, 37,
 45, 47–83, 86–89, 97, 99–120, 124,
 126, 128, 130, 133, 134, 137, 139, 141,
 143, 144, 145–149, 152, 154–161, 170,
 171, 175, 177, 178, 181, 184, 186, 187,
 188, 198, 200, 202, 207, 210, 218, 219,
 222, 224, 252, 266, 272, 281–283,
 287, 295, 296, 318, 340, 341, 343,
 344, 346, 351, 374, 401, 404, 406,
 409–414, 417, 425, 426, 428, 431–
 437, 439, 441, 450, 451, 461, 467, 469,
 470, 471, 473, 474, 475, 478–485,
 494, 496, 497, 501–507, 512, 519, 522,

524, 527, 528, 533, 534, 535, 541,
545, 563, 56, 576, 577, 580
Grande-Bretagne 19, 108, 148, 151,
175, 264, 272
Grèce 186, 577, 581
Guatemala 498, 530, 531, 576, 577, 580

H

Haïti 579, 580
Honduras 579, 581
Hongrie 149, 152, 175, 177, 184, 187,
194, 196, 248, 352, 481, 498, 518,
523, 527, 529, 530, 536, 537, 548,
576, 577, 580

I

Inde 98, 211, 235, 248, 455, 527, 533,
578, 580
Indonésie 579
Irak 579, 581
Iran 149, 235, 498, 532, 576, 577, 580
Iran/Perse 576, 577, 580
Irlande 237, 287, 369, 577, 580
Irlande du Nord 237
Islande 579, 580
Israël 235, 576, 579, 581
Italie 113, 144, 149–153, 163, 195, 196,
209, 227, 256, 287, 290, 296, 301,
305, 316, 329, 333, 353, 400, 408,
494, 497, 498, 518, 528, 529, 536,
537, 548, 576, 577, 580

J

Japon 82, 94, 98, 109, 498, 513, 518,
523, 532, 533, 536, 537, 578, 581
Jordanie 261, 581

L

Laos 579

Lettonie 287, 498, 578, 581
Liban 203, 579, 581
Libéria 211, 528, 579
Lituanie 98, 498, 578
Luxembourg 163, 182, 183, 194, 287,
321, 324, 344, 346, 356, 479, 498,
528, 577, 580

M

Mexique 264, 303, 374, 498, 531,
578, 580
Monaco 196, 578, 581
Mongolie 510

N

Népal 510
Neuchâtel 145, 223, 224, 302, 343,
356, 397, 574
Nicaragua 531, 532, 578, 581
Norvège 186, 210, 353, 498, 529,
577, 580
Nouvelle-Zélande 194, 195, 513,
579, 580

P

Pakistan 235, 236, 513, 578, 581
Palestine 352
Panama 498, 530, 578, 581
Paraguay 126, 532, 579, 581
Paraiba 248
Pays de Galle 345
Pays-Bas 98, 261, 300, 353, 356, 360,
513, 514, 527, 529, 536, 577, 580
Pérou 126, 360, 532, 579, 581
Perse 98, 340, 527, 533, 576, 577, 580
Philippines 83, 514, 579, 581
Pologne 74, 82, 98, 119, 120, 124, 143,
144, 149, 163, 164, 184, 186, 192,
194, 197, 256, 317, 323, 324, 357,
368, 398, 399, 450, 476, 493, 494,

