

## *Introduction*

# **Perspectives sur la fabrique globalisée des savoirs et des politiques dans le champ éducatif**

Joëlle DROUX & Rita HOFSTETTER

La question des circulations, des connexions et des transferts de modèles, de savoirs, de politiques, d'acteurs, bénéficie depuis deux décennies d'une nouvelle actualité scientifique (Clavin, 2011 ; Haupt, 2011), les phénomènes dits de globalisation ayant trouvé d'importantes résonances dans nombre de communautés intellectuelles. Toujours attentifs à historiciser et contextualiser les processus en cours, les historiens eux aussi se sont emparés de cette problématique, ce dont témoigne la diversité « d'écoles » qui s'y emploie : histoire croisée, transnationale, globale, mondiale, connectée, ou encore, plus récemment, d'histoire partagée, donnant lieu à de passionnants débats d'idées, à de fructueuses controverses et à d'utiles mises au point définitives (Clavin, 2005 ; Iriye & Saunier, 2009 ; Macdonald, 2013 ; Tyrrel, 2009). Autant de courants qui défendent des approches diverses, parfois contradictoires, mais qui se rejoignent sur l'enjeu fondamental qui consiste à « envisager l'approche globale comme un mode d'étude des objets » (Minard, 2013, p. 25) privilégiant l'analyse des phénomènes d'interconnexions (en deçà, au-delà et à travers les frontières), via ce que d'aucuns appellent des « démarches relationnelles », pouvant aussi croiser terrains, objets, échelles (Werner & Zimmerman, 2003). Les chercheurs inspirés par ces démarches sont ainsi conviés à transcender le « nationalisme méthodologique » imposé par le cadre des États contemporains (notamment pour les époques les plus récentes de l'histoire qui ont vu triompher la forme politique de l'État-Nation) et à embrasser des « *issues and phenomena that are of relevance to the whole of humanity, not just to a small number of countries or to one region of the world* » (Iriye, 2013, p. 11). La nation n'en est pas pour autant éludée, mais elle est examinée avec de nouvelles lunettes et sous différents angles « *from within and from*

*without, in larger context, and in dynamic relation with myriad social forces, many of which cannot be contained by national boundaries.* » (Ngai, 2012). Du fait de ce tropisme à moult facettes, le regard porté sur l'histoire du processus de globalisation, et tout particulièrement sur ses transformations successives au cours des deux derniers siècles, a indubitablement été enrichi.

Le présent ouvrage entend contribuer à cet élan, afin de témoigner de ses potentialités heuristiques pour historiciser les phénomènes éducatifs, et, à travers eux, les savoirs qui les constituent, les acteurs qui les habitent, les institutions qui les incarnent et les politiques qui leur sont consacrées. Prendre les terrains éducatifs comme plateformes pertinentes de l'histoire de ces dynamiques transnationales nous paraît d'autant plus intrigant qu'on les a souvent dépeints comme réfractaires à toute forme de métissage ou d'emprunt, à l'image de l'école, perçue comme véritable conservatoire en vase clos de l'identité nationale. Sur la base d'une diversité de *case studies*, ce volume met en question de telles perceptions. En renouvelant les connaissances sur la fabrication internationale des politiques, conceptions et pratiques pédagogiques, il démontre que les terrains éducatifs et leurs acteurs constituent des observatoires pertinents de ces dynamiques transnationales, permettant de surcroît de tirer des enseignements et de poser des hypothèses qui soient transposables à d'autres domaines d'analyse.

