



HAL
open science

L'analyse de réseaux pour l'étude des coopérations intergouvernementales : le cas du Bureau International d'Éducation (1929-1952)

Émeline Brylinski

► **To cite this version:**

Émeline Brylinski. L'analyse de réseaux pour l'étude des coopérations intergouvernementales : le cas du Bureau International d'Éducation (1929-1952). 2023. hal-04089997v3

HAL Id: hal-04089997

<https://hal.science/hal-04089997v3>

Preprint submitted on 5 Apr 2024 (v3), last revised 3 May 2024 (v4)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

L'analyse de réseaux pour l'étude des coopérations intergouvernementales : le cas du Bureau International d'Éducation (1929-1952)

Émeline Brylinski, Université de Genève.

Compte Rendu de thèse

Brylinski, É. (2022). *Recommander l'utopie ? Construction d'une coopération intergouvernementale par le Bureau International d'Éducation au milieu du 20^e siècle*. [Thèse de doctorat financée par le Fond National Suisse (FNS) - subside n° 100011_169747, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164046>

Résumé : Ce compte rendu de la thèse *Recommander l'utopie ? Construction d'une coopération intergouvernementale par le Bureau International d'Éducation (BIE) au milieu du 20^e siècle* (Brylinski, 2022) porte sur l'intérêt de mobiliser les techniques d'analyse de réseaux pour étudier la coopération intergouvernementale en éducation. La première partie expose les questions de recherche et les données récoltées. La seconde décrit comment l'analyse de réseaux est appliquée aux *Bulletins* et aux *Procès-verbaux* publiés par le BIE. Puis, la troisième restitue les résultats obtenus pour illustrer comment ces techniques permettent d'étudier des mises en scène d'États, leurs interactions et stratégies de coopération pour faire-valoir ou marginaliser certains savoirs. Ainsi, l'analyse de réseaux est une méthode pertinente pour révéler comment se construit la cause qui réside au cœur du projet de coopération, à savoir l'éducation pacifique, lorsqu'elle est saisie par des gouvernements. Cette démarche permet d'améliorer notre compréhension de la circulation et la co-construction de savoirs dans le cadre d'une organisation intergouvernementale et de la production des recommandations internationales de l'éducation.

Mots-clefs : coopération intergouvernementale ; organisation internationale ; histoire transnationale ; analyse de réseaux.

Summary: This report of the thesis *Recommending utopia? A construction of an intergovernmental cooperation by the International Bureau of Education (IBE) in the middle of the 20th century* (Brylinski, 2022), focuses on the use of network analysis to study intergovernmental cooperation in education. The first part sets out the research questions and the data collected. The second describes how network analyses were applied to the *Bulletins* and to the *Minutes* published by the IBE. Then, the third part exposes the results obtained, to illustrate how these techniques are useful to study the staging of States, their interactions and cooperation strategies. Network analysis is thus a relevant method to analyze how governments contributed to the construction of the cause which lied at the heart of the cooperation project, namely peace education. This approach makes it possible to improve our understanding of the circulation and co-construction of knowledge within the framework of an intergovernmental organization and the production of international education recommendations.

Keywords: intergovernmental cooperation; international organization; transnational history; network analysis.

L'analyse de réseaux pour l'étude des coopérations intergouvernementales : le cas du Bureau International d'Éducation (1929-1952)¹

Émeline Brylinski, postdoctorante, ERHISE, FPSE (SSED), Université de Genève

Au lendemain de la Première Guerre Mondiale, lorsque les États se rassemblent au sein de la toute nouvelle Société des Nations (SDN) (1919) avec cette idée de favoriser la coopération pour garantir la paix dans le monde, le sujet de l'éducation est écarté car c'est la « chasse gardée des Nations » (Renoliet, 1999, p.12). Alors que la diplomatie internationale relègue les affaires éducatives à l'Institut Internationale de la Coopération Intellectuelle (IICI), un Bureau International d'Éducation (BIE) voit le jour en 1925, à l'initiative de l'Institut Jean Jacques Rousseau.

En 1929, le BIE se transforme ainsi pour agir sur les principes de la coopération intergouvernementale. Lorsque l'Unesco se crée (1946), ses concepteur·ice·s reconnaissent le Bureau comme l'un de ses précurseurs, et ces deux organisations agissent de concert jusqu'à ce jour. Ce rapprochement s'est formalisé dès 1952, puis, après plusieurs années de collaboration perçues comme fructueuses, le Bureau est intégré à l'Unesco en 1969, tout en maintenant une certaine indépendance. C'est donc au cœur de ce Bureau, et dès l'entre-deux-guerres, que s'expérimente et s'institutionnalise une coopération intergouvernementale axée sur les questions éducatives en vue d'asseoir la paix dans le monde.

Pour ce faire, les États sont invités à participer aux instances décisionnaires ainsi qu'aux annuelles Conférences Internationales de l'Instruction Publique (CIIP) mises en place en 1934 et conjointement organisées avec l'Unesco à partir 1947, dans une démarche supposée de « neutralité absolue au point de vue national, politique, philosophique et confessionnel [...] [et] dans un esprit strictement scientifique et objectif »². Les délégué·e·s y exposent les avancées pédagogiques du pays représenté et débattent en vue de produire des recommandations universelles, dont on espère que les nations s'inspirent pour définir leurs politiques éducatives.

Fort des travaux de l'Équipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation (Hofstetter & ERHISE, 2021), la thèse (Brylinski, 2022) se concentre sur la façon dont les acteurs·ice·s étatiques s'impliquent, expérimentent et s'approprient ce projet au prisme des diverses reconfigurations institutionnelles entreprises par le Bureau. En portant une focale sur l'aspect « intergouvernemental » du BIE, il s'agit d'historiciser la façon dont les parties prenantes peuvent influencer l'essence même de ce projet de coopération en éducation, ainsi que la formulation de principes internationaux et la création d'outils de régulation des réformes éducatives. Une des spécificités de cette thèse est d'explorer comment les techniques d'analyses de réseaux peuvent se révéler pertinentes pour l'étude de la coopération internationale, aspect sur lequel se concentre ce compte rendu.

La première partie expose les questions de recherche et les données récoltées. La seconde décrit la méthodologie employée pour appliquer l'analyse de réseaux aux *Bulletins* et aux *Procès-verbaux* publiés par le BIE. Puis, la troisième restitue une partie des résultats obtenus pour illustrer comment ces techniques permettent d'étudier des mises en scène d'États, leurs interactions et stratégies de coopération, ce qui améliore notre compréhension de la circulation et la co-construction de savoirs dans le cadre d'une organisation intergouvernementale.

