

Les Conférences Internationales de l'Instruction Publique (1934-1958) : quel.les acteur.ices conçoivent les recommandations internationales de l'éducation ?

Émeline BRYLINSKI (emeline.brylinski@unige.ch)

Doctorante Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique (CANDOC FNS)¹, Équipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation (ERHISE), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE), Université de Genève.

Notes pour le.a lecteur.ice : ce papier est une ébauche de réflexion en vue de la Cinquième rencontre du groupe Res-Hist (Réseaux & Histoire) « La personne en question dans les réseaux ». Ce travail est un premier jet effectué dans le cadre d'une thèse (2021) « Sociogenèse de la coopération intergouvernementale en éducation : De la propagande pacifiste à l'éducation pour la paix (premier 20e siècle) » (titre provisoire) et d'un ouvrage collectif « Le Bureau international d'éducation, un centre névralgique de l'internationalisme éducatif durant le premier 20e siècle », porté par ERHISE dans le cadre du projet FNS (N° 100011_169747).

PARTIE 1 - CADRAGE DE LA RECHERCHE ET PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES :	
QUELQUES CONSIDÉRATIONS	3
1. Étudier les prémices de la coopération intergouvernementale au prisme d'une approche transnationale et croisée	3
2. La discussion générale des Conférences Internationales de l'Instruction Publique : un espace-temps dit « apolitique » dédié à la production du contenu des recommandations.	4
2.1. De la réunion du Conseil à la première Conférence Internationale de l'Instruction Publique	4
2.2. Modalités de la discussion générale	5
3. Application, obstacles, et révisions méthodologiques.....	7
PARTIE 2 : DE L'ÉTAT À UNE DIVERSITÉ D'ACTEUR.ICES : ANALYSER LE MODE OPÉRATOIRE EXPÉRIMENTÉ DES CIIPs.....	10
4. De la participation spontanée des États.....	10
4.1. Redéfinir la place de l'État.....	10
4.2. Participation des États aux discussions : révélation d'un mode opératoire ductile ?	12
5. À la participation conviée des acteurs.... Un mode opératoire ductile mais inéquitable ?	15
5.1. Relayer les États au second plan : mobilisation de l'expertise Vs fonctions politiques.....	15
5.2. Diversité des expertises et pratiques intergouvernementales : prémices d'un mode de gouvernance mondiale en éducation ?.....	16
5.3. Entre volonté de mobiliser l'expertise, et contrôle de celle-ci : quand les femmes sont reconnues compétentes pour leur genre.	18
Conclusion	20
Références.....	21
Annexe 1 : Liste des recommandations internationales de l'instruction publique (1934-1958)	23
Annexe 2 : Schéma de pensée révisé après une première application méthodologique.	25
Annexe 3 : Catégories professionnelles	26

¹ Cette réflexion s'inscrit dans le cadre du projet FNS (N° 100011_169747) : « Le Bureau International d'Éducation (BIE) : un laboratoire de l'internationalisme éducatif (1919-1952) » mené par le collectif ERHISE, sous la direction de Rita Hofstetter (requérante) & Joëlle Droux, (co-requérante). Informations complémentaires : <https://unige.ch/fapse/erhise/fr/domaines-de-recherche/projets/>

Les Conférences Internationales de l'Instruction Publique : quel.les acteur.ices conçoivent les recommandations internationales de l'éducation (1934-1958) ? ²

Émeline BRYLINSKI (emeline.brylinski@unige.ch)

Doctorante Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique (CANDOC FNS N° 100011_169747), Équipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation (ERHISE), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE), Université de Genève.

Dès 1934 se mettent en place les Conférences Internationales de l'Instruction Publique (CIIP), auxquelles les États sont invités à débattre sur un rapport d'enquête en vue de la production et l'adoption de recommandations internationales, à caractère non contraignantes. Produisant un total de 47 recommandations internationales sur la période étudiée, ces principes sont présentés par les protagonistes comme « une charte mondiale de l'éducation » (Hofstetter & Schneuwly, 2013), à laquelle s'associe l'Unesco dès sa création en 1946. Mise en place et menée par le Bureau International d'Éducation (BIE), dont la présidence est confiée à Jean Piaget (1929-1968), la CIIP est qualifiée d'« assemblée internationale entièrement neutre »³. Quant à la mission de ces conférences, le mode opératoire, ainsi que les principes des CIIPs – bien qu'entendu tel un processus continu – sont ancrés dans l'approche pratiquée par le BIE, soit d'agir en tant que « laboratoire de l'internationalisme » afin d'asseoir la paix par la science et l'Éducation (Hofstetter & Droux, 2016 ; Hofstetter et al., 2017a).

La conférence annuelle ambitionne ainsi de créer un espace-temps, où les délégations d'États sont invitées à discuter des enjeux éducatifs, identifier les « barrières » au progrès de l'éducation dans une démarche globale, ainsi que les réponses dites « universelles », et ce, sans interférences politiques. Un pari réussi ? Si les procès-verbaux ne font guère mention de ces enjeux, sont-ils pour autant inexistant ? Malgré les efforts pour la mise en place de cet espace-temps « apolitique », certaines interactions semblent empreintes d'enjeux politiques, influençant le contenu éducatif retenu pour les recommandations (Hofstetter et al., 2017b).

Dans un premier temps, je restitue une partie du cadrage théorique dans lequel est ancrée la recherche, la méthodologie appliquée et les premiers résultats obtenus. Si l'analyse de réseau peut se révéler pertinente pour ce type d'étude, permettant d'identifier différentes mises en scènes des États pour promouvoir certains types de contenu, elle permet également au chercheur.se de se confronter d'un point de vue méthodologique à un obstacle peu anodin : qui sont les acteur.ices qui prennent la parole ? Dans quelles mesures restreindre l'analyse sur la participation des États est-elle problématique à la compréhension du mode opératoire de ces conférences ?

Ainsi, dans un deuxième temps, je propose de problématiser la notion d'acteur.ice, ou parfois appelé dans ce texte « protagoniste », et ce afin de démontrer qu'une analyse articulant différents niveaux de protagonistes permet de mettre en valeur certaines dynamiques caractéristiques du mode opératoire de ces conférences. Il ne s'agit pas d'exclure la notion de l'État dans cette étude mais de démontrer qu'une prise de distance avec l'unité étatique permet de mettre en valeur certaines pratiques, soit celle de l'instauration d'un mode de gouvernance et l'accent mis sur l'expertise. Cette démarche permet notamment d'identifier les mécanismes de violence épistémique qui peuvent influencer le processus de production de recommandation sans pour autant avoir été explicités dans les Procès-Verbaux (PVs).

² Je tiens à remercier Claire Lemercier, Laurent Beauguitte, et Rita Hofstetter, pour leurs retours sur mes travaux, grâce auxquels j'ai pu développer les réflexions présentes.

³ Lettre de J. Piaget à Dr. Krauel, consul d'Allemagne, le 26 avril 1934. (BIE/A2-1-603)

PARTIE 1 - CADRAGE DE LA RECHERCHE ET PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES : QUELQUES CONSIDÉRATIONS

1. Étudier les prémices de la coopération intergouvernementale au prisme d'une approche transnationale et croisée

L'approche transnationale appelle à une dénationalisation de l'histoire contemporaine afin d'en traiter les causes qui ne continuent pas de tenir l'Occident et certains empires comme prévalant sur d'autres contrées. Cette approche vise à confronter « la sagesse conventionnelle » qui met l'accent sur l'Occident et qui a tendance à promouvoir une vision du monde à travers des termes et une chronologie qui sont applicables en premier lieu à l'Europe et l'Amérique du nord (Iriye, 2013).

Dans ce cadre, le sujet étudié requiert une approche transnationale afin de pouvoir reconstituer les réseaux d'acteurs à la fois étatiques et non étatiques, institutionnels, individuels et collectifs s'organisant autour de la cause éducative pour asseoir la paix. Il s'agit également de mettre en valeur les stratégies de ces acteurs pour la diffusion et le renforcement de cette cause à l'échelle internationale. L'histoire transnationale met l'accent sur les interconnexions et la circulation et co-construction des savoirs dans une approche multilatérale⁴ permettant ainsi de relever les contributions des États fondateurs et premiers États membres dont un certain nombre sont extra-occidentaux⁵. Dans cette approche, il n'est pas exclu que cette étude intègre et cherche à articuler des dimensions d'approches historiques *internationales*, et *globales*⁶ car, de fait, une conférence mondiale de l'éducation peut accueillir à la fois des participants représentant des États et des organisations non gouvernementales.

Il va de soi que l'approche transnationale sera reliée avec une approche eurocentrée : force est de constater que l'étude du BIE, bureau non seulement localisé à Genève, mais aussi rattaché, dans un premier temps, à une institution genevoise, l'Institut Jean Jacques Rousseau, et, également, porté par des protagonistes pour la majorité d'entre eux suisses ou d'origine de pays limitrophes. Il n'en est pas moins vrai que c'est au cœur des locaux de ce BIE que de nouvelles géographies émergent (Hofstetter & Droux, 2016). Cela s'étudie par les adhésions d'États, leurs prises de paroles au sein du conseil, du comité exécutif et de la conférence, la nature du soutien apporté au BIE et l'intensité des échanges mis en place pour favoriser la circulation de savoirs. Il faut noter que la Suisse est souvent laissée à la périphérie de l'histoire de l'Europe, qui se concentre majoritairement sur les « grands empires » tels que la France, l'Allemagne ou encore la Grande-Bretagne (Saunier, 2013):

[...] entire regions like Scandinavia, small countries like the Netherlands or Switzerland, zone of 'dubious modernity' like the southern Europe are erased from what goes as European history. They count as peripheral, [...]. Yet if our brief is to track people, imagination or things, if we want to understand the order that presides over the direction, orientation and impact of circulating items, we cannot be confined to working only with 'big countries'." (Saunier, 2013, p.118)

Il semble donc essentiel de prendre en compte la localité de la République et Canton de Genève, ainsi que les différentes parties du monde impliquées dans les prémices de la collaboration autour de la cause. Il s'agit d'analyser non pas seulement les intérêts nationaux, mais également les relations coopératives – voire conflictuelles – ainsi que les processus de circulation de savoir (Iriye, 2013) qui prennent place à Genève au sein du BIE qui agit en tant que centre névralgique pour offrir un cadre où la neutralité politique est supposée prévaloir.

Aborder les prémices de la coopération intergouvernementale sous la perspective transnationale nécessite de faire de l'histoire croisée. Bien que cette notion ait donné lieu « à des usages variés » (Werner & Zimmermann, 2003), les auteurs associent l'histoire croisée à « [...] une ou un ensemble d'histoire, associées à l'idée d'un croisement non spécifié. Elle pointe alors simplement vers une

⁴ Saunier (2004) démontre le caractère bilatéral ou polarisé des circulations (ou transferts) ; or ici, le BIE agissant comme un centre névralgique, permet non pas un échange bilatéral, mais multilatéral.

⁵ Il s'agit de l'Équateur, la Pologne, et Genève (Membres fondateurs), l'Égypte, l'Espagne, puis la Tchécoslovaquie, qui vont rejoindre promptement et être considérés comme fondateurs.

⁶ Sans oublier les enjeux de faits nationaux.

configuration événementielle plus ou moins structurée par la métaphore du croisement » (Werner & Zimmermann, 2003, p.8). Démarche inhérente à l'approche transnationale, qui n'est pas « un niveau d'analyse supplémentaire qui viendrait s'ajouter au local, régional ou nationale, selon une logique de changement de focale » mais, au contraire, « niveau qui se constitue en interaction avec les précédents et qui génère des logiques propres, avec des effets en retour sur les autres logiques de structuration de l'espace » (2003, pp. 22-23). Ainsi, articuler l'histoire croisée au transnational revient à étudier l'émergence d'espace-temps qui se caractérise par « un réseau d'interrelations dynamiques, dont les composantes sont en partie définies à travers les liens qu'elles entretiennent et les articulations qui structurent leurs positions » (2003, pp. 22-23). Sous cet angle, historiciser la coopération intergouvernementale en éducation, au travers des interactions et interrelations ne se borne pas à restituer « la somme des histoires des États membres ou de leurs relations politiques » (Werner & Zimmermann, 2003, pp.22-23) mais encourage à étudier les négociations, transactions, et échanges qui ont lieu sur différentes scènes et autours de nombreux objets constitutifs de la cause portée par le BIE. Ces analyses permettront également de comprendre les différents niveaux d'implication des États et de leurs représentant.es, et l'émergence de géographies, marquant des positionnements spécifiques au sein de la cause pacifiste.