- 496–502, 507, 508, 519, 527, 528,
529, 530, 537, 576, 577, 580
- Portugal 126, 149, 176, 196, 208, 303,
330, 370, 494, 495, 498, 517, 518,
527–529, 532, 535, 576, 577, 580
- Prusse 253, 270
- Q
- Québec 248, 287
- R
- République Dominicaine 498
- République socialiste fédérative
soviétique de Russie
(RSFSR) 535
- Rio Grande do Sul 248
- Roumanie 98, 149, 152, 163, 175, 184,
185, 187, 189, 194, 196, 248, 263,
357, 493, 498, 516, 521, 527–530,
536, 537, 576, 578, 580
- Royaume-Uni 170, 173, 200, 233,
234–237, 239, 263, 299, 504, 512,
513, 514, 528, 529, 538, 578, 580
- Russie 46, 95, 98, 156, 178, 282, 436,
506, 533–535
- S
- Salvador 261
- San Marino 510
- Serbie 357
- Sikkim 510
- Suède 98, 353, 493, 529, 577, 580
- Suisse 6, 37, 50, 53, 60, 61, 63, 64, 68,
79, 82, 87, 89, 98, 102, 106, 107,
112–114, 117, 119, 134, 139, 141,
144–150, 152, 157, 159, 160, 163,
164, 169, 174–179, 182, 184, 185,
187, 189, 192, 194–196, 200, 206,
207, 225, 226, 247, 257, 263, 264,
298, 299, 301, 302, 326, 327, 343,
347, 353, 356, 369, 374, 396, 400,
410, 411, 412, 414, 415, 422, 440,
441, 442, 450, 468, 470, 474, 475,
476, 479, 480, 481, 483, 494, 495,
497, 498, 501, 505, 507, 518, 523,
528, 529, 534, 535, 537, 538, 562,
574, 576, 577, 580
- Syrie 203
- T
- Taiwan 510, 533
- Tchécoslovaquie 97, 124, 143, 149,
181, 185–189, 194, 197, 304, 323,
324, 339, 353, 357, 400, 494,
496–498, 501, 502, 508, 518, 519,
526–530, 537, 576, 578, 581
- Thaïlande 248, 533, 579, 580
- Transjordanie 196
- Tripura 510
- Turquie 498, 513, 532, 577, 580
- U
- Ukraine 535
- URSS 71, 94, 178, 196, 200, 248, 249,
323, 324, 436, 485, 513, 533–535,
537, 581
- Uruguay 126, 374, 532
- V
- Vatican 107, 579
- Venezuela 126, 163, 531
- Victoria 250
- Viêt-Nam 576, 579, 581
- Y
- Yémen 510
- Yougoslavie 352, 374, 455, 530, 537,
577, 581

TABLES DES MATIÈRES

Avant-propos	5
Sommaire	9
Table des tableaux	13
Table des figures	15
Liste des acronymes	17
Introduction générale. Sociogenèse d'une plateforme éducative internationaliste saisie dans son réseau relationnel	19
<i>Rita Hofstetter et Joëlle Droux</i>	
<i>Considérer le BIE dans son espace-temps</i>	21
<i>Le BIE comme emblème d'un « internationalisme éducatif » en construction</i>	25
Une dimension de l'internationalisme culturel	25
L'éducation et l'enfance, un terrain particulièrement convoité	27
<i>Le BIE, une matrice</i>	29
Au temps des fondations — une matrice pour institutionnaliser l'internationalisme éducatif	29
Une matrice de nouvelles causes d'intérêt général et universel	32
Une matrice de nouveaux modes d'échanges et réseaux relationnels	33
<i>Exploiter un patrimoine documentaire exceptionnel</i>	36

Partie 1. Le BIE : un laboratoire pour l'institutionnalisation de l'internationalisme éducatif

1. L'Institut Rousseau – emblème de l'esprit de Genève – fondateur du BIE (début du 20^e siècle)	45
<i>Rita Hofstetter</i>	
<i>Le centre névralgique d'une révolution éducative universalisable</i>	46
Une ambition réformiste et expérimentaliste traduite en projet humanitaire	46
Menacé de disparaître, l'Institut reconfiguré comme épice de l'internationalisme éducatif	48
<i>Fusionner la destinée d'un établissement familial avec l'histoire de l'humanité</i>	53
L'éducation, sur l'agenda controversé des organismes techniques de la SDN	54
Se profiler comme protagonistes légitimes des militants de la paix par l'éducation	57
<i>À l'affiche et dans les coulisses des conférences et agences intergouvernementales</i>	59
« Rivalité entre les capitales des Nations »	60
Son « histoire prédestine bien plus Genève à posséder le BIE que le BIT »	63
Pour une mobilisation transocéanique afin de conjurer la surdité des États-Unis	68
<i>Faute d'alternative, assimiler l'Institut Rousseau à l'instance mondiale projetée</i>	69
L'Institut, siège du conseil permanent du Bureau international de la Paix ?	70
Des projets planétaires, auxquels ne manqueraient plus que subsides et reconnaissance	71
L'Écolint, le laboratoire vivant de l'avenir : une « Société des nations miniature »	74
<i>Conclusion</i>	76