1. Questions de recherche et collecte des données

La thèse étudie la construction, la mise en œuvre et l'expérimentation de la coopération intergouvernementale au BIE à partir de trois entrées. L'une porte sur une logique **institutionnelle** pour analyser les conditions et les conséquences des diverses reconfigurations entreprises par le BIE sur leur projet de coopération intergouvernementale (chapitres 1 à 3). La seconde vise à identifier le profil et le degré de participation des **acteurs et actrices étatiques** (chapitres 4 à 6). La troisième porte sur une logique de **contenu** (chapitres 7 et 8), pour comprendre comment ces dernier·e·s se saisissent et

¹ La thèse (Brylinski, 2022) est financée par le Fond national suisse pour la recherche scientifique (FNS), dans le cadre du programme : « Le Bureau International d'Éducation (BIE) : un laboratoire de l'internationalisme éducatif (1919-1952) » (Hofstetter, R. (dir.) & Droux, J. (co-dir.), 2016-2020 ; subside n° 100011_169747).

² Article 2 de la Constitution du BIE (1929).

contribuent à la définition d'une éducation pacifique. Cette recherche s'étend depuis la signature des statuts intergouvernementaux du Bureau (1929) jusqu'en 1958, lorsque le BIE transforme ses méthodes de travail.

Les postulats sont les suivants : 1) si la souplesse institutionnelle facilite la mise en place de cette coopération elle n'est pas sans conséquence pour la neutralité revendiquée, 2) il serait possible d'observer différentes pratiques de coopération et degrés de participation en fonction du profil et des trajectoires des délégué·e·s, 3) et cela aurait un impact *in fine* sur la production de recommandations internationales, et donc sur la construction de l'éducation pacifique.

Cette recherche mobilise les archives du BIE, représentant un total de 275 boîtes, soit environ 40 mètres linéaires, ainsi que les publications sérielles à visées informatives. Ce fond d'archive volumineux contient des correspondances internes et externes, professionnelles et personnelles, des rapports de travail et leurs brouillons manuscrits, des traces des activités menées (prospectus, articles de journaux, etc.), ainsi que des documents internes à l'organisation du Bureau. Compte tenu de sa richesse, il est alors possible d'opter pour une approche empirique, croisant des analyses qualitatives et quantitatives.

Les sources publiées traduisent la vision que le BIE souhaite diffuser sur ses activités, ses partenaires et sur la participation intergouvernementale. Elles se constituent comme des outils normatifs qui visent à influencer les politiques éducatives nationales, et légitime la coopération intergouvernementale qui s'opère au BIE. Par exemple, les *Procès-verbaux* (1934-1958) restituent les débats et diffusent les recommandations internationales adoptées en plénière et portées à l'attention de tous les États, tandis que les *Bulletins* trimestriels (1930-1932) diffusent une sélection de modèles nationaux considérés comme « des bonnes pratiques ». Ces deux publications sont donc des instruments de travail essentiels pour la mission pacifique du Bureau et à laquelle participent les acteur·ice·s impliqué·e·s dans ce projet de coopération intergouvernementale. Ces dernier·e·s représentent des entités collectives (type États, ministères, associations nationales, ligues internationales, etc.) et individuelles (leurs représentant·e·s).

Une première lecture de ces sources révèle un phénomène évident : les textes et discours mettent en relation des États. C'est alors que les techniques d'analyses de réseaux paraissent pertinentes pour analyser certaines structures difficilement repérables à l'œil nu. D'un point de vue technique, les organisations internationales sont des espaces fertiles pour cette approche car ces organismes créent des espace-temps délimités pour favoriser la coopération, relatée dans les publications. Ainsi, et compte tenu de leur caractère sériel, systématique, et de leurs frontières précises, les *Bulletins* et les *Procès-verbaux* s'avèrent être des terrains propices pour conduire des analyses de réseaux.

2. Démarche méthodologique pour l'analyse de réseaux

L'analyse de réseaux est un outil encore peu exploité en histoire de l'éducation, néanmoins son apport heuristique est indéniable. Ce sont les liens entre les acteur·ice·s et la nature de ces connexions qui nous intéressent plutôt que les positionnements individuels.

La constitution de ces réseaux permet d'explorer comment les États et leurs représentant·e·s se situent au regard d'un savoir ou d'une initiative éducative par rapport aux autres à travers le BIE, plus précisément au sein des CIIPs (chapitres 5, 6 et 8) afin de relever les stratégies de coopération dans le cadre d'un débat, et à travers leur conception d'éducation pacifique permettant de souligner la façon dont les positionnements façonnent la construction d'une cause fédératrice (chapitres 7 et 8)³.

Cette démarche permet de visualiser et d'analyser les interactions –parfois indirectes– entre les acteur·ice·s, ce qui est difficilement identifiables à partir d'une simple lecture analytique. C'est tout particulièrement le cas des effets de pouvoir :

Se confronter à l'analyse de réseaux amène en particulier à donner toute leur place aux questions de frontière ou de hiérarchie : ce n'est pas parce qu'il y a « du réseau » qu'il n'y a qu'un (ou des) groupe(s) uni(s) et solidaire(s), sans domination, incompréhensions, contrôle d'un seul sur les échanges ou ruptures. Autant d'éléments qu'il est possible de décrire précisément, voire de mesurer (Lemerrier, 2005, p. 90).

L'analyse de réseaux est employée dans cette thèse à visée descriptive (analyse de données relationnelles) et explicative (étude des données relationnelles longitudinales). Relevant des réseaux de

³ Les sources publiées ont été, dans le cadre de cette thèse, codées manuellement à partir de schémas de codage développés, et préalablement testés par des étudiant·e·s volontaires, que je tiens à remercier.

participations, de positionnements (des un-e-s par rapport aux autres) et de mentions (de modèles ou d'initiatives éducatives), ces agencements traduisent des « **mises en scène d'États** ».

Les réseaux produits ne sont pas le résultat et encore moins la réponse aux questions de recherche mais ils donnent à voir des phénomènes, des tendances et leurs ruptures qui permettent d'approfondir le questionnement de départ. Ces observations sollicitent de nouvelles questions de recherche à poser aux archives. Le retour aux sources est donc une étape inévitable pour interpréter le jeu de positionnements et d'interdépendance, mais aussi pour creuser l'analyse des liens existants et manquants. Les deux volets restituent les choix méthodologiques opérés en fonction de la nature des sources, autrement dit : comment les techniques d'analyse de réseaux sont appliquées la section dédiée à l'éducation pacifique des *Bulletins d'information* (1930-1932) (chapitre 7), et sur les *Procès-Verbaux* des CIIPs (1934-1958) (chapitres 5, 6, 8).

2.1 Application sur les Bulletins : révéler les structures collaboratives de l'éducation pacifique

Les *Bulletins d'information* trimestriels confèrent une place importante pour l'éducation pacifique lors de ses jeunes années intergouvernementales jusqu'à l'avènement de la Seconde Guerre mondiale. Cette rubrique intitulée « Éducation pour la paix et la collaboration internationale » est compilée à partir d'informations récoltées dans le monde, ou transmises, en ce qui concerne les activités conduites par des gouvernements ou des individus dans ce domaine. La dimension internationale y est tout particulièrement soulignée : outre le titre, la rédaction dans cette section tend à promouvoir des activités qui mettent en relation au moins deux États entre eux.