2. La discussion générale des Conférences Internationales de l'Instruction Publique : un espace-temps dit « apolitique » dédié à la production du contenu des recommandations.

2.1. De la réunion du Conseil à la première Conférence Internationale de l'Instruction Publique

En 1930, lors de la première réunion du conseil du BIE, les six états membres rendent un rapport de leur ministère de l'instruction publique. Ce partage étant perçu comme un succès, le comité exécutif s'empresse de demander au directeur :

« d'inviter tous les Ministères de l'Instruction Publique de tous les pays à communiquer à la troisième réunion du conseil un rapport sur les progrès éducatifs réalisés dans leur pays pendant l'année scolaire 1931-1932 et à se faire représenter à la séance du Conseil où ces rapports seront présentés ». (Suchodolski et al., 1979, p.69)

Malgré la courte notification envoyée aux pays, 24 états ont fait parvenir un rapport en réponse à cet appel. Cette approche semble pionnière dans le milieu, à la plus grande satisfaction à la fois des acteur.ices du BIE et des États, y voyant les fruits du travail collaboratif. Piaget alors énonce dans son rapport (BIE, 1931/2) : « Cet événement constitue une date dans le domaine de la collaboration entre le bureau et les ministères et nous faisons des vœux pour que nos relations ne se bornent pas au domaine purement technique mais qu'elles prennent sous peu un caractère plus large et complet » (p.32) démontrant ainsi le caractère évolutif des méthodes de coopération. De par son observation, le conseil exécutif ajoute que la nature des travaux rendus pendant les réunions du Conseil « les avait transformées de fait en Conférences Internationales de l'Instruction Publique » (Suchodolski et al., 1979, p.69), considérées aujourd'hui comme les premières réunions « interministérielles » mondiales de l'éducation⁷.

Ainsi, à compter de 1934, se réunissent annuellement des représentants de leur États, que ces derniers soient membres ou non du BIE. L'objectif de ces conférences est de faciliter le partage d'informations et d'initiatives locales en vue de produire des recommandations internationales. Ces recommandations n'ont aucune valeur contraignante, elles sont considérées comme des réponses universelles à des besoins ou problèmes identifiés par différents États. Ces recommandations sont ancrées dans le projet d'asseoir la paix dans le monde via l'éducation et visent à encourager les politiques nationales dans cette direction. Elles sont qualifiées *a posteriori* de « Code international de l'Instruction publique » (BIE, CIIP 1963, discours de clôture).

⁷ Également connue sous le nom de Conférences Internationales de l'Éducation (CIE) à partir de 1970.

2.2. Modalités de la discussion générale

En amont de chaque conférence sont identifiées des thématiques⁸, à partir desquelles les employé.es du BIE se chargent de produire une enquête envoyée aux États, que ces derniers soient membres ou non, et ce même s'ils sont sous protectorat. Une personne mandatée par le BIE rassemble les réponses, les analyse, puis les restitue dans un rapport. Ce rapport est alors partagé avec les États, puis brièvement présenté lors de la conférence. S'en suit une discussion générale sur la base de ce rapport : c'est à ce moment que s'expriment les États pour faire part de leurs points de vue. La présentation du rapport génère donc un débat qui, dans ses modalités, permet à tous les participant.es d'intervenir, et ce en vue de la production de recommandations internationales. Ce rapport, ayant engagé au préalable les États sur une thématique spécifique, présente les résultats dans une approche comparative qui expose les besoins, les défis et les succès partagés en lien avec la thématique retenue pour la Conférence. Ainsi, il est possible pour les États de s'exprimer et d'échanger sur un contenu à la fois préparé, consulté, et partagé, notamment si ceux-ci ont joué le jeu de la collaboration dans son processus complet.⁹

La discussion générale a également un double intérêt aux yeux des acteurs. D'une part, c'est le moment désigné opportun dans la conférence pour permettre aux États de faire valoir leurs intentions, celles-ci étant souvent retenues dans la rédaction finale du projet de recommandations. D'autre part, la coopération expérimentée sur le moment est une mise en pratique des principes de l'éducation pacifique : en travaillant ensemble sur un objet commun, les représentants d'États dépasseraient leurs propres préjugés pour mieux comprendre l'expérience de « l'autre », autrement dit en développant un sens de compréhension internationale.

Si les modalités de participation à cette discussion sont variables, certaines s'appliquent systématiquement : le rapport est distribué au préalable aux États participants, et celui-ci est toujours résumé en début de discussion. Par ailleurs, les États s'inscrivent sur une liste auprès du président de la conférence afin de pouvoir prendre la parole. Les interventions se font dans l'ordre d'inscription¹⁰ sans que les États aient une réelle marge de manœuvre sur ce principe. Cependant, en 1948, tandis que la recommandation n° 24 sur *le développement de la conscience internationale dans la jeunesse et l'enseignement relatif aux organismes internationaux* génère un intense débat, les modalités de participation sont alors remises en cause lors de la discussion. En effet, tandis que le président exprime le souhait de limiter la longueur des débats, et ce en suggérant aux représentant.es de s'adresser directement au rapporteur pour signaler tout amendement avant la rédaction des recommandations, M. Nouss représentant de la Syrie et M. Miakoui, représentant du Liban, vont remettre en cause cette approche :

« M. Nouss (Syrie) remarque que le système de s'inscrire à l'avance pour prendre la parole présente aussi quelques inconvénients : il empêche les délégués de réfuter des idées avancées par les orateurs. Il serait bon que l'on laissât une certaine marge dans la pratique de cette procédure.

M. Mikaoui (Liban) remarque que ce point de l'ordre du jour pose des problèmes politiques et qu'il serait souhaitable qu'on eût le temps de répliquer. » (BIE, CIIP 1948, p.37)

Ainsi le président redonne cours à la discussion générale et ce en souhaitant que les interventions soient « aussi brèves que possible » (BIE, CIIP 1948, p.37). À la fin de cette séance, le président « se déclare heureux de ce que chacun ait pu exprimer son point de vue », confirmant ainsi la flexibilité du mode opératoire, permettant d'adapter l'espace-temps de la discussion générale aux besoins et à la demande

⁸ Voir thèse, Partie 1, chapitre 2 « Asseoir la paix par l'éducation : d'une vision utopique aux enjeux politiques (1925-1968) » (titre provisoire, rédaction en cours)

⁹ « Jouer le jeu de la collaboration » est une expression que j'utilise pour désigner la participation complète au processus de collaboration : de la récolte des données à la production finale, autrement dit en répondant à l'enquête en amont de la conférence et en participant à la conférence pour défendre son point de vue et ainsi pouvoir s'exprimer sur la production du contenu des recommandations.

¹⁰ À l'exception de la discussion générale de la conférence de 1954 car le procès-verbal restitue étrangement les interventions par ordre alphabétique. Cette exception soulève un doute : les interventions ont-elles été menées par ordre alphabétique biaisant ainsi la logique de la discussion, ou bien seule la rédaction du PV est-elle responsable de ce réarrangement alphabétique simplement en vue de faciliter la communication ? dans tous les cas, cette exception ne se reproduit pas les années suivantes.

des délégué.es. Cela est notamment confirmé par le PV publié de la CIIP en 1953, par exemple, sur la question de *la situation du personnel enseignant primaire* (Recommandation 37), l'Égypte et le Venezuela qui étaient préalablement inscrits sur la liste pour intervenir se retirent, tandis que la Belgique qui ne s'était pas inscrite au préalable va tout de même prendre la parole. Ainsi, si les modalités de participation à ces discussions permettent aux États de se préparer à l'avance, suggérant l'opportunité de faire un apport pertinent et construit en retour à la présentation du rapport, en vue de la rédaction des recommandations. Les pratiques opératoires attestent d'une certaine flexibilité dans la prise de parole afin de pouvoir encourager les échanges, les questions-réponses, voire les débats.

La discussion générale est un temps défini au sein de la conférence, qui se situe en amont de la rédaction du projet de recommandations. Par la suite, les articles de la recommandation discutée sont soumis au vote. Lors de la votation, il y a très peu de débats : sont principalement évoqués des corrections de grammaire et de syntaxe. Les interventions sur le contenu¹¹ sont consignées à être exprimées avant la rédaction. Ainsi, les articles de la recommandation finale sont adoptés dans une démarche *quasi-consensuelle* (Hofstetter & Schneuwly, 2013).

Il est donc possible de considérer la discussion générale comme étant le moment clé de la coopération entre les États. Or une première lecture des procès-verbaux semble indiquer que si les États sont invités à présenter leurs initiatives locales pour en faire découler, par la coopération, une recommandation universelle, en réalité la discussion ressemble principalement à une arène politique où chaque protagoniste met en avant l'État représenté, donnant le sentiment d'une vitrine d'initiatives nationales où celles-ci sont mises en parallèles (et non croisées) voire en concurrence¹². Une démarche qui ressemble davantage à des stratégies de légitimation de la part des États sur la scène internationale, tentant de transposer leur modèle national en tant que « bonne pratique » de l'éducation applicable à l'échelle universelle.¹³

J. Piaget reconnaît lui-même en 1959, après plus d'une vingtaine d'années d'expérience à ce sujet, les limites de ce mode opératoire, spécifiquement de l'espace-temps de la discussion générale :

« Notre conférence, comme toutes les conférences, souffre souvent d'un excès de discours (la meilleure preuve est que je suis en train d'en faire un) car les participants à une conférence appartiennent par profession à cette élite dangereuse qui a reçu le don funeste de la parole. » (Discours du Directeur du Bureau international d'Éducation, CIIP 1959, p. 38)

Pourtant, les représentant.es des États, bien que nommé.es délégué.es sans distinction dans les PVs de la discussion générale, ont en réalité des profils et des parcours divers et variés. Pouvons-nous donc en conclure que tous les participant.es appartiennent effectivement à ce qu'il nomme « une élite dangereuse qui a reçu le don funeste de la parole » ? N'y-a-t 'il pas un corps d'élite au sein même de cette élite ? Pouvons réellement affirmer que les délégué.es de profession, partageant une culture de coopération intergouvernementale, une vocation politique, et résidant à Genève au cœur de la cité internationale ont les mêmes intérêts et pratiques qu'un directeur d'école qui a voyagé à Genève pour l'occasion ? Ainsi, en soutenant d'une part les propos de Jean Piaget qui dénonce que :

« Certains de ces discours se sont révélés non indispensables, car sur les questions spéciales à l'ordre du jour, les orateurs se bornaient parfois à répéter ce qui était exposé dans les volumes d'enquête concernant leur propre pays. Or le but des discussions générales n'est pas de répéter ce que contiennent nos volumes mais exclusivement de préparer le vote des recommandations. » (Discours du Directeur du Bureau international d'Éducation, CIIP 1959, p. 38)

¹¹ Les interventions sur le contenu sont des prises de parole qui apportent des éléments de réflexion, des exemples ou autres savoirs au regard de la thématique discutée. Il s'agit d'interventions qui ont pour objectif d'apporter ou de discuter le contenu de la recommandation finale.

¹² Voir thèse Chapitre 4 « Quelle paix ? et par quelle éducation ? Défense des intérêts nationaux et mises en scène des États. » (Titre provisoire, rédaction en cours)

¹³ Cf., par exemple, l'intervention de la France pour la recommandation 38, p. 51, 1954.

D'autre part, afin de problématiser davantage ses propos concernant le mode opératoire expérimenté : si cet espace semble pour autant avoir été approprié par les États pour se faire valoir, dans quelle(s) mesure(s) les rapports de pouvoir, de domination, qu'ils soient légitimes ou non, affirmés ou imaginés, ont-ils pu influencer les interactions et éventuellement le contenu même des recommandations adoptées ? Rappelons que les acteur.ices du BIE postulent que la coopération intergouvernementale et le contenu abordé lors de la conférence se font dans une démarche de neutralité absolue¹⁴, et que ces échanges sont dénués d'enjeux politiques. Cependant, et si les PVs semblent avoir été lissés à la rédaction, ils fournissent certaines indications de la politisation des débats, permettant de développer les hypothèses suivantes : 1) les interactions entre les États sont teintées d'enjeux politiques, 2) ces enjeux peuvent influencer le résultat final, soit le contenu même des recommandations, et ces dynamiques peuvent également relever les géographies variables exemplifiant des stratégies de coopération entre États en quête de légitimation sur la scène internationale.

