

The background of the cover is a deep red color. It features a large, semi-transparent sphere in the center, which is composed of a complex network of white and light red lines forming a triangular mesh. This sphere is surrounded by numerous smaller, semi-transparent triangles of various sizes, some of which are also composed of the same triangular mesh. These elements are scattered across the cover, creating a sense of depth and geometric complexity.

Exploration
Éducation: Histoire et pensée

Rita Hofstetter & Érhise (Éds.)

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

Peter Lang

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

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

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

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

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

www.unige.ch/fapse/erhise

Rita Hofstetter & Érhise (Éds.)

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

Pour une charte des aspirations
mondiales en matière éducative

Membres du comité scientifique

Comité éditorial :

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

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



PETER LANG

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

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

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

Réalisation couverture: Isabelle Descombes.

ISSN 0721-3700

ISSN 2235-6312 eBook

ISBN 978-2-8076-1919-7

ISBN 978-2-8076-1920-3 eBook

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

DOI 10.3726/b18278

© Rita Hofstetter & Érhise, 2022
avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgiumbrussels@peterlang.com ;
www.peterlang.com

PETER LANG
 open



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

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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

Rita Hofstetter

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

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

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

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

SOMMAIRE

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

Introduction générale.

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

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

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

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

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

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

10. Les CIIPs au prisme des disciplines, programmes et manuels scolaires	307
<i>Aurélié De Mestral, Viviane Rouiller et Anouk Darne-Xu</i>	

11. Des pratiques éducatives langagières au service de la compréhension internationale ?	337
<i>Bernard Schneuwly, Anouk Darne-Xu, Blaise Extermann, Irina Leopoldoff et Viviane Rouiller</i>	

12. Améliorer la formation, les qualifications et les conditions de travail des enseignants	363
<i>Sylviane Tinembart et Valérie Lussi Borer</i>	

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

13. Le BIE et l'éducation nouvelle : confluences et dissonances	389
<i>Cécile Boss, Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly</i>	

14. Convergences, coopérations et concurrences avec les fédérations internationales d'enseignants	423
<i>Frédéric Mole</i>	

15. Les associations internationales féminines : de discrètes collaboratrices devenues instigatrices d'une CIIP	445
<i>Marie-Élise Hunyadi</i>	

16. Appartenances, affiliations et réseaux de sociabilités des acteurs du BIE	461
<i>Cécile Boss</i>	

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

TABLE DES TABLEAUX

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

TABLE DES FIGURES

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

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

LISTE DES ACRONYMES¹

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

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

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

12.

AMÉLIORER LA FORMATION, LES QUALIFICATIONS ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Sylviane Tinembart et Valérie Lussi Borer

« Le progrès qu'on attend serait vain et illusoire sans l'action d'un personnel attentivement préparé. La préparation de l'instituteur demeure le centre du problème pédagogique » (IV^e CIIP, 1935, pv, p. 22). C'est ainsi que le 15 juillet 1935, Paul Lachenal ouvre la IV^e CIIP. En tant que président du comité exécutif du BIE, il positionne clairement les enseignants comme les principaux acteurs du changement et des réformes éducatives à entreprendre. Son affirmation n'est pas nouvelle puisque dès 1927, la formation des enseignants occupe les responsables du BIE, qui, soucieux de la collaboration internationale et désireux d'organiser des cours d'été pour la renforcer, attachent alors « une grande importance à la formation des éducateurs, à des échanges, et à des contacts entre les membres du personnel enseignant » (*Rapport pour le premier cours spécial pour les membres du personnel enseignant*, BIE, 1928, p. 16). Les initiateurs des premiers cours d'été de 1928 estiment alors que repenser les livres et le matériel scolaire ne suffit pas et que la clé de voûte reste l'enseignant en tant que principal vecteur de renouveau pédagogique.

Sa formation revêt ainsi toute son importance. Pour ce faire, les cours d'été regroupent des enseignants primaires, secondaires, des professeurs d'École normale et d'université ainsi que des élèves-maîtres et des membres des autorités scolaires. Ce décroisement novateur entre

les divers acteurs de l'éducation favorise en quelque sorte ce que nous nommerions aujourd'hui une communauté d'apprentissage qui a alors pour but de former les éducateurs à l'esprit de coopération internationale tout en les informant sur « les moyens de mener à bien leur tâche » et en les instruisant sur les principes didactiques et de psychologie éducative (*Rapport sur le troisième cours spécial*, BIE, p. 2). Dans le cadre de ces cours d'été, organisateurs et intervenants proviennent essentiellement de cinq types d'institutions : le BIE, le BIT, la SDN, l'université et les autorités scolaires. Cet ensemble d'acteurs pourrait paraître hétéroclite, cependant les thématiques de leurs interventions durant les cours d'été rendent visibles les liens envisagés entre la recherche en éducation, les pratiques enseignantes et le monde du travail. Même si ces cours d'été ne revêtent pas encore toutes les caractéristiques de l'andragogie telle que définie aujourd'hui, ils s'en rapprochent en créant de nouvelles synergies.

Dans le contexte économique difficile des années 1930, de nombreux pays sont confrontés à la réduction de leur corps enseignant, aux diminutions de salaire des fonctionnaires et à l'interruption de certaines réformes scolaires. Les répercussions de la crise inquiètent le BIE, pourtant, selon un sondage mené par le BIE en 1931 auprès de 35 pays, l'amélioration de la formation professionnelle du corps enseignant reste la préoccupation pédagogique la plus importante après la crise économique (*Annuaire*, 1933, p. 9). Il en ressort encore « qu'aucune réforme pédagogique ne saurait être effective sans le concours d'un corps enseignant vraiment capable au point de vue professionnel » (p. 11). En conséquence, la formation des enseignants devient centrale lors de la IV^e CIIP en 1935. Cette importance conférée aux enseignants se manifestera ensuite à de multiples reprises (CIIPs de 1937, 1938, 1939, 1953, 1954, 1956, 1957 et 1962).

Aussi, le présent chapitre adopte-t-il comme fil conducteur cette volonté récurrente exprimée par les membres du BIE de faire évoluer les formations, les qualifications et les conditions de travail des enseignants autant primaires que secondaires en vue d'améliorer l'enseignement et par là même l'éducation. Ainsi, en analysant les discussions et les débats liés à ces objets lors des diverses CIIPs et les recommandations qui en découlent, il s'agira de déterminer quels types et modèles de formations initiales ont cours dans les divers pays partenaires du BIE. Quelles sont les similitudes ou les différences entre les formations destinées aux enseignants des degrés primaires et celles destinées aux enseignants

des degrés secondaires ? Quels modèles de formation semblent être encouragés par les partenaires et les intervenants des CIIPs ? Quelles améliorations des conditions de travail et de rémunérations des enseignants sont préconisées par les membres des conférences ? Quelles sont les évolutions observables entre les premières CIIPs d'avant-guerre et celles d'après-guerre ?

PAS DE PROGRÈS POUR L'ÉCOLE, SANS UNE SOLIDE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Si l'enquête du BIE de 1931 montre les conséquences de la crise économique sur l'éducation, elle révèle aussi que plusieurs pays ont pris des mesures pour améliorer la formation des maîtres. Les rédacteurs de l'*Annuaire* de 1934 confirment cette tendance à l'amélioration de la formation des enseignants : « l'idée s'impose peu à peu que, pour donner aux maîtres l'autorité morale nécessaire, il faut que leur formation soit à la hauteur des études propres à toutes les carrières libérales » (p. 16).

L'année suivante, ils constatent « un développement évident de la science et de l'art d'enseigner » (*Annuaire*, 1935, p. 23) et en appellent à une meilleure coordination entre les degrés de la scolarité primaire et de la scolarité secondaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle des enseignants. Ils soutiennent que le perfectionnement des maîtres en fonction est nécessaire voir fondamental pour que ceux-ci puissent s'adapter aux réformes des programmes et des méthodes.

Ces divers constats s'appuient essentiellement sur les résultats des deux premières grandes enquêtes envoyées à l'été 1933 à tous les ministères de l'Instruction publique sur « *La Formation professionnelle du personnel enseignant primaire* » et sur « *La Formation professionnelle du personnel enseignant secondaire* » menées à l'international par le BIE.

Au travers des diverses questions soumises aux États partenaires et traitées dans la IV^e CIIP (1935), le BIE « a voulu donner une description assez détaillée de la préparation des maîtres dans un grand nombre de pays en se basant uniquement sur les réponses et les documents officiels reçus des ministères de l'Instruction publique » (IV^e CIIP IV^e, 1935, pv, p. 5) tout en étant conscient que la formation professionnelle des enseignants intéresse « non seulement les milieux pédagogiques, mais aussi les parents d'élèves » (p. 5).

Tab. 12.1. Synthèse des questionnaires relatifs aux enquêtes sur la formation pour l'enseignement primaire (1935) et pour l'enseignement secondaire (1935)

Pour le primaire	Pour le secondaire
1. Les caractéristiques des études préparant à l'enseignement primaire ;	1. Les études exigées des candidats au professorat de l'enseignement secondaire ;
2. Les types d'institutions qui forment les enseignants ;	2. Les procédures suivies pour la nomination des professeurs secondaires ;
3. Les conditions d'admission dans ces institutions ;	3. La présence et le type de préparation pédagogique outre les connaissances nécessaires à l'enseignement des branches que le candidat professera ;
4. La durée et les plans d'études des formations ;	4. Le type d'institution dans laquelle se donne la préparation pédagogique ;
5. Les méthodes en usage quant à la formation pédagogique, psychologique et la préparation pratique et sociale des candidats ;	5. La durée des études pédagogiques et les branches exigées ;
6. Les examens en cours de formation et finaux ;	6. La présence d'études psychologiques dans le cursus ;
7. Les diplômes et grades exigés pour l'enseignement primaire ;	7. La présence d'une formation pratique ;
8. Les procédures suivies pour les nominations ;	8. Pour la partie pédagogique, le type d'examen et les branches concernées ;
9. Les moyens employés pour le perfectionnement des instituteurs et institutrices primaires ;	9. Les procédés employés pour le perfectionnement des professeurs déjà en fonction.
10. Les autres observations à formuler.	

Nous constatons que l'enquête sur le personnel enseignant primaire porte essentiellement sur la formation initiale : type d'institution de formation, cursus, curricula, méthodes mises en œuvre, prérequis des candidats et diplômes décernés. Deux questions se focalisent pourtant sur les conditions de travail des enseignants : celles de leur désignation et de leur perfectionnement. Il en résulte que « les institutions préparant les maîtres primaires présentent une grande variété, au point de vue de leur durée, de leurs plans d'études, de l'âge d'admission des élèves et des études préalables demandées » (IV^e CIIP, 1935, pv, p. 10).

Pour sa part, l'enquête sur la formation du personnel enseignant secondaire renseigne sur les prérequis universitaires des candidats, puis se focalise sur leur formation pédagogique. Aussi, certaines questions ciblent-elles plus précisément les contenus spécifiques à la profession enseignante tels que la formation pratique ou les apports de la psychologie. Cela se confirme dans les propos de Jean Piaget, qui, en tant que directeur du BIE, introduit en 1935 la CIIP en déclarant :

Le problème de la formation des maîtres primaires, tout d'abord, se pose actuellement dans tous les pays à peu près dans les mêmes termes. Il est évident, dans de telles conditions, qu'un échange des expériences faites par chacun peut être utile à tous. Si la question de la formation pédagogique des professeurs secondaires soulève moins de questions délicates, il est non moins visible que la même tendance se fait jour partout en faveur d'une préparation proprement pédagogique plus poussée que dans le passé (Piaget, IV^e CIIP, 1935, pv, p. 29).

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES : UNE HARMONISATION À PENSER, UN BAGAGE CULTUREL À RENFORCER ET UN MODÈLE À DÉPASSER

Lors de la IV^e CIIP, les participants débattent simultanément de la formation professionnelle du personnel enseignant primaire et secondaire, car le comité exécutif du BIE estime que « loin de se nuire mutuellement, ces deux questions se complétaient et que les étudier parallèlement permettrait peut-être de suggérer quelques améliorations à la formation professionnelle du corps enseignant tout entier » (pv, p. 11).

Une première discussion sur la formation professionnelle du personnel enseignant primaire permet de relever les problématiques qui semblent faire consensus au sein de l'assemblée. Elles sont de trois types :

1. Le rapport entre la formation générale du futur enseignant primaire et sa formation pédagogique (théorique et pratique).
2. Le lien entre la formation et le public (urbain, rural, filles, garçons, etc.) avec lequel l'enseignant sera appelé à travailler.
3. La nature de la formation pédagogique et le type d'institution adéquate pour la dispenser.

Seweryn Maciszewski (Pologne) en charge de la synthèse des 62 réponses constate qu’il y a une grande disparité des systèmes de formation des enseignants primaires à travers le monde.

Tab. 12.2. Extrait de la IV^e Conférence internationale de l’instruction publique (BIE, 1935, p. 5)

Type ayant le niveau de l'école secondaire (Écoles normales)	Les Écoles normales ayant comme base l'école primaire acceptent des candidats à partir de quatorze à quinze ans ; le niveau de ces écoles est souvent inférieur à celui des écoles secondaires d'instruction générale.
	Les Écoles normales ayant comme base les écoles primaires supérieures, les écoles moyennes ou les cycles inférieurs des écoles secondaires ; leur niveau correspond à celui des écoles secondaires d'instruction générale.
Type ayant un caractère d'école supérieure	Cours pédagogiques, universitaires ou non, d'une durée de deux à trois semestres.
	Académie, instituts et facultés pédagogiques d'une durée de deux à quatre ans.
Généralement, les institutions du second type acceptent les candidats ayant suivi les études secondaires complètes, munis souvent du baccalauréat et ayant 17 ou 18 ans révolus.	

L'École normale reste pourtant l'institution de formation traditionnelle la plus répandue. Pour ses détracteurs, son modèle ne correspondrait plus aux besoins de l'époque : admission prématurée entre dix et seize ans ; culture générale et préparation pédagogique insuffisantes ; surcharge des programmes ; manque de maturité des candidats pour comprendre la pédagogie, la psychologie et la sociologie ; peu de contacts avec les élèves durant la formation ; impossibilité d'envisager une réorientation professionnelle avec les diplômes délivrés, etc. Son existence se justifie néanmoins parce qu'il est nécessaire de former un nombre suffisant de maîtres et parce qu'une formation académique serait trop coûteuse. Cependant, plusieurs pays ont déjà fondé des facultés, des instituts ou des académies pédagogiques afin d'offrir une formation universitaire

aux futurs instituteurs comme c'est le cas en Suisse (Institut Rousseau), en Angleterre, en Écosse, en Irlande (*Training Departments*) ou encore aux États-Unis (*Teachers' training colleges*)¹. Les défenseurs des Écoles normales craignent pour leur part la diminution voire la disparition de la formation pratique, technique et artistique qui leur semble plus conforme pour un maître primaire qu'une formation scientifique et théorique approfondie. Si tous s'accordent à considérer l'École normale comme « une étape à dépasser » (p. 85), ils reconnaissent certains de ses avantages comme ceux de permettre aux enfants des milieux populaires de faire carrière comme maîtres primaires. Aussi, l'assemblée retient que

le futur pédagogue n'apprend pas pour être instruit, mais pour instruire. La préparation pratique et technique n'est pas l'affaire de l'université, mais elle est indispensable aux maîtres, de même que leur formation morale qui ne peut être acquise non plus à l'université (IV^e CIIP, 1935, pv, p. 89).

Elle s'accorde également sur le fait que « le maître primaire doit acquérir sa culture générale, en commun avec les autres élèves, à l'école secondaire d'instruction générale et obtenir le baccalauréat pour pouvoir ensuite se préparer professionnellement » (p. 85).

Reste la question de l'articulation des plans d'études et des rapports entre la préparation générale et la préparation professionnelle. L'enquête montre que dans la plupart des cas, les plans d'études comportent quatre groupes de branches : 1^o branches générales (langue, mathématique, histoire, géographie, etc.) ; 2^o branches liées à la pédagogie, à la psychologie, à la philosophie, à la sociologie, à la biologie ; 3^o branches techniques et artistiques ; 4^o la pratique. Aussi, il est entendu que « la durée des études devrait être assez longue pour permettre la préparation professionnelle et pédagogique, ainsi que la spécialisation dans des groupes de branches du programme des écoles primaires, sans provoquer le surmenage des élèves » (p. 100). Cependant, il faudrait aussi que « la préparation professionnelle (pédagogique, psychologique, sociale) se

1 Pour une vision plus générale des dispositifs de formation des enseignants alors existants et des controverses que suscitent la professionnalisation des enseignants et la tertiarisation de leur formation durant ce premier 20^e siècle, voir notamment : Apel, Horn, Lundgreen, Sandfuchs, 1999 ; Bourdoncle, 1994 ; Hofstetter, 2010 ; Lang, 1999 ; Lussi Borer, 2017 ; Nóvoa, 1987, 2006 ; Warren, 1989.

fasse par des méthodes actives se basant sur les travaux personnels des élèves et que la préparation pratique se fasse dans les écoles primaires modèles » (p. 100).