La nature de cette publication permet donc de conduire une analyse systématique pour relever les réseaux de coopération. Des catégories de codages ont été développées pour extraire les données textuelles sur près d'une cinquantaine de pages publiées entre 1930 et 1932 afin de constituer une base de données (tableau 1)⁴. En parallèle, un carnet de bord est tenu pour compléter cette approche par une démarche qualitative d'analyse de contenu permettant de contextualiser mais aussi d'interpréter les résultats obtenus. L'éducation pacifique est donc analysée comme une succession (ou une accumulation) d'activités indépendantes, mais aussi comme une mise en réseaux des États dans ce domaine. Ce qui permet, nous le verrons, de souligner les enjeux (géo)politiques alors constitutifs de la construction de cette cause.

Tableau 1. Constitution de la base de données des *Bulletins* : catégories de codage

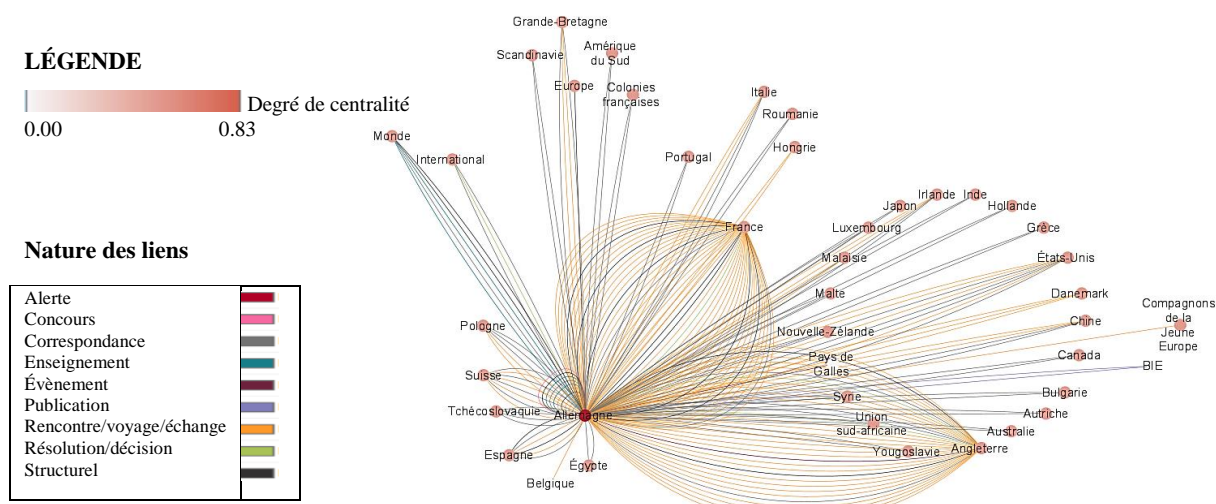
Références <i>Données contextuelles.</i>	Identifiant ; source ; année ; pays énonciateur ; Titre de l'activité ; Verbe(s) employé(s) (type d'action conduite)
Données réseaux	
Sommets*	Pays A ; Pays B
Liens	Dirigé Vs Réciproque
Attributs de sommets	Acteur-ice-s individuel-le(s) ; Institution(s) ; Ville(s)
Attributs de liens	Catégories de l'activité [<i>alerte ; concours ; correspondance, enseignement, évènement, rencontres/Voyages/échanges ; résolutions/lois; structurel</i>] Public(s) ciblé(s) Nature de l'activité : [<i>Paix positive ; Paix négative</i>] ** [Éducation à / pour / par la paix] *** Portée de l'activité [<i>national ; international</i>]
<p>* Ayant procédé de façon inductive pour répertorier les acteur-ice-s cité.e-s comme étant à l'œuvre dans l'éducation pacifique, certains termes font référence à d'autres protagonistes que les États tels que « monde », « international », ou encore des organisations internationales (BIE) et des associations (inter)nationales.</p> <p>** La paix négative est l'absence de violence directe tandis que la paix positive est l'absence de violence indirecte, soit « l'absence de violence structurelle » (Galtung, 1969, p. 183), autrement dit, qui a pour objectif d'instaurer une paix durable au service de la justice sociale (p. 183).</p> <p>*** Une éducation à la paix vise la transmission de savoirs sur « la paix » ; une éducation pour la paix a pour objectif ultime d'asseoir la paix dans le monde ; une éducation par la paix est une approche éducative utilisant une pédagogie pacifique, respectueuse de l'enfant.</p>	

⁴ Les années 1933-1940 ont également été codées mais ne sont pas retenues pour la mise en réseaux, car les informations mentionnées répètent celles qui sont diffusées entre 1930 et 1932 : les réseaux produits sont donc quasi-similaires.

Ainsi, pour chaque activité annoncée dans ces *Bulletins*, les pays constituent les sommets, leur collaboration est codée en lien. Parmi les attributs de liens, les catégories d'activités et la portée sont retenues pour la mise en réseaux, tandis que la « nature » a fait l'objet d'analyses complémentaires pour interpréter le processus de construction du modèle de l'éducation pacifique⁵.

Le réseau total comporte un ensemble de 78 sommets, principalement des États et quelques organisations, et 1395 liens. Pourtant, seulement 149 activités sont rapportées : la multiplicité des liens évoqués confirme l'importance conférée à une dimension internationale. Compte tenu de sa complexité, plusieurs choix ont été opérés pour la visualisation, qui s'en tient à sélectionner une série de sous-graphes.

Figure 1. Réseau d'activités de l'Allemagne en éducation pacifique : une démarche internationale au service de l'image nationale.



Ce graphe est un sous-réseau extrait à partir du réseau total compilé sur la période 1929-1932, sélectionné à partir du sommet « Allemagne ». Source : Brylinski, 2022, p. 229

Comme l'illustre la figure 1, chaque lien représente une collaboration : ceux de même nature ne sont pas agrégés bien qu'il soit coutume de regrouper les liens similaires en un tracé plus épais. Or, après de multiples essais, agréger les liens ne facilite pas lecture du graphique. D'une part, si les liens sont regroupés, la largeur de certains tracés invisibilise un bon nombre de liens uniques et plusieurs sommets. D'autre part, étant donné que c'est un réseau dense, l'épaisseur d'un lien pourrait aussi être déterminé en fonction d'autres attributs, tel que l'impact quantifié d'une activité. C'est donc pour cette raison que la multiplicité des liens identiques est volontairement conservée : dans le cadre de cette recherche, la répétition est une information non négligeable. Elle souligne la redondance de certaines activités, pouvant ainsi signifier l'intérêt, l'importance, ou encore l'institutionnalisation de certaines actions qui perdurent dans le temps.