À partir de 1959, le mode opératoire de la conférence change : la discussion générale est supprimée. Désormais, un texte de « l'avant-projet des recommandations » est distribué afin que la discussion générale « se borne[r] à proposer des modifications ou adjonctions au texte »¹⁵. Ces changements sont signalés par écrit, puis les délégué.es interviennent uniquement pour clarifier la modification annoncée, permettant ainsi de discuter la recommandation « chapitre par chapitre » (BIE, 1959, p.38). Par la suite, ces projets sont renvoyés au comité de rédaction qui se charge de finaliser le texte de la recommandation.

3. Application, obstacles, et révisions méthodologiques

Afin d'historiciser le processus de négociation et de production de ces recommandations, l'analyse de réseau se révèle un outil pertinent¹⁶, permettant d'approcher le texte non pas comme une recollection de savoirs partagés mais plutôt comme une mise en réseau de ces savoirs. Les positionnements et les types de contenus des interventions soulèvent une problématique toute autre : celle d'une mise en scène des États qui se confrontent sur une scène internationale (à propos de questions éducatives).

J'ai conduit un premier travail afin d'expérimenter cette méthodologie : deux conférences, l'une se tenant en 1934 et l'autre en 1951, portant sur une problématique similaire ont été analysées puis comparées. Ces deux conférences ont été choisies pour leur thématique qui réside au cœur des travaux du BIE, soit *l'accès et la prolongation à la scolarité obligatoire*. Cette thématique est également la toute première abordée lors de la première CIIP, et pour laquelle tous les États sont conviés à participer, que ces derniers soient membres-adhérents ou non.

Les résultats de cette expérimentation ont démontré différentes stratégies employées par les États pour légitimer leurs propos dans cette arène internationale. Tout d'abord, nombre de boucles sur elles-mêmes suggèrent que les États sont principalement dans une démarche d'autoréférences, et peu dans une démarche collaborative. Cette tendance constituant la totalité des liens enregistrés en 1934 est renversée en 1951 : nombre de liens émis par les États faisant référence à d'autres sont enregistrés. Ceci est reflété dans les recommandations finales : si en 1934, il s'agit davantage de promotion d'expériences nationales (à tendance majoritairement européennes), compilées en une recommandation, en 1951, nous observons une mise en scène des États projetant des alliances, voire des effets de régionalisation pour légitimer une place dans les discussions. Ces techniques sont notamment employées par des États plutôt

¹⁴ L'article 2 de la constitution du BIE, adoptée en 1929, postulent que le BIE « 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 objectif. »

¹⁵ Expression employée par J. Piaget, Discours du directeur du Bureau International d'Education, BIE, CIIP 1959, p. 38

¹⁶ L'analyse de réseau est employée à visée graphique et descriptive, et est systématiquement complétée par une recherche approfondie et une analyse qualitative des sources manuscrites et publiées. C'est un outil particulièrement pertinent pour développer des questions de recherche précises dont la réponse peut se trouver dans les archives manuscrites, et ce, afin de pouvoir interpréter les liens et les mesures fournies par le réseau. Et ce sans quoi toutes analyses de réseau(x) pourraient être interprétatives.

« vulnérables »¹⁷ face aux « ex-empires », tel que le cas de l'Inde, le Pakistan et de l'Iran qui s'allient dans leurs discours afin de renforcer leur place au centre des discussions, celles-ci principalement menées par les puissances telles que les États-Unis ou le Royaume-Uni, voire la France en second plan¹⁸.

Également, la non-réciprocité et l'absence de liens permettent d'identifier certaines tensions. Tel est le cas de l'Australie, très active en 1951, mais qui ne reçoit que très peu d'attention en retour. Ou encore, si nous reprenons l'exemple de la conférence de 1934, la quasi majorité des liens sont générés par des États du continent européen signifiant que les États situés sur les continents américain et asiatique n'ont pas eu l'occasion (ou l'envie ?) d'intervenir malgré leur participation. Cette démarche ne peut qu'encourager le chercheur.se à se questionner sur les rapports de pouvoir, et notamment de violence épistémique (Dotson, 2013), justifiant la validité du questionnement : qui produit les recommandations et quels contenus sont ainsi retenus dans les recommandations finales ? Par conséquent, cette démarche permet de mesurer si ce processus n'est pas enclin à des formes de violence épistémique, qu'il s'agit à la fois d'historiciser mais également de considérer dans sa propre démarche méthodologique¹⁹.

L'application de l'analyse de réseaux soulève également plusieurs problématiques. La collection de données révèle l'apparition de protagonistes non physiques et collectifs (États, organisations) en plus des d'acteur.ices physiques et individuel.les (personnes). Ainsi, si l'ensemble de sommets (liste de personnes et les États/organisations représenté.es) semble exhaustif au départ, des références complémentaires sont enregistrées lors du codage, dans une démarche inductive. D'autre part, procéder uniquement par État peut générer une perte d'information, notamment concernant les stratégies et dissonances qui se passent au sein même des délégations²⁰. Alternativement, la production d'un réseau biparti²¹, incluant à la fois les délégué.es et les références faites aux États, permet de visualiser des enjeux intéressants à mettre en valeur : tel est le cas du Royaume-Uni (figure1).

¹⁷ Par ce terme j'entends les Etats qui sont nouvellement indépendants, et ce qui se distinguent des empires en se qualifiant « d'Etats en voie de développement » ou encore « Etats agricole », voire « retardés ». (source : Base de données.)

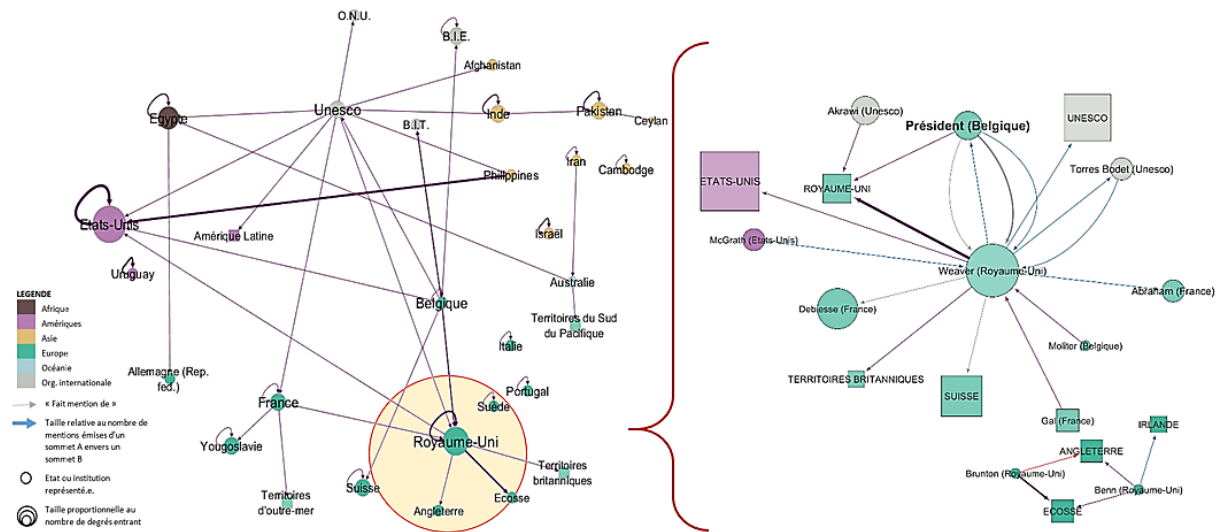
¹⁸ Voir thèse Chapitre 4 « Quelle paix ? et par quelle éducation ? Défense des intérêts nationaux et mises en scène des Etats. » (titre provisoire, rédaction en cours)

¹⁹ Dotson (2011), revisitant les travaux de Spivak « Can the subaltern speak ? », offre des outils afin de relever les pratiques de « silencing », caractéristiques de la violence épistémique. En premier lieu, les pratiques de « silencing » peuvent être exprimées intentionnellement ou non-intentionnellement lorsque l'interlocuteur n'est pas reconnu pour sa faculté à parler, autrement dit pour son expertise, ou encore parce qu'un interlocuteur pense son audience inapte à comprendre les propos (ou à en mesurer les conséquences). Ainsi, les échanges ne sont pas réciproques et risquent d'étouffer le propos d'un parti. La réflexion de Dotson sur les interactions et pratiques langagières permet d'envisager dans quelles mesures le mode opératoire des CIIPs est-il enclin à certaines formes de violence épistémique, qui se retrouveraient dans les recommandations finales. Sans compter que les CIIPs sont mises en place pendant l'Entre-deux-Guerres, avant la vague d'indépendance des Etats, ainsi il ne serait pas tellement provoquant que d'affirmer, comme Dotson (2011), que le colonialisme a eu des effets dévastateurs sur les différentes formes de savoirs locaux et provinciaux, ceux-ci non considérés, voire effacés à cause d'alternatives dites « privilégiées » souvent issues de pratiques épistémiques portées par l'Occident.

²⁰ Thèse Chapitre 4 « Quelle paix ? et par quelle éducation ? Défense des intérêts nationaux et mises en scène des Etats. » (titre provisoire, rédaction en cours)

²¹ Le réseau est biparti dans le sens où il y a deux ensembles de sommets distincts, qui en théorie ne se croisent jamais, dans cette étude de cas, ces ensembles peuvent se croiser sans porter préjudices aux mesures descriptives retenues pour l'analyse.

Figure 1. Discussion générale de 1951 :
(A gauche, réseau unimodal) Quel État fait référence à l'expérience de quel(s) État(s) ?
(A droite, réseau biparti) Ego réseau du Royaume-Uni.



Note : les nœuds isolés sont exclus des graphs. Il faut également noter que le graph (gauche) est une sélection des liens de références sans qualifier la nature de ceux-ci. Tandis que le graph, à droite, représente le réseau du Royaume-Uni avec les liens toutes natures confondues (références positives, négatives, et liens de politesse). La légende de ces liens n'est pas insérée ici, il s'agit simplement de mettre en valeur la dynamique « intra-délégation ».

Comme le démontre la figure 1, le Royaume-Uni est particulièrement central dans les références faites lors de la discussion générale. Cependant, il faut noter l'émergence de nom d'États qui, en réalité, ne participent pas tel quel à la conférence : c'est le cas de l'Angleterre²², de l'Écosse et des territoires britanniques dans cet exemple. Le réseau biparti nous éclaire sur ce point : si M. Brunton, représentant du Royaume-Uni et secrétaire-adjoint au département de l'éducation de l'Écosse, valorise les initiatives mises en place en Ecosse, il n'hésite pas à différencier ces pratiques à celles de l'Angleterre, démontrant ainsi le caractère unique des travaux en Ecosse, de surcroît valorisés par sa mise en comparaison avec l'Angleterre²³. Tandis que son homologue, représentant du Royaume-uni et secrétaire adjointe au ministère de l'éducaiton en Irlande du Nord, M. Benn, moins enjoué à l'idée de se mettre en conflit au sein du Royaume-Uni, fait référence à l'expérience de l'Angleterre, et de l'Ecosse, tout en valorisant l'expérience propre à l'Irlande. Si M. Benn exprime avoir en Irlande du Nord un système éducatif indépendant, tout comme l'Ecosse, il annonce également que suite à la publication du Livre Blanc (1943) par l'Angleterre sur la prolongation de l'obligation scolaire, le système écossais a jugé nécessaire de réviser son propre système sur ces bases (Pv, 1951, pp.76-77). Cette attitude démontre, au contraire de celle adoptée par son collègue M. Brunton, une intention de cohésion, et ressemble davantage a une stratégie de rapprochement et de légitimation au travers de cette État collectif que représente le Royaume-Uni.

Comme cela a été expérimenté, il y a donc un intérêt à procéder à un réseau unimode dans un premier temps, permettant ainsi répondre partiellement et aisément aux hypothèses posées. Cependant

²² Également des territoires d'outre-mer mentionnés par la France et ceux du Sud du pacifique mentionnés par l'Australie. Ainsi que « l'Amérique Latine » mentionné par l'Unesco.