2. « Ut per juvenes ascendat mundus ». Le pari périlleux de fédérer les mouvements sociaux (1925–1929) 77

Rita Hofstetter

<i>S'ériger en pionniers. Une légitimité délicate à construire</i>	78
Premiers statuts et patronages : une association corporative, dorée de grands noms	78
Gagner son indépendance. Entre auspices gratifiants et liaisons compromettantes	86
<i>Le secrétariat, cheville ouvrière et tête pensante du BIE</i>	90
Frénésie documentaliste : une fabrique de savoir artisanale	90
Les supports pour observer la « marche mondiale de l'éducation »	93
Une logique de réseaux capillaires pour atteindre « des milliers de petits cerveaux »	96
<i>La recherche ardue des partenaires adéquats</i>	101
La puissance mobilisatrice de la société civile	101
Du Comité d'entente des grandes associations internationales au Mundaneum	104
Rivalité avec une fédération pédagogique internationale anglo-américaine : la WFEA	107
Le repli vers les gouvernements : « se livrer pieds et poings liés à des États » ?	111
<i>Conclusion</i>	116

3. Se positionner comme organisation inter-gouvernementale (1929–1939) 117

Rita Hofstetter et Cécile Boss

<i>D'un « suicide » à une « renaissance ». Le BIE reconfiguré (1929–1939)</i>	118
Des statuts disputés puis plébiscités	119
Restructuration du secrétariat confirmé dans ses missions	122
Des méthodes comparées à la coopération internationale pour « créer l'unité dans la diversité »	130
<i>L'enfance et l'éducation convoitées. Les relations avec les organisations internationales</i>	133
Les associations internationales, tremplin pour se profiler dans la cour des grands	133
Synergies fécondes avec le BIT, le modèle étalon du BIE	135
BIE-SDN-IICI : Enjeux et contentieux entre l'« esprit » de Genève et de Paris	137

<i>S'affilier les gouvernements de la planète. La décennie décisive, mais explosive</i>	143
Les pays fondateurs, une rencontre improbable	143
Le fédéralisme suisse, d'une menace à un « miracle »	145
Comment assurer l'universalité du BIE et réunir tous les gouvernements de la planète ?	148
<i>Courtiser des régimes autoritaires, comme l'Italie de Mussolini</i>	150
Gagner la caution des États-Unis : « your country can spread its own ideals in this mad and unsafe world »	154
<i>Conclusion</i>	157
4. Agir quand même : le Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre (1939–1945)	159
<i>Cécile Boss, Émeline Brylinski et Joëlle Droux</i>	
<i>Une réorganisation partielle</i>	160
<i>Au service des prisonniers de guerre et de leurs besoins éducatifs</i>	161
<i>Des ambitions entravées</i>	163
<i>Conclusion</i>	165
5. Justifier le BIE et son expertise face à l'Unesco (1945–1952)	167
<i>Émeline Brylinski</i>	
<i>Produire une identité légitime : des reconfigurations stratégiques du BIE</i>	168
Insertion dans les réseaux anglophones : entre « précaution » et bienveillance	171
Viser l'internationalisme par la carte helvétique ?	174
<i>Se positionner stratégiquement, affaire d'activités et de réactivités</i>	179
Définir l'expertise du BIE via « les manques à combler » — l'exemple de la bibliothèque	180
Offrir une expertise immédiate	181
Obtenir le soutien des délégués : entre conflits et chimères des négociations	184
« <i>Conférer au père le rôle du petit frère</i> » : <i>naviguer entre ingérence et réussite</i>	190
Mise en place de l'accord provisoire par la commission mixte : asseoir l'expertise du BIE	191