Rappelons que ces réseaux ne représentent pas forcément une structure réelle de la coopération en éducation pacifique mais permettent de se faire une image des formes de collaborations expérimentées dans les milieux éducatifs nationaux qui œuvrent pour cette cause. C'est un réseau fictif, un discours, qui nous permet d'identifier comment les États (notamment leur communauté éducative) caractérisent l'éducation pacifique dans les *Bulletins* du BIE et au travers de quelles activités. Les techniques d'analyses de réseaux ont permis de cartographier les collaborations à l'œuvre dans ce domaine, et d'y appliquer une série d'indicateurs, pour rendre visible une mise en scène inter-nationaliste, fidèle à une certaine organisation du monde. Ces agencements impactent *in fine* la définition d'une éducation pacifique que le BIE s'approprie et diffuse à l'échelle mondiale dans les années Trente. Un aperçu des résultats obtenus est restitué dans le 3^e volet (3.1) de ce compte rendu, avant cela, faisons un point méthodologique sur l'application des techniques d'analyse de réseaux dans le cadre d'échanges dynamiques qui se tiennent lors des CIIPs.

⁵ Sur l'évolution du modèle d'éducation pacifique (1934-1958), voir Brylinski (sous presse).

2.2 Application sur les *Procès-verbaux* : révéler les stratégies de coopération pendant les débats.

Depuis 1934, les CIIPs invitent les gouvernements à s'asseoir autour d'une table afin de débattre de thématiques éducatives inscrites à l'ordre du jour, et ce, en vue de produire une série de recommandations internationales en éducation. Pour ce faire, des enquêtes portant sur les sujets retenus sont préalablement envoyées aux États, puis les résultats sont compilés des rapports synthétiques qui sont présentés aux CIIPs. S'ensuivent des discussions qui permettent aux gouvernements de librement échanger et commenter ces rapports. Les recommandations mondiales sont alors rédigées sur la base de ces rapports et des débats. À partir des procès-verbaux, l'analyse de réseaux permet donc révéler les mises en scène intergouvernementales lors des discussions, qui traduisent des échanges, des tensions, mais aussi les apports et contributions des différents États (et de leurs délégué·e·s) sur les thématiques éducatives qui font l'objet de recommandations internationales. Il est dès lors possible d'identifier des stratégies de coopération qui peuvent impacter la nature des échanges, et donc la construction des outils normatifs (volet 3.2).

Pour y parvenir, faisons le point sur la constitution de la base de données qui précède la mise en réseaux. La collecte de données doit couvrir une vision globale et aussi exhaustive que possible, avant d'en tirer une seconde base de données formattée en vue de procéder aux analyses de réseaux. Cette première base de données est donc conçue pour relever des éléments afin de 1) contextualiser les réseaux, 2) fournir des précisions dans une démarche prosopographique, 3) conduire des analyses de discours, et 4) se laisser toute liberté d'explorer les réseaux à travers différents attributs de liens et de sommets. Ainsi, la collecte tient compte à la fois du contexte d'intervention, des sommets du réseaux (participant·e·s), et liens (citations) (tableau 2).

Tableau 2. Structure de la base de données pour l'analyse des CIIPs.

Période historique	1934-1958 (*excepté 1940-1945)		
# Procès-verbaux publiés	19		
DONNÉES	ATTRIBUTS	CATÉGORIES/CODE	
Recommandation Total = 47	Thématique	Curriculum ; formation professionnelle des enseignants ; démocratisation de l'éducation ; développement structurel ; gouvernance/régulation.	
SOMMETS			
Participant·e Total = 1159	Rôle	délégué·e, présidence, rapporteur.	
	Sexe	f/h	
	Titres	(Inductif) : S.E., ministre, princesse, dr., prof., etc.	
	Profession * (Catégories non exclusives)	Politique et relations internationales, coordination éducative, académique, société civile, praticiens.	
	État ou organisation représenté·e	[État/ Organisation]	
État Total = 95	Continent	Afrique, Amérique, Asie, Europe, Océanie, Colonie, Org intl.	
		Statut d'adhésion	1/0
Organisation Total = 15	Statut d'observateur	1/0	
	LIENS		
Intervention Total = 1170	Positionnement	Alliance [1/0]; opposition [1/0]; n/a	
	Demande d'information	1/0	
	Apport de contenu	1/0	
	Nature du contenu Total = 884 (~ 76%)		° auto-référence (1/0)
			° mentionne un problème national [État / individu]
		° référence à un modèle [État / individu]	
		° mobilisation d'expertise [État / individu]	
		° exprime une similarité avec [État / individu]	
		° exprime une différence avec [État / individu]	

Note : cette base de données est conçue à partir des *Procès-verbaux*, puis complétée en croisant plusieurs fonds d'archives, telles que les listes de participant·e·s, les archives du journal de Genève, etc. (chapitre 5).

Les sommets se constituent des acteur·ice·s collectif·ve·s (États et organisations), avec leurs attributs (ex. : région, continent, statut de membre ou non auprès du Bureau, etc.), et individuel·le·s (délégué·e·s d'État et d'organisations) avec leurs attributs (ex. : sexe, profession, titre, etc.). Les liens sont codés à partir des interventions : sont relevées les citations entre les acteur·ice·s qui renvoient à différents types

de relations, telles que des alliances, des oppositions, des demandes d'information, mais aussi des références à un modèle éducatif national (apport de contenu). Ainsi, les réseaux produits représentent « qui cite qui ? [indicateur] et comment ? [attribut de lien]».

Étant donné que la constitution des nœuds est centrale pour entreprendre une analyse de réseaux (Beauguitte, 2016), la notion d'acteur·ice est manifestement un enjeu majeur (Brylinski, 2019). Qui est l'acteur·ice principal·e lors de l'exercice d'un débat dans le cadre d'une coopération intergouvernementale : l'État, le gouvernement, le ministère/l'institution, ou l'individu qui le représente ? Il est impensable d'étudier les modalités d'une coopération dite « intergouvernementale » sans tenir compte du rôle des États. Néanmoins, l'histoire sociale et transnationale place l'individu au cœur de l'analyse et suggère ainsi une tout autre approche analytique des faits. Ce qui peut s'apparenter à une limite devient une richesse incontestable : à partir d'une même question posée aux réseaux, en retenant soit l'État soit l'individu comme unité d'analyse, les résultats et leurs interprétations peuvent être différents. Pour autant, ces résultats ne sont pas contradictoires, ils se complètent et permettent d'obtenir une vision plus nuancée de l'objet d'étude.

Un second enjeu est le type de réseaux à produire. En prenant l'État comme acteur principal, le réseau est unimodal. Or, fidèle à une démarche **déductive** (soit relever les acteur·ice·s à partir des listes de présence annexées) et **inductive** (à partir du texte), il est possible d'observer des dissonances telle que la présence de gouvernements cités dans les textes qui, pourtant, ne sont pas invités à participer en tant que tels. Pour comprendre ce phénomène, il faut se pencher sur les individus (les délégué·e·s d'État) afin d'entrer dans un autre niveau d'analyse : « qui [État] cite qui [État] » devient « quel·le acteur·ice [individuel·le] cite quel·le acteur·ice [individuel·le ou collectif·ve] ». Cette démarche oblige à questionner dans quelle mesure un État, qui est somme toute un simple mot prononcé par un délégué, reflète-t-il un·e acteur·ice ? Un État est parfois nommé pour faire référence à un pays (pour décrire un contexte, des initiatives, des besoins nationaux donc collectifs) et parfois pour désigner une personne physiquement présente dans l'assemblée.