²³ Dans son intervention, M. Brunton positionne l'Ecosse face à l'Angleterre, reconnaissant une législature sensée être similaire mais préférant mettre en avant l'indépendance du système écossais. De façon davantage implicite, M. Brunton fait remarquer que les politiques anglaises sont responsables de la disparition de la langue Gaélic et donc du Bilinguisme. Il y a la revalorisation du patrimoine culturel de l'Ecosse faite par Brunton, démontrant par la même occasion l'imposition d'une identité conçue par l'Angleterre. Enfin, la dernière phrase dénote une tendance compétitive, ou M. Brunton tente de positionner l'Ecosse tel un Etat « largement » en avance comparé à l'Angleterre. (Extrait thèse Chapitre 4 « Quelle paix ? et par quelle éducation ? Défense des intérêts nationaux et mises en scène des Etats. » (titre provisoire, rédaction en cours))

l'apparition d'acteurs non présents lors de la CIIP démontre bien qu'il est nécessaire d'étudier les prises de paroles différenciées au sein même des commissions afin de pouvoir clarifier les résultats obtenus lors de la première étape. Cela a démontré non seulement une mise en scène mais également des différences flagrantes parmi les stratégies d'intervention et de positionnement.

Pour conclure sur cette partie, il ne s'agit pas ici de rejeter ou d'exclure l'approche par État, qui est l'ambition même du projet porté par les protagonistes. Mais il s'agit de pouvoir, au contraire, articuler ces différents niveaux, reconnaître les bénéfices et les limites de telles approches pour déterminer de façon concrète dans quelles mesures les protagonistes impliqués au sein de la cause influencent-ils/elles la contribution de l'État représenté dans la production des recommandations internationales.

Ainsi la partie suivante a pour intention de problématiser davantage la notion d'acteur.ices en explorant la base de données constituée sur ces trente années d'abord par États – et ce pour identifier la mobilisation et les contributions de ces États dans ce processus d'instauration de la coopération intergouvernementale pour la production de recommandations. A noter que seules les tendances générales sont ici reportées dans le but de démontrer la nécessité de ne pas seulement procéder par États mais également par délégué.es, tenant compte de leurs spécificités individuelles.

PARTIE 2 : DE L'ÉTAT À UNE DIVERSITÉ D'ACTEUR.ICES : ANALYSER LE MODE OPÉRATOIRE EXPÉRIMENTÉ DES CIIPs.

« Le Bureau ne saurait unifier les termes pour les différents États, mais il peut s'engager à adopter pour ses propres enquête une terminologie constante », fait remarquer Jean Piaget à l'ouverture de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique en 1934. Ainsi, le directeur du BIE reconnaît dès le départ la faiblesse du vocabulaire employé ne pouvant être universel, mais exprime la nécessité de s'en tenir à un vocabulaire défini. Ainsi le terme « État » est utilisé pour nommer les entités collectives gouvernementales qui sont présentes. Si ce terme est aisément employé par les États-Nations, celui-ci est imposé de façon quasi uniforme, permettant à la fois de relever que ce terme peut donner une identité propre à certains : prenons pour exemple l'Égypte, la Tunisie, ou encore l'Inde qui, lors de leur participation sont sous protectorat mais envoient des délégations au nom de leur État. A contrario, cette terminologie réaffirme la hiérarchie présente au sein des colonies, notamment en ce qui concerne les références faites aux territoires, cela étant particulièrement explicité au sortir de la seconde guerre mondiale en parallèle de la vague de décolonisation²⁴.

4. De la participation spontanée des États....

4.1. Redéfinir la place de l'État.

Entre approche inductive et déductive. L'intérêt d'approcher les discussions de la Conférence au prisme de l'histoire croisée est l'articulation entre la pratique et la recherche, le.a chercheur.se et son objet. Dans les études de transfert, Werner et Zimmermann (2003) soulignent que l'exigence des cadres de référence soumis à l'invariance des catégories d'analyse font apparaître un « *déficit de réflexivité* dû à un insuffisant contrôle des boucles auto-référentielles » (p.14). En effet, malgré la rigueur à vouloir « casser le mythe de l'homogénéité des unités nationales », bien souvent les catégories d'analyse renvoient à ces références nationales, répliquant ainsi une certaine terminologie problématique d'un point de vue épistémologique. Ainsi, les auteurs suggèrent d'adopter une démarche à la fois déductive et inductive afin que « son infléchissement inductif vise à en limiter les effets à travers un dispositif d'enquête dans lequel les objets, les catégories et les grilles d'analyse s'ajustent au fur et à mesure de la recherche » (Werner et Zimmerman, 2003, p.23).

Contre la notion de l'État-universel, des catégorisations du monde ? En adoptant une démarche à la fois déductive et inductive tenant compte des autoréférences exprimées par les États, il est possible de

²⁴ Thèse, Chapitre 4 « Quelle paix ? et par quelle éducation ? Défense des intérêts nationaux et mises en scène des Etats. » (titre provisoire, rédaction en cours)

reconsidérer les entités collectives sous un autre angle. Ces entités collectives ont tendance à dépasser celles de l'État et semblent se coconstruire pendant les débats. Deux catégories sont incluses dans le schéma de codage pour pouvoir tracer les différentes expressions. Il s'agit des expressions dites de « similarité », c'est-à-dire lorsqu'un État associe son expérience à un ensemble d'États, et de « différenciation », soit lorsqu'un État distingue plusieurs ensembles d'États. C'est ainsi que plusieurs groupes émergent en lien avec la taille des pays, du statut économique ou encore relevant des conditions environnementales. Une première analyse sur la base de l'occurrence des terminologies, permet de distinguer des ensembles d'État générés par les participant.es eux-mêmes lors de leurs interventions. Ces ensembles sont évoqués et régulièrement mis en opposition par les personnes qui prennent la parole (tableau 1).

Tableau 1: Ensembles d'États mis en opposition lorsque les délégué.es interviennent.

PAYS....		PAYS....
sous-développés	Versus	très développés
agricoles		industriels
pauvres		riches
petits		grands
non-autonomes		autonomes
peu civilisés		civilisés
tempérés		tropicaux
jeunes (en référence aux États nouvellement indépendant)		anciens

Note : ce tableau recense les principaux ensembles d'États énoncés par différent.es intervenant.es sur la période étudiée (1934-1958), une multitude de terminologies est employée par les protagonistes, ayant tendance à créer des nuances en employant nombres d'adverbes, par exemple « très », « moins », voire « insuffisamment ». Source : Ces données sont extraites de la base de données, PVs 1934-1958

Sur la période étudiée, 26 intervenant.es expriment une similarité avec un ensemble d'Etats contre 46 interventions marquant une différenciation, voire une mise en opposition de deux ensembles : ainsi nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'une stratégie de remise en cause du caractère universel apporté par la conférence. Dès qu'un.e représentant.e d'État craint que les recommandations ne soient adaptées à la situation locale, il/elle s'empresse de rappeler à quelle catégorie de pays son État fait partie, permettant de réviser les recommandations en ce sens, qu'elles soient davantage inclusives pour prétendre être universelle.

La suite des analyses concernant l'emploi de ces terminologies par différents protagonistes, permettra d'identifier les ensembles de pays et ce afin de mettre en lumière comment les recommandations finales ont-elles pu tenir compte de ces revendications. Il s'agira également de relever dans quelles mesures l'imaginaire spatiale des protagonistes du BIE se confronte à de nouvelles géographies qu'elles soient émergentes ou revendiquées.²⁵

²⁵ Travaux en cours, en vue de la rédaction du chapitre 5 « Les discussions générales : un mode opératoire déstabilisé? (1934-1958) » (titre à revoir)

4.2. Participation des États aux discussions : révélation d'un mode opératoire ductile ?

Entre 1934 et 1958, 47 recommandations sont produites après avoir été discutées en séance plénière, rassemblant la participation de 95 États aux Conférences et 15 organisations internationales²⁶. D'autre part, seuls 12 États participants ne se sont jamais exprimés lors des discussions générales sur la période étudiée, parmi eux : Japon, Lettonie, Népal, Nicaragua, Paraguay, Siam, union-sud-africaine. Ce sont principalement des États non-membres ou encore des organisations observatrices.²⁷

Au total, ce sont 1170 interventions qui sont enregistrées sur la période de 1934 à 1958. Parmi ces interventions, 75% d'entre-elles portent sur le contenu, c'est-à-dire sur le thème même de la recommandation discutée. Cela comprend les modalités pédagogiques, l'objectif souhaité au travers de la recommandation, la mise en place de telle ou telle politique, en bref tout ce qui peut influencer le contenu final rédigé dans la recommandation. Dans cette catégorie, sont également incluses les demandes de renseignements qui peuvent influencer ce contenu, cependant, celles-ci ne représentent que 3.6% des interventions portant sur le contenu. Il y a donc peu d'échanges sous forme de questions-réponses visant la circulation des savoirs. Cette tendance est réaffirmée par la nature des interventions faites sur le contenu : 1 intervention sur 2 est une autoréférence, c'est-à-dire que le.a délégué.e fait état d'une initiative locale ou nationale pour illustrer un propos ou un argument²⁸.

Également, très peu de positionnements sont clairement énoncés par les délégué.es. Sur le total des interventions effectuées, seules 6% de ces prises de paroles expriment une alliance de façon explicite, c'est-à-dire que le.a délégué.e exprime clairement son accord ou son soutien à la prise de position d'un.e autre délégué.e. Il n'y a que très peu d'oppositions clairement explicitées, bien qu'elles soient certainement atténuées lors de la rédaction finale, elles représentent moins de 0.7% du total des interventions.

Dire qu'il n'y a pas de conflits ou de désaccords au niveau des idées et des approches serait une lecture bien trop succincte des faits. Il y a confrontation d'idées, cependant les pratiques prônant le consensus encouragent les délégué.es à intervenir pour partager leur point de vue : les recommandations finales peuvent ressembler à une compilation des différentes revendications²⁹. Ainsi les pratiques consensuelles employées dans cette instance semblent davantage être une acceptation des idées autres et une accumulation de principes (soit ici une accumulation de revendications locales ?), et non pas le résultat d'une pratique collaborative se centrant sur les principes dits universels. Les recommandations ne tendent-elles pas au final à promouvoir des expériences locales précises et les faire passer pour des principes s'appliquant à tout États ? Bien que le discours sur les recommandations ne cesse de rappeler que ce qui est « universel » doit être adapté et réapproprié au niveau local, il y a ici une évidence difficile à nier : dans une arène internationale où peu de règles régulent les modalités de coopération, sans remise en cause des rapports de pouvoirs et de privilèges, il est évident qu'une certaine vision du monde est conservée et formulée dans les recommandations finales aux dépens de la contribution d'États. Comment caractériser ces hiérarchies ? sont-elles réelles (économiques, industrielles, politiques, etc.), symboliques (valorisation d'une culture), ou encore sociales (soit en fonction du statut des représentant.es d'États, leurs profils professionnels, ou encore leurs genres ?), voire institutionnelles (en fonction de leur statut d'adhésion, de leur implication et participation dans les affaires du BIE)? Dans une première étape, il s'agit d'identifier les États qui interviennent de façon régulière, voire dominante (figure 2), leur implication dans les thématiques abordées, et les tendances inhabituelles puissent-elles informer sur la nature du mode opératoire.

²⁶ La présence des organisations internationales est d'autant plus importante au sortir de la seconde guerre mondiale. Pendant l'entre-deux-guerres, seuls le BIT et la Coopération intellectuelle participaient, et sous le statut d'observateur.

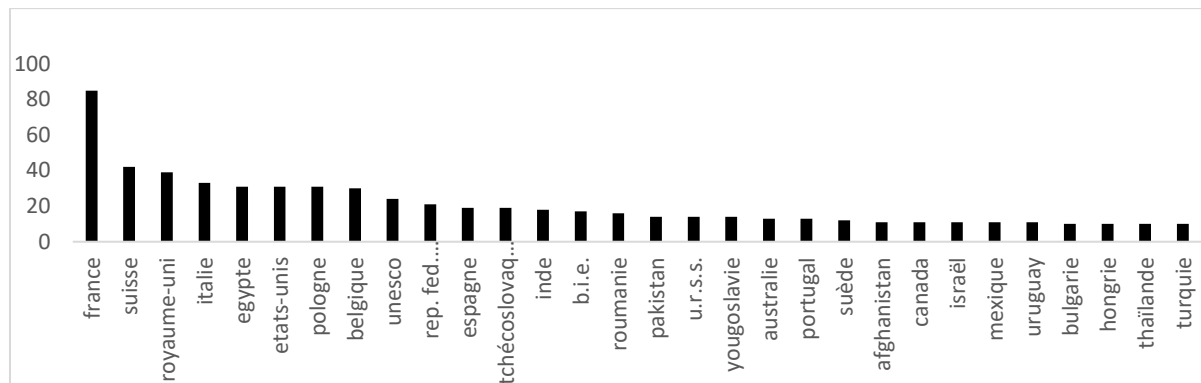
²⁷ Parmi les États qui s'expriment peu, se retrouvent l'Équateur, la Colombie et l'Iran, des États ayant pourtant rejoint le bureau et participé régulièrement depuis 1929, 1932, 1935 respectivement.