Maciszewski (IV^e CIIP, 1935) relève encore qu'il est nécessaire de développer des possibilités de perfectionnement pour les enseignants en fonction. Il déclare ainsi dans sa conclusion :

Nous constatons que, pour les raisons suivantes, il est indiqué d'étudier le problème de la préparation des maîtres : importance de la personnalité du maître dans l'œuvre éducative ; développement de la culture en général, des sciences pédagogiques, de la technique d'enseigner, de la société dont la structure est beaucoup plus complexe qu'autrefois (p. 99).

LA PÉDAGOGIE, UNE DISCIPLINE À RENFORCER POUR LE SECONDAIRE

Dès l'ouverture de la IV^e CIIP, Piaget affirme que les ordres d'enseignement primaire et secondaire requièrent tous deux de la part des enseignants une formation pédagogique, mais il estime qu'elle devrait être plus poussée pour les candidats destinés à l'enseignement secondaire (1935, pv, p. 29).

En charge du rapport, Oliveira Guimaraes (Portugal) résume les 48 réponses relatives à la formation professionnelle du personnel enseignant secondaire et organise ses propos en deux thématiques : les prérequis exigés des futurs enseignants du secondaire et leur formation pédagogique. Il insiste également sur « la nécessité de donner aussi aux professeurs secondaires une préparation professionnelle et pédagogique » (IV^e CIIP, 1935, pv, p. 102). Certes, les études scientifiques des professeurs du secondaire doivent se dérouler à l'Université, dans des Écoles normales supérieures ou dans des institutions similaires « afin que les connaissances puissent être plus complètes et approfondies » (pp. 103–104), mais faut-il les former dans une ou plusieurs matières sachant qu'un professeur sera amené à enseigner plusieurs branches au sein de l'école ? Finalement, la possibilité d'une spécialisation pour une seule branche est écartée par l'assemblée, car cela créerait des problèmes d'employabilité et « le but de l'école secondaire [qui] est de donner une bonne culture générale » (p. 104).

Tous les pays « prévoient une préparation pédagogique » (p. 105) pour les enseignants secondaires, car ils « sont d'avis que le professeur ne doit pas se borner à enseigner à ses élèves des choses utiles, mais qu'il

doit les éduquer, les former, d'autant plus que la famille accomplit parfois sa tâche de façon très insuffisante » (p. 105). La préparation pédagogique se compose souvent d'une partie théorique (psychologie, pédagogie, méthodologie générale, législation, etc.) et d'une partie pratique qui se fait soit dans des classes d'application, soit dans des lycées modèles ou encore lors de stages annuels. La psychologie de l'enfant et de l'adolescent occupe certes une place essentielle, mais elle mérite d'être encore mieux développée pour éduquer et former les élèves tout en cherchant à les comprendre. Aussi, la formation pédagogique se divise entre théorie et pratique. La partie théorique devrait aborder certaines matières telles que l'histoire de la pédagogie, ses principes, la pédagogie expérimentale, l'histoire de l'enseignement, la méthodologie générale et celle des branches du candidat, la législation, l'administration et l'organisation scolaires, de même que l'hygiène scolaire. La psychologie générale est présente dans les cursus, mais « la psychologie de l'enfant et de l'adolescent n'occupent pas encore partout la place qui leur revient » (p. 106)². La formation pratique, quant à elle, reste essentielle et devrait être effectuée lors de stages. Enfin, la nécessité du perfectionnement des enseignants secondaires ponctue les débats.

DES PRÉOCCUPATIONS ET DES PISTES D' ACTIONS CONTRASTÉES

Force est de constater à la suite de ces deux rapports que les préoccupations diffèrent pour le primaire et le secondaire. La revendication principale pour les enseignants primaires concerne le niveau de leur formation. Il en ressort que la formation générale devrait être effectuée dans des écoles secondaires. Cela permettrait d'élever l'âge d'admission pour devenir enseignant primaire et la durée de formation serait augmentée pour tenir compte de l'empan des connaissances théoriques à maîtriser et de la formation pratique. Par contre, les conférenciers restent partagés quant à l'institution de formation à privilégier : une École normale ou une Université³ ?

Du côté des enseignants secondaires, les formations académiques et scientifiques semblent satisfaisantes. Il s'agit davantage de renforcer

2 L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires sera traité lors de la VI^e CIIP en 1937.

3 Cette question restera vive dans les décennies qui suivent comme le montre le rapport de Dottrens en 1953 (XVI^e CIIP, 1953, pv, pp. 137-149).

la formation pédagogique et pratique en vue d'améliorer les connaissances de l'enfant et de l'adolescent et cela, au travers de la pédagogie, de la psychologie, de l'histoire de l'enseignement, de la méthodologie, etc.

Les conclusions de ces deux enquêtes de 1935 donnent lieu aux Recommandations N° 4 et N° 5 votées par les membres des CIIPs (cf. Tab. 12.3).

UNE GUERRE PLUS TARD, MAIS DES THÉMATIQUES TOUJOURS VIVES

Après une interruption due à la Deuxième Guerre mondiale et dans le prolongement des conférences des années 1930, l'intérêt des CIIPs se porte à nouveau sur la formation des enseignants primaires et secondaires afin de prendre en compte « les progrès de la psychologie de l'enfant et des techniques d'enseignement [qui] exigent aujourd'hui des futurs maîtres une formation pédagogique plus approfondie que celles qu'ils recevaient généralement entre les deux guerres » (XVII^e CIIP, 1954, p. 5).

En 1953 et 1954, le BIE et l'Unesco organisent conjointement à Genève la XVI^e CIIP sur la formation des enseignants primaires (52 délégués) et la XVIII^e CIIP (57 délégués) sur la formation des enseignants secondaires. Les questions des deux enquêtes qui les précèdent sont similaires à celles de 1935 à deux exceptions près : pour le primaire, une question se rapporte aux similitudes et différences entre les formations pour les instituteurs et les institutrices ; pour les écoles rurales et pour les écoles urbaines. Pour les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, ce sont les diplômes à obtenir pour être candidat, l'existence et le type de préparation pédagogique qui sont interrogés.

Lors de la XVI^e CIIP, la discussion générale porte sur les institutions de formation des enseignants primaires, leur recrutement et leurs conditions d'admission, les plans d'études, la formation accélérée des maîtres, leur perfectionnement et le cursus des institutrices. Cependant, pour Giovanni Caló qui anime les discussions, il s'agit aussi de considérer leur situation qui pourrait être à l'origine des problèmes de recrutement relevés par de nombreux pays. Aussi les procédures de nomination, la situation juridique des maîtres, les barèmes de traitements, les indemnités potentielles, les mesures de prévoyance sociale, les réglementations du travail, la situation des enseignants privés, les

associations professionnelles, la position du maître dans la société sont largement débattus.

À nouveau Piaget introduit la conférence en se focalisant sur le rôle de la psychologie dans la formation des enseignants primaires.

On affirme souvent que l'éducation est un art et pas une science et que donc elle ne saurait requérir une formation scientifique. Si c'est vrai que l'éducation est un art, elle l'est au même titre que la médecine qui si elle exige des aptitudes et un don inné requiert également des connaissances anatomiques, pathologiques, etc. De même, si la pédagogie doit façonner l'esprit de l'élève, elle doit partir de la connaissance de l'enfant, donc de la psychologie (Piaget, XVI^e CIIP, 1953, pv, p. 26).

Robert Dottrens en charge de présenter le rapport suite à l'enquête l'introduit en insistant sur le fait que

Dans le monde actuel, où l'évolution sociale, économique et politique exige de tous, même des individus appartenant aux classes les plus modestes, une certaine autonomie de la pensée et une certaine capacité de jugement, la tâche de l'école s'est singulièrement accrue. Il ne saurait venir l'idée à quiconque qu'elle puisse se borner à dispenser des notions résumant dans la formule « lire, écrire, compter » (p. 137).

Portrait 12.1. ROBERT DOTTRENS (1893–1984)



Fils d'un palefrenier, Robert Dottrens voit le jour le 27 avril 1893 comme aîné d'une famille de huit enfants. Instituteur à l'école primaire de Carouge, il commence sa quête de formation en 1915 à la Faculté des sciences économiques et sociales où il obtient une licence mention « éducation » en 1920. Repéré par le professeur et administrateur scolaire Albert Malche, il est nommé directeur d'écoles en 1921, fonction qu'il assumera jusqu'en 1952. Dottrens poursuit ses études à l'Institut Rousseau, dont il est déjà membre du conseil de direction. À peine son diplôme en poche en 1924, il y devient chargé de cours. Il suit des cours à l'Institut

pédagogique de Vienne au semestre 1926–1927, où il découvre, émerveillé, *L'éducation nouvelle en Autriche*, aspirant désormais à introduire les méthodes et principes de ce mouvement dans l'école publique genevoise. Il parfait sa formation par une thèse en sociologie sur *Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle*. En 1928, Dottrens

réorganise la formation des enseignants de Genève qui comprend dorénavant une année à l'Institut Rousseau qui est alors rattaché à l'université. Il crée en même temps l'École expérimentale du Mail, école d'application qui deviendra l'un des symboles de la pédagogie genevoise. Il y mène un grand nombre d'expérimentations pédagogiques et didactiques concernant la méthode globale en lecture, l'écriture script, l'enseignement individualisé, l'enseignement du français. En 1944, il reprend la chaire de pédagogie expérimentale jusqu'alors assumée par Pierre Bovet et la co-direction de l'Institut Rousseau et crée le Laboratoire de pédagogie expérimentale. Il commence alors une carrière plus orientée vers les scènes nationales et surtout internationales. Avec Julien Husson et Raymond Buyse, il crée l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIP ELF) à Lyon en 1953. Plusieurs missions l'amènent en Uruguay, Yougoslavie, Mexique et Congo pour l'Unesco, organisation qui le charge de rédiger des ouvrages de documentation internationale, dont le remarqué *L'amélioration des programmes et la pédagogie expérimentale*. Membre de la Commission nationale suisse pour l'Unesco, il met sur pied le Centre suisse de documentation en matière d'enseignement (CESDOC). Il meurt le 1^{er} février 1984.

Dottrens est l'un des maîtres d'œuvre de la réorganisation du BIE en 1929 (voir chapitre 3). Membre de la commission des finances en 1926 déjà, il est l'un de ceux qui requièrent très tôt un assainissement des finances qui implique d'en appeler au soutien des gouvernements. Dottrens sera dès lors avec Malche, à ce moment chef du département de l'instruction publique, l'un des principaux concepteurs du nouveau BIE, élaborant un budget, un plan de travail, des règlements et directives. Dès 1929, il représente l'Institut universitaire des sciences de l'éducation au comité exécutif et au conseil, instances dans lesquelles il dépassera en assiduité tous ses collègues (voir l'analyse dans le chapitre 17). Dans ces instances, il fera régulièrement des propositions d'enquêtes – pour lesquelles il sera aussi souvent rapporteur – par exemple sur l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture, et sur la formation des enseignants. Connaissant minutieusement les finances du BIE, nulle surprise que ce soit lui qui établit plus de trente ans durant les comptes et les budgets du BIE. Il continuera à siéger au conseil du BIE jusqu'à l'intégration complète à l'Unesco en 1969.

B. S. & R. H.

© image AIJRR.

Pour le Dottrens, co-directeur de l'Institut Rousseau et en charge de la formation des enseignants primaires du canton de Genève, l'amélioration de cette formation comprend deux caractères principaux : « Le premier découle du progrès de la science sociale. Le second de l'accélération de l'évolution sociale et économique » (p. 140). En conséquence, il est nécessaire que les instituteurs soient orientés vers la « psychologie sociale » ou la « sociologie des groupes » afin « d'entrevoir et de comprendre des actions et réactions d'enfants et d'adolescents » (p. 140). Au

cri du représentant italien « pas de pédagogie sans psychologie » (p. 33), les participants sont unanimes quant à l'importance et la place à donner à la psychologie dans la formation des enseignants primaires. Certains estiment même que les Écoles normales ne suffisent plus pour leur préparation psychopédagogique et qu'il s'agirait d'établir des liens entre ce type d'institution et l'Université.

L'autre question vive reste celle des prérequis scolaires et il y a consensus sur un cursus secondaire de type baccalauréat voire une école préparatoire afin d'acquérir la maturité et les connaissances générales nécessaires pour entreprendre une formation professionnelle d'enseignants. Cependant deux logiques s'affrontent quant à la durée de la formation. Certains États, comme ceux d'Asie, s'inquiètent du manque d'enseignants pour généraliser l'instruction publique et organisent des formations accélérées en vue de répondre à leurs besoins alors que d'autres préconisent l'allongement des études pour embrasser toutes les connaissances nécessaires à l'exercice du métier.

Enfin, les participants observent une féminisation de la profession dans les degrés primaires. L'enquête révèle aussi que les institutrices ont généralement un cursus de formation et des salaires différents de ceux de leurs collègues masculins et qu'elles interviennent essentiellement auprès des plus jeunes élèves et dans des disciplines telles que les travaux à l'aiguille, l'économie domestique et les cours ménagers.

D'autres disparités sont observées et deux types de mesures sont demandées aux États : d'une part, pour limiter les écarts qui existent entre l'enseignement dispensé dans les écoles primaires et dans les écoles secondaires, il s'agirait de réguler les pléthores ou les pénuries d'enseignants dans l'un ou l'autre des deux ordres et de permettre aux instituteurs et aux enseignants secondaires de parler le « même langage » (p. 50) ; d'autre part, il faudrait que « les promesses d'avancement et d'augmentation de salaire soient suffisantes pour retenir et encourager les maîtres » (p. 70) et qu'ils puissent « bénéficier de mesures de sécurité sociale, notamment de pensions de retraite » (p. 70).

L'année suivante, la XVIII^e CIIP traite de la formation des enseignants secondaires. Il est entendu que ceux-ci (mis à part les enseignants d'éducation physique, de musique, d'art ou de certaines disciplines professionnelles) doivent acquérir préalablement une formation générale et une culture universitaires, puis se former professionnellement grâce à la pédagogie, la psychologie et la pratique. Si la formation professionnelle

suit la formation universitaire, il faudrait aussi instaurer des formations différenciées pour les candidats destinés au secondaire inférieur et ceux destinés au secondaire supérieur.

Abordant la question salariale, les participants estiment que le principe « à travail égal salaire égal » devrait être adopté et concrétisé par des échelles de traitements dont les femmes pourraient bénéficier au même titre que les hommes. Le perfectionnement est également revendiqué pour les enseignants secondaires.

Afin de bénéficier d'une vue d'ensemble plus ample, sur la longue durée, nous prolongeons ici notre analyse des recommandations jusqu'à la fin des années 1950. Les CIIPs se focaliseront encore sur l'inspection scolaire et la préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires⁴. En se déployant sur une trentaine d'années, ces multiples enquêtes et les recommandations qui s'ensuivent (cf. Tab. 12.3) démontrent à quel point le rôle de l'enseignant, sa formation et son contexte professionnel sont importants voire fondamentaux pour les membres des CIIPs.

4 Il est à noter qu'en 1962, la Recommandation N° 55 sur le perfectionnement des maîtres primaires en exercice préconisera l'élargissement de la culture générale, de leur formation pédagogique afin d'acquérir de nouvelles qualifications professionnelles pour garantir un enseignement de qualité.

DES RECOMMANDATIONS CONTRASTÉES ET DES PRÉOCCUPATIONS SIMILAIRES

En observant les recommandations émises au fil de ces 22 ans (ici désignées par leur numéro et date), il est intéressant de constater que les préoccupations pour la formation des enseignants primaires et celles pour les enseignants secondaires sont contrastées, mais que certaines sont similaires.

Il ressort clairement que les avis sont unanimes pour élever les exigences et le niveau de la formation pour le personnel enseignant primaire en renforçant l'« étude théorique de la pédagogie et des sciences auxiliaires, mais encore une préparation pratique très sérieuse » (N° 37, 1935, p. 14). La formation professionnelle du maître primaire devrait ainsi s'appuyer de plus en plus sur « une solide culture générale du niveau requis pour l'accès aux études supérieures » (N° 36, 1953, p. 119) et sur « les progrès des sciences de l'éducation (psychologie génétique et sociale, psychologie affective, pédagogie expérimentale et pédagogie comparée, hygiène mentale, etc.) [qui] apportent au maître primaire des points de vue et des informations propres à améliorer considérablement sa technique pédagogique » (p. 120). Pour les membres de la XVI^e CIIP (1953), la psychologie occupe désormais une place centrale ; il faut en acquérir les fondements théoriques et accompagner son étude par des observations et des « expériences réalisées par les élèves-maîtres sur le comportement de l'enfant du point de vue intellectuel et affectif, individuel et social » (p. 125). Une autre discipline leur semble prépondérante : l'enseignement de la didactique « tant du point de vue des méthodes actives que de celui des diverses disciplines, et en particulier à la méthodologie de la lecture, de l'écriture et de l'initiation mathématique » (p. 125). Cet enseignement disciplinaire doit être corrélé avec les cours de psychologie et avec la pratique.