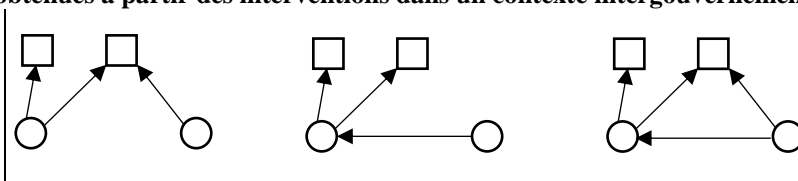
Dès lors, il semble pertinent de procéder à un réseau biparti, plaçant d'un côté les délégué·e·s d'État, et de l'autre les États. Cependant, ces deux ensembles de sommets ne sont pas si aisément distincts et relèvent davantage des cultures de collaboration et des pratiques langagières. Illustrons ce point avec une série d'observations : les délégué·e·s peuvent exprimer une alliance ou une référence envers un modèle éducatif en citant un État ou son représentant·e·s, mais, lorsqu'un conflit émerge, les autres délégué·e·s vont plutôt y répondre en nommant l'État, afin que le différend ne soit pas interpersonnel. En outre, les questions de politesse entrent en jeu : lorsqu'un·e représentant·e exprime son accord avec une idée, ce·tte dernier·e a tendance à nommer la personne qui énonce l'idée en premier lieu. À l'inverse, lorsqu'un·e délégué·e veut associer les revendications de son État à un ensemble d'États pour faire poids dans la discussion, c'est le nom du pays qui est cité. Ainsi, étudier les pratiques de la coopération intergouvernementale dans une démarche transnationale nous engage à identifier les acteur·ice·s individuel·le·s et collectif·ve·s, et à procéder à différentes échelles d'analyse pour croiser les résultats.

Nous obtenons donc deux types de nœuds reliés par des liens de citation (caractérisables par ses attributs). D'un côté, il y a des individu·e·s représentant un État (présence physique) et, de l'autre, des références aux États (des mots). Si les réseaux bipartis suggèrent deux ensembles qui ne se croisent jamais, ce n'est pas le cas dans cette approche : il y a deux ensembles distincts, dont un qui ne se croise jamais, et l'autre qui peut se croiser (fig. 2). C'est donc un réseau complexe qui est produit, compte tenu des attributs de liens, et multiniveau avec les spécificités susmentionnées.

Figure 2. Structures possibles obtenues à partir des interventions dans un contexte intergouvernemental

Légende

- État (entité non physique)
- Délégué·e (entité physique)
- Citation

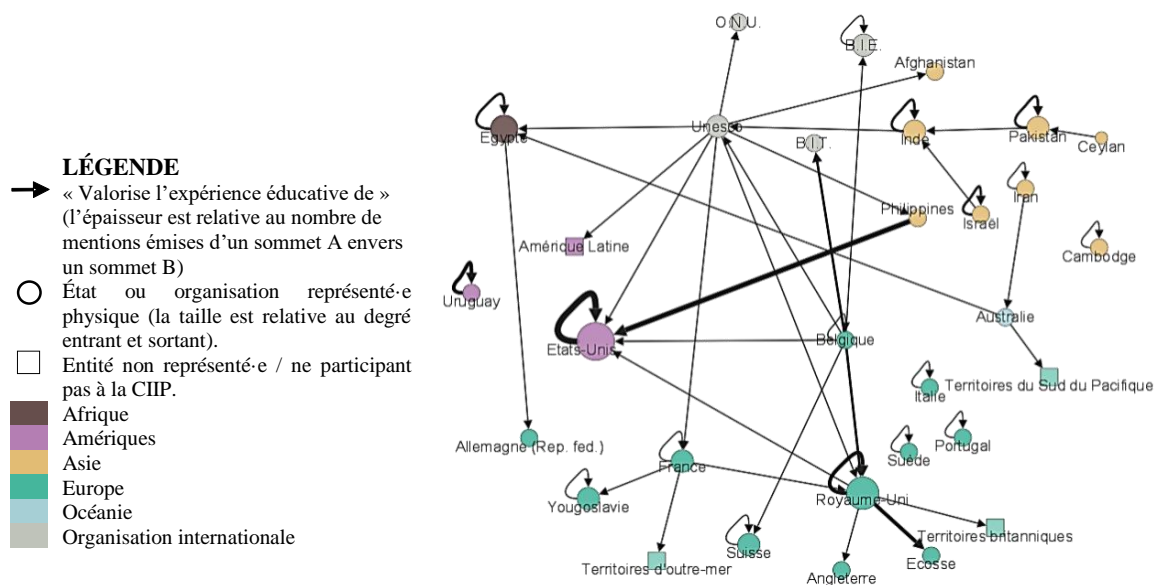


Si la démarche analytique s'en tient strictement aux indicateurs de degrés (entrant et sortant), il est alors possible de constituer de tels réseaux : les résultats offrent de nouvelles perspectives qui complètent les

résultats initialement obtenus par des réseaux unimodaux, permettant ainsi d'affiner notre compréhension des pratiques de coopération et de ses enjeux (voir volet 3.2).

Les premières observations faites à partir des réseaux nous invitent à explorer la composition de ceux-ci, et l'interprétation des liens nécessite un retour aux archives manuscrites. Par exemple, le réseau unimodal décelé à partir de la discussion sur la scolarité obligatoire en 1951, pour répondre à la question « qui cite le modèle éducatif de qui », démontre que les États-Unis occupent une place tout particulièrement centrale dans ce discours (fig. 3).

Figure 3. Visualisation du réseau unimodal (CIIP, 1951), sélection du sous-réseau à partir des liens de citations « valorisant l'expérience éducative » d'un État et/ou d'une organisation »



Source : Brylinski & Hofstetter, 2021, p. 234.

Pour comprendre ce phénomène, il faut explorer les correspondances qui ont eu lieu en amont de cette Conférence entre le Bureau et la délégation des États-Unis. Ces échanges démontrent que, si les États-Unis sont cœur de la discussion, cela résulte notamment du souhait du directeur du Bureau. Ce dernier, convaincu de la nouvelle réforme américaine, tire les ficelles en coulisse pour influencer le débat en suggérant l'impression de cette réforme en 200 exemplaires, déposés sur la table des participant-e-s lors de l'ouverture de la discussion. Cette démarche est renforcée par le rapporteur qui invite, en plein cœur du débat, les délégués américains à valoriser leurs initiatives nationales.

3. Les techniques d'analyses de réseaux dans un espace-temps intergouvernemental : principaux résultats

Cette partie restitue les résultats obtenus en employant les techniques d'analyse de réseaux, afin de mettre en valeur la pertinence de cette méthodologie dans l'étude de la coopération intergouvernementale en éducation. Le premier volet porte sur les *Bulletins* (1930-1932). Quant au volet suivant, il résume les diverses stratégies de coopérations identifiées pendant les CIIPs (1934-1958).