²⁸ Seuls 15% des autoréférences font état d'un problème national afin que la recommandation finale permette d'y remédier

²⁹ (A ce sujet il serait crucial de mettre en valeur les paradoxes qui apparaissent dans la rédaction même des recommandations issues des discussions générales des CIIPs)

Concernant les États qui s'expriment le plus sur le contenu, il y a, en tête de classement des États majoritairement Européens, la Pologne et l'Égypte qui sont des États fondateurs et les États-Unis, qui n'adhèrent pas avant 1958 au BIE. La délégation française a été particulièrement active et est intervenue une à deux fois sur chaque recommandation discutée entre la période de 1934 et 1958.

Figure 2 : Nombre d'interventions totales portant spécifiquement sur le contenu³⁰, sur les 47 recommandations, par États



Source : base de données

En regroupant les recommandations dans des catégories, il est possible d'évaluer quelles thématiques génèrent davantage de discussion. Les recommandations peuvent être classées dans cinq catégories distinctes (voir annexe 1) : 17 recommandations portent sur une thématique en lien avec le *curriculum* tels que les programmes scolaire, manuels scolaires, et enseignements disciplinaires ; 11 recommandations portent sur le *personnel enseignant* (situation, rétribution, formation) ; 7 recommandations portent sur l'accès et/ou l'admission à, et la prolongation de l'éducation (soit la *démocratisation de l'éducation*)³¹ ; 7 recommandations portent sur *l'organisation du système scolaire*³², enfin, 5 recommandations portent sur *la régulation de l'éducation*.

Le niveau d'engagement moyen par recommandation (figure 3) suggère que certaines de ces thématiques génèrent d'avantages d'interventions par rapport à d'autres thématiques. C'est incontestablement la thématique de la démocratisation scolaire qui encourage le plus d'interventions lors des discussions générales : les 7 recommandations appartenant à la thématique de la démocratisation scolaire génèrent près de 30 interventions en moyenne. Il s'agit principalement de la conférence de 1951 (voir hausse observée en 1951, figure 4) portant sur l'accès et la prolongation de l'enseignement obligatoire, thématique centrale notamment car la déclaration des droits de l'homme adoptée en 1948 réaffirme le droit universel d'accès à une éducation obligatoire. C'est aussi un enjeu majeur pour les États nouvellement indépendants qui doivent reconstruire le système éducatif, bien souvent en composant avec l'ancien système colonial instauré³³. La figure 3 et 4 démontrent que les États interviennent dans leurs intérêts plus que dans leurs capacités, sans moindre régulation de la part du

³⁰ Les interventions sur le contenu excluent près de 25% des interventions totales, au risque de biaiser le résultat final : sont exclues les interventions du président (formule de politesse, souvent pour donner la parole ou pour réguler la discussion), les lectures du rapport préparé en vue de la discussion par le rapporteur (systématique, au début de chaque discussion générale), et toutes interventions ne portant pas sur le contenu de la recommandation discutée tels que les commentaires sur la procédure, ou encore certaines interventions marquant un positionnement ou une alliance au regard d'un.e délégué.e et ce, sans aborder le contenu.

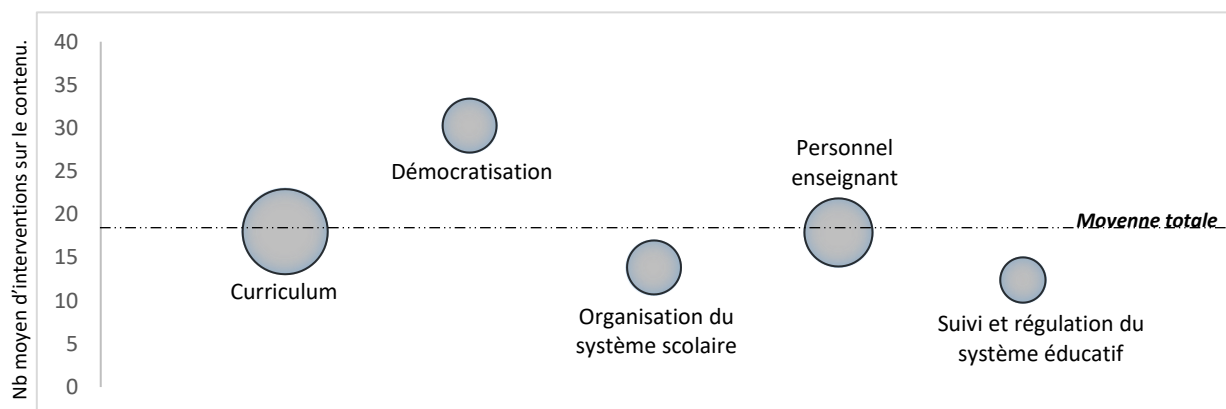
³¹ Ce terme n'est pas employé par les protagonistes avant la seconde moitié du 20^{ème} siècle mais permet ici de regrouper les thématiques en vue de faciliter l'accès et la durée de scolarisation.

³² Cette catégorie aurait pu être associée à celle de la démocratisation de l'éducation mais elle porte spécifiquement sur l'organisation structurelle du système scolaire, et inclue les recommandations portant sur le développement de service scolaire (tel que le service de psychologie, ou encore les vestiaires et la cantine). Tandis que les recommandations de cette catégorie visent à organiser le système éducatif pour permettre une éducation de qualité ou, du moins, une éducation adaptée et organisée en vue de répondre à un besoin, les recommandations incluses dans la catégorie « démocratisation » visent davantage à accroître l'accès aux systèmes éducatifs. (Voir annexe 1).

³³ Pour une étude détaillée des interactions ayant pris place lors de la conférence de 1951, voir le chapitre de thèse sur la scolarité obligatoire.

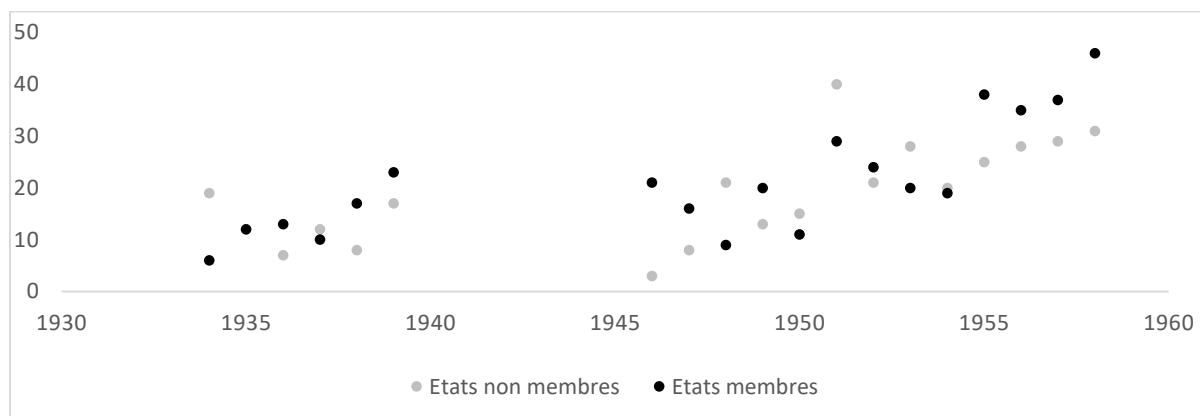
BIE³⁴. Effectivement, lors de la conférence de 1951, les États non-membres du bureau s'investissent davantage en comparaison aux États membres, et par rapport aux autres années (figure 4).

Figure 3 : Niveau d'engagement moyen dans chaque thématique.



Notes : la taille des cercles est relative au nombre de recommandations englobées dans la thématique.
Source : Base de données

Figure 4 : Nombre d'interventions portant sur le contenu lors des CIIPs de 1934 à 1958, par États membres et non-membres.



Source : Base de données.

Les enjeux lors de la conférence de 1951 démontrent une flexibilité du mode opératoire. La figure 4 met en évidence le nombre d'interventions portant sur le contenu, effectué par les États membres et les États non-membres. La hausse de la participation à ces discussions démontre que les participant.es se sont approprié.es les règles de la coopération internationale, tant soient-elles implicites voire non définies. Cette tendance est notamment renforcée par la présence accrue de représentant.es au sein d'une même délégation, d'États participants, voire l'émergence de nouveaux États indépendants. Certaines fluctuations sont évidentes, laissant entendre que le mode opératoire n'est pas enclin à favoriser la participation des États membres.

Cette prise de parole par les États non-membres en 1951, mais aussi lors de plusieurs conférences (figure 4), est quelque peu révélatrice d'un mode opératoire ductile, voire peu équitable, dans le sens où la prise de parole est susceptible d'être influencée par diverses perceptions des protagonistes (quelles soient

³⁴ Ce qui n'empêche pas les acteur.ices sur BIE de tirer les ficelles en coulisse pour encourager des prises de paroles, comme l'atteste un courrier du directeur, Jean Piaget, à la délégation des États-Unis, leur réclamant de bien vouloir imprimer 200 exemplaires de la récente loi mise en place aux États-Unis afin de la placer sur les tables des délégations avant la discussion (voir Thèse, Ch.5 « Les discussions générales : un mode opératoire déstabilisé? (1934-1958) » (titre à revoir, en cours))

symboliques, imaginaires ou factuelles), ainsi que diverses « manières de faire » de la présidence permettant de valoriser certains par rapports à d'autres³⁵ et surtout la non régulation institutionnelle de ces instances laissant libre cours aux rapports de pouvoirs.

Ces brefs résultats nous indiquent d'ores et déjà que les interventions sont donc conditionnées, et que le mode opératoire du BIE s'adapte au fur et à mesure qu'il s'expérimente. S'il est possible d'en formuler des hypothèses, tel que le suggère ce début d'analyse, il est nécessaire d'assembler les critères pouvant influencer la prise de parole, tel que le profil des délégué.es, et d'analyser ces tendances au prisme de ces dimensions.

5. À la participation conviée des acteurs.... Un mode opératoire ductile mais inéquitable ?

5.1. Relayer les États au second plan : mobilisation de l'expertise Vs fonctions politiques.

Les procès-verbaux de 1934 à 1958 recensent les délégué.es participant.es aux CIIPs. Faisant emprunts à certaines approches prosopographiques, j'ai constitué une base de données afin de déterminer certains traits caractéristiques des protagonistes. Cette recherche non restituée dans sa totalité ici, s'attache aux questions suivantes : 1) les participant.es aux conférences appartiennent-ils/elles davantage à la sphère politique ou à la sphère académique ? 2) Dans quelles mesures la représentation des États est-elle effectuée par des participant.es issu.es de milieux académiques ? et 3) peut-on observer une corrélation entre le profil des participant.es et les différents types d'interventions ?

Pour cela, il s'agit dans un premier temps de pouvoir catégoriser les protagonistes en fonction de leurs profils. En s'inspirant des travaux de Holstand et Christensen (2017), qui développent les catégories suivantes : « *Academia* », « *civil service* », « *interest groups* » et « *Political parties* », je propose une catégorisation davantage adaptée aux profils de notre étude (déterminée par une approche empirique et inductive des listes de participant.es) et ce afin de pouvoir observer non pas seulement la part des académiques, mais de pouvoir également distinguer les professionnel.les de l'éducation, ceux qui exercent directement sur le terrain, et les professeur.es-chercheur.es qui contribuent davantage à la mobilisation de savoirs académiques.