Si, pour les enseignants primaires, les recommandations revêtent un caractère injonctif, celles pour les secondaires sont plus propositionnelles. En 1935, un cursus académique est prérequis pour ces derniers, mais il s'agit avant tout de renforcer la « préparation professionnelle et proprement pédagogique » (N° 5, 1935, p. 16) qui s'ensuit et de ne pas se limiter aux seules branches d'enseignement. En 1954, la pédagogie, la psychologie et la pratique sont toujours préconisées, mais l'accent est mis sur les recherches pratiques en psychologie de l'adolescent et

Tab. 12.3. Synthèse des diverses conférences, recommandations et buts visés (Recommandations N° 1 à N° 51)

Années	Recommandations	Buts principaux
1935	4 La formation professionnelle du personnel enseignant primaire	• Compléter la préparation professionnelle (étude théorique de la pédagogie et des sciences auxiliaires) par de la culture générale et de la pratique. • S'inspirer de l'École active pour la préparation professionnelle (pédagogique, psychologique, sociale et pratique) et réserver « une place suffisante aux travaux de recherche individuels » (pp. 14-15)
1935	5 La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire	• Renforcer la formation scientifique des enseignants secondaires et leur offrir une spécialisation notamment avec des études pédagogiques théoriques dont la psychologie de l'adolescent et les méthodes d'enseignement.
1937	10 L'inspection de l'enseignement	• Apporter aux éducateurs en fonction un soutien, un encouragement et une guidance. • S'assurer que les inspecteurs soient dotés de connaissances psychologiques et pédagogiques approfondies, de qualités morales et intellectuelles « qui leur permettent de comprendre et de diriger dans un esprit de sympathie les maîtres dont ils ont la charge » (p. 30)
1937	12 L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires	• Consolider la formation psychologique des futurs éducateurs et l'intégrer dans « leur préparation pédagogique et en particulier dans leur préparation didactique » (p. 35) • Faire en sorte que cette formation sur la psychologie générale porte également sur « la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ; et qu'elle ne se borne pas à initier les futurs maîtres à l'emploi de tests variés et de méthodes métriques [...], mais qu'elle comporte une étude qualitative du développement mental et de la structure de l'esprit de l'enfant, sous les aspects intellectuels et affectifs, individuels et sociaux. » (p. 36)
1938	13 La rétribution du personnel enseignant primaire	• Assurer à tout enseignant primaire un traitement suffisant lui permettant d'assurer une vie décente. • Garantir des conditions salariales équivalentes entre hommes et femmes, instituteurs des villes et des campagnes et mettre en place un système d'indemnité si nécessaire. • Offrir la possibilité d'avancement dans la carrière professionnelle. • Mettre en œuvre des congés payés. • Garantir la stabilité de l'emploi. • Assurer une retraite décente.
1939	16 La rétribution du personnel enseignant secondaire	• Attirer dans « l'enseignement des jeunes gens d'un niveau moral et intellectuel élevé » grâce à « la situation matérielle des maîtres » (p. 46) • Garantir la stabilité de l'emploi. • Assurer la retraite.

Années	Recommandations	Buts principaux
1953	36 La formation professionnelle du personnel enseignant primaire	• Veiller à ce que l'instruction primaire fasse « l'objet d'une étude continue et qu'il s'adapte périodiquement aux circonstances nouvelles et aux besoins qui se font jour » (p. 120) • Assurer des formations équivalentes. • Permettre aux enseignants primaires de poursuivre leurs études à l'U université afin qu'ils puissent exercer au second degré. • Offrir des formations spécialisées pour les maîtres qui se destinent « à l'éducation préscolaire, à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés [...] ou à l'enseignement primaire supérieur ou complémentaire » (p. 122) • Préparer professionnellement les futurs enseignants primaires en dispensant un programme qui comprend « des études psychologiques et pédagogiques et la pratique de l'enseignement, mais aussi des cours spéciaux portant, par exemple sur l'étude des faits sociaux, l'économie domestique, l'hygiène, l'éducation physique, le chant, le dessin, les travaux manuels, l'agriculture, etc. » (pp. 124-125) • Faire en sorte que la formation psychologique et pédagogique porte sur « l'étude de la nature de l'enfant et de ses processus d'acquisition des connaissances, sur l'étude des rapports existants entre l'éducation et la société, sur l'étude de la didactique et du matériel éducatif » (pp. 124-125) • Offrir des perfectionnements aux maîtres primaires et des formations accélérées pour ceux qui désirent le devenir.
1953	37 La situation du personnel enseignant primaire	• Favoriser l'unité intrinsèque du corps et ses bonnes relations avec les autorités scolaires enseignant en assurant des conditions de travail de qualité concernant l'engagement, la sécurité de l'emploi, la rétribution, les conditions de service et le régime de prévoyance sociale, etc.
1954	38 La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire	• Tenir compte de la progression du nombre d'élèves dans le secondaire en formant des enseignants exerçant leur rôle éducatif en lien avec la société moderne et favorisant l'élévation du niveau général de la culture. • Dispenser une formation conforme aux exigences et permettant aux enseignants d'orienter leurs élèves selon leurs aptitudes et les exigences sociales tout en dégageant « les diverses élites nécessaires à notre temps » (p. 141) • Assurer la qualité de la formation des maîtres secondaires pour assurer l'« avenir de la pensée et de la culture » (p. 148) • Favoriser l'unité intrinsèque du corps et ses bonnes relations avec les autorités scolaires enseignant en assurant des conditions de travail de qualité concernant l'engagement, la sécurité de l'emploi, la rétribution, les conditions de service et le régime de prévoyance sociale, etc.
1954	39 La situation du personnel enseignant secondaire	• Assurer la qualité de la formation des maîtres secondaires pour assurer l'« avenir de la pensée et de la culture » (p. 148) • Favoriser l'unité intrinsèque du corps et ses bonnes relations avec les autorités scolaires enseignant en assurant des conditions de travail de qualité concernant l'engagement, la sécurité de l'emploi, la rétribution, les conditions de service et le régime de prévoyance sociale, etc.
1956	42 L'inspection de l'enseignement	• Faire en sorte que l'inspection contribue « au développement de l'enseignement destiné à promouvoir l'éducation intégrale de l'enfance et de la jeunesse et leur épanouissement moral, intellectuel et physique au service de la patrie, de la démocratie, de la paix et de l'amitié entre les peuples » (p. 171) • S'assurer que l'inspecteur contribue au perfectionnement des maîtres.
1957	45 La préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires	• Préparer le personnel chargé de la formation des maîtres primaires à « acquérir une expérience personnelle des divers aspects de la vie intellectuelle, économique et sociale de son temps » (p. 197) • Rendre indispensable une formation pédagogique pour « les professeurs qui enseignent les disciplines de culture générale [...] qui sont appelés à enseigner les sciences de l'éducation » (p. 197) • Encourager les collaborations avec les Universités lorsque la préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires dépend d'une autre institution.

en didactique de la discipline propre à chacun des candidats. Comme l'enseignant secondaire est considéré effectuer des choix, il est important de l'initier à divers moyens et méthodes. Aussi, « il est souhaitable que la majeure partie du stage professionnel s'effectue dans des écoles secondaires » (N° 38, 1954, p. 144).

Malgré ces quelques divergences, le choix du personnel enseignant des institutions de formation et le perfectionnement du corps enseignant restent fondamentaux pour faire comprendre les enjeux de leurs missions aux futurs enseignants qu'ils soient primaires ou secondaires. L'enseignant formateur et l'enseignant des écoles d'application représentent tous deux « le prototype de maître proposé en exemple aux élèves-maîtres » de par leurs qualités humaines et leurs « hautes qualifications théoriques et pratiques » (N° 36, 1953, p. 128). La collaboration active avec « des organismes de recherches psychologiques et pédagogiques » (p. 128) est envisagée comme un levier pour « le perfectionnement constant des méthodes et l'amélioration des instruments de travail nécessaires aux maîtres primaires » (p. 128) et devrait permettre aux maîtres secondaires de « se perfectionner tout au long de leur carrière, aussi bien dans la discipline qu'ils enseignent qu'en matière de principes et de méthodes pédagogiques » (N° 38, 1954, p. 145).

CONCLUSION

Cette succession de CIIPs sur la formation des enseignants et sur leurs statuts⁵ démontre un souci de débattre autant de la formation, de ses composantes intrinsèques que des conséquences potentielles qu'elle engendre. L'importance que les participants attribuent à l'enseignant en tant que personne, mais également en tant qu'agent du changement et passeur de réformes anime les débats. Cependant, les répercussions de l'enseignement sur les élèves, leur niveau d'instruction et d'éducation

5 Quatre CIIPs sont consacrées à la rétribution et au statut des enseignants : VII^e et XVI^e CIIPs sur la rétribution du personnel primaire (1938, 1953) ; VIII^e et XVII^e CIIPs sur la rétribution du personnel secondaire (1939, 1954). Les discussions en 1938 et 1939 portent sur la mise en place d'échelles de traitements salariaux et de la stabilité de l'emploi, alors qu'en 1953 et 1954, c'est l'abolition de la discrimination entre les sexes et le droit aux prévoyances sociales qui fait débat.

sont toujours en toile de fond. La chaîne éducative composée des formateurs d'enseignants, des enseignants et des élèves est conçue comme un tout : le niveau de formation et la qualité des prestations des premiers rejaillissent sur les seconds qui, eux-mêmes, ont un impact direct sur la progression et la qualité des apprentissages des élèves. Il paraît donc nécessaire dès les cours d'été initiés dès 1928 par le BIE de rapprocher enseignants du primaire et du secondaire pour assurer une qualité similaire dans les deux ordres d'enseignement et une continuité dans les degrés de la scolarité des élèves. Ce rapprochement peut se réaliser d'abord grâce aux domaines et aux contenus de formation et, en particulier, au moyen de la pédagogie et de la psychologie qui sont à même de véhiculer une culture commune au sein du corps enseignant ; ensuite, par des décloisonnements ou des rapprochements entre institutions sous la forme d'échanges, de rencontres et de perfectionnements vécus en commun.

Dans le cas de la formation de l'enseignant primaire, une préoccupation traverse les décennies : il s'agit d'élever la formation générale, de la considérer comme un prérequis et de proposer ensuite une solide formation pédagogique et psychologique. Si, en 1935, les participants questionnent encore le bienfondé des apports de la psychologie dans la formation pour les degrés primaires, en 1953, cela devient une évidence. La question de l'adéquation de la formation et du futur lieu d'enseignement (zone rurale *vs* zone urbaine) est traitée en 1935 tandis qu'elle perd son intérêt dix-huit ans plus tard, alors même que l'économie est florissante dans les années 1950 et que les secteurs secondaires et tertiaires se développent partout dans le monde. Enfin, même s'il y a une prise de conscience progressive des disparités qui existent entre les institutrices et les instituteurs, peu de pistes d'action sont envisagées en 1953 bien que le droit à l'égalité soit de plus en plus invoqué voire légiféré dans plusieurs pays occidentaux.

Dans le cas de l'enseignant secondaire, l'université reste le prérequis nécessaire et privilégié. En 1935, il s'agit de compléter cette formation académique par une formation professionnelle et pratique. En 1954, l'obligation d'une formation professionnelle pour les enseignants du secondaire est acquise, mais il faut la renforcer par l'apport de la psychologie et la sociologie et préparer les candidats à la pratique grâce à des insertions professionnelles sous forme de stages. De plus, il est dès

lors évident que la formation des enseignants du secondaire doit être spécifique aux âges des élèves (12–16 ans ou 16–18 ans) et différenciée selon les ordres d'enseignement auxquels ils sont destinés (école obligatoire ou post-obligatoire).

Force est de constater que deux préoccupations similaires à la formation des enseignants primaires et secondaires traversent les débats des CIIPs :

- a) La place de plus en plus prépondérante accordée à la psychologie par les délégués et leur volonté de la développer dans les curricula, de l'orienter sur l'enfant et l'adolescent et de l'intégrer à la pédagogie et à la didactique.
- b) La situation des enseignants (rétribution, statuts, etc.). La tendance qui se dessine est de proposer des échelles de traitements en fonction des diplômes et des années d'expérience et de renforcer le statut des enseignants.

Ces multiples conférences centrées sur la formation des enseignants innovent en ébauchant d'ores et déjà les formations professionnelles actuelles. Elles mettent en débat des thématiques qui ont encore sens aujourd'hui : quelle place attribuer aux apports de la recherche, à la pratique, à la connaissance de l'enfant et de l'adolescent dans les formations ? Faut-il des formations spécifiques pour l'enseignement au primaire ou au secondaire ; une formation similaire, voire unique pourrait-elle être imaginée ? Comment rétribuer les enseignants pour être équitable : prendre en compte les diplômes ou le travail effectué ? Comment valoriser le travail enseignant ?

Par ses actions, le BIE a tenté de rompre l'isolement des pays en leur permettant de se réunir pour penser l'éducation dans le but d'une meilleure compréhension internationale. Les enquêtes et les conférences sur la formation des enseignants primaires et secondaires ont initié le débat, la comparaison et la recherche de pistes d'actions pour améliorer les curricula, le statut des enseignants et par là même la qualité de l'instruction et l'éducation des élèves.

Ce processus prend sa source dans les années 1930, est consolidé entre 1950 et 1960 pour aboutir dans les années 1970 à la formalisation de programmes d'éducation à mettre en œuvre dans les classes.

ENCART 12.1. LES RECOMMANDATIONS DU BIE : DES ASPIRATIONS URBI ET ORBI POUR L'ÉDUCATION

Pièces essentielles du dispositif des Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs) conçues par Jean Piaget et Pedro Rosselló (voir chapitre 6), les recommandations peuvent être considérées comme le produit d'un processus de distillation discursive : à partir d'une large enquête menée dans le monde entier sur un problème éducatif, un substantiel rapport en propose la synthèse, laquelle est discutée en CIIP en vue de produire une brève recommandation. Soumise à l'approbation des participants, celle-ci énonce en quelques points essentiels des voies possibles pour résoudre le problème traité, points qui peuvent être considérés comme le dénominateur commun des pays représentés.

Les 29 recommandations élaborées entre 1934 et 1952 contiennent 507 articles et sous-articles. Chaque recommandation comprend une quinzaine d'articles en moyenne, avec de grandes variations allant de 5 pour l'enseignement de la psychologie dans la préparation des enseignants à 37 concernant l'accès de femmes à l'éducation et même 60 ayant trait à la scolarité obligatoire et sa prolongation. Nul doute que cela reflète l'importance accordée au problème et surtout la difficulté de le résoudre aisément à l'échelle mondiale, puisque tel est le défi.

En 1944, durant la guerre encore, le BIE compile ces recommandations sous le titre : *Recueil des recommandations formulées par les Conférences internationales de l'instruction publique convoquées par le Bureau international d'éducation [1934–1939] : Contributions à la reconstruction éducative*. Ce recueil sera réédité à intervalle régulier. La série des recommandations – dénommées « résolutions » jusqu'en 1939 – constitue une « sorte de Charte ou de Code international de l'Instruction publique, un corps de doctrine pédagogique », et est même qualifiée d'une Charte des « aspirations mondiales de l'instruction publique » par les directeurs. C'est dire l'importance que le BIE accorde à ces recommandations. La partie 2 du présent ouvrage analyse les principales causes investies : l'accès de tous à l'instruction, les disciplines scolaires comme organisateurs des programmes, une formation de haut niveau pour les enseignants, l'éducation préscolaire ou le rôle du langage en vue d'une meilleure compréhension internationale, cette visée étant toujours présente en filigrane. D'autres recommandations abordent les conditions matérielles et administratives qui conditionnent l'efficacité de l'organisation et des systèmes scolaires (pour une vue d'ensemble des thématiques des CIIPs et des recommandations, voir chapitre 6). L'ensemble s'interprète comme un engagement collectif afin que chacun.e puisse accéder à des offres scolaires ajustées à ses besoins, sans distinction – du moins en principe – de race, de sexe, de classe. On y perçoit l'espérance d'un mieux-être de l'humanité, grâce aussi à la compréhension internationale, via une instruction publique de qualité.