3.1 Les *Bulletins* et l'éducation pacifique : une vitrine inter-nationaliste

L'application des techniques d'analyses de réseaux sur la section de l'éducation pacifique dans les *Bulletins* révèle une mise en scène des États actifs dans ce domaine, qui nous informe sur la construction de cette cause. Une série d'indicateurs est mobilisée pour étudier les positionnements stratégiques de certains États dans le discours et relever si des enjeux de prestige et/ou politique interfèrent sur le contenu de l'éducation pacifique. À partir du réseau global produit, les dix États (sommets) ayant le plus grand nombre de liens entrants sont sélectionnés car ce sont les pays qui sont les plus cités comme parties prenantes à des activités d'éducation pacifique. Leur positionnement est précisé par les indicateurs de centralité retenus : 1) la **centralité de degré** qui, dans un réseau orienté comme celui-ci, permet d'identifier le **degré entrant**, et **sortant**, 2) la **centralité d'intermédiation** et 3) la **centralité de proximité**.

Tableau 3. Indicateurs de prééminence appliqués aux dix États les plus cités.

Sommets	Statut au BIE (date adhésion)	Nombre d'activités rapportées*	Centralité de degré*	Degré entrant	Degré sortant	Centralité d'intermédialité	Centralité de proximité
Allemagne	Membre BIE (1932)	20	207	103	104	0.05	0.77
États-Unis	Non-membre	16	178	87	91	0.26	0.83
Angleterre	Non-membre	3	113	61	52	0.06	0.57
France	Futur membre BIE (1938)	19	111	58	53	0.02	0.51
Suisse	Membre BIE (Genève, 1929 ; Suisse féd., 1934)	6	106	55	51	0.01	0.72
Italie	Futur membre BIE (1935)	1	82	41	41	0.01	0.68
Grande-Bretagne	Région	7	81	34	47	0.04	0.71
Canada	Non-membre	5	77	38	39	0.00	0.64
Espagne	Membre BIE (1930)	1	77	38	39	0.01	0.69
Japon	Non-membre	9	76	34	42	0.02	0.69

Notes : Si le nombre de liens entrant paraît quasi égal au nombre de liens sortants pour certains pays, cela peut signifier des liens réciproques représentant soit une action commune avec une temporalité identique (ex. : camp de vacances qui rassemble des écolier·e·s d'Allemagne et de France), soit une action réciproque impliquant une temporalité différée (ex. : correspondance interscolaire).

* Nombre d'activités recensées sous l'intitulé d'un pays. Ex. : dans les *Bulletins* (1930-1932), 20 activités sont placées sous l'intitulé « Allemagne ». Tandis que la *centralité de degré* se calcule en fonction des références faites à propos de l'Allemagne dans la section « Éducation pour la paix et la collaboration internationale ». Source : Brylinski, 2022, p. 228

Une série de pays sont ainsi mis à l'honneur en tant qu'initiateurs d'activités ou en tant que récepteurs/collaborateurs : autrement dit, c'est une certaine image de la nation qui est alors renforcée, à l'instar, entre autres, de l'Allemagne, des États-Unis et de l'Angleterre. La visualisation, une démarche bien souvent complémentaire à l'analyse, se révèle -dans ce cas- peu nécessaire, ce volet s'appuyant sur les données du tableau 3.

L'Allemagne est représenté comme un acteur « prestigieux ». Avec 103 liens entrants ce pays a le plus haut indice de popularité et, avec ses 104 liens sortants qui peuvent être interprétés comme le taux le plus important d'activités menées en collaborant, cela renvoie aussi l'image d'un pays actif dans le domaine. Pourtant, l'Allemagne a de faibles degrés de centralité de proximité et d'intermédialité (0,05), ce qui signifie qu'elle a tendance à être mise en relation régulièrement avec les mêmes sommets. Les activités mentionnées font état de collaborations actives, qui se répètent annuellement et qui sont réciproques. Elles sont principalement instaurées avec les milieux pédagogiques actifs dans l'éducation pacifique de l'Angleterre et de la France, soit ses anciens pays ennemis de la Première Guerre mondiale.

Le monde éducatif allemand est ainsi représenté dans les *Bulletins* comme modèle, tel un acteur de la réconciliation enclin à la coopération internationale pacifique. Les initiatives allemandes mentionnées sous l'intitulé de l'« Éducation pour la paix » perdurent malgré la l'instauration du régime nazi. Fidèle à sa posture face aux régimes autoritaires (Hofstetter & Schneuwly, 2024), le BIE (ou du moins les rédacteur·ice·s du *Bulletin*) ne semble pas adopter de position particulière face à ce contexte politique, quitte à publier, en 1936, une réponse allemande à l'effigie de Hitler au message de paix des Enfants du Pays de Galles :

Pour nous, garçons et filles allemands, s'est levé un chef qui nous a rendu la foi à l'accomplissement du message de bonne volonté, qui a fortifié nos sens pour tout ce qui est pur et vrai et nous a ainsi rendus forts pour vivre et combattre pour la paix. (BIE, *Bulletins*, 1936, 4^e trimestre, p.184)

Quant aux États-Unis, avec une centralité de proximité et d'intermédialité élevée (0,83), ils occupent une place prééminente dans le discours. Le pays se positionne comme un acteur clé de l'internationalisme collaborant avec une multitude d'États dans différentes régions, faisant écho avec son image de puissance économique et défenseur des idées démocratiques. Le message renvoyé est donc le suivant : en collaborant avec les États-Unis, un pays a une forte chance de se mettre en relation avec une multitudes d'autres États. Les États-Unis détiennent d'ores et déjà une place déterminante au sein de la SDN même si elle n'y adhère pas. L'entre-deux-guerres est une période prolifique pour ce pays, et ce, aussi, dans le domaine de l'éducation pacifique. Ce rôle est mentionné quasi-systématiquement jusqu'en 1940, lorsque ladite section du *Bulletin* disparaît.

En ce qui concerne l'Angleterre, elle ne rapporte que trois activités, et pourtant, elle est mentionnée 113 fois sur les 149 initiatives rapportées au cours des années 1930-1932, ce qui signifie une certaine popularité et conforte son image de puissance mondiale. L'Angleterre est mise en scène tel un État qui collabore avec l'Allemagne, dans une démarche anti-belliciste, avec les États-Unis qui revêtent la réputation de superpuissance mondiale, avec la France qui s'impose comme puissance coloniale et culturelle, mais aussi avec la Suisse, qui incarne désormais l'internationalisme. L'Angleterre est positionnée de façon centrale dans ce réseau de collaboration, non sans déjouer certaines hiérarchies d'États : c'est une puissance qui coopère avec d'autres puissances, lui conférant ainsi une dimension internationale mais aussi une place centrale sur la scène diplomatique et dans le domaine de l'éducation pacifique.