<i>Tables des matières</i>	635
Entre coopération et ingérence ?	192
Réactions sur l'accord provisoire	198
<i>Conclusion</i>	200
6. Le mode opératoire des Conférences internationales de l'instruction publique	201
<i>Émeline Brylinski et Rita Hofstetter</i>	
<i>Les Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs)</i>	202
Scénographie des conférences	203
Derrière les nations, l'expertise	207
Vue panoramique sur les enquêtes thématiques	212
<i>Le mode opératoire des CIIPs</i>	217
L'éducation comparée de Rosselló	220
<i>Les théories piagétienne du jugement moral transposées dans l'enceinte des CIIPs</i>	225
Des recommandations d'autant plus contraignantes qu'elles sont librement consenties	228
<i>Un espace-temps dénué d'interférences ?</i>	231
Des débats sur l'éducation traversés d'enjeux de pouvoir	232
Effets de régionalisation : jeux de distanciation et de rapprochement	235
<i>Conclusion</i>	237
Partie 2. Causes à l'agenda : promouvoir l'accès de tous à l'instruction pour construire la paix	
7. Prolongation de la scolarité et accès aux filières du secondaire : une cause controversée	245
<i>Rita Hofstetter et Anne Monnier</i>	
<i>Progressisme et malthusianisme d'entre-deux-guerres : promouvoir la généralisation de</i>	
<i>l'instruction sans ébranler l'ordre social</i>	247
L'extension de l'obligation d'instruction en question	247
<i>L'admission aux écoles secondaires sous les projecteurs</i>	254

« Nouvelles aspirations politiques des peuples » d'après-guerre : égalité des chances et concorde sociale	258
La prolongation de l'obligation scolaire : une nécessité pédagogique	259
Vers une nouvelle vision de l'enseignement secondaire	262
Conclusion	266
8. Classes spéciales, écoles rurales : différencier pour reconstruire un universel	269
<i>Joëlle Droux, Cécile Boss et Frédéric Mole</i>	
<i>Genèse et enjeux des recommandations du BIE sur les classes spéciales</i>	272
Des développements nationaux convergeant vers la différenciation	272
Des convictions soumises au débat : la CIIP de 1936	276
<i>Misère et splendeur de l'école rurale</i>	280
L'école rurale au centre des préoccupations des États	280
Le BIE et ses instances confrontés à la question de l'école rurale : la CIIP de 1936 et ses recommandations	284
Conclusion	291
9. « La garderie est devenue une école » : l'éducation préscolaire comme cause en devenir	295
<i>Michel Christian</i>	
<i>Un intérêt précoce pour la cause de l'éducation préscolaire</i>	296
<i>La VIII^e Conférence internationale de l'instruction publique (juillet 1939)</i>	300
<i>Le BIE et l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire</i>	304
Conclusion	305
10. Les CIIPs au prisme des disciplines, des programmes et des manuels scolaires	307
<i>Aurélie De Mestral, Viviane Rouiller et Anouk Darne-Xu</i>	
<i>CIIPs et disciplines scolaires : enjeux, choix et fonctionnement</i>	310
<i>À la recherche d'équilibres et de consensus</i>	314
Entre exigences modernes et tradition	314
Adaptation au milieu international, national, régional et local	319