Les recommandations constituent un genre de texte particulier. L'énonciateur en est « La Conférence ». À partir de 1936, le premier paragraphe de la recommandation

précise que la Conférence internationale de l'instruction publique, réunie à telle et telle date « adopte la recommandation suivante », s'adressant, dès 1937, explicitement aux « Ministères de l'Instruction publique des divers pays ». Ces petites modifications montrent que les CIIPs assument de plus en plus clairement un rôle d'autorité. Les considérants qui suivent définissent un arrière-fond théorique et sociopolitique, contextualisent et circonscrivent le problème, introduisent des nuances, effectuent des concessions, offrent des aménagements pour que les solutions énoncées soient adaptables à tout contexte. Puis viennent les articles contenant les propositions élaborées en commun par les CIIPs. Ces propositions sont, dans un premier temps, formulées en termes de souhaits : la Conférence « estime souhaitable, nécessaire, émet le vœu, souligne, est convaincue que, attire l'attention ». Dès 1938, les CIIPS assument plus clairement leur rôle propositionnel : chaque article constitue un petit paragraphe indépendant, numéroté, avec une brève argumentation, la proposition étant exprimée avec « doit » ou « devrait ».

Formidable héritage de la pensée éducative internationale, les recommandations demeurent pour la plupart étonnamment modernes : elles rappellent les manières de concevoir l'instruction publique il y a presque un siècle, les aspirations qu'elles formulent n'étant de loin pas encore toutes réalisées.

B. S. & R. H.

SOURCES

FONDS D'ARCHIVES

Nous épargnons au lecteur l'inventaire des quelque 400 boîtes d'archives examinées (275 au BIE, à l'instant accessibles en ligne). Les cotes précises des sources citées figurent dans les notes de bas de page.

Principaux fonds d'archives dépouillés (première moitié du 20^e siècle)

Archives d'État de Genève (AEG), Genève.

Archives de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP),
Musée pédagogique Comenius, Prague.

Archives de l'Unesco, Paris.

Archives de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU), Atria Institute on gender equality and women's history, Amsterdam.

Archives de la Société des Nations, Nations Unies, Genève.

Archives de la Société pédagogique romande (SPR), AEG, Genève.

Archives du Syndicat des enseignants romands (SER), AEG, Genève.

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR), FPSE, Université de Genève.

Archives Jean Piaget (AJP), FPSE, Université Genève.

Bureau international d'éducation (A-BIE), BIE, Genève.

Fonds Archives de l'Union mondiale de la femme pour la concorde internationale (UMF), BGE, Genève.

Fonds Fédération internationale des associations d'instituteurs (FIAI),
Unesco, Paris.

World Federation of Education Associations (WFEA), A-BIE, AIJJR, et <https://archive.org/>

Fonds complémentaires ponctuellement examinés

Archives de la Société religieuse des Amis en Suisse (ASYM quakers), Nations Unies, fond quakers, Genève et Maison Quaker, Genève.

Association mondiale des enseignant(e)s d'espéranto, Archives de l'Association mondiale d'espéranto, Rotterdam.

Bureau international de la Paix (BIP), BIP, Genève.

Centre de documentation et d'étude de la langue internationale (CDELI), CDELI, La Chaux-de-fonds.

Archives du Comité international de la Croix-Rouge (CICR), CICR, Genève.

Archives de la Young Men's Christian Association (YMCA), YMCA, Genève.

SOURCES IMPRIMÉES

Sources sérielles du BIE

*Annuaire*s

Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement (1933–1947). Genève : BIE.

Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement (1948–1952). Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Annuaire international de l'éducation (1953–1954). Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Bulletins

Pour l'Ère nouvelle, revue mensuelle d'éducation nouvelle (1926–1940).

Bulletin du Bureau international d'éducation (1929–1953). Genève : BIE.

CIIPs

Conférence internationale de l'instruction publique, procès-verbaux et résolutions (1934–1939). Genève : BIE.

Conférence internationale de l'instruction publique, procès-verbaux et recommandations (1946). Genève : BIE.

Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'Unesco et le BIE, procès-verbaux et recommandations (1947). Genève : BIE.

Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'Unesco et le BIE, procès-verbaux et recommandations (1948–1953). Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Conférence internationale de l'instruction publique (1954–1968). Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Enquêtes

1934, III^e CIIP. *Les économies dans le domaine de l'instruction publique*. Genève : BIE.

1934, III^e CIIP. *La scolarité obligatoire et sa prolongation*. Genève : BIE.

1934, III^e CIIP. *L'admission aux écoles secondaires*. Genève : BIE.

- 1935, IV^e CIIP. *Les Conseils de l'Instruction publique*. Genève : BIE.
- 1935, IV^e CIIP. *La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire*. Genève : BIE.
- 1935, IV^e CIIP. *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. Genève : BIE.
- 1936, V^e CIIP. *L'organisation de l'enseignement spécial*. Genève : BIE.
- 1936, V^e CIIP. *L'organisation de l'enseignement rural*. Genève : BIE.
- 1936, V^e CIIP. *La législation régissant les constructions scolaires*. Genève : BIE.
- 1937, VI^e CIIP. *L'inspection de l'enseignement*. Genève : BIE.
- 1937, VI^e CIIP. *L'enseignement des langues vivantes*. Genève : BIE.
- 1937, VI^e CIIP. *L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires*. Genève : BIE.
- 1938, VII^e CIIP. *L'enseignement des langues anciennes*. Genève : BIE.
- 1938, VII^e CIIP. *Élaboration, utilisation et choix des manuels scolaires*. Genève : BIE.
- 1938, VII^e CIIP. *La rétribution du personnel enseignant primaire*. Genève : BIE.
- 1939, VIII^e CIIP. *L'organisation de l'éducation préscolaire*. Genève : BIE.
- 1939, VIII^e CIIP. *L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires*. Genève : BIE.
- 1939, VIII^e CIIP. *La rétribution du personnel secondaire*. Genève : BIE.
- 1946, IX^e CIIP. *L'égalité d'accès à l'enseignement du second degré*. Genève : BIE.
- 1946, IX^e CIIP. *L'enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires*. Genève : BIE.
- 1947, X^e CIIP. *La gratuité du matériel scolaire*. Genève : BIE.
- 1947, X^e CIIP. *L'éducation physique dans l'enseignement secondaire*. Genève : BIE.
- 1948, XI^e CIIP. *Le développement des services de psychologie scolaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1948, XI^e CIIP. *L'enseignement de l'écriture*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1948, XI^e CIIP. *Le développement de la conscience internationale dans la jeunesse et l'enseignement relatif aux organismes internationaux*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1949, XII^e CIIP. *L'enseignement de la géographie et la compréhension internationale*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1949, XII^e CIIP. *L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1949, XII^e CIIP. *L'enseignement de la lecture*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1950, XIII^e CIIP. *L'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1950, XIII^e CIIP. *L'initiation mathématique à l'école primaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.
- 1950, XIII^e CIIP. *Les échanges internationaux d'éducateurs*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1951, XIV^e CIIP. *La scolarité obligatoire et sa prolongation*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1951, XIV^e CIIP. *Les cantines et les vestiaires scolaires*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1952, XV^e CIIP. *L'accès des femmes à l'éducation*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1952, XV^e CIIP. *L'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Hors période mais cité dans les chapitres (9 et 12) :

1953, XVI^e CIIP. *La formation du personnel enseignant primaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1953, XVI^e CIIP. *La situation du personnel enseignant primaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1954, XVII^e CIIP. *La formation du personnel enseignant secondaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1954, XVII^e CIIP. *La situation du personnel enseignant secondaire*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1956, XIX^e CIIP. *L'inspection de l'enseignement*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1957, XX^e CIIP. *La préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

1961, XXIV^e CIIP. *L'organisation de l'éducation préscolaire. Recherche d'éducation comparée*. Genève, Paris : BIE, UNESCO.

Réunions du Conseil

Le Bureau international d'éducation : réunions du Conseil. (1931–1933). Genève : BIE.

Rapport du directeur

Rapports du directeur, J. Piaget (1930–1952). Genève : BIE

Cours

Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. Compte rendu des conférences et des cours pour le personnel enseignant (premier, troisième, quatrième, cinquième cours spécial). (1928–1932). Genève : BIE.

Recommandations

Recueil des recommandations de 1934–1939. (1944). Genève : BIE.

Recueil des recommandations 1934–1950. (1951). Genève : BIE.

Recommandations de 1934 à 1977. (1979). Paris : Unesco.

Autres sources publiées

- Beltette, A. & Clavière, J. (1927). Chronique du bureau international. *Bulletin international* (Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public), 18 (mars), 12.
- Butts, M. (1950). Gandhi. *Le mouvement féministe*, 38.
- Bovet, P. (1917). *L'instinct combatif*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Bovet, P. (1922). L'Espéranto à l'école. *L'Éducation*, 13, 1–16.
- Bovet, P. (1926–1927). Briefwechsel zwischen Schülern, Jugendlichen und Lehrern mit solchen anderer Länder. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 31(8), 35–37, (9), 134–137.
- Bovet, P. (1927). *La paix par l'école. Travaux de la Conférence internationale tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927*. Genève, Prague : BIE, Société Pédagogique Comenius.
- Bovet, P. (1928). Les principes de l'École Active et l'éducation en vue de la paix. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 23–25). Genève : BIE.
- Bovet, P. (1929a). *Correspondance interscolaire. Développements nouveaux*. Genève : BIE.
- Bovet, P. (1929b). Pour que les écoliers s'écrivent ? *L'Éducateur*, 18 (8 juin), 193–200.
- Bovet, P. (1931). Nos recherches expérimentales sur l'enseignement de l'espéranto. *L'Éducateur*, 12, 177–184.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Butts, M. (1928), Le Bureau international d'éducation. *La Française, Journal d'information et d'action féminine*, 12.5.1928, 2.
- Claparède, É. (1912). *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève : Kündig.
- Claparède, É. (1922). *L'Orientation professionnelle : ses problèmes et ses méthodes*. Genève : BIT.
- Claparède, É. (1947). *Morale et politique ou les vacances de la probité*. Neuchâtel : La Baconnière.
- Claparède, J.-L. (1929). *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*. Paris : BIE.
- Closset, F. (1953). *Problèmes de l'enseignement des langues vivantes. Rapport présenté au 5^e Congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, Sèvres, avril 1953*. Cahors : Imprimerie Coueslant.
- Comité d'experts relatif aux obstacles qui s'opposent à l'égalité d'accès des femmes à l'éducation. (1949). *Procès-verbal de la première séance du 5 décembre 1949*. Paris : UNESCO.

- Conférence internationale sur l'enseignement de l'Espéranto dans les Écoles réunie au secrétariat de la Société des nations du 18 au 20 avril 1922* (1922). Genève : Institut Jean-Jacques Rousseau.
- Compte rendu du Congrès international de l'enfance* (1932). Paris : Comité d'organisation du Congrès.
- Das Palais Wilson. (1938). *Die Friedens-Warte*, 38/1, 44–45.
- De Tonnac-Villeneuve, G. (1940). *Fichier par matière établi pour la collection enfantine d'Amérique latine réunie au B.I.E.* Genève : École des bibliothécaires.
- Ferrière, A. (1922). Lettre de Adolphe Ferrière au secrétaire pédagogique de l'Internationale de l'enseignement. *L'École émancipée*, 14 (30 décembre), 209.
- Ferrière, A. (1930). L'école active et la paix. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 58–64). Genève : BIE.
- Ferrière, A. (1931). École active, méthodes actives, éducation internationale. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 82–89). Genève : BIE.
- FIAl. (1927). Les statuts de la Fédération internationale des associations d'instituteurs. *Bulletin de la FIAl*, 1, 11–12.
- FIAl. (1929). Rapport moral III. Le développement de la Fédération. *Bulletin de la FIAl*, 7 (juin), 10.
- FIAl. (1931). Éducation postscolaire et éducation des adolescents. *Bulletin de la FIAl*, octobre, 20–22.
- Freinet, C. (1929). Journaux et revues. *L'Imprimerie à l'école*, 24 (juin), 18.
- Gampert, R. (1953). Marie Butts. *Le mouvement féministe*, 41.
- Guide du voyageur s'intéressant aux écoles* (1927). Genève : BIE.
- II^e CIEM (1912). II^e Congrès international d'éducation morale. *Compte rendu et rapport général*. La Haye.
- III^e CIEM (1922). III^e Congrès international d'éducation morale. *Compte rendu et rapport général*. Genève.
- La coordination dans le domaine de la littérature enfantine*. (Édité avec le concours de la Commission d'experts pour l'étude de la littérature enfantine). (1933). Genève : BIE.
- Lahaye, (1939). Rapport de Mlle Lahaye, boursière française de l'Association Suisse, sur son séjour à Genève. *Bulletin de l'Association des Françaises diplômées des Universités*. 25, 30–35.
- Le bilinguisme et l'éducation*. (Travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928 publiés avec l'appui du Gouvernement Grand-Ducal). (1928). Genève : BIE.
- Les périodiques pour la jeunesse*. (1936). Genève : BIE.
- Littérature enfantine et collaboration internationale : rapport d'une enquête et liste de livres* (1932, 2^e éd.). Genève : BIE.
- Littérature enfantine et collaboration internationale*. (1928). Genève : BIE.

- L'organisation des bibliothèques scolaires : d'après les données fournies par les ministères de l'Instruction publique.* (1930). Genève : BIE.
- Malche, A. (1919/1920). *L'enseignement primaire et l'université.* Genève : Studer & fils.
- Maurette, M.-T. (1951). *Paul Dupuy (1856–1948).* Coloumiers-Paris : Brodard et Taupin.
- Piaget, J. (1930). La notion de justice chez l'enfant. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 55–59). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1931a). L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale. *Recueil pédagogique*, 2, 11–27.
- Piaget, J. (1931b). Introduction psychologique à l'éducation internationale. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 56–68). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1932). Psychologie appliquée à l'éducation internationale. In *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* (pp. 57–76). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1934a). Une éducation pour la paix est-elle possible ? *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, 1, 17–23.
- Piaget, J. (1934b). Remarques psychologiques sur le self-government. In J. Heller, J. Piaget, A. Zielencyk, A. Kantova & M. Colombain, *Le self-government à l'école* (pp. 89–108). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1935). Remarques psychologiques sur le travail par équipes In A. Jakiel, J. Piaget, R. Petersen & R. Cousinet, *Le travail par équipes à l'école* (pp. 179–196). Genève : BIE.
- Piaget, J. (1949). *Le droit à l'éducation dans le monde actuel.* Collection « Droits de l'Homme ». Liège : UNESCO.
- Piaget, J. (1961). Introduction à la troisième édition. In UNESCO/BIE, *Conférence internationale de l'éducation. Recueil des recommandations 1934–1960.* Genève : UNESCO, BIE.
- Piaget, J. (1976). Autobiographie. In *Cahiers Vilfredo Pareto. Revue européenne des sciences sociales*, 38–39, 1–43.
- Piaget, J. & Rosselló, P. (1922). Note sur les types de description d'images chez l'enfant. *Archives de psychologie*, 18(71), 208–234.
- Quelques méthodes pour le choix des livres des bibliothèques scolaires : rapport de l'enquête faite par le Bureau* (1930). Genève : BIE.
- Rapport du groupe de travail chargé de préparer un plan d'études sur l'accès des femmes à l'éducation en vue de la XV^e CIIP* (1951, 10–12 décembre). Paris : UNESCO.
- Rapport sur la mise en œuvre de la recommandation n° 34 et sur l'égalité d'accès des hommes et des femmes à l'éducation.* XVII^e CIIP, traduit de l'anglais (1954, 5–13 juillet). Paris : UNESCO.

- Rosselló, P. (1923). *El Instituto J.J. Rousseau: sus hombres, su obra: sugerencias para nuestro país*. Madrid: J. Cosano.
- Rosselló, P. (1928). *La escuela, la paz y la Sociedad de las Naciones*. Madrid : Edic. La Lectura.
- Rosselló, P. (1943). *Les précurseurs du Bureau international d'éducation : un aspect inédit de l'histoire de l'éducation et des institutions internationales*, Genève : BIE.
- Rosselló, P. (1959). Les Conférences internationales de l'instruction publique. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, 5/2, 241–243.
- Rosselló, P. (1960). Les principaux courants éducatifs en 1958–1959 : Essai d'éducation comparée dynamique. *International Review of Education*, 6/4, 385–398.
- Rosselló, P. (1963). Difficultés inhérentes aux recherches d'éducation comparée dynamique. *International Review of Education*, 9/2, 203–214.
- Rotten, E. (1920). *Befreiung der Erziehung. Wissen und Leben*, Zürich, Jg. 14 (1920/21), S. 49–68.
- Rotten, E. (1945). Erziehung als internationales Problem. *Die Friedens-Warte*, 45(1/2), 42–53.
- Rotten, E. (1947). Die erste Generalversammlung der UNESCO. *Die Friedens-Warte*, 47(1/2), 39–45.
- Rotten, E. (1962). Idee und Liebe. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 107(6), 177–179.
- Sabry, M. (1936). Le Problème égyptien, *Journal de Genève*, 23 février 1936.
- Sauret, H. (1937). Le pays sans frontière. *La Française, Journal d'information et d'action féminine*, 12 mai 1937, 1–2.
- Tortillet, M. (1925). Comment l'école rurale doit se différencier de l'école urbaine (rapport). In *Septième Congrès national de l'agriculture française et Congrès de l'École rurale*. Rouen, 13–16 mai 1925. *Compte rendu des travaux*. Paris : imprimerie Davy – À la Confédération nationale des associations agricoles (CNAA).
- Union des associations Internationales (1921). *La vie internationale*, Revue mensuelle des idées, des faits et des organismes internationaux. Bruxelles : Palais mondial, 1/26.