Une faiblesse des travaux de Holstand et Christensen (2017), fort compréhensible au regard du sujet étudié dans leur article mais limité pour notre étude ici, est le fait que les catégories soient excluantes partant du principe qu'il faille distinguer les secteurs académiques et politiques. Ainsi, pour cette étude, j'emploie également des catégories excluantes (voir annexe 3)³⁶ –**étape 1**- afin de faciliter les analyses et de pouvoir en tirer des tendances, cette approche est complétée par une redéfinition ultérieure de ces catégories et le croisement de données permettant de mieux distinguer les différents profils, et de capturer la porosité entre ces distinctions. Il s'agit, par exemple, de pouvoir identifier les participant.es qui sont ancré.es dans plusieurs courants, tel que le cas d'un.e professeur.e nommé.e ministre de l'éducation. C'est-à-dire que l'analyse ne s'attache pas uniquement aux intitulés des professions, mais également –**étape 2**- aux titres (Dr. Prof. S.e.m), puis – **étape 3**- aux lieux d'exercice de la profession (à ce niveau, un degré d'expertise dans la cause est davantage attribué aux participant.es résidant et exerçant dans l'État qu'il/elle représente, à contrario des représentant.es d'États impliqués dans les instances internationales et résidant à Genève, dont le degré d'expertise tend davantage vers la diplomatie et les politiques internationales).

Ainsi sur la 1157 participant.es aux CIIPs sur la période étudiée (tableau 1), 1460 profils sont enregistrés car 24% des participant.es ont un profil « multiple » c'est-à-dire que leur profession correspond à de multiples catégories, ou bien que les délégué.es concerné.es ont plusieurs professions renseignées.

³⁵ Voir Thèse, Chapitre 3, « Les conférences internationales, un espace-temps « apolitique » ? » (titre à revoir, en cours)

³⁶ Mais offre la possibilité d'obtenir des doubles- voire triples profils.

Tableau 1 : Nombre de profils professionnel.les renseignés des participant.es aux CIIPs (1934-1958)

total participant.es	1157
total « politique affaire intl »	396
total « gestion »	629
total « académique »	359
total « société civile »	34
total « praticien.ne »	17
autres	4
n/a	20
total profils	1459

Sur la totalité des participant.es, il y a donc une majorité de profils professionnels appartenant au secteur de la gestion, et de la gouvernance en éducation, parmi eux, 64 sont ministres de l'éducation. Le pourcentage de professionnel.les dépendant du secteur strictement politique et des affaires internationales (environ 34%) et des professeur.es et autres professions relevant de l'académie (32%) est quasi équivalent. Il faut noter, non sans surprise, que la société civile et les praticien.es sont peu nombreux, cependant, près de 75% de ces derniers ont un profil multiple, c'est-à-dire qu'ils/elles occupent plusieurs fonctions telle que, par exemple, Mme. Z. S. Netchiporouk (Ukraine) participant aux conférences de 1955 et 1956 et étant présentée comme institutrice émérite (cat. 6 « praticienne »), députée au Soviet Suprême (cat. 1 « politique »), et présidente du comité central du syndicat des travailleurs de l'enseignement (cat. 4 « société civile »). Un profil dit « multiple » peut également faire référence à une profession englobant diverses fonctions, comme par exemple, M. Degrâce (Canada) qui est présent en 1956 en tant qu'adjoint au surintendant de l'éducation à Fredericton (cat. 2 « gestion ») et rattaché à *l'association canadienne des éducateurs de langues française* (cat.4 « société civile »). Ainsi, un.e représentant.e de la société civile sur cinq atteste d'une expertise académique, et près d'un.e sur deux atteste d'une expérience professionnelle dans le secteur éducatif en tant que gestionnaire ou praticien.e de terrain.

Ces travaux en cours permettent d'analyser la participation des États membres en fonction du profil, de l'expertise et des pratiques de travail, pour déterminer si la profession occupée peut avoir quelconque influence sur le type de prise de parole. Ces données seront par la suite croisées à diverses variables (localisation du lieu de travail, continent, sexe, etc.) afin d'explorer davantage les dimensions qui peuvent influencer le contenu de ces recommandations.

5.2. Diversité des expertises et pratiques intergouvernementales : prémices d'un mode de gouvernance mondiale en éducation ?³⁷

Étudier de coopération intergouvernementale par les délégué.es, leurs parcours et leur(s) profil(s), permet donc de prendre une forme de distance avec l'unité nationale. La diversité des profils semble être mise sur un même pied d'égalité car un.e ministre de l'éducation d'un État a – en théorie³⁸ – le même « pouvoir » de participation aux discussions et au vote des recommandations qu'un.e praticien.ne de terrain, un.e académique, ou un.e représentant.e de la société civile. Cette diversité des profils et l'émergence de nouveaux acteur.ices s'apparentent aux mécanismes de gouvernance mondiale en éducation (Andréani, 2001 ; Chung & al., 2018; King & Palmer, 2014; Kuroda, 2014; Mundy, 2007; NORRAG, 2014; Pelletier, 2009; Rosenau, 1995 ; Sending & Neumann, 2006). Cette approche

³⁷ Cette partie est insérée ici pour la compréhension des lecteurs.

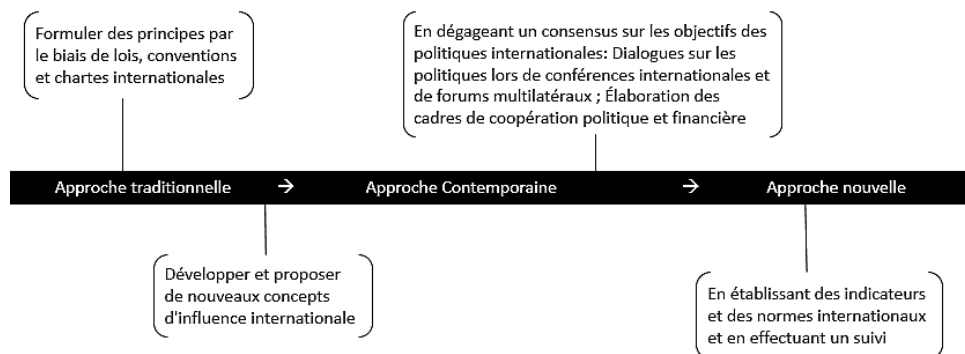
³⁸ En pratique, cela est l'objet de cette étude (analyses en cours)

conceptuelle amène à reconcevoir le rôle des protagonistes présents, renégociant la place de l'État ainsi que la présence croissante d'organisations parties prenantes aux discussions.

La gouvernance caractérise « l'art et la manière de gouverner », des pratiques qui reposent sur un réseau collaboratif d'acteur.ices à la recherche des meilleurs compromis, en opposition aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle où les directives « viennent d'en haut » et les responsabilités d'exécution sont assumées « en bas » en suivant des règles élaborées, formelles et impersonnelles (Pelletier, 2009). Ainsi l'État est relayé au second plan: il s'agit d'un acte selon lequel des systèmes de règles et des mécanismes de régulation sont apparus au niveau international, même si de telles règles ne disposaient pas de la base coercitive formelle d'une autorité politique légitimée traditionnellement associée aux États-nations (Rosenau & Czempiel, 1992). Raisonnant avec les travaux entrepris lors de la Conférence et le discours porté par les représentant.es du BIE et de l'Unesco : les recommandations produites n'ont aucun caractère contraignant. L'implication des délégué.es dans les discussions les rend eux-mêmes garants de pouvoir suggérer à leur gouvernement la mise place, par l'adaptation locale, de ces recommandations. En ce sens, ce mode de fonctionnement instaure de nouvelles formes d'organisation sociale et politique et implique une diversité d'acteurs, conduisant à un amenuisement du pouvoir de l'État au profit de certains réseaux.

Dans le domaine éducatif, la mise en place d'un mode de gouvernance mondiale s'est faite en plusieurs étapes, identifiées par Karudo (2014) (figure 5). Les travaux conduits dans le cadre des CIIPs s'apparentent aux approches traditionnelles de la gouvernance en éducation. Les recommandations internationales sont promues sous forme de « charte mondiale », promulguant ainsi des principes. Si Kuroda (2014) distingue ces quatre approches, elles sont à considérer tel un processus continu, voire parallèle par moment. Par exemple, le BIE dès ses jeunes années, promeut certains concepts du ressort de la science, puissent-ils être d'influence internationale. L'appropriation et la diffusion de nouveaux modèles et de concepts, basés sur les progrès de la psychologie, la pédagogie, et des sciences de l'éducation, sont caractéristiques de la pratique des protagonistes du BIE dans leurs diverses activités (ERHISE, en préparation).

Figure 5 : Les différentes approches de la gouvernance mondiale en éducation, selon Karudo (2014)



Source : traduit et mis en schéma à partir de Kuroda, K. (2014)

Enfin, si les approches contemporaines font écho à une forme d'institutionnalisation des principes de gouvernance, ces démarches répondent à la suite logique des travaux impulsés lors des Conférences. Le discours de Jean Piaget à l'ouverture de la XXIV^e Conférence de l'Instruction Publique (1952), est illustratif à la fois de l'ancrage des travaux de la conférence dans un mode de gouvernance mondiale, et des différentes approches constitutives du mode opératoire du bureau. Piaget (BIE, 1952) annonce qu'« un grand problème se pose : c'est la suite à donner à ces recommandations ». Selon le directeur, l'application de ces recommandations dépend de plusieurs stratégies. Les États doivent avant tout les considérer « d'ordre général » et les adapter aux conditions « variables et multiples » des pays. Il cite à ce sujet « le projet très intéressant de la République Arabe Unie de convoquer des réunions régionales et nationales pour reprendre ces recommandations et les adapter aux situations de chaque région ou de chaque pays ». Ainsi, en valorisant les initiatives mises en place en République Arabe Unie, le directeur insuffle l'idée que la Conférence en elle-même ne suffit pas pour permettre aux États de s'appropriier localement les recommandations pour les traduire par des politiques régionales et nationales. A ce sujet,

il rappelle que les recommandations n'adressent nullement la « totalité » de l'éducation, qui doit tenir compte du projet de société dite « ambiante », soit de « la situation politique, économique, idéologique de chaque nations ou groupe de nations » (BIE, CIIP, 1952). La mise en place de ces diverses instances internationales, régionales, et locales sont constitutives des approches contemporaines de la gouvernance mondiale en éducation.

Une première étape nous amène donc à reconsidérer le processus d'historicisation entamé dans ce travail. Si le discours des protagonistes les plus visibles, tels que le directeur et son adjoint, parlent de coopération intergouvernementale, les données font appel à l'historicisation de mode(s) de gouvernance mondiale en éducation. La partie suivante est également un début d'analyse en fonction du sexe, permettant de démontrer que l'implication de certain.es délégué.es dépend de la manière dont le bureau opère, et soulève la problématique de la violence épistémique envers les femmes.

5.3. Entre volonté de mobiliser l'expertise, et contrôle de celle-ci : quand les femmes sont reconnues compétentes pour leur genre.

Sur la période 1934-1958, peu de femmes en comparaison à la présence masculine ne participent aux CIIPs : elles sont au nombre de 133 à participer aux CIIPs sur la période contre 1024 hommes. Peu nombreuses certes, mais certaines sont régulières par leur présence : il s'agit de Mrs Mildred Fairchild, cheffe de la section des femmes et des enfants, et Mlle Lucie Schmidt, membre de la section au b.i.t., Mlle 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), si nous en tenons aux femmes qui ont pu participer au moins à 5 conférences.

La participation des femmes n'est donc pas un fait normalisé. Preuve en est lorsque, en 1952, la CIIP propose d'élaborer une recommandation sur l'accès des femmes à l'éducation, leur présence est particulièrement importante cette année : 33 femmes sont présentes et composent près d'un tiers de l'assemblée. Les habitué.es de la conférence confèrent aux femmes une expertise naturelle quant à la question de l'accès à l'éducation pour les femmes. En effet, si ces dernières occupent des professions dans le secteur éducatif et sont donc aptes à intervenir lors des conférences, près de 80% d'entre-elles ne participeront qu'à l'élaboration des recommandations à l'ordre du jour de 1952 et ne seront présentes sur les années suivantes. De même, en 1952 est nommée la première femme présidente de la conférence, Mrs Clapp, déléguée mandatée par les des États-Unis, et présidente du Wellesley College. Seule femme qui occupe la présidence sur la période étudiée (1934-1958), et ce, faut-il le noter, malgré le fait que les États-Unis ne soit pas un État-membre au BIE en 1952. Par conséquent, dans ce cas de figure spécifique, le sexe biologique justifie l'expertise et le rôle conféré lors de la conférence, primant sur le statut de l'État, ou encore le prestige de la profession³⁹.