Des controverses liées au contexte géopolitique : le cas de la géographie	322
Conjuguer la diversité des pratiques : l'élaboration et la sélection des manuels scolaires	325
<i>Une influence manifeste de la psychologie et des mouvements pédagogiques réformistes</i>	328
La psychologie comme science de référence	328
Influences des principes et méthodes de l'éducation nouvelle	330
<i>Conclusion</i>	334
11. Des pratiques éducatives langagières au service de la compréhension internationale ?	337
<i>Bernard Schneuwly, Anouk Darne-Xu, Blaise Extermann, Irina Leopoldoff et Viviane Rouiller</i>	
<i>Espéranto et bilinguisme : entre utopie de compréhension internationale et évitement des rapports de pouvoirs</i>	340
L'espéranto : d'un sujet prometteur à une question controversée	340
Le bilinguisme : un investissement de courte durée	344
<i>Correspondance interscolaire et littérature : deux pratiques langagières au service de l'éducation à la paix</i>	347
La correspondance interscolaire, incarnation des espoirs de compréhension internationale	347
La littérature enfantine : un engagement continu -- au service de la collaboration internationale ?	350
<i>L'enseignement des langues étrangères, une contribution indirecte et tardive aux objectifs du BIE</i>	355
<i>Conclusion</i>	361
12. Améliorer la formation, les qualifications et les conditions de travail des enseignants	363
<i>Sylviane Tinembart et Valérie Lussi Borer</i>	
<i>Pas de progrès pour l'école, sans une solide formation des enseignants</i>	365
La formation des enseignants primaires : une harmonisation à penser, un bagage culturel à renforcer et un modèle à dépasser	367
La pédagogie, une discipline à renforcer pour le secondaire	370
Des préoccupations et des pistes d'actions contrastées	371

<i>Une guerre plus tard, mais des thématiques toujours vives</i>	372
<i>Des recommandations contrastées et des préoccupations similaires</i>	377
<i>Conclusion</i>	380

Partie 3. Acteurs et réseaux : le BIE dans la constellation de l'internationalisme éducatif

13. Le BIE et l'éducation nouvelle : confluences et dissonances 389

Cécile Boss, Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

<i>Éducation nouvelle – éducation internationale : deux causes entrelacées ?</i>	390
<i>Les protagonistes : de la « militance réformatrice » à la caution officielle</i>	393
Acteurs et partenaires : continuités et discontinuités	393
La commission consultative : d'une nébuleuse engagée vers l'officialité mesurée	397
<i>Négociations entre le BIE et les instances de l'éducation nouvelle : entre connivences et concurrences</i>	402
<i>Modifier l'école officielle en ménageant les gouvernements</i>	402
La NEF, de la « dictature bienfaisante » ? Démarchages et déconvenues, sauf pour Piaget, couronné	408
1939–1945 : luttes d'influence entre la NEF et le BIE dans l'antichambre de la future Unesco	412
<i>Causes et contenus : perméabilités, ajustements, "naturalisations"</i>	416
Aux sources des enquêtes du BIE : l'éducation nouvelle support de la paix	417
Une orientation générale résorbée : coopération internationale comme visée et école active comme substrat	420
<i>Conclusion</i>	421

14. Convergences, coopérations et concurrences avec les fédérations internationales d'enseignants 423

Frédéric Mole

<i>Des interactions avec une pluralité d'organisations</i>	424
<i>Les associations enseignantes dans les premières esquisses de constitution du BIE</i>	427

<i>Sociabilité et échanges au sein du Comité d'entente des grandes associations internationales</i>	428
<i>Stratégies de positionnement</i>	434
<i>Une unité mondiale des instituteurs ? De l'ITE à la FIAI</i>	436
<i>La Commission mixte Unesco-BIE et les « associations internationales d'éducateurs »</i>	441
<i>Conclusion</i>	443

15. Les associations internationales féminines : de discrètes collaboratrices devenues instigatrices d'une CIIP 445

Marie-Élise Hunyadi

<i>Entre demandes de documentation et propagande : l'importance des relations informelles durant l'entre-deux-guerres</i>	447
<i>Une CIIP sur l'éducation des filles : jeux de collaborations entre instances des Nations Unies, ONG féminines et BIE</i>	453
Les ONG féminines, des expertes au cœur du processus d'organisation de la CIIP de 1952	453
L'imbrication des réseaux associatifs et institutionnels, clef de voûte des collaborations entre ONG féminines et organisations internationales	456
<i>Conclusion</i>	458