Presse et revues dépouillées (entre 1900 et 1952)

- Archives *Le Temps*. Repéré à <https://www.letempsarchives.ch/> (intègre le *Journal de Genève*, la *Gazette de Lausanne*)
- L'Éducateur. Organe de la Société pédagogique de la Suisse romande*, repéré à <https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=edu-001>

Pages Web et documents sur Internet

- « In Memoriam ». (1939). *Le mouvement féministe : organe officiel des publications de l'Alliance nationale des sociétés féminines suisses*, 27/540, 14. Repéré à <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=emi-001:1939:27::372#372>
- Howard Eugene Wilson (1969). University of California History Digital Archives. Repéré à <http://texts.cdlib.org/view?docId=hb229003hz&doc.view=frames&-chunk.id=div000006&toc.depth=1&toc.id=>
- Archives Institut J.-J. Rousseau. (1912–1952). Liste des élèves réguliers à l'Institut des sciences de l'éducation. Repéré à www.unige.ch/archives/aijir/sourcesenligne/institutionnelles/etudiants-et-auditeurs/
- Confédération Suisse. (1946). Statut juridique en Suisse du Bureau international d'Éducation. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19460191/index.html>
- Conseil Fédéral. (1939). Procès-verbal de la séance du 31 août 1939 / 1653. Neutralitätserklärung. Déclaration de neutralité. Repéré à <http://dodis.ch/46896>
- La Conférence internationale de l'instruction publique et les problèmes concernant le personnel enseignant.* (Document soumis par le BIE le 30 avril 1964). (1964). Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001445/144598fb.pdf>
- Rosselló, P. (1969). *Aperçu historique*. Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Institutional_Docs/Rossello_apercu_historique_fr.pdf
- Zala, S. & Perrenoud, M. (Ed.) (2019). *Die Schweiz und die Konstruktion des Multilateralismus, Bd. 2. Diplomatische Dokumente der Schweiz zur Geschichte des Völkerbunds 1918–1946*. Quaderni Di Dodis. Repéré à <https://www.dodis.ch/it/quaderni>

BIBLIOGRAPHIE

- Abello-Galvis, R. & Arevalo-Ramirez, W. (2020). Jesús María Yepes (1892–1962). Société Française pour le droit international. Repéré à <http://www.sfdi.org/internationalistes/yepes/>
- Alix, S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876–1919)*. PUG.
- Anderson, B. (2000). *Joyous Greetings: The First International Women's Movement 1830–1860*. Oxford UP.
- Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Ed.) (1999). *Professionalisierung pädagogischer Beruf im historischen Prozess*. Klinkhardt.
- Bajomi, I. (2020). Les relations d'un État autoritaire, la Hongrie, avec l'Institut Rousseau et le Bureau international d'éducation (1922–1943). *Relations internationales*, 183, 41–58.
- Battagliola, F. (2006). Les réseaux de parenté et la constitution de l'univers féminin de la réforme sociale, fin XIX^e–début XX^e siècle. *Annales de démographie historique*, 2(112), 77–104.
- Benavot, A. & Riddle, P. (1988). The Expansion of Primary Education, 1870–1940: Trends and Issues. *Sociology of Education*, 61(3), 191–210.
- Bensoussan, G. (Ed.) (2005). Classer, penser, exclure : de l'eugénisme à l'hygiène raciale. *Revue d'histoire de la Shoah*, 183(2).
- Berthoud, C. (2016). *Le cycle d'orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture 1927-1977*. Infolio édition.
- Blobaum, R. E. (2002). The « Woman Question » in Russian Poland, 1900–1914. *Journal of Social History*, 35(4), 799–824.
- Boli, J. & Thomas, G. M. (Ed.) (1999). *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations since 1875*. Stanford UP.
- Borejsza, J. (2010). Point de vue : Staline et le cosmopolitisme (1945–1953). *Vingtème Siècle. Revue d'histoire*, 108, 113–126.

- Boss, C. (en préparation). *Le Bureau international d'éducation (BIE), analyse du processus de construction d'un centre de documentation mondiale sur l'éducation (1925–1952)*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Boss, C. & Brylinski, É. (2020). Le Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre du Bureau international d'éducation (1939–1945). In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.), *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)* (pp. 243–276). Peter Lang.
- Bourdieu P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62–63, 69–72.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique*. INRP & l'Harmattan.
- Brehony, K. J. (2001). From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited. *History of Education*, 30(5), 413–432.
- Brehony, K. J. (2004). A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New education Fellowship to The Disciplinary Field of Education (1921–1938). *Paedagogica Historica*, 40, 733–755.
- Brylinski, É. (2019). Les Conférences Internationales de l'Instruction Publique (1934–1958) : quel.les acteur.ices conçoivent les recommandations internationales de l'éducation ? Res-Hist (Réseaux & Histoire) « La personne en question dans les réseaux », 17–18.10.2019, Rennes. Repéré à https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1429/files/2019/10/Doc-HNR_Final_EBrylinski.pdf
- Brylinski, É. (en préparation). *Recommander l'utopie ? Construction d'une coopération intergouvernementale par le Bureau international d'Éducation au 20^e siècle*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Brylinski, É. (sous presse). Formuler les recommandations internationales de l'instruction publique : un mode opératoire manipulé, et manipulateur ? In M. Vergnon, R. d'Enfert & F. Mole (Ed.), *Circulations en éducation. Passages, transferts, trajectoires (19^e–20^e siècle)*. PUG.
- Bu, L. (1997). International Activism and Comparative Education: Pioneering Efforts of the International Institute of Teachers College, Columbia University. *Comparative Education Review*, 41(4), 413–434.
- Cantier, J. (2019). Innover en captivité : les universités de prisonniers de guerre français dans les oflags (1939–1945). In V. Castagnet-Lars & C. Barrera (Ed.), *Décider en éducation : entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs du XV^e siècle à nos jours* (pp. 181–194). Septentrion.
- Caplat, G. (1997). Paul Barrier. In G. Caplat (Ed.), *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914–1939* (pp. 163–165). INRP.
- Carr, E. H. (2001). *The Twenty Years' Crisis, 1919–1939: An Introduction to the Study of International Relations*. Perennial [1^{re} édition 1939].

- Caruso, M. (2019). The History of Transnational and Comparative Education. In J. L. Rury & E. Tamura (Ed.), *Oxford Handbook of the History of Education* (pp. 569–588). Oxford UP.
- Caruso, M., Koinzer, T., Mayer, C. & Priem, K. (Ed.) (2013). *Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Böhlau.
- Carvalho, M. C. (2007). A bordo do navio, lendo notícias do Brasil : o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In A. C. Mignot & J. Gondra (Ed.), *Viagens pedagógicas* (pp. 277–293). Editora Cortez São Paulo.
- Cattin, D., Eckmann, M. & Kretschmer, M. (2002). Historical portraits of important European leaders in social work Marguerite Wagner-Beck – Directrice de l'École d'études sociales de Genève (1922–1947) : Une présence discrète dans un monde mouvementé. *European Journal of Social Work*, 5(2), 199–207.
- Charle, C., Schriewer, J. & Wagner, P. (Ed.) (2004). *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Campus.
- Chinez, C. (2006). *Les relations entre la Roumanie et la Suisse, 1938–1948. Entre Realpolitik et perceptions idéologiques*. Thèse de doctorat. Université de Fribourg.
- Christian, M. (2019). Le développement de l'éducation préscolaire en Afrique au prisme des organisations internationales (années 1960–années 1980). In Y. Denéchère (Ed.), *Enjeux post-coloniaux de l'enfance et de la jeunesse dans l'espace francophone 1945–1989* (pp. 29–38). PUR.
- Chrobák, T. (2008). *Pour la patrie, pour les Slaves. Les slavissants français et leur rôle public (1863–1920)*. Thèse de doctorat. Université de Paris I et Univerzita Karlova v Praze.
- Cicchini, M. (2004). Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation ? Le Congrès international d'éducation morale (1908–1934). *Paedagogica Historica*, 40(5&6), 633–656.
- Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14(4), 421–439.
- Clews, C. (2009). *The New Education Fellowship and the Reconstruction of Education: 1945 to 1966*. Doctorat. University of London.
- Condette, J.-F. & Savoye, A. (2016). Une éducation pour une ère nouvelle : le Congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, 1(163), 43–77.
- Conrad, S. & Sachsenmaier, D. (Ed.) (2012). *Competing Visions of World Order: Global Moments and Movements, 1880's–1920's*. Palgrave Macmillan.
- Coquoz, J. (2012). Le Home « chez nous » comme modèle d'attention à l'enfance. *Educació I Història: Revista d'Història de l'Educació*, 20, 27–46.

- D'Almeida, F. (2002). Propagande, histoire d'un mot disgracié. *Mots. Les langages du politique*, 69. Repéré à <http://journals.openedition.org/mots/10673> ; DOI : 10.4000/mots.10673
- David, T. & Heiniger, A. (2019). *Faire société. La philanthropie à Genève et ses réseaux transnationaux autour de 1900*. Éditions de la Sorbonne.
- Davies, T. (2014). *NGOs. A New History of Transnational Civil Society*. Oxford UP.
- Delpu, P.-M. (2015). La prosopographie, une ressource pour l'histoire sociale. *Hypothèses*, 18(1), 263–274.
- Demeulenaere-Douyère, C. & Le Goff, A. (Ed.) (2012). *Histoires individuelles, histoires collectives. Sources et approches nouvelles*. Éditions du CTHS.
- Dorn, C. (2006). 'The World's Schoolmaster': Educational Reconstruction, Grayson Kefauver, and the Founding of UNESCO, 1942–46. *History of Education*, 35(3), 297–320.
- Droux, J. (2011). L'internationalisation de la protection de l'enfance : acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900–1925). *Critique internationale*, 3, 17–33.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (Ed.) (2014). Internationalization in Education (18th–20th Centuries). *Paedagogica Historica*, 50(1–2).
- Droux, J. & Hofstetter, R. (Ed.) (2015). *Globalisation des mondes de l'éducation : circulation, connexions, réfractions (XIX^e et XX^e siècles)*. PUR.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (Ed.) (2020). *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e–premier 20^e siècle)*. Peter Lang.
- Droux, J., Hofstetter, R. & Robert, A. D. (Ed.) (2020). Organisations internationales et chantiers éducatifs. *Relations internationales*, 183.
- Droux, J. & Matasci, D. (2012). La jeunesse en crise : acteurs et projets transnationaux face au problème du chômage des jeunes durant l'Entre-deux-guerres. *Revue d'histoire de la protection sociale*, 1(5), 47–59.
- Ducet, J.-J. (1990/2006). Jean Piaget (1896–1980). Genève : Fondation Jean Piaget. Repéré à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_biographie.php
- Dugonjić, L. (2014). *Les IB Schools, une internationale élitiste : Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XX^e siècle*. Thèse de doctorat en co-tutelle. Paris, EHESS et Université de Genève.
- Dumont, J. (2018). *Diplomaties culturelles et fabrique des identités. Argentine, Brésil, Chili (1919–1946)*. PUR.
- Dumont, J. (2020a). Éducation et panaméricanisme : entre construction de l'empire informel des États-Unis et affirmation de l'Amérique latine. *Histoire@Politique*, 41. Repéré à <http://www.histoire-politique.fr>
- Dumont, J. (2020b). Le panaméricanisme, creuset et carrefour de l'internationalisme éducatif (1917–1945). *Relations internationales*, 183, 113–136.
- El Amrani-Boisseau, F. (2012). *Filles de la Terre : Apprentissages au féminin (Anjou 1920–1950)*. PUR.

- Espagne, M. & Werner, M. (1987). La construction d'une référence culturelle allemande en France : genèse et histoire (1750–1914). *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 42(4), 969–992.
- Farag, I. (2001). Les manuels d'histoire égyptiens. Genèse et imposition d'une norme. *Genèses*, 44(3), 4–29.
- Farré, S. (2014). *Colis de guerre : secours alimentaire et organisations humanitaires*. PUR.
- Farrokh, M. (1991). *La pensée et l'action d'Edmond Privat (1889–1962). Contribution à l'histoire des idées politiques en Suisse*. Peter Lang.
- Fayet, J.-F. (2014). *VOKS. Le laboratoire helvétique. Histoire de la diplomatie culturelle sociétique durant l'entre-deux-guerres*. Georg.
- Ferreras, N. O. (2009). O Prêmio Nobel e o burocrata : A conformação de um campo intelectual no Direito do Trabalho na Argentina da década de 1930. *Anos 90*, 16(29), 213–236.
- Fessard, P. (2000). École nouvelle et projets internationalistes : le Bureau international d'éducation à Genève (1925–1945). Travail de séminaire. Université de Fribourg.
- Forcey, L. (1991). Women as Peacemakers. Contested Terrain for Feminist Peace Studies. *Peace & Change*, 16(4), 331–354.
- Frajerma, L. (1992). *L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement et son activité en France, 1919–1932*. Mémoire de maîtrise. Université Paris IV.
- Frajerma, L. (2001). Le rôle de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement dans l'émergence de l'identité communiste enseignante en France (1919–1932). *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 85, 111–126.
- Friedemann, P. & Höschler, L. (1982). Internationale, International, Internationalism. In O. Brunner (Ed.), *Geschichtliche Grundbegriffe, Band 3*, 367–397.
- Friedrich, D. (2014). We Brought It Upon Ourselves: University-Based Teacher Education and the Emergence of Boot-Camp-Style Routes to Teacher Certification. *Education Policy Analysis Archives*, 22(2).
- Fuchs, E. (2004). Educational sciences, morality and politics: international educational congresses in the early twentieth century, *Paedagogica Historica*, 40(5–6), 757–784.
- Fuchs, E. (2007). The Creation of New International Networks in Education. *Paedagogica Historica*, 43(2), 199–209.
- Fuchs, E. & Roldán Vera, E. (2019) (Ed.). *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Garnier, B. (2010). *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750–1950)*. Bruylant-Academia.
- Garvia, R. (2015). *Esperanto and its rivals*. Pennsylvania UP.
- Georg, K. (2012). Politique étrangère. In Dictionnaire historique de la Suisse (DHS), [en ligne]. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/026455/2012-05-24/>

- Geyer, M. H. & Paulmann, J. (2001) (Ed.). *The Mechanics of Internationalism. Culture, Society and Politics from the 1840th to the first World War*. Oxford UP.
- Ghébali, V. Y. (1972). Aux origines de l'ECOSOC : l'évolution des commissions et organisations techniques de la Société des Nations. *Annuaire français de droit international*, 18, 469–511.
- Gillabert, M. (2013). *Dans les coulisses de la diplomatie culturelle Suisse. Objectifs, réseaux et réalisations du rayonnement culturel helvétique durant le second XX^e siècle*. Alphil.
- Ginalski, S. & Heiniger, A. (2016). Les réseaux de la réforme sociale à Genève autour des années 1900, *Histoire & mesure*, XXXI (1), 85–121.
- Girault, R. & Frank, R. (1988). *Turbulente Europe et nouveaux mondes, 1914–1941*. Masson.
- Giuntella, M.C. (2003). Enseignement de l'histoire et révision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres. In M.-C. Baquès, A. Bruter, N. Tutiaux-Guillon (Ed.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens* (pp. 161–89). L'Harmattan.
- Gorman, D. (2012). *The Emergence of International Society in the 1920s*. Cambridge UP.
- Grandjean, M. (2018). *Les réseaux de la coopération intellectuelle. La Société des Nations comme actrice des échanges scientifiques et culturels dans l'entre-deux-guerres*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne. Open Archive. Repéré à <http://serval.unil.ch>
- Green, A. (1997). *Education and State Formation. Europe, Asia and the USA*. Macmillan Press.
- Grossi, V. (1994). *Le pacifisme européen, 1889–1914*. Bruylant.
- Grossi, V. (2005). Marie Butts. In N. Tikhonov & E. Deuber (Ed.), *Les femmes dans la mémoire de Genève : du XV^e au XX^e siècle* (pp. 107–108). S. Hurter.
- Gubin, E. & Van Molle, L. (2005) (Ed.). *Des femmes qui changent le monde, Histoire du Conseil international des femmes*. Éditions Racine.
- Gubin, E., Jacques, C., Rochefort, F., Studer, B., Thébaud, F. & Zancarini-Fournel, M. (Ed.) (2004). *Le siècle des féminismes*. Éd. de l'Atelier, Éd. Ouvrières.
- Guérin, D. (1996). *Albert Thomas au BIT, 1920–1932. De l'internationalisme à l'Europe*. Institut européen de l'Université de Genève.
- Guieu, J.-P. (2008). *Le rameau et le glaive. Les militants français pour la Société des Nations*. Presses de SciencesPo.
- Guieu, J.-M. (2009). L'« insécurité collective ». L'Europe et la Société des Nations dans l'entre-deux-guerres. *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 2(30), 21–43.
- Guieu, J.-M. (2012). La SDN et ses organisations de soutien dans les années 1920. Entre promotion de l'esprit de Genève et volonté d'influence. *Relations internationales*, 151, 11–23.
- Guieu, J.-M. (2015). *Gagner la paix 1914–1929*. Seuil.