Si les hommes s'expriment aisément sur la cause et la condition des femmes pour la rédaction de nombre de recommandations⁴⁰, ces dernières sont peu consultées et doivent s'adapter à des pratiques genrées et divisées, définies par leurs homologues masculins. Tel en est l'exemple de l'intervention de M. Paul Barrier (France) en 1935 sur la formation professionnelle de l'enseignant pour le primaire : « la femme a besoin d'un préparation ménagère et familiale, tandis que l'enseignement manuel, devrait avoir une place plus importante dans la préparation du personnel enseignant masculin » (BIE, 1935, p.43). Si ces dernières sont « oubliées » dans la discussion et invisibilisées dans les projets de recommandations, le rappel est fait car, outre la déclaration des droits de l'homme (1948) qui n'est souvent mentionnée qu'en début de conférence et peu rappelée lors de discussion, les discours prononcés reconnaissent la présence croissante des femmes sur le marché du travail, et leurs accordent des compétences genrées. Mentionner les femmes comme public spécifique semble faire lieu à une triple approche : à la fois *humaniste*, les

³⁹ Le rôle de rapporteur est également conféré à une femme : elle est la seconde à entreprendre ce rôle sur la période étudiée.

⁴⁰ C'est le cas lors des conférences de 1935, 1938 et 1938 lorsque les recommandations concernent le statut, la rétribution et la formation du personnel enseignant primaire et secondaire.

femmes disposant des mêmes droits que les hommes, *économiste* car elles ont des compétences propres à elles qui sont nécessaires pour former les générations futures, et de contrôle pour assurer que ces dernières restent à leur place (mais y soit efficace et puisse recevoir des tâches à la hauteur de leur compétences perçues). Afin d'illustrer ces propos, en 1953, soit à peine un an après la production de la recommandation sur l'accès des femmes à l'éducation, M. Borel s'expriment lors de la discussion sur la formation du personnel enseignant primaire (R36) :

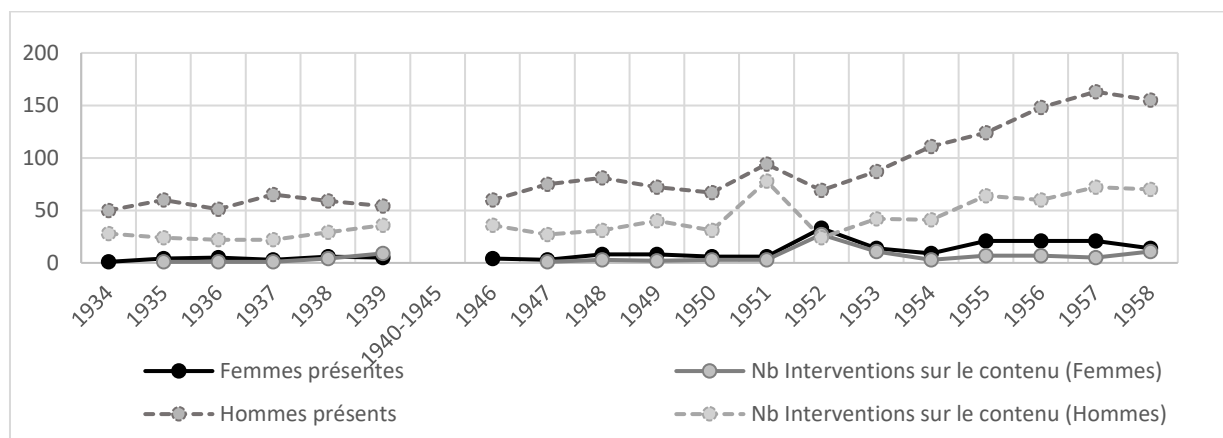
« M. Borel (Suisse) remarque que, dans les réponses données par les différents Ministères de l'Instruction publique et qui ont paru dans l'étude « La formation professionnelle du personnel enseignant primaire » réalisée par le Bureau international d'Education ainsi que dans la brochure que l'Unesco a publiée sur la formation des maîtres ruraux, il n'est fait allusion à la formation du personnel enseignant féminin que lorsqu'il s'agit de disciplines intéressant et plus spécialement la femme telles que les travaux à l'aiguille, l'économie domestique, les cours ménagers . Cette différence est donc faite en fonction des matières à enseigner mais peut-être faudrait-il l'envisager aussi sur un autre-plan : aptitudes, exigences affectives, qualités du caractère, comportement général. Il existe des différences sensibles qui dépendent d'éléments de caractère psychique, tenant de la physiologie et de la psychologie, et il serait souhaitable que ces différenciations entre la formation du personnel enseignant féminin et la formation du personnel enseignant masculin figurent dans les recommandations que la Conférence sera appelée à formuler. En effet, dans beaucoup de pays, le nombre des femmes qui enseignent est plus élevé que celui des hommes. » (BIE, 1952, p.48)

Si cette recommandation de 1953 revisite les travaux faits en 1935, le discours porté sur le rôle des femmes semble être ancré et peu considérant des travaux effectués depuis, ou du moins de la parole donnée aux femmes en 1952. En effet, ce dernier justifie la division genrée en s'appuyant sur l'argument de la psychologie et de la physiologie, donnant ainsi l'illusion d'un caractère scientifique à l'intervention, et en explicitant les apports potentiels d'une telle division bien pensée pour l'enseignement, écartant ainsi toute justification morale pouvant être apportée. Si ce type d'intervention n'est pas contestée en 1935, en 1953, Mlle Cavalier (France) rétorque aussitôt au délégué de la Suisse :

« Pour terminer, elle déclare que la délégation française ne saurait se ranger à l'avis exprimé hier par le délégué de la Suisse, M. Borel, qui a préconisé une formation distincte pour les institutrices et les instituteurs. En France, on a lutté pour l'égalité de formation, qui est maintenant consacrée dans les statuts de la profession enseignante. Hommes et femmes possèdent des qualités intellectuelles complémentaires et leur collaboration dans les études et le travail produit les plus heureux effets. » (BIE, 1953, pp.55-56).

Il faut noter que si les femmes ne sont pas toujours directement conviées à participer aux Conférences, sauf en 1952, elles ont à tendance à s'exprimer lors de leur présence. La figure 5 démontre ce fait, contrairement aux délégués masculins dont une large partie ne s'exprime pas pendant les discussions générales.

Figure 5 : Présence versus participation des femmes et des hommes aux discussions générales (1934-1958)



Lors de la discussion générale de 1952, sont retenues 35 interventions portant sur le contenu discuté, soit l'accès aux femmes à l'éducation. Plus de la moitié de ces interventions (63%) sont effectuées par des femmes, et pourtant cette discussion fut coupée court : tous.tes les délégué.es souhaitant intervenir n'ont pu s'exprimer dans le temps imparti ainsi, « les délégations désireuses de proposer des amendements de bien vouloir soumettre ces textes par écrit à la présidence avant la discussion et le vote de ce projet de recommandation prévus pour mardi matin » (p.80). À partir de ce constat, il convient de souligner que le mode opératoire du BIE qui tend à s'adapter, comme nous l'avons démontré, et le fait pour cause en 1951 lorsque la discussion génère un débat, est ici moins flexible. En interrompant la discussion générale, les protagonistes n'auraient-ils/elles pas étouffé certaines voix ? Comment est-il justifiable que le mode opératoire s'adapte pour d'autres conférences et moins pour celle-ci ? Il est par ailleurs, regrettable de pointer que le plus long temps de parole a été accordé à M. Ferro, Délégué du Portugal qui, tenant un discours pour la défense des droits féminins, insiste également pour asseoir une vision distincte des rôles et approfondir la réflexion sur la répartition des tâches, et ce sur la base du sexe. Si l'argumentation tient sur deux pages, l'introduction témoigne de son positionnement, puisse-t'il articuler une vision progressiste et traditionnelle :

« M. Ferro (Portugal) estime que les discussions sur les droits de la femme, ou mieux sur la position de la femme dans le monde moderne, peuvent entraîner facilement vers un de ces deux lieux communs ; ou la défense du principe antihumain et absurde que la femme est identique à l'homme, ou, pire encore, la théorie primaire que la femme n'a rien d'autre à faire que rester à la maison » (BIE, 1952, p.72)

Et la conclusion témoigne de la ténacité du discours :

« C'est l'amour et le respect de la femme qui ont dicté toutes ces considérations. Si la femme est l'égale de l'homme, si elle lui est parfois supérieur, de par son intelligence, son cœur, même son courage, ce serait un attentat contre l'œuvre de Dieu – ou contre la nature pour ceux qui ne croient pas en Dieu- que, sous prétexte de s'adonner entièrement à des tâches bien inférieures à sa condition fondamentale de créatrice de la vie, de mère sublime de l'homme, elle préparât pour un avenir plus ou moins proche de la démission de ce qui existe de plus beau en elle : sa démission de femme ». (BIE, 1952, p.73)

Ces extraits pointent l'ironie de la situation lors des discussions générales sur le rôle à conférer aux femmes, notamment lorsque ces dernières interviennent pour prôner des formes d'égalité à l'encontre d'approches genrées. Comme l'exprime M. Ferro, être femme c'est entreprendre plusieurs rôles qualifiant une profession, à laquelle toute démission ne serait acceptable.

Si la participation active des femmes semble être évidente, il faut noter que la recommandation suivante : sur *l'enseignement des sciences naturelles*, la présence des femmes se fait ressentir : sur 16 interventions, près d'un tiers sont menées par des femmes, et pourtant ces données excluent les interventions faites par la présidente, Mrs. Clapp (U.S.A.)⁴¹. Malgré leur participation active, démontrant également un intérêt à vouloir s'exprimer, ces femmes ne sont pas réinvitées aux conférences suivantes, ainsi invisibilisant le rôle joué par ces dernières dans la production de recommandations.

CONCLUSION

Afin de conclure sur ces premiers éléments d'analyse, étudier la coopération intergouvernementale au prisme de l'histoire transnationale et croisée permet d'approcher le sujet à la fois en étudiant la cause mais également les protagonistes qui la porte sur la scène internationale. Dans ce cadre, l'analyse de réseau appliquée aux Procès-Verbaux des Conférences Internationales de l'instruction Publique (1934-1958) se révèle un outil pertinent pour comprendre les dynamiques ayant impulsé la production des recommandations, et ce sur une large période.

Une première application méthodologique a permis de révéler une certaine mise en scène des États pour se faire place au sein des discussions générales et avancer des contenus spécifiques en vue de la

⁴¹ Il faut noter que les Etats-Unis ne sont pas membres, il paraît alors étonnant que la présidence soit confiée aux Etats-Unis, d'autant que, présider la séance est un argument employé dès 1934 par le BIE pour encourager ces derniers à adhérer au bureau.

production de recommandations. Cependant, cette démarche a également révélé un obstacle quant à la notion de l'acteur.rice au sein de ces réseaux, pouvant générer une perte d'information, ou encore rendre floues, les dynamiques réelles qui peuvent s'instaurer entre deux individus.

Cette réflexion espère donc avoir démontré la nécessité d'articuler différents niveaux d'analyse des protagonistes. D'une part, il est essentiel, dans une démarche historique, d'être fidèle aux discours des acteur.ices quant à l'usage de la notion d'État. Cependant, une approche inductive et déductive est indispensable afin d'apporter à la fois un point de vue critique mais également pour éviter de perpétuer un discours enclin à des formes de violence épistémiques. Enfin, l'inclusion de nombre de variables et attributs lors de la constitution de la base de données permet de soulever les différents aspects pouvant influencer les interventions étudiées. Sur cette base, croiser une approche proposopographique à l'analyse de réseaux s'est révélée cruciale pour mieux aborder les dynamiques qui sont constitutives des réseaux étudiés. Enfin, cela permet également de discerner dans quelles mesures les organisateur.ices de la Conférence tirent les ficelles pour exercer une forme de contrôle sur l'expertise mobilisée.

Ainsi, les premiers résultats en lien avec cette réflexion permettent de développer une hypothèse centrale pour l'étude du mode opératoire de la conférence : si ce mode opératoire semble s'adapter aux exigences et aux besoins de l'Assemblée, dans quelles mesures cette approche génère-t-elle des recommandations finales empreintes de violence épistémique ?