L'étude de ces réseaux de collaboration révèle, entre autres, la notoriété d'un ou plusieurs États dans le domaine éducatif, le maintien de certaines hiérarchies géopolitiques, et les coopérations anti-bellicistes, de plus en plus nombreuses au fil des ans malgré un contexte hostile à la solidarité internationale. Cela traduit une démarche de paix négative, visant l'absence de violence directe (Galtung, 1964). Ainsi, le *Bulletin* fait office de vitrine qui renforce l'image des nations, ou du moins, de leurs milieux éducatifs œuvrant dans l'éducation pacifique, dans un cadre international. Ces enjeux inter-nationalistes reflètent une certaine organisation du monde qui impacte la définition de la cause que le BIE s'approprie et diffuse dans les années Trente. Tandis que les *Bulletins* divulguent des informations figées dans des catégories identifiables, qu'en est-il dans un espace dynamique dédié aux échanges entre les délégué·e·s d'État où les idées priment sur les actions ?

3.2 Les *Procès-verbaux* de discussions intergouvernementales : révéler des stratégies de coopération

Compte tenu que les modalités de participations aux CIIPs s'ajustent aux demandes des États, il est central de questionner comment cette « libre » participation des États peut générer des modes de participation différenciés, reflets d'enjeux (géo)politiques et de pouvoir, malgré l'esprit de neutralité que le BIE veille à faire respecter.

Dans le cadre des discussions générales des CIIPs, un espace-temps qui précède la formulation de recommandations, les réseaux des citations révèlent comment les délégué·e·s positionnent leur gouvernement dans ce débat, et par rapport aux autres. Ces mises en scène illustrent les différentes stratégies à l'œuvre pour accroître la légitimité d'un État sur cette scène internationale, ou, plus précisément, d'une idée exprimée par un·e représentant·e au cours de la discussion.

Tableau 4. Interventions et leur nature codées lors des discussions générales (1934-1958)

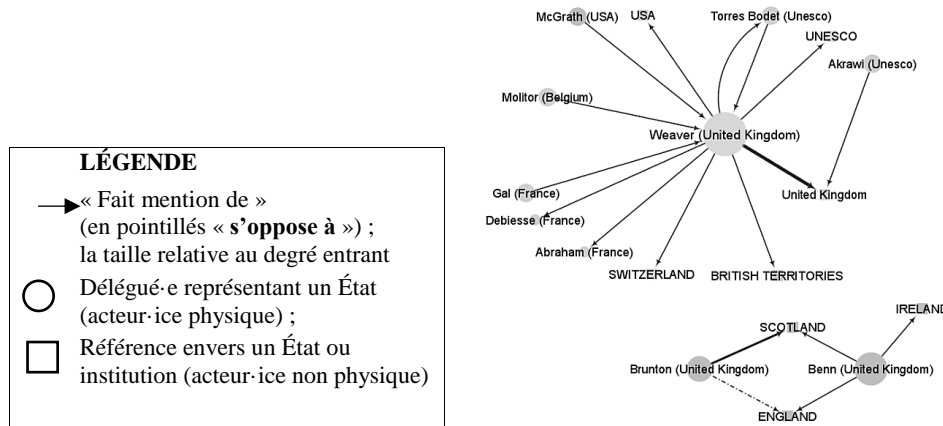
	Compte	% du total	% du contenu (n=884)
Total interventions	1170	100	
Interventions portant sur le contenu de la recommandation	884	75,6	100%
- Demande de renseignement(s)	32	2,7	3,6
- Mentionne sa politique nationale (autoréférence)	444	37,9	50,2
- Évoque un problème national	63	5,4	7,1
- Fait une référence à (État, délégué, organisation, association, etc.)	171	14,6	19,3
Exprime une alliance	81	6,9	
Exprime une opposition	8	0,7	

Note : une même intervention peut être codée dans plusieurs catégories : elle peut à la fois évoquer un contenu, une alliance et/ou une opposition. Source : Brylinski, 2022, p. 139.

Parmi les Conférences sélectionnées (1934-1958), la pratique principalement mobilisée est celle de l'**autopromotion**, qui représente 50,2% des interventions portant sur le contenu (tableau 4). Cela signifie que les délégué·e·s d'État interviennent dans les discussions pour promouvoir des initiatives nationales, représentées par des boucles (fig. 4) qui, bien souvent, sont ainsi compilées dans la recommandation finale. Celle-ci prend donc l'allure d'une vitrine d'initiatives et génère peu de dialogue sur un contenu éducatif.

l'Angleterre alors qu'elles siègent toutes deux pour représenter le Royaume-Uni à la demande du BIE (fig. 6). Ce conflit intra-délégation est le reflet de tensions géopolitiques de longue date qui marquent les ententes entre ces deux États, ce qui les positionne, ainsi, en marge du débat.

Figure 6. Sélection des citations émises et reçues par le Royaume-Uni et ses représentants (1951)



Note : cette visualisation est un sous-graphe du réseau total : sont illustrés uniquement les sommets qui citent ou qui représentent le Royaume-Uni, leur taille est relative au degré sortant. Source : Brylinski, 2022, p.199.

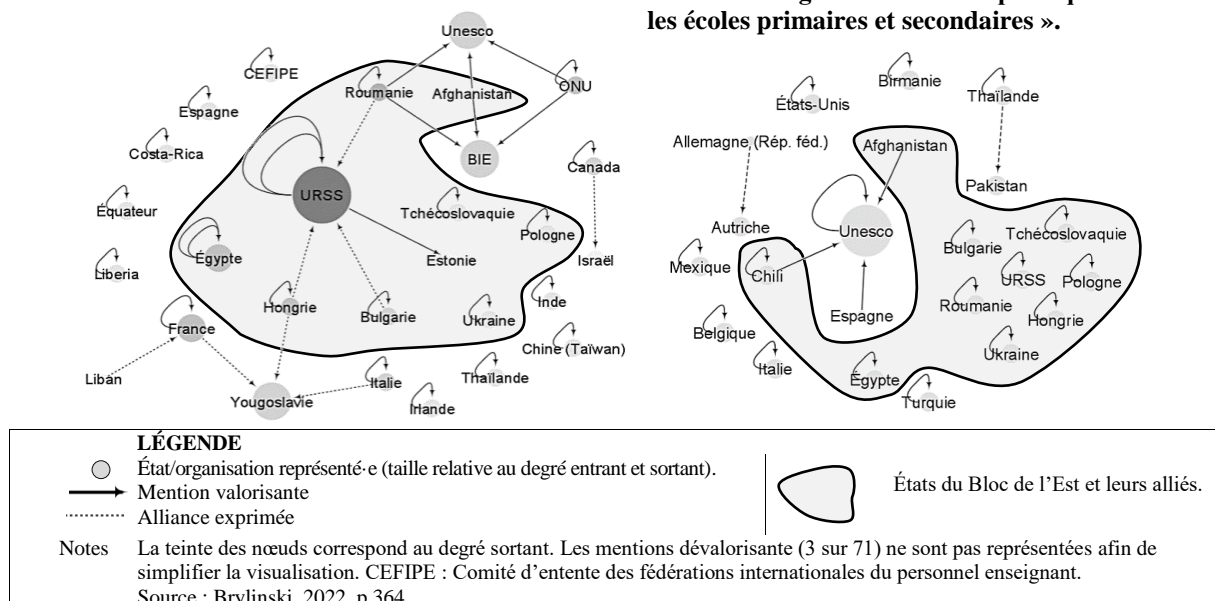
Au sortir de la seconde guerre et lorsque la déclaration universelle des droits de l'homme est adoptée (1948), l'éducation pacifique est constamment réaffirmée lors des CIIPs. Les délégué-e-s se saisissent de cette question pendant les débats : c'est davantage un modèle de paix positive qui est promu (absence de violence directe et de violence indirecte) qui suggère une approche holistique et durable visant à réformer les structures et les pratiques. L'éducation pacifique prend la forme d'une éducation à la paix, il s'agit d'enseigner l'histoire de la paix et des organisations internationales ; d'une éducation **pour** la paix, soit en tant qu'objectif ; et d'une éducation **par** la paix en employant une pédagogie respectueuse et adaptée pour le développement de tout un chacun.