- Gutierrez, L. (Ed.) (2011a). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 3, 10–136.
- Gutierrez, L. (Ed.) (2011b). Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle. *Carrefours de l'éducation*, 31.
- Haenggeli-Jenni, B. (2015). *Helena Radlińska (1879–1954): A Teacher, Researcher and Social Activist in Poland*. Présenté à Education and Transition, ECER.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère nouvelle (1920–1940)*. Peter Lang.
- Hameline, D. (1993a). Édouard Claparède (1873–1940). *Perspectives*, XXIII(1–2), 161–173.
- Hameline, D. (1993b). Adolphe Ferrière (1879–1960). *Perspectives*, XXIII(1–2), 379–406.
- Hameline, D. (1996). Aux origines de la Maison des Petits. In C. Perregaux, L. Rieben, C. Magnin (Ed.), « Une école où les enfants veulent ce qu'ils font ». *La Maison des Petits hier et aujourd'hui* (pp. 17–62). AIJRR-LEP.
- Hameline, D. (2002a). *L'éducation dans le miroir du temps*. AIJRR-LEP.
- Hameline, D. (2002b). Le cosmopolitisme de l'Éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'entre-deux-guerres. In D. Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps* (pp. 157–216). AIJRR-LEP.
- Hamilton D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. Farmer Press.
- Héritier, F. (1996). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. O. Jacob.
- Herren, M. (2016). Fascist Internationalism. In G. Sluga & P. Clavin (Ed.), *Internationalisms: A Twentieth-Century History* (p. 191–212). Cambridge UP.
- Herren, M. (1997). Weder so noch anders. Schweizerischer Internationalismus während des Zweiten Weltkriegs. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 47, 621–643.
- Herren, M. (2000). Hintertüren zur Macht. *Internationalismus und modernisierungssorientierte Aussenpolitik in Belgien, der Schweiz und den USA, 1865–1914*. R. Oldenbourg.
- Herren, M. & Zala, S. (2002). *Netzwerk Aussenpolitik. Internationale Kongresse und Organisationen als Instrumente der schweizerischen Aussenpolitik 1914–1950*. Chronos.
- Herren, M. (2009). *Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der Internationalen Ordnung*. Darmstadt WBG.
- Herren, M. & Löhr, I. (2018). Being international in times of war: Arthur Sweetser and the shifting of the League of Nations to the United Nations. *European Review of History*, 25(3–4), 535–552.
- Herren, M. (Ed.) et al. (2020). LONSEA – League of Nations Search Engine. Heidelberg University/Institute for European Global Studies, University of Basel 2010–2017. [Base de données] www.lonsea.org.
- Herrmann, I. (2018). *L'humanitaire en question : réflexions autour de l'histoire du Comité international de la Croix-Rouge*. Éditions du Cerf.

- Hidalgo-Weber, O. & Lescaze, B. (Ed.) (2020). *100 Years of Multilateralism in Geneva From the LoN to the UN*. S. Hurter.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève, creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e– première moitié du XX^e siècle)*. Droz.
- Hofstetter, R. (2015). Building an “international code for public education”: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925–1946). *Prospects, Quarterly review of comparative education*, XLV(1), 31–48.
- Hofstetter, R. (2017). Matrizes do internacionalismo educativo e sua primeira institucionalização em uma escala global : O exemplo do Bureau Internacional de Educação no Entreguerras. In J. Gondra (Ed.), *História da Educação, Matrizes interpretativas e internacionalização* (pp. 47–98). EDUFES.
- Hofstetter, R. (2020). Pedro Rosselló (1897–1970), Deputy Director of the International Bureau of Education. In O. Hidalgo-Weber & B. Lescaze (Ed.), *100 Years of Multilateralism in Geneva From the LoN to the UN* (vol. 1, p. 306). S. Hurter.
- Hofstetter, R. & Droux, J. (2016). *Le Bureau international d'éducation : un laboratoire de l'internationalisme éducatif (1919–1952)*. Subside FNS N° 100011_169747.
- Hofstetter, R. & Droux, J. (Ed.) (2015). Setting Education on the Global Agenda: a Historical Perspective. *Prospects. Quarterly review of comparative education*, XLV (1).
- Hofstetter, R., Droux, J. & Christian, M. (Ed.) (2020). *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Alphil.
- Hofstetter, R. & Mole, F. (2018). La neutralité revendiquée du Bureau international d'éducation. Vers une éducation nouvelle généralisée par la science piagétienne (1921–1934). In X. Riondet, R. Hofstetter & H.-L. Go (Ed.), *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions* (pp. 195–223). PUG.
- Hofstetter, R. & Riondet, X. (2018). International Institutions, Pacifism, and the Attack on Warmongering Textbooks, In E. Fuchs & E. Roldán (Ed.), *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* (pp. 201–232). Palgrave Macmillan.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2006). *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences (end 19th –middle 20th century)*. Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2013a). *European Educational Research Journal*, 12(2).
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013b). The International Bureau of Education (1925–1968): a platform for designing a ‘chart of world aspirations for education’. *European Educational Research Journal*, 12(2), 215–230.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2020a). L'objectivité et la neutralité comme ressorts de l'internationalisme éducatif ? Le Bureau international d'éducation. (1925–1968). *Relations internationales*, 183, 17–39.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2020b). The International Bureau of Education: a Precursor of the Unesco and the Factory of its Pedagogical Guidelines? (1934–1968). *Encounters in Theory and History of Education*, 21, 24–51.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2020c). Orchestrer l'internationalisme éducatif depuis le Bureau international d'éducation. Conquêtes, confrontations, compromis (1927–1934). In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.) *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)* (pp. 63–94). Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (soumis a). Piaget, diplomat of educative internationalism. From the International Bureau of Education to UNESCO (1929–1968). *Paedagogica Historica*.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (en préparation). Le BIE (1925–1969) sous l'ère piagétienne. *De l'internationalisme à l'universalisme?*
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (soumis b). « L'ascension de l'individuel à l'universel ». La théorie piagétienne appliquée à la coopération intergouvernementale en éducation *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (en préparation). Le BIE (1925–1969) sous l'ère piagétienne. *De l'internationalisme à l'universalisme?*
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (coll. Boss, C.) (2020). L'Institut Rousseau et son Bureau international de l'éducation : « cœur pédagogique de l'univers civilisé, où le sang afflue et reflue sans cesse ». In R. Hofstetter, J. Droux & M. Christian (Ed.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle. Genève au cœur d'une utopie* (pp. 177–210). Alphil.
- Hofstetter, R., Ratcliff, M. & Schneuwly, B. (2012). *Cent ans de vie : La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne, 1912–2012*. Georg.
- Holton, S. S. (2005). Kinship and Friendship: Quaker women's networks and the women's movement. *Women's History Review*, 14(3 & 4), 20.
- Hüllen, W. (2007). The presence of English in Germany. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 18(1), 3–26.
- Hunyadi, M.-E. (2019). *Promouvoir l'accès des femmes aux études et aux titres universitaires : un défi transnational ? L'engagement de la Fédération internationale des Femmes Diplômées des Universités (1919–1970)*. Thèse de doctorat en cotutelle. Universités de Genève et de Paris-Descartes.
- Hunyadi, M.-E. (2020). Au croisement du local et de l'international : l'hospitalité des diplômées genevoises comme pont entre les mouvements féminins et les organisations internationales (1923–1939). In R. Hofstetter, J. Droux & M. Christian (Ed.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle* (pp. 233–253). Alphil.
- Iriye, A. (1997). *Cultural internationalism and World order*. The John Hopkins UP.

- Iriye, A. (2002). *Global Community: The Role of International Organizations in the Making of the Contemporary World*. California UP.
- Jensen, J. M. & Lichtenstein, N. (2016). *The ILO from Geneva to the Pacific Rim. West Meets East*. Palgrave Macmillan.
- Jenkins, C. (1989). *The professional middle class and the social origins of progressivism: a case study of the New Education Fellowship, 1920–1950*. Thèse de doctorat. University of London.
- Jost, H.-U. (1986). Menace et repliement. In *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* (pp. 683–770). Payot.
- Joris, E. (2004). Fédération suisse des femmes protestantes. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, [en ligne]. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/articles/025753/2004-11-09/>
- Kaelble, H. & Straschitz, F. (1988). *Vers une société européenne : une histoire sociale de l'Europe, 1880–1980*. Belin.
- Kamens, D. H. & Benavot, A. (2007). World Models of Secondary Education, 1960–2000. In A. Benavot & C. Braslavsky (Ed.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (pp. 135–154). Springer.
- King, K. (2016). The global targeting of education and skill: policy history and comparative perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(6), 952–975.
- Kline, W. (2001). *Building a Better Race: Gender, Sexuality and Eugenics from the Turn of the Century to the Baby Boom*. California UP.
- Kohler, R. (2009). *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Klinkhardt.
- Koslowski, S. (2013). *Die New Era der New Education Fellowship: ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*. Klinkhardt.
- Kott, S. (2014). Internationalism in Wartime. *Journal of Modern European History*, 12(3), 317–322.
- Kott, S. (2011). Les organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique. *Critique internationale* 52(3), 9–16.
- Kott, S. & Droux, J. (Ed.) (2013). *Globalizing Social Rights: the ILO and Beyond*. Palgrave Macmillan.
- Kuntz, J. (2017). *Genève internationale. 100 ans d'architecture*. Slatkine.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. PUF.
- Langewiesche, D. & Tenorth, H. E. (1989). Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd, 5, 1918–1945. Beck.
- Laot, F. F. (2015). La formation des travailleuses (1950–1968) : une revendication du syndicalisme mondial ? Contribution à une histoire dénationalisée de la formation des adultes. *Le Mouvement Social*, 253(4), 65–87.

- Laot, F. F. & Marynowicz-Hekta, E. (2018). Éducation des adultes et progrès social selon Helena Radlińska. In F. F. Laot & C. Solar (Ed.), *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales* (pp. 163–181). L'Harmattan.
- Laqua, D. (Ed.) (2011). *Internationalism Reconfigured: Transnational Ideas and Movements between the World Wars*. I.B. Tauris.
- Laqua, D. (2013). *The Age of Internationalism and Belgium, 1880–1930. Peace, Progress and Prestige*. Manchester UP.
- Laqua, D. (2017). Activism in the 'Students' League of Nations': International Student Politics and the Confédération Internationale des Étudiants, 1919–1939. *English Historical Review* CXXXII (556), 605–637.
- Laqua, D., van Acker, W. & Verbruggen, C. (Ed.) (2019). *International Organizations and Global Civil Society. Histories of the Union of International Associations*. Bloomsbury Academic.
- Latala, R. (2020). Des sociabilités fécondes : l'identification du mouvement pédagogique polonais à la cause internationale de la réforme éducative. In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.), *Des causes communes ? Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)* (pp. 207–242). Peter Lang.
- Lembré, S. (2010). L'expérience de l'enseignement agricole ambulant dans la région du Nord (1900–1939). *Histoire et sociétés rurales*, 34(2), 149–180.
- Lemercier, C. & Picard, E. (2012). Quelle approche prosopographique ? In L. Rollet & Ph. Nabonnand (Ed.), *Les uns et les autres... : biographies et prosopographies en histoire des sciences* (pp. 605–630). PU de Nancy.
- Lemercier, C. (2012). Formal Network Methods in History: Why and How? *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, Vol. 1.
- Levie, F. (2008). *L'homme qui voulait classer le monde : Paul Otlet et le Mundaneum*. Bruxelles : Les impressions nouvelles.
- Lins, U. (2016). *Dangerous Language : Esperanto under Hitler and Staline* (trad. Par H. Tonkin). Palgrave Macmillan.
- Loureiro, C. M. B. (2018). *La coopération pédagogique promue par le Bureau international d'éducation (BIE) : Les interconnexions avec l'Amérique latine (1925–1952)*. Canevas de thèse. Université de Genève.
- Loureiro, C. M. B. (en préparation). *La coopération pédagogique promue par le Bureau international d'éducation (BIE) : les interconnexions avec l'Amérique latine (1925–1952)*. Bourse CAPES (Brésil). Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Loureiro, C. M. B. & de Assis, R. M. (2017). A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora. *Revista Educação Em Questão*, 55(44), 74–98.
- Luc, J.-N., Condette, J.-F. & Verneuil, Y. (2020). *L'histoire de l'enseignement en France, XIX^e–XXI^e siècle*. Armand Colin.

- Ludi, R. & Piguët, F. (2008). Leuch-Reineck, Annie. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, [en ligne], version du 16.01.2008. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/009346/2008-01-16/>
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Peter Lang.
- Lussi, V. (2007). La pédagogie curative : un champ spécifique ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e-première moitié du 20^e siècle)* (pp. 265–289). Peter Lang.
- Magnin, C. (2002). « Si tu veux la paix, cultive la justice ! ». Les débats sur l'éducation à la paix tenus sous l'égide du BIE. *Cahier du SRED*, 9, 37–57.
- Magnin, C. & Thomann, A. (2001). Jean Piaget, diplomate de l'éducation. Essai historique sur sa façon de concevoir l'influence du BIE dans le domaine éducatif entre 1929 et 1950. In P. Philippart & L. Vandeveld (Ed.), *L'éducation dans tous ses états* (pp. 279–289). AFEC & CEDEF.
- Magnin, C. & Zottos, É. (2005). Enseignement secondaire et « transferts » de modèle éducatif : le cas de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) 1934–1986. *Cahier du SRED*, 14, 179–199.
- Marbeau, M. (2007). Les femmes et la Société des Nations (1919–1945) : Genève, la clé de l'égalité ? In J.-M. Delaunay & Y. Denéchère (Ed.), *Femmes et relations internationales au XX^e siècle* (pp. 163–175). Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Marbeau, M. (2017). *La Société des Nations : Vers un monde multilatéral : 1919–1946*. PUFR.
- Marcacci, M. (1987). *Histoire de l'Université de Genève 1559–1986*. Université de Genève.
- Matasci, D. (2012). L'éducation, terrain d'action internationale. Le Bureau international de l'enseignement technique dans les années 1930. *Relations internationales*, 151, 37–48.
- Matasci, D. (2017). Assessing needs, fostering development: UNESCO, illiteracy and the global politics of education (1945–1960), *Comparative Education*, 53, 35–53.
- Matasci, D., Bandeira M. J. & Dore, H. G. (Ed.) (2019). *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s–1980s*. Palgrave Macmillan.
- Mattioli, A. (1997). *Gonzague de Reynold : Idéologue d'une Suisse autoritaire*. Éd. universitaires.
- Maul, D. R. (2016). *American Quakers, the Emergence of International Humanitarianism and the Foundation of the American Friends Service Committee 1890–1920*. Oxford UP.
- Maurel, C. (2006). *L'Unesco de 1945 à 1974*. Thèse en histoire. Université Paris I.
- Maurel, C. (2010). *Histoire de l'Unesco. Les trente premières années. 1945–1974*. L'Harmattan.