RÉFÉRENCES

- Andréani. Gouvernance globale : origines d'une idée. In: Politique étrangère, n°3 - 2001 - 66^eannée. pp. 549-568.
- Chung, B.G., Jeon, I.S., Lee, R.H. et al. (2018) Global Governance of Education and Training : as reviewed from Jomtien via Incheon to New York. In Asia Pacific Educ. Rev.
- Christensen, J., & Holst, C. (2017). Advisory commissions, academic expertise and democratic legitimacy: the case of Norway. *Science and Public Policy*, 44(6), 821-833.
- Dotson, K. (2011). Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. *Hypatia*, 26(2), 236-257. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23016544>
- EHRISE. (en preparation). Le Bureau international d'éducation, un centre névralgique de l'internationalisme éducatif durant le premier 20^e siècle. Projet FNS (N° 100011_169747) du collectif ERHISE.
- Hofstetter, R., Boss, C., Brylinski, E. (2017a). « Le BIE, un laboratoire de l'internationalisme éducatif ». Session « Conjurer la guerre via la science et l'éducation. Internationalismes éducatifs de l'entre-deux-guerres », SSRE, 2017
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Brylinski, E. (2017b) "The IBE: a conveyor of comparative education conceived as science and as mode of international governance in education to pacify the world (1925 – 1968)". Panel: *Reform without revolution? Comparative education and international education as reform levers of the International Bureau of Education's educational policy and its partners (1925-1970)*.
- Hofstetter, R. (requérante) & Droux, J. (co-requérante). (2016). « Le Bureau International d'Éducation (BIE): un laboratoire de l'internationalisme éducatif (1919-1952) ». Requête FNS du collectif ERHISE. Requête 100011_169747
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). 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.
- Iriye, A. (2013). *Global and transnational history*. Palgrave-Macmillan.

- King, K & Palmer, R. (Décembre, 2014) Post-2015 and the Global Governance of Education and Training. Policy Analysis, Working paper #7. NORRAG.
- Kuroda, K. (2014) Globalisation and Development of Global Governance in Education: Implications for Educational Development of Developing Countries and for Japan's International.
- Mundy, K. (2007) Global Governance, Educational Change. *Comparative Education* Vol. 43, No. 3, August 2007, pp. 339–357.
- NORRAG (2014) Global Governance of Education and Skills. NORRAG News 51
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation: Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Rosenau, J. (1995) « Governance in the twenty-first century », in *Global Governance*, vol. 1, n° 1.
- Rosenau, J. and Czempiel, E.O. (1992) *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge University Press, London.
- Saunier, P.-Y. (2013). *Transnational History. Theory and History*. Palgrave Macmillan.
- Saunier, P.-Y. (2004). Circulations, connexions et espaces transnationaux. *Genèses*(57), 110-126
- Sending, O. J. & Neumann, I. B. (2006) Governance to Governmentality: analyzing NGOs, States and Power, *International Studies Quarterly*, Vol.50, No.3 (Sept, 2006), pp. 651-672
- Werner, M. & Zimmermann, B. (2003). Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 58e année(1), 7-36. <https://www.cairn.info/revue-annales-2003-1-page-7.htm>.

Sources publiées

- Bureau International d'Éducation. (1934-1959). Procès-Verbaux et Résolutions. Conférence Internationale de l'instruction publique. Genève
- Suchodolski, B., Roller, S., Stock, R., Avanzini, G., Egger, E., & Darcy de Oliveira, R. (1979). *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif*. UNESCO

Archives du Bureau International d'Éducation

- BIE/A2-1-603. Lettre de J. Piaget à Dr. Krauel, consul d'Allemagne, le 26 avril 1934

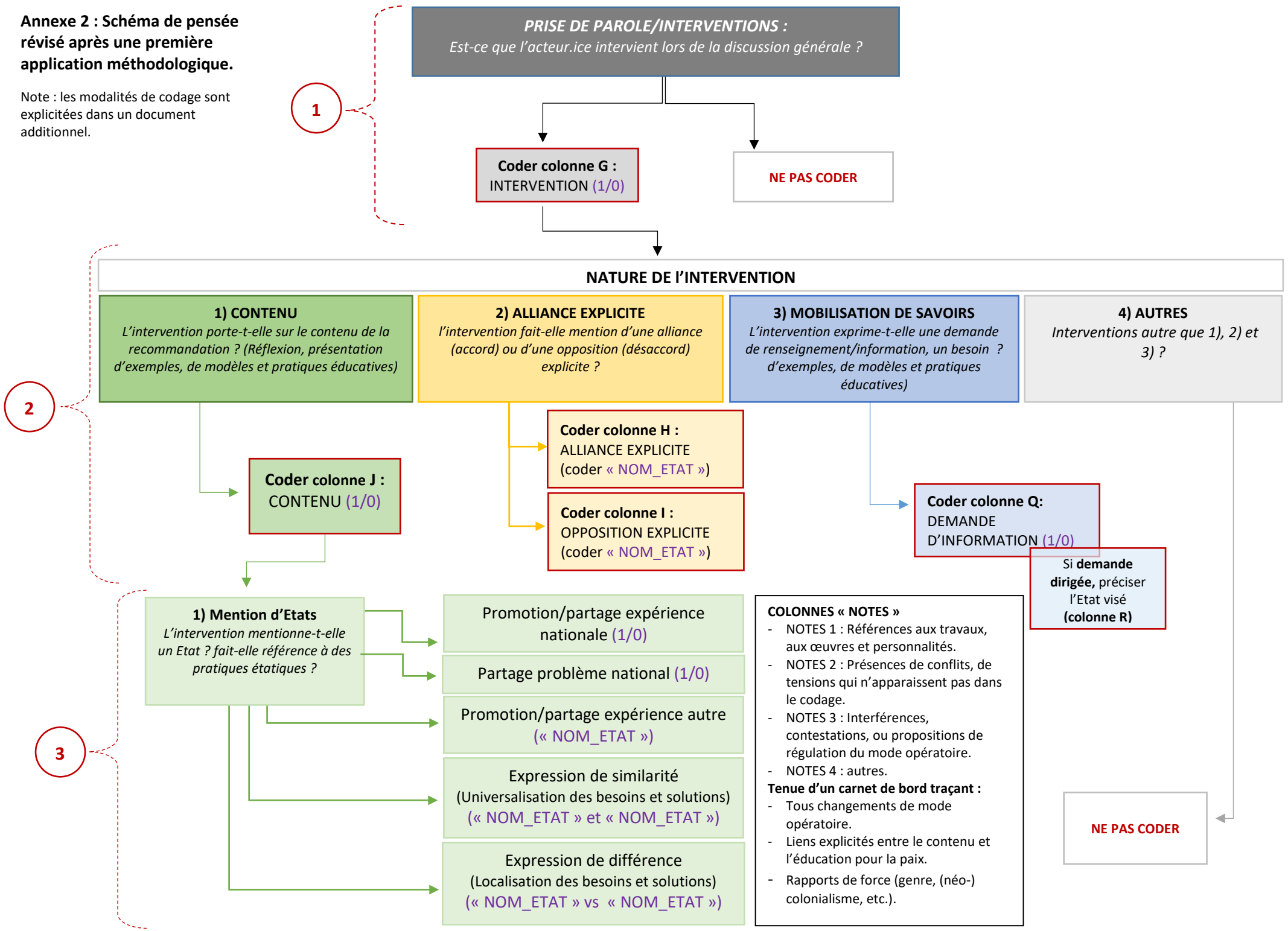
Annexe 1 : Liste des recommandations internationales de l'instruction publique (1934-1958)

Rec	SESSION	ANNÉE	TITRE DES RECOMMANDATIONS	THÈME
R01	3e session	1934	La scolarité obligatoire et sa prolongation	démocratisation
R02	3e session	1934	L'admission aux écoles secondaires	démocratisation
R03	3e session	1934	Les économies dans le domaine de l'instruction publique	régulation
R04	4e session	1935	La formation professionnelle du personnel enseignant primaire	personnel enseignant
R05	4e session	1935	La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire	personnel enseignant
R06	4e session	1935	Les Conseils de l'Instruction publique	organisation
R07	5e session	1936	L'organisation de l'enseignement spécial	organisation
R08	5e session	1936	L'organisation de l'enseignement rural	organisation
R09	5e session	1936	La législation régissant les constructions scolaires	régulation
R10	6e session	1937	L'inspection de l'enseignement	régulation
R11	6e session	1937	L'enseignement des langues vivantes	curriculum
R12	6e session	1937	L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires	personnel enseignant
R13	7e session	1938	La rétribution du personnel enseignant primaire	personnel enseignant
R14	7e session	1938	L'enseignement des langues anciennes	curriculum
R15	7e session	1938	L'élaboration, l'utilisation et le choix des manuels scolaire	curriculum
R16	8e session	1939	La rétribution du personnel enseignant secondaire	personnel enseignant
R17	8e session	1939	L'organisation de l'éducation préscolaire	organisation
R18	8e session	1939	L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires	curriculum
R19	9e session	1946	L'égalité d'accès à l'enseignement du second degré	démocratisation
R20	9e session	1946	L'enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires	curriculum
R21	10e session	1947	La gratuité du matériel scolaire	démocratisation
R22	10e session	1947	L'éducation physique dans l'enseignement secondaire	curriculum
R23	11e session	1948	L'enseignement de l'écriture	curriculum
R24	11e session	1948	Le développement de la conscience internationale dans la jeunesse et l'enseignement relatif aux organismes internationaux	curriculum
R25	11e session	1948	Le développement des services de psychologie scolaire	organisation
R26	12e session	1949	L'enseignement de la géographie et la compréhension internationale	curriculum

R27	12e session	1949	L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire	curriculum
R28	12e session	1949	L'enseignement de la lecture	curriculum
R29	13e session	1950	Les échanges internationaux d'éducateurs	personnel enseignant
R30	13e session	1950	L'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires	curriculum
R31	13e session	1950	L'initiation mathématique à l'école primaire	curriculum
R32	14e session	1951	La scolarité obligatoire et sa prolongation	démocratisation
R33	14e session	1951	Les cantines et les vestiaires scolaires	organisation
R34	15e session	1952	L'accès des femmes à l'éducation	démocratisation
R35	15e session	1952	L'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires	curriculum
R36	16e session	1953	La formation du personnel enseignant primaire	personnel enseignant
R37	16e session	1953	La situation du personnel enseignant primaire	personnel enseignant
R38	17e session	1954	La formation du personnel enseignant secondaire	personnel enseignant
R39	17e session	1954	La situation du personnel enseignant secondaire	personnel enseignant
R40	18e session	1955	Le financement de l'éducation	régulation
R41	18e session	1955	L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires	curriculum
R42	19e session	1956	L'inspection de l'enseignement	régulation
R43	19e session	1956	L'enseignement des mathématiques dans les écoles secondaires	curriculum
R44	20e session	1957	Le développement des constructions scolaires	organisation
R45	20e session	1957	La préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires	personnel enseignant
R46	21e session	1958	L'élaboration et la promulgation des programmes de l'enseignement primaire	curriculum
R47	21e session	1958	Les possibilités d'accès à l'éducation dans les zones rurales	démocratisation

Annexe 2 : Schéma de pensée révisé après une première application méthodologique.

Note : les modalités de codage sont explicitées dans un document additionnel.



Annexe 3 : Catégories professionnelles

CATÉGORIE I	Politique	
	Profession « haut » niveau, à responsabilité qui ressort de l'ordre du politique. Influence à l'échelle nationale	Ministre autres/non spécifié Délégué.e, fonctionnaire intl., secrétaire, etc. Chef.fe de section/division au sein de ministère(s). Attaché.e culturel.le près ambassade
CATÉGORIE II	Politique dans secteur éducatif et Management	Ministre de l'instruction publique ; chef.fe de division au sein du ministère de l'éducation Dir. Institut de recherche/universitaire, directeur.ice d'écoles Inspecteur.ice
CATÉGORIE III	Professeur.es	Professeur.e ; doyen.ne Chargé.es d'enseignements Expert.es ; conseiller.es Chargé.e de cours
CATÉGORIE IV	Société civile	Syndicats
	Défend les intérêts des sujets concernés.	Réseaux intl. Association, fondations dotation Autres (société civile)
CATÉGORIE V	Praticien.nes de terrain Lorsque les protagonistes sont invité.es pour la discussion d'une recommandation précise, touchant à leur expertise de terrain	Architecte, enseignant.es
CATÉGORIE VI	Autres	Professions non précisées