Cette période est marquée par la vague de décolonisation ainsi que la guerre froide, des enjeux de nature idéologique, si ce n'est politique, s'invitent dans les discussions. Par exemple, des États dominants, tels que la France et l'Angleterre, se saisissent de l'éducation pacifique pour justifier – paradoxalement - leurs interventions sur les territoires occupés ou tout juste devenus indépendants. Par ailleurs, si les États de l'Est interviennent activement en bloc dans les discussions (fig. 7), leurs propositions seront écartées de la rédaction : ainsi, dénonce l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS), « la Recommandation [...], votée à l'unanimité, ne reflète pas tout à fait la pensée de l'assemblée toute entière » (CIIP, 1955, p.108, cité dans le chapitre 8).

Figure 7. Représentation graphique des mentions valorisantes et des alliances (CIIP, 1955)

Sur « Le financement de l'éducation ».

Sur « L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires ».



Par moment, ces positionnements produisent de nouvelles géographies, qui s'agencent autour de facteurs communs : dans le cadre des CIIPs ici étudiées, il est possible de relever des alliances qui se constituent sur une justification **environnementale**, sur le **statut économique** d'un pays et son **degré de développement**, sur un **passé commun** (ex : un passé colonial), ou encore sur une l'identification d'une **problématique interne** commune, telles que la présence de divers groupes ethnique au sein d'une nation.

Enfin, notons que l'absence de références et les silences apparant dans les réseaux peuvent être des indicateurs pertinents d'enjeux politiques, de tensions ou de mises à l'écart. Par exemple, lorsque les citations ne sont pas mutuelles (une situation repérable avec un fort degré sortant et un faible degré entrant), l'émetteur reste cantonné à la périphérie du débat. C'est une stratégie, parfois non conscientisée, qui permet de marginaliser si ce n'est de taire une idée. Autrement dit, certaines stratégies identifiées lors des débats peuvent qualifier des formes d'exclusion, voire de violence épistémique (Dotson, 2011). Ces pratiques résultent de l'ignorance de certain·e·s participant·e·s favorisant la pensée dominante, et donc occidentale (Pedersen, 2015 ; Sriprakash, Rudolph, Gerrard, 2022). Ainsi, l'analyse de réseaux permet de repérer quelles idées (ou États) sont dénigrées quand bien même il n'y a pas de conflit retranscrit, en étudiant spécifiquement l'absence et/ou la non-réciprocité des liens.

Conclusion

L'analyse de réseaux a permis, dans le cadre de cette thèse, d'étudier les dynamiques transnationales à l'œuvre dans l'exercice de la coopération intergouvernementale en éducation. Ces techniques présentent un fort potentiel pour revisiter nos approches méthodologiques sur le terrain des organisations internationales afin de mieux saisir l'intergouvernementalisme à l'œuvre dans un espace donné.

Ce compte rendu restitue comment, à partir d'un codage des *Bulletins* et des *Procès-Verbaux* visant à mettre les citations en réseaux, il est possible de rendre visibles des mises en scène d'États et de leurs représentant·e·s. Ces positionnements révèlent la façon dont les savoirs sont diffusés et circulent (ou non), ainsi que les stratégies à l'œuvre pour centraliser ou écarter des idées. Il est dès lors possible de révéler des enjeux de (dé)politisation qui marquent l'exercice de la coopération intergouvernementale en éducation malgré les discours de neutralité technique, d'analyser finement le processus de rédaction des outils internationaux, et de mettre en lumière comment se (co)construit la cause qui subsume les efforts des acteur·ice·s de la coopération, à savoir l'éducation pacifique (Brylinski, sous presse). Enfin, d'un point de vue théorique, la démonstration faite dans la thèse suggère que les techniques d'analyses de réseaux offrent un certain potentiel pour l'étude de dynamiques faisant écho aux phénomènes de violence épistémique, et présentent, ainsi, un fort intérêt pour les études postcoloniales.

*

**

Références

- Beauguitte, L. (2016). L'analyse de réseaux en sciences sociales et en histoire. : Vocabulaire, principes et limites. In R. Letricot, M. Cuxac, M. Uzcategui & A. Cavaletto (Eds.), *Le réseau. Usages d'une notion polysémique en sciences humaines et sociales* (pp.9-24). Presses Universitaires de Louvain.
- Brylinski, É. (sous presse). Éduquer pour un monde en paix ? Une (co-)construction de l'éducation pacifique par des États et leurs représentants au Bureau International d'Éducation (1929-1958). *Les Études Sociales (Penser la paix avec les sciences humaines et sociales (1850-1950), 179/2024*.
- Brylinski, É. (2022). *Recommander l'utopie? Construction d'une coopération intergouvernementale par le Bureau International d'Éducation au milieu du 20^e siècle*. [Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164046>
- Brylinski, É. & Hofstetter, R. (2021). Le mode opératoire des Conférences internationales de l'instruction publique. In R. Hofstetter & Erhise (Eds.), *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle)*, (pp. 2012-239). Peter Lang.
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236-257.
- Hofstetter, R. & Erhise [Boss, C., Brylinski, É, de Mestral, A., Droux, J. & Schneuwly, B.]. (2021). *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle)*. Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2024). *The International Bureau of Education (1925-1968). "The Ascent From the Individual to the Universal"*. Palgrave Macmillan Cham.
- Lemercier, C. (2005). Analyse de réseaux et Histoire. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 52(2).

- Pedersen, S. (2015). *The Guardian. The League of Nations and the Crisis of Empire*. Oxford University Press.
- Renoliet, J.-J. (1999). *L'UNESCO oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*. Publications Sorbonne.
- Sriprakash, A., Rudolph, S., & Gerrard, J. (2022). *Learning Whiteness: Education and the Settler Colonial State*. Pluto Press.

Fonds d'archives et sources imprimées

Fond d'archives du Bureau International d'Éducation.

Bulletin du Bureau international d'éducation (1929– 1940). Genève : BIE.

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

Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'Unesco et le BIE, procès- verbaux et recommandations (1948– 1958). Genève, Paris : BIE, UNESCO.