- Maurette, M.-T. (1951). *Paul Dupuy (1856–1948)*. Brodard et Taupin.
- Meyer, G. (2013). Genève et les organisations internationales : une histoire locale de l'international. *Bulletin de la Société d'histoire et d'archéologie de Genève*, 43, 86–94.
- Mignemi, N. & Pan-Montojo, J. (2017). International organizations and agriculture, 1905 to 1945: Introduction. *Agricultural History Review*, 65(2), 237–253.
- Miller, C. (1992). *Lobbying the League: Women's International Organizations and the League of Nations*. Thèse de doctorat. Université d'Oxford.
- Miller, C. (1994). « Geneva – the Key to Equality »: inter-war feminists and the League of Nations. *Women's History Review*, 3(2), 219–245.
- Mole F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900–1914)*. PUR / INRP.
- Mole, F. (2015). Georges Lapierre, un instituteur dans le développement de l'internationalisme pédagogique (1923–1932). In J. Droux et R. Hofstetter (Ed.), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions (19^e–20^e siècles)* (pp. 53–74). PUR.
- Mole F. (2016). Débats au Congrès de l'école rurale (1925) : réconcilier l'institution et son milieu ? In B. Garnier et P. Kahn (Ed.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e–XX^e siècles* (pp. 187–200). PUR.
- Mole, F. (2020). Paix ou révolution ? Dissensions politiques et pédagogiques entre les fédérations internationales d'instituteurs (années 1920). In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.), *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)* (pp. 117–140). Peter Lang.
- Monnier, V. (1995). *William E. Rappard. Défenseur des libertés, serviteur de son pays et de la communauté internationale*. Slatkine.
- Moody, Z. (2016). *Les droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924–1989)*. Alphil.
- Moret, B. (2004). Le discours sur la langue sous les régimes totalitaires. *Cahiers de l'ILSL*, 17, 155–170.
- Müller, K. D., Ringer, F. & Simon, B. (Ed.) (1987). *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Cambridge UP.
- Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896–1980). *Perspectives*, XXIV (1–2), 321–337.
- Murphy, C. N. (1994). *International Organization and Industrial Change: Global Governance since 1850*. Polity Press.
- Mylonas, D. (1976). *La Conférence des ministres alliés de l'éducation (Londres 1942–1945) : De la coopération éducative dans l'Europe en guerre à la création d'une organisation internationale*. Thèse de doctorat. Université de Genève. E. Bruylant.
- Nabonnand, P. & Rollet, L. (Ed.) (2012). *Les uns et les autres. Biographie et prosopographie en histoire des sciences*. Presses universitaires de Nancy.

- Nay, O. & Petiteville, F. (Ed.) (2011). Éléments pour une sociologie du changement dans les organisations internationales. *Critique internationale*, 4(53), 9–20.
- Neveu, E. (1996). *Sociologie des mouvements sociaux*. La Découverte.
- Niess, A. & Vaïsse, M. (Ed.) (2006). *Léon Bourgeois : Du solidarisme à la Société des Nations*. Guéniot.
- Noël, A. (2020). *La construction et le contrôle de l'image publique de Jean Piaget entre 1945 et 1980 : la contribution des médias comme vecteur d'une théorie*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e–XX^e siècle)*. Instituto nacional de investigação científica.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Educa.
- Nóvoa, A. (2006) *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) Des années 1860 aux années 1920*. Thèse de doctorat. Université Paris IV.
- Oelkers, J. (2019). Aspects of the reception of « Reformpädagogik » (progressive education). *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 294–314.
- Offen, K. M. (2000). *European feminisms, 1700–1950: A political history*. Stanford UP.
- Offen, K. M. (2012). *Les féminismes en Europe, 1700–1950*. PUR.
- Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (Ed.) (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Peter Lang.
- Ohene-Nyako, P., Piguët, L. & M. Piguët, M. (2019). « Historical Women Take the Streets of Geneva: Restoring the Legacy of International Organizations' Working Bees », [blog]. Repéré à <https://projects.au.dk/inventingbureaucracy/blog/show/artikel/historical-women-take-the-streets-of-geneva-restoring-the-legacy-of-international-organizations-wo/>
- Pedersen, S. (2007). Back to the League of Nations. *The American Historical Review*, 112, 1091–1117.
- Pedersen, S. (2015). *The Guardians: The League of Nations and the Crisis of Empire*. Oxford UP.
- Perregaux, C. (2012). *Une Genevoise aux passions discrètes : Germaine Duparc, scientifique et pédagogue*. S. Hurter.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école – production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Droz.
- Petricioli, M. & Cherubini, D. (Ed.) (2007). *For Peace in Europe. Institutions and Civil Society between the World Wars*. Peter Lang.
- Pettersson, D., Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (2019). Education Governance by Numbers. In R. Langer & T. Brüsemeister (Ed.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 691–710). Springer VS.
- Pham-Thi-Tu (1962). *La coopération intellectuelle sous la Société des Nations*. Droz.

- Piguet, M. (2019). Auguste Gampert. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, [en ligne], version du 25.10.2019. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/011121/2019-10-25/>
- Popkewitz, T.S. (2015). *The "Reason" of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. Routledge.
- Promitzer, C., Trubeta, S. & Turda, M. (Ed.) (2011). *Health, Hygiene and Eugenics in Southeastern Europe to 1945*. Central European UP.
- Ramirez, F. O. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2–17.
- Rasmussen, A. (1989). Les Congrès internationaux liés aux Expositions universelles de Paris (1867–1900). *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 7(1), 23–44.
- Ratcliff, M. J. (2010). *Bonjour Monsieur Piaget : Images d'une vie /Images of a life*. Somogy.
- Ratcliff, M. J. (2019). La cité utopique : origine et genèse du Centre International d'Épistémologie génétique. *Philosophia Scientiae*, 23(3), 3–26.
- Ratcliff, M. J. & Burman, J. T. (2017). The mobile frontiers of Piaget's psychology. From academic tourism to interdisciplinary collaboration. *Estudios de Psicología*, 38(1), 1–33.
- Ratcliff, M. J. (2011). Entre autorité, recherche et sociabilités : Jean Piaget et l'Institut Rousseau de 1920 à 1940. In M. Amann Gainotti & J.-J. Ducret (ed.), *Jean Piaget Psicologo Epistemologo Svizzero all'avanguardia, atti delle giornate di studio Istituto Svizzero di Roma* (pp. 83–97). AEMME Publishing.
- Rauzier, V. (2009). *Logiques nationales, internationales et identitaires : une histoire du pacifisme du Bureau international de la Paix dans l'entre-deux-guerres*. Master 2. Université de Grenoble.
- Renoliet, J.-J. (1999). *L'UNESCO oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919–1946)*. Publications Sorbonne.
- Ribi-Forclaz, A. (2017). Shaping the future of farming: the International Labour Organization and agricultural education, 1920s to 1950s. *Agricultural History Review*, 65(2), 320–339.
- Riondet, X., Hofstetter, R. & Go, L. (Ed.) (2018). *Itinéraires et connexions des acteurs et actrices de l'Éducation Nouvelle au fil du XX^e siècle*. PUG.
- Riondet, X. (2020a). L'action de l'Institut International de Coopération Intellectuelle (IICI) au sujet des manuels scolaires (1931–1936) : une agence aux moyens modestes, au sein de la complexité de l'Organisation de Coopération Intellectuelle (OCI). *Relations internationales*, 183, 77–94.
- Riondet, X. (2020b). La résolution Casarès, ou les premiers pas difficiles de la Coopération intellectuelle au sujet des manuels scolaires (1925–1939). In J. Droux & R. Hofstetter (Ed.) *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)*. (pp. 141–172). Peter Lang.

- Robert, A. D. (2020). Le Bureau international d'éducation et l'Éducation nationale française. Échanges, circulations d'idées et de pratiques (1950–1970). *Relations internationales*, 183, 59–76.
- Robertson, S. L. (2013). Teachers' work, denationalisation and transformations in the field of symbolic control: A comparative account. In *World Yearbook of Education 2013* (pp. 97–116). Routledge.
- Rochefort, F. (2018). *Histoire mondiale des féminismes*. PUF.
- Rodgers, D. (1998). *Atlantic Crossings. Social politics in a Progressive Age*. Harvard UP.
- Rodogno, D., Struck, B. & Vogel, J. (Ed.) (2015). *Shaping the Transnational Sphere. Experts, Networks, and Issues (1850–1930)*. Berghahn Books.
- Rouiller, V. (2020). *D'une cause internationaliste à un nouveau savoir scolaire : l'espéranto à l'école (1908–1960)*. Requête FNS P2GEP1_195265.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale : histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874–1914*. Peter Lang.
- Ruchat, M. (2005). *Alice Descoeudres*. In N. Tikhonov & É. Deuber (Ed.), *Les femmes dans la mémoire de Genève : Du XV^e au XX^e siècle* (pp. 215–216). S. Hurter.
- Ruchat, M. (2015). *Édouard Claparède (1873–1940) : à quoi sert l'éducation ?* Antipodes.
- Rupp, L. (1997). *Worlds of Women. The Making of an International Women's Movement*. Princeton UP.
- Ruppen Coutaz, R. (2016). *La voix de la Suisse à l'étranger. Radio et relations culturelles internationales (1932–1949)*. Alphil.
- Ruppen Coutaz, R. (2020). L'Association européenne des enseignants (AEDE), l'Unesco et la pédagogie de la compréhension internationale dans les réseaux éducatifs pro-européens au tournant des années 1950–1960. *Relations Internationales*, 183, 137–152.
- Sandell, M. (2015). *The Rise of Women's Transnational Activism: Identity and Sisterhood Between the Worlds Wars*. Tauris.
- Sapiro, G. (Ed.) (2009). *L'espace intellectuel en Europe*. La Découverte.
- Saunier, P. Y. (2012). La secrétaire générale, l'ambassadeur et le docteur. *Monde(s)*, 1, 29–46.
- Saunier, P. Y. (2013). *Transnational History. Theory and History*. Palgrave Macmillan.
- Schirmann, S. (2006). *Quel ordre européen ? De Versailles à la chute du III^e Reich*. A. Colin.
- Schoeni, C. (2012). *Travail féminin : Retour à l'ordre ! : L'offensive contre le travail des femmes durant la crise économique des années 1930*. Antipodes.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, 121, 9–27.
- Seguy, J.-Y. (Ed.) (2018). *Variations autour de la « forme scolaire »*. Mélanges offerts à André D. Robert. Presses universitaires de Nancy.

- Senarcles, de J. (2011). Albert Picot. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, [en ligne], version du 18.01.2001. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/006657/2011-01-18/>
- Sluga, G. (2013). *Internationalism in the Age of Nationalism*. Pennsylvania UP.
- Sluga, G. (2017). Women, Feminisms and Twentieth-Century Internationalisms. In G. Sluga & P. Clavin (Ed.), *Internationalisms. A Twentieth-Century History* (pp. 61–84). Cambridge UP.
- Sluga, G. & Clavin, P. (Ed.) (2017). *Internationalisms. A Twentieth-Century History*. Cambridge UP.
- Smaller, H. (2015). An Elusive Search for Peace: The Rise and Fall of the World Federation of Education Associations (WFEA), 1923–1941. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation* 27(2), 95–119.
- Soler Mata, J. (2016). La Escuela Activa de Adolphe Ferrière en la pedagogia española e iberoamericana. In J. M. H. Díaz (Ed.), *Influencias Suizas en la Educación Española e Iberoamericana* (pp. 69–82). Aquilafuente Universidad Salamanca.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2004). *The Global Politisc of Educatonal Borrowing and Lending*. Teachers College Columbia University.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldo, F. (Ed.) (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education*. World Yearbook of Education. Routledge.
- Suchodolski, B., Roller, S., Stock, R., Avanzini, G., Egger, E. & Darcy de Oliveira, R. (1979). *Le BIE au service du mouvement éducatif*. Unesco.
- Swiss Quackers. (2010). *Archives des quakers en Suisse*. Repéré à <https://www.swiss-quackers.ch/archives/ar/archives.html>
- Sylvester, R. (2002). Mapping International Education: a Historical Survey 1893–1944. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 90–125.
- Sylvester, R. (2003). Further Mapping of the Territory of International Education (1944–1969). *Journal of Research in International Education*, 2, 185–204.
- Taillibert, C. (1999). *L'Institut International du cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*. L'Harmattan.
- Tate, H. (2017). Le Comité international de la Croix-Rouge comme architecte du droit international : vers le Code des prisonniers de guerre (1929). *Monde(s)*, 2, 203–220.
- Thébaud, F. (2017). *Une traversée du siècle. Marguerite Thibert, femme engagée et fonctionnaire internationale*. Belin.
- Thomann, A. (2012). Pedro Rosselló. In R. Hofstetter, M. Ratcliff, & B. Schneuwly (Ed.), *Cent ans de vie – La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne, 1912–2012* (p. 168). Georg Éditeur.
- Tikhonov, N. & Deuber, E. (Ed.) (2005). *Les femmes dans la mémoire de Genève : du XV^e au XX^e siècle*. Hurter

- Topalov, C. (Ed.) (1999). *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880–1914)*. EHESS.
- Torracinta, C. (1978). *Genève 1930–1939 : le temps des passions*. Tribune Éditions.
- Tournès, L. (Ed.) (2010). *L'argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*. Autrement.
- Tournès, L. (2016). *Les États-Unis et la Société des Nations (1914–1946). Le système international face à l'émergence d'une superpuissance*. Peter Lang.
- Tournès L. (2011). *Sciences de l'homme et politique. Les fondations philanthropiques américaines en France au XX^e siècle*. Garnier.
- Tournès, L. & Scott-Smith, G. (Ed.) (2017). *Global Exchanges. Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*. Berghahn.
- Traz de, R. (1995). *L'esprit de Genève. L'âge d'Homme*.
- Trombetta, C. (2017). *Politica, Morale e religione in Édouard Claparède*. Aracne.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward Utopia – A Century of Public School Reform*. Harvard UP.
- Van Daele, J., Rodgers, G., Lee, E. & Swepston, L. (2009). *L'Organisation internationale du travail et la quête de justice sociale, 1919–2009*. Bureau international du travail.
- Vellacott, J. (2006). A place for pacifism and transnationalisms in feminist theory: the early work of the women's international league for peace and freedom. *Women's History Review*, 2(1), 23–56.
- Verga, M. (2007). Manuels d'histoire pour la paix en Europe, 1923–1938. In M. Petricioli & D. Cherubini (Ed.), *For Peace in Europe. Institutions and Civil Society between the World Wars* (pp. 503–524). Peter Lang.
- Vidal, F. (1997). L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie politico-pédagogique des années 1920. *Équinoxe. Revue de sciences humaines*, 17, 81–98.
- Warren, D. (Ed.) (1989). *American Teachers. Histories of a Profession at Work*. Macmillan.
- Watras, J. (2011). The New Education Fellowship and UNESCO's programme of fundamental education. *Paedagogica Historica*, 47(1–2), 191–205.
- Webster, A. (2005). The Transnational Dream: Politicians, Diplomats and Soldiers in the League of Nations' Pursuit of International Disarmament, 1920–1938. *Contemporary European History*, 14(4), 493–518.
- Westberg, J., Boser, L. & Brühwiler, I. (Ed.) (2019). *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*. Palgrave Macmillan.
- Wroczyński, R. (1964). Helena Radlińska, son activité et son système pédagogique. *Enfance*, 17, 69–80.
- Xypas, C. (1997). *L'éducation morale à l'école : De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Anthropos.
- Young, M. (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade e Cultura*, 32, 145–155.
- Zaki, E. (2015). *Quelle image pour l'espéranto ? Regard sur l'image à travers les principales positions idéologiques du mouvement en Europe*. Mémoire, Université de Genève.