16. Appartenances, affiliations et réseaux de sociabilités des acteurs du BIE 461

Cécile Boss

<i>Trajectoires croisées des affiliations et appartenances partagées</i>	463
Les relations avec la Société des amis (quakers)	469
Les relations avec des actrices d'associations qui militent pour les droits des femmes	472
<i>Correspondance et réseaux de sociabilité entre femmes</i>	482
<i>Entrelacement des causes</i>	486
<i>Conclusion</i>	489

17. Les décisionnaires : portrait de groupe de « l'intergouvernementalisme » éducatif 491

Émeline Brylinski

<i>Présences et représentations des États aux organes directeurs du BIE</i>	493
Réunions du conseil	494

Comité exécutif	496
<i>Entre engagement local et international, entre expertise éducative et diplomatique</i>	500
<i>Conclusion</i>	507
18. Le BIE dans le monde : une géographie variable	509
<i>Michel Christian, Bernard Schneuwly, Émeline Brylinski, Irina Leopoldoff et Clarice Loureiro</i>	
<i>Une participation régionale variable aux activités du BIE</i>	510
<i>Une géographie indifférenciée pour une organisation à vocation universelle</i>	516
L'appel à tous les États et la vision universaliste du BIE	516
Des tactiques similaires avec la plupart des gouvernements	519
Arrangements autour de la question des cotisations	526
L'obstacle des pays fédéraux	528
<i>Esquisse d'une géographie mentale</i>	529
Hiérarchies et affinités culturelles	529
Des regroupements politiques et idéologiques changeants	536
<i>Conclusion</i>	537
Conclusion générale. Un Bureau précurseur, acteur de son temps	541
<i>Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly</i>	
<i>D'incassantes réformes afin que perdurent les principes fondateurs</i>	543
Une analyse processuelle révélatrice d'une posture résolument constructiviste	543
Une diversification des échelles d'analyse mettant en relief prescriptions et pratiques effectives	545
La « dialectique » : un ressort à l'élargissement des pensables ?	547
<i>Les causes embrassées : des terrains d'expériences locaux avec le monde comme horizon</i>	549
Au-delà d'un « vernis mystique », des méthodes pour faire de la classe un espace où vivre la démocratie	549
Un programme concret pour universaliser le droit à l'instruction	550
Discours consensuels et mensonges constructifs : l'hypocrisie, un hommage que le vice rend à la vertu ?	554
<i>Cartographie des réseaux : comment s'insérer dans la cour des grands ?</i>	556
Tirer parti de la puissance mobilisatrice de la société civile	556

<i>Tables des matières</i>	641
Faire valoir son expertise dans le monde des organisations internationales	559
S'imposer comme plateforme d'une concertation mondiale et se retrouver pris à son propre piège	561
<i>Une matrice inspiratrice d'un internationalisme en quête d'universalité</i>	563
Un internationalisme progressiste aux déclinaisons plurielles	563
<i>L'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'homme interprété par Piaget – symbole d'un apogée ?</i>	565
Annexes	569
1. <i>Liste des membres du secrétariat (employés)</i>	569
2. <i>Liste des membres du comité d'initiative</i>	571
3. <i>Liste des membres du comité consultatif</i>	573
4. <i>Liste des membres collectifs (associations)</i>	574
5. <i>Liste des personnes présentes aux réunions du conseil et du comité exécutif par pays</i>	579
6. <i>Liste des pays membres du BIE par ordre d'adhésion</i>	576
7. <i>Représentation par année et en fonction de la fréquence des États aux CIIPs</i>	577
8. <i>Nombre d'enquêtes du BIE auxquelles les États ont participé</i>	580
Sources	583
Bibliographie	593
Acteurs	611
Institutions, réseaux, Associations	619
Pays	627
Tables des matières	631