TABLES DES MATIÈRES

Avant-propos	5
Sommaire	9
Table des tableaux	13
Table des figures	15
Liste des acronymes	17

Introduction générale. Sociogenèse d'une plateforme éducative internationaliste saisie dans son réseau relationnel	19
---	----

Rita Hofstetter et Joëlle Droux

<i>Considérer le BIE dans son espace-temps</i>	21
--	----

<i>Le BIE comme emblème d'un « internationalisme éducatif » en construction</i>	25
---	----

<i>Une dimension de l'internationalisme culturel</i>	25
--	----

<i>L'éducation et l'enfance, un terrain particulièrement convoité</i>	27
---	----

<i>Le BIE, une matrice</i>	29
----------------------------	----

<i>Au temps des fondations — une matrice pour institutionnaliser l'internationalisme éducatif</i>	29
---	----

<i>Une matrice de nouvelles causes d'intérêt général et universel</i>	32
---	----

<i>Une matrice de nouveaux modes d'échanges et réseaux relationnels</i>	33
---	----

<i>Exploiter un patrimoine documentaire exceptionnel</i>	36
--	----

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

1. L'Institut Rousseau – emblème de l'esprit de Genève – fondateur du BIE (début du 20^e siècle)	45
<i>Rita Hofstetter</i>	
<i>Le centre névralgique d'une révolution éducative universalisable</i>	46
Une ambition réformiste et expérimentaliste traduite en projet humanitaire	46
Menacé de disparaître, l'Institut reconfiguré comme épiscentre de l'internationalisme éducatif	48
<i>Fusionner la destinée d'un établissement familial avec l'histoire de l'humanité</i>	53
L'éducation, sur l'agenda controversé des organismes techniques de la SDN	54
Se profiler comme protagonistes légitimes des militants de la paix par l'éducation	57
<i>À l'affiche et dans les coulisses des conférences et agences intergouvernementales</i>	59
« Rivalité entre les capitales des Nations »	60
Son « histoire prédestine bien plus Genève à posséder le BIE que le BIT »	63
Pour une mobilisation transocéanique afin de conjurer la surdité des États-Unis	68
<i>Faute d'alternative, assimiler l'Institut Rousseau à l'instance mondiale projetée</i>	69
L'Institut, siège du conseil permanent du Bureau international de la Paix ?	70
Des projets planétaires, auxquels ne manqueraient plus que subsides et reconnaissance	71
L'Écolint, le laboratoire vivant de l'avenir : une « Société des nations miniature »	74
<i>Conclusion</i>	76

2. « Ut per juvenes ascendat mundus ». Le pari périlleux de fédérer les mouvements sociaux (1925–1929) 77

Rita Hofstetter

<i>S'ériger en pionniers. Une légitimité délicate à construire</i>	78
Premiers statuts et patronages : une association corporative, dorée de grands noms	78
Gagner son indépendance. Entre auspices gratifiants et liaisons compromettantes	86
<i>Le secrétariat, cheville ouvrière et tête pensante du BIE</i>	90
Frénésie documentaliste : une fabrique de savoir artisanale	90
Les supports pour observer la « marche mondiale de l'éducation »	93
Une logique de réseaux capillaires pour atteindre « des milliers de petits cerveaux »	96
<i>La recherche ardue des partenaires adéquats</i>	101
La puissance mobilisatrice de la société civile	101
Du Comité d'entente des grandes associations internationales au Mundaneum	104
Rivalité avec une fédération pédagogique internationale anglo-américaine : la WFEA	107
Le repli vers les gouvernements : « se livrer pieds et poings liés à des États » ?	111
<i>Conclusion</i>	116

3. Se positionner comme organisation inter-gouvernementale (1929–1939) 117

Rita Hofstetter et Cécile Boss

<i>D'un « suicide » à une « renaissance ». Le BIE reconfiguré (1929–1939)</i>	118
Des statuts disputés puis plébiscités	119
Restructuration du secrétariat confirmé dans ses missions	122
Des méthodes comparées à la coopération internationale pour « créer l'unité dans la diversité »	130
<i>L'enfance et l'éducation convoitées. Les relations avec les organisations internationales</i>	133
Les associations internationales, tremplin pour se profiler dans la cour des grands	133
Synergies fécondes avec le BIT, le modèle étalon du BIE	135
BIE-SDN-IIICI : Enjeux et contentieux entre l'« esprit » de Genève et de Paris	137

<i>S'affilier les gouvernements de la planète. La décennie décisive, mais explosive</i>	143
Les pays fondateurs, une rencontre improbable	143
Le fédéralisme suisse, d'une menace à un « miracle »	145
Comment assurer l'universalité du BIE et réunir tous les gouvernements de la planète ?	148
<i>Courtiser des régimes autoritaires, comme l'Italie de Mussolini</i>	150
Gagner la caution des États-Unis : « your country can spread its own ideals in this mad and unsafe world »	154
<i>Conclusion</i>	157

4. Agir quand même : le Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre (1939–1945) 159

Cécile Boss, Émeline Brylinski et Joëlle Droux

<i>Une réorganisation partielle</i>	160
<i>Au service des prisonniers de guerre et de leurs besoins éducatifs</i>	161
<i>Des ambitions entravées</i>	163
<i>Conclusion</i>	165

5. Justifier le BIE et son expertise face à l'Unesco (1945–1952) 167

Émeline Brylinski

<i>Produire une identité légitime : des reconfigurations stratégiques du BIE</i>	168
Insertion dans les réseaux anglophones : entre « précaution » et bienveillance	171
Viser l'internationalisme par la carte helvétique ?	174
<i>Se positionner stratégiquement, affaire d'activités et de réactivités</i>	179
Définir l'expertise du BIE via « les manques à combler » — l'exemple de la bibliothèque	180
Offrir une expertise immédiate	181
Obtenir le soutien des délégués : entre conflits et chimères des négociations	184
<i>« Conférer au père le rôle du petit frère » : naviguer entre ingérence et réussite</i>	190
Mise en place de l'accord provisoire par la commission mixte : asseoir l'expertise du BIE	191

Entre coopération et ingérence ?	192
Réactions sur l'accord provisoire	198
<i>Conclusion</i>	200

6. Le mode opératoire des Conférences internationales de l'instruction publique 201

Émeline Brylinski et Rita Hofstetter

<i>Les Conférences internationales de l'instruction publique (CIIPs)</i>	202
Scénographie des conférences	203
Derrière les nations, l'expertise	207
Vue panoramique sur les enquêtes thématiques	212
<i>Le mode opératoire des CIIPs</i>	217
L'éducation comparée de Rosselló	220
<i>Les théories piagétienne du jugement moral transposées dans l'enceinte des CIIPs</i>	225
Des recommandations d'autant plus contraignantes qu'elles sont librement consenties	228
<i>Un espace-temps dénué d'interférences ?</i>	231
Des débats sur l'éducation traversés d'enjeux de pouvoir	232
Effets de régionalisation : jeux de distanciation et de rapprochement	235
<i>Conclusion</i>	237

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

7. Prolongation de la scolarité et accès aux filières du secondaire : une cause controversée 245

Rita Hofstetter et Anne Monnier

<i>Progressisme et malthusianisme d'entre-deux-guerres : promouvoir la généralisation de l'instruction sans ébranler l'ordre social</i>	247
L'extension de l'obligation d'instruction en question	247
L'admission aux écoles secondaires sous les projecteurs	254

« Nouvelles aspirations politiques des peuples » d'après-guerre : égalité des chances et concorde sociale	258
La prolongation de l'obligation scolaire : une nécessité pédagogique	259
Vers une nouvelle vision de l'enseignement secondaire	262
Conclusion	266
8. Classes spéciales, écoles rurales : différencier pour reconstruire un universel	269
<i>Joëlle Droux, Cécile Boss et Frédéric Mole</i>	
Genèse et enjeux des recommandations du BIE sur les classes spéciales	272
Des développements nationaux convergeant vers la différenciation	272
Des convictions soumises au débat : la CIIP de 1936	276
Misère et splendeur de l'école rurale	280
L'école rurale au centre des préoccupations des États	280
Le BIE et ses instances confrontés à la question de l'école rurale : la CIIP de 1936 et ses recommandations	284
Conclusion	291
9. « La garderie est devenue une école » : l'éducation préscolaire comme cause en devenir	295
<i>Michel Christian</i>	
Un intérêt précoce pour la cause de l'éducation préscolaire	296
La VIII ^e Conférence internationale de l'instruction publique (juillet 1939)	300
Le BIE et l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire	304
Conclusion	305
10. Les CIIPs au prisme des disciplines, des programmes et des manuels scolaires	307
<i>Aurélien De Mestral, Viviane Rouiller et Anouk Darne-Xu</i>	
CIIPs et disciplines scolaires : enjeux, choix et fonctionnement	310
À la recherche d'équilibres et de consensus	314
Entre exigences modernes et tradition	314
Adaptation au milieu international, national, régional et local	319

Des controverses liées au contexte géopolitique :	
le cas de la géographie	322
Conjuguer la diversité des pratiques : l'élaboration	
et la sélection des manuels scolaires	325
<i>Une influence manifeste de la psychologie et des mouvements</i>	
<i>pédagogiques réformistes</i>	328
La psychologie comme science de référence	328
Influences des principes et méthodes de l'éducation nouvelle	330
<i>Conclusion</i>	334

11. Des pratiques éducatives langagières au service de la compréhension internationale ? 337

Bernard Schneuwly, Anouk Darne-Xu, Blaise Extermann, Irina Leopoldoff et Viviane Rouiller

<i>Espéranto et bilinguisme : entre utopie de compréhension</i>	
<i>internationale et évitement des rapports de pouvoirs</i>	340
L'espéranto : d'un sujet prometteur à une question controversée	340
Le bilinguisme : un investissement de courte durée	344
<i>Correspondance interscolaire et littérature : deux</i>	
<i>pratiques langagières au service de l'éducation</i>	
<i>à la paix</i>	347
La correspondance interscolaire, incarnation des	
espoirs de compréhension internationale	347
La littérature enfantine : un engagement continu —	
au service de la collaboration internationale ?	350
<i>L'enseignement des langues étrangères, une contribution indirecte et</i>	
<i>tardive aux objectifs du BIE</i>	355
<i>Conclusion</i>	361

12. Améliorer la formation, les qualifications et les conditions de travail des enseignants 363

Sylviane Tinembart et Valérie Lussi Borer

<i>Pas de progrès pour l'école, sans une solide formation</i>	
<i>des enseignants</i>	365
La formation des enseignants primaires : une harmonisation à	
penser, un bagage culturel à renforcer et un modèle à dépasser	367
La pédagogie, une discipline à renforcer pour le secondaire	370
Des préoccupations et des pistes d'actions	
contrastées	371

<i>Une guerre plus tard, mais des thématiques toujours vives</i>	372
<i>Des recommandations contrastées et des préoccupations similaires</i>	377
<i>Conclusion</i>	380

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

13. Le BIE et l'éducation nouvelle : confluences et dissonances 389

Cécile Boss, Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

<i>Éducation nouvelle – éducation internationale : deux causes entrelacées ?</i>	390
<i>Les protagonistes : de la « militance réformatrice » à la caution officielle</i>	393
Acteurs et partenaires : continuités et discontinuités	393
La commission consultative : d'une nébuleuse engagée vers l'officialité mesurée	397
<i>Négociations entre le BIE et les instances de l'éducation nouvelle : entre connivences et concurrences</i>	402
Modifier l'école officielle en ménageant les gouvernements	402
La NEF, de la « dictature bienfaisante » ? Démarchages et déconvenues, sauf pour Piaget, couronné	408
1939–1945 : luttes d'influence entre la NEF et le BIE dans l'antichambre de la future Unesco	412
<i>Causes et contenus : perméabilités, ajustements, "naturalisations"</i>	416
Aux sources des enquêtes du BIE : l'éducation nouvelle support de la paix	417
Une orientation générale résorbée : coopération internationale comme visée et école active comme substrat	420
<i>Conclusion</i>	421

14. Convergences, coopérations et concurrences avec les fédérations internationales d'enseignants 423

Frédéric Mole

<i>Des interactions avec une pluralité d'organisations</i>	424
<i>Les associations enseignantes dans les premières esquisses de constitution du BIE</i>	427

<i>Sociabilité et échanges au sein du Comité d'entente des grandes associations internationales</i>	428
<i>Stratégies de positionnement</i>	434
<i>Une unité mondiale des instituteurs ? De l'ITE à la FIAI</i>	436
<i>La Commission mixte Unesco-BIE et les « associations internationales d'éducateurs »</i>	441
<i>Conclusion</i>	443

15. Les associations internationales féminines : de discrètes collaboratrices devenues instigatrices d'une CIIP 445

Marie-Élise Hunyadi

<i>Entre demandes de documentation et propagande : l'importance des relations informelles durant l'entre-deux-guerres</i>	447
<i>Une CIIP sur l'éducation des filles : jeux de collaborations entre instances des Nations Unies, ONG féminines et BIE</i>	453
<i>Les ONG féminines, des expertes au cœur du processus d'organisation de la CIIP de 1952</i>	453
<i>L'imbrication des réseaux associatifs et institutionnels, clef de voûte des collaborations entre ONG féminines et organisations internationales</i>	456
<i>Conclusion</i>	458

16. Appartenances, affiliations et réseaux de sociabilités des acteurs du BIE 461

Cécile Boss

<i>Trajectoires croisées des affiliations et appartenances partagées</i>	463
<i>Les relations avec la Société des amis (quakers)</i>	469
<i>Les relations avec des actrices d'associations qui militent pour les droits des femmes</i>	472
<i>Correspondance et réseaux de sociabilité entre femmes</i>	482
<i>Entrelacement des causes</i>	486
<i>Conclusion</i>	489

17. Les décisionnaires : portrait de groupe de « l'intergouvernementalisme » éducatif 491

Émeline Brylinski

<i>Présences et représentations des États aux organes directeurs du BIE</i>	493
<i>Réunions du conseil</i>	494

Comité exécutif	496
<i>Entre engagement local et international, entre expertise éducative et diplomatique</i>	500
<i>Conclusion</i>	507
18. Le BIE dans le monde : une géographie variable	509
<i>Michel Christian, Bernard Schneuwly, Émeline Brylinski, Irina Leopoldoff et Clarice Loureiro</i>	
<i>Une participation régionale variable aux activités du BIE</i>	510
<i>Une géographie indifférenciée pour une organisation à vocation universelle</i>	516
L'appel à tous les États et la vision universaliste du BIE	516
Des tactiques similaires avec la plupart des gouvernements	519
Arrangements autour de la question des cotisations	526
L'obstacle des pays fédéraux	528
<i>Esquisse d'une géographie mentale</i>	529
Hiérarchies et affinités culturelles	529
Des regroupements politiques et idéologiques changeants	536
<i>Conclusion</i>	537
Conclusion générale. Un Bureau précurseur, acteur de son temps	541
<i>Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly</i>	
<i>D'incessantes réformes afin que perdurent les principes fondateurs</i>	543
Une analyse processuelle révélatrice d'une posture résolument constructiviste	543
Une diversification des échelles d'analyse mettant en relief prescriptions et pratiques effectives	545
La « dialectique » : un ressort à l'élargissement des pensables ?	547
<i>Les causes embrassées : des terrains d'expériences locaux avec le monde comme horizon</i>	549
Au-delà d'un « vernis mystique », des méthodes pour faire de la classe un espace où vivre la démocratie	549
Un programme concret pour universaliser le droit à l'instruction	550
Discours consensuels et mensonges constructifs : l'hypocrisie, un hommage que le vice rend à la vertu ?	554
<i>Cartographie des réseaux : comment s'insérer dans la cour des grands ?</i>	556
Tirer parti de la puissance mobilisatrice de la société civile	556

Faire valoir son expertise dans le monde des organisations internationales	559
S'imposer comme plateforme d'une concertation mondiale et se retrouver pris à son propre piège	561
<i>Une matrice inspiratrice d'un internationalisme en quête d'universalité</i>	563
Un internationalisme progressiste aux déclinaisons plurielles	563
<i>L'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'homme interprété par Piaget – symbole d'un apogée ?</i>	565

Annexes	569
1. Liste des membres du secrétariat (employés)	569
2. Liste des membres du comité d'initiative	571
3. Liste des membres du comité consultatif	573
4. Liste des membres collectifs (associations)	574
5. Liste des personnes présentes aux réunions du conseil et du comité exécutif par pays	579
6. Liste des pays membres du BIE par ordre d'adhésion	576
7. Représentation par année et en fonction de la fréquence des États aux CIIPs	577
8. Nombre d'enquêtes du BIE auxquelles les États ont participé	580

Sources	583
Bibliographie	593
Acteurs	611
Institutions, réseaux, Associations	619
Pays	627
Tables des matières	631

ENCARTS

E.2.1.	Transposer le <i>Mundaneum</i> à Genève ?	106
E.3.1.	Le voyage de Ferrière en Amérique latine	125
E.3.2.	Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale ?	128
E.3.3.	Le Palais Wilson	155
E.5.1.	Jouer la carte helvétique grâce au timbre	175
E.5.2.	Un BIE encore méconnu – une autre Unesco oubliée ?	189
E.6.1.	Les <i>Annuaire</i> s, outils de l'éducation comparée	203
E.6.2.	Des expositions pédagogiques internationales	240
E.7.1.	Le Bureau international du travail et le BIE : l'union fait la force	250
E.10.1.	Le BIE et l'enseignement de l'histoire	318
E.11.1.	Le Congrès <i>La Paix par l'école</i>	338
E.12.1.	Les recommandations du BIE : des aspirations <i>urbi et orbi</i> pour l'éducation	383
E.17.1.	Dissonance interne : le cas de la Pologne	499
E.18.1.	Budget et financements du BIE	524
E.18.2.	BIE – URSS : comment s'allier sans s'aliéner	533

PORTRAITS

P.1.1.	Édouard Claparède (1873-1940)	52
P.1.2.	Adolphe Ferrière (1879-1960)	66
P.2.1.	Paul Dupuy (1856-1948)	80
P.2.2.	Jean-Louis Claparède (1901-1937)	83
P.5.1.	Marie Butts (1870-1953)	169
P.6.1.	Pedro Rosselló (1897-1970)	218
P.6.2.	Jean Piaget (1896-1980)	223
P.8.1.	Albert Thomas (1878-1932)	281
P.11.1.	Pierre Bovet (1878-1965)	343
P.11.2.	Blanche Weber (1908-1974)	351
P.12.1.	Robert Dottrens (1893-1984)	373
P.13.1.	Helena Radlińska (1879-1954)	398
P.13.2.	Beatrice Ensor (1885-1974)	404
P.13.3.	Elisabeth Rotten (1882-1964)	410
P.14.1.	Achille Beltette (1864-1932)	426
P.14.2.	Georges Lapierre (1886-1945)	437
P.16.1.	Rachel Gampert (1904-1988)	476
P.16.2.	Anne Hamori (1909-2006)	481
P.18.1.	Raul Migone (1898-1978)	522