ENCARTS

E.2.1.	Transposer le <i>Mundaneum</i> à Genève ?	106
E.3.1.	Le voyage de Ferrière en Amérique latine	125
E.3.2.	Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale ?	128
E.3.3.	Le Palais Wilson	155
E.5.1.	Jouer la carte helvétique grâce au timbre	175
E.5.2.	Un BIE encore méconnu – une autre Unesco oubliée ?	189
E.6.1.	Les <i>Annuaire</i> s, outils de l'éducation comparée	203
E.6.2.	Des expositions pédagogiques internationales	240
E.7.1.	Le Bureau international du travail et le BIE : l'union fait la force	250
E.10.1.	Le BIE et l'enseignement de l'histoire	318
E.11.1.	Le Congrès <i>La Paix par l'école</i>	338
E.12.1.	Les recommandations du BIE : des aspirations <i>urbi et orbi</i> pour l'éducation	383
E.17.1.	Dissonance interne : le cas de la Pologne	499
E.18.1.	Budget et financements du BIE	524
E.18.2.	BIE – URSS : comment s'allier sans s'aliéner	533

PORTRAITS

P.1.1.	Édouard Claparède (1873-1940)	52
P.1.2.	Adolphe Ferrière (1879-1960)	66
P.2.1.	Paul Dupuy (1856-1948)	80
P.2.2.	Jean-Louis Claparède (1901-1937)	83
P.5.1.	Marie Butts (1870-1953)	169
P.6.1.	Pedro Rosselló (1897-1970)	218
P.6.2.	Jean Piaget (1896-1980)	223
P.8.1.	Albert Thomas (1878-1932)	281
P.11.1.	Pierre Bovet (1878-1965)	343
P.11.2.	Blanche Weber (1908-1974)	351
P.12.1.	Robert Dottrens (1893-1984)	373
P.13.1.	Helena Radlińska (1879-1954)	398
P.13.2.	Beatrice Ensor (1885-1974)	404
P.13.3.	Elisabeth Rotten (1882-1964)	410
P.14.1.	Achille Belletta (1864-1932)	426
P.14.2.	Georges Lapierre (1886-1945)	437
P.16.1.	Rachel Gampert (1904-1988)	476
P.16.2.	Anne Hamori (1909-2006)	481
P.18.1.	Raul Migone (1898-1978)	522

Exploration

Ouvrages parus

Education: histoire et pensée

- Rita Hofstetter & Érhise (Éds.): *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif. (premier 20^e siècle) Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative.* 650 p., 2022.
- Cristian Bota: *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques.* 260 p., 2018.
- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle. Un pari sur l'enfant pauvre.* Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française.* Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722-1797) – Pédagogie pastorale.* Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18^e siècle.* XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative.* 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit.* (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.

- Jean-François Condette, *Jules Payot (1859-1940). Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au coeur de la III^e République*. 316 p., 2012.
- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Joëlle Droux & Rita Hofstetter (Éds.): *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)*. 304 p., 2020.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Marguerite Figeac-Monthus: *Les enfants de l'Émile? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*. XVII, 326 p., 2015.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau. VI, 250 p., 1995.
- Béatrice Haenggeli-Jenni: *L'Éducation nouvelle : entre science et militance. Débats et combats au prisme de la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920-1940)*. VIII, 361 p., 2017.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles) – Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert)*. Entre champs professionnels et champs disciplinaires *Zwischen Profession und Disziplin*. 512 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*. XIX, 539 p., 2007.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.

- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.
- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole sereine*. Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.
- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*. Suivi de quatre études de P.-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions*. Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtard. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Viviane Rouiller: «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *La discipline scolaire de l'allemand, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. XII, 390 p., 2020.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Sumnerhill. L'oeuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtard, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnion: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnion (éd.): *Grandes controverses en éducation*. VI, 290 p., 2012.
- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. IX, 303 p., 2014.
- Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.

- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. XII, 289 p., 2013
- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.
- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. XII, 532 p., 2010.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. VIII, 211 p., 2013.
- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Jean-Louis Berger: *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. XI, 221 p., 2015
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Pier Carlo Bocchi: *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. 378 p., 2015.
- Cecilia Brassier-Rodrigues & Pascal Brassier (Eds.): *Internationalisation at Home. A collection of pedagogical approaches to develop students' intercultural competences*. 240 p., 2021
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Melanie Buser: *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public Primary School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French and (Swiss) German)*. 302 p., 2020.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. 261 p., 2009.
- Vincent Capt, Mathieu Depeursinge et Sonya Florey (Dir.): *L'enseignement du français et le défi du numérique*. VI, 134 p., 2020.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.

- Gisèle Chatelanat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au coeur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Florent Chenu: *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. 347 p., 2015.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Epuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (éds.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.
- Ana Dias-Chiaruttini: *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. IX, 261 p., 2015.
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Epuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation*. XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé)
- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Orienne, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé)
- Georges Felouzis et Gaële Goastellec (Éd.): *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. VI, 273 p., 2015.
- Barbara Fouquet-Chauprade & Anne Soussi (Ed.): *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire*. VIII, 218 p., 2018.
- Monique Frumholz: *Écriture et orthophonie*. 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Epuisé)
- Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini, *Les directeurs au travail. Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. VI, 318 p., 2017.
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Marcelo Giglio & Francesco Arcidiacono (Eds): *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. VI, 250 p., 2017.

- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislas Ntamakiro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. 264 p. 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marilyn Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3^e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et connaissances*. 319 p., 1994.
- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Epuisé)
- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p. 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (Ed.): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. VII, 289 p., 2004.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire*: J.-F. Perret: *Présentation et synthèse d'une évaluation romande*; F. Jaquet, J. Cardinet: *Bilan des acquisitions en fin de première année*; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de deuxième année*; J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de troisième année*; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de quatrième année*; L.-O. Pochon: *Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988-1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Epuisé)
- Marianne Jacquin, Germain Simons, Daniel Delbrassine (éds): *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. 372 p, 2019
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Epuisé)
- Francia Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.

- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4^e édition. XII, 223 p., 2013.
- Brigitte Louichon, Marie-France Bishop, Christophe Ronveaux (Ed.): *Les fables à l'école. Un genre patrimonial européen ?* VII, 279 p., 2017.
- Valérie Lussi Borer: *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. X, 238 p., 2017.
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Epuisé)
- Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.
- Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
- Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5^e + 6^e), 2004.
- Isabelle Mili: *L'oeuvre musicale, entre orchestre et écoles*. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale. X, 228 p., 2014.
- Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé)
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
- Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.
- Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.
- Lucie Mottier Lopez & Walther Tessaro (éd.): *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. VII, 357 p., 2016.
- Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Epuisé)
- Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Epuisé)
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
- Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Laetitia Progin: *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. 210 p., 2017.

- Nicole Rege Colet & Denis Berthiaume (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant.* VI, 261 p., 2015
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture.* Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.
- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques.* XII, 324 p., 2004.
- Marielle Rispaïl et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations.* X, 258 p., 2010.
- Yviane Rouiller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives.* XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement.* Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne.* Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930).* X, 308 p., 2005.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant.* Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI, 252 p., 2008.
- Joris Thievenaz, Jean-Marie Barbier et Frédéric Saussez (Dir.): *Comprendre/Transformer.* 292 p., 2020.
- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je».* Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. 288 p., 2009.
- Joëlle Vlassis: *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue.* XII, 437 p., 2010.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire.* V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.
- Sylvain Wagnon: *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives.* X, 310 p., 2019.
- Nathanaël Wallenhorst: *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires.* IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture.* (Epuisé)
- Martine Wirthner: *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite.* XI, 259 p., 2017.
- Richard Wittorski, Olivier Maulini & Maryvonne Sorel (éds). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions.* VI, 237 p., 2015.
- Tania Zittoun: *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage.* XVI, 192 p., 2006.
- Marianne Zogmal: *«Savoir voir et faire voir». Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance.* 258 p., 2020.