Il est vrai que l'étude des phénomènes qui transcendent les frontières n'est, au fond, pas plus inédite pour les historiens de l'éducation que pour d'autres domaines des sciences historiques, dont l'intérêt pour les phénomènes globaux se décline au gré d'historiographies nationales déjà riches d'investigations (Grosser, 2011). De longue date familiarisés avec les méthodes comparatives qu'ils ont mis en œuvre pour saisir de façon fine les spécificités des systèmes scolaires locaux, régionaux, nationaux et, parfois, continentaux, les chercheurs en éducation ont à l'évidence contribué à prendre en compte des phénomènes et des processus transnationaux et globaux. Les historiens de l'éducation y ont puissamment participé en historicisant ces dynamiques, en se rapportant à l'ample historiographie dans le domaine (Caruso & Tenorth, 2002 ; Fuchs, 2006 ; Schriewer, 1994 ; *History of Education*, 2003, ainsi que divers numéros spéciaux de *Paedagogica Historica*, dont « Empires overseas » and « Empires at Home » de 2009, « Lost Empires, regained Nations », de 2011, et « International in Education : Issues, Challenges, Outcomes », de 2014) et en multipliant depuis vingt ans les volumes cernant ces flux internationaux sur des thématiques aussi diverses que l'éducation nouvelle, les sciences de l'éducation, les méthodes et théories éducatives, les curriculums, ou la *Grammar of schooling* (voir par exemple les volumes de l'*European Educational Research Journal* et de *Prospects*).

Ce volume prolonge cette mouvance et s'attache à mieux rendre visibles les circulations (d'acteurs, de politiques, de savoirs, d'aspirations)

et sensible leur influence sur la co-production des systèmes éducatifs et des connaissances pédagogiques qui les fondent. Plongeant au cœur des archives afin de mettre en lumière des mécanismes souvent complexes et déjouer la linéarité des grands récits officiels, les auteurs de ce volume s'attachent tous à ancrer leurs analyses sur des données empiriques revisitées à la lumière des impulsions théoriques fournies par ces renouvellements historiographiques. Postulant l'intrication entre le micro- et le macro-historique autant de l'objet retenu que du point de vue privilégié pour l'étudier, ils démontrent la diversité des localisations du global (d'où la notion de *glocalisation*). Ils invitent ainsi à une variation des échelles d'analyse pour cerner subtilement les mécanismes qui favorisent des circulations de savoirs, via des acteurs individuels autant que collectifs, des supports matériels comme représentationnels. Appréhendant les phénomènes éducatifs comme un espace dynamique de circulations et d'échanges, les contributions ici réunies illustrent ainsi tout à la fois la pertinence d'une approche résolument historique pour saisir ces mécanismes transnationaux et celle du « terrain » auquel elles l'appliquent, l'éducation et l'enfance, en se déployant sur plusieurs registres articulés autour de questions-clés : la périodisation des processus de globalisation ; les liens entre les phénomènes d'internationalisation et la notion de progrès historique ; la nature multilatérale des logiques d'échanges et de transferts ; la mosaïque des acteurs à l'œuvre et la pertinence d'une perspective genrée pour aborder les phénomènes circulatoires dans le champ pédagogique.

### **La globalisation des mondes de l'éducation : une périodisation à géométrie variable**

L'ensemble des contributions du volume problématisent les temporalités spécifiques dans lesquelles s'inscrivent leur objet d'étude, tout en étant sensibles aux régimes circulatoires plus globaux dans lesquels ceux-ci s'insèrent et avec lesquels ils résonnent (Saunier, 2008a). Ces analyses semblent indiquer que le champ éducatif ne se démarque pas nettement d'autres terrains particulièrement réceptifs aux influences foraines, tels le champ de la réforme sociale. À l'image des réflexions que Damiano Matasci, Alexandre Fontaine ou encore Mari Carmen Rodríguez consacrent aux inspirations exogènes des réformes scolaires menées sur divers contextes nationaux européens, ces travaux démontrent que la vague internationaliste de l'entre-deux-guerres s'inscrit de fait en prolongement direct d'un élan initié en plein cœur du XIX<sup>e</sup> siècle. Élan dont témoignent nombre d'associations, de ligues et réseaux qui connaîtront ultérieurement une formalisation de leurs institutions et modes de travail. De telles conclusions confortent l'idée, déjà avancée ailleurs (Conrad & Sachsenmaier,

2012 ; Sluga, 2013), d'un développement sans précédent des échanges transnationaux dès la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, parallèlement au renforcement des États nationaux, ainsi que d'une accélération de ces flux à la veille même de la première guerre. Durant cet âge fondateur des nationalismes les plus agressifs, des réseaux experts se sont constitués et renforcés, illustrant la discordance éclatante entre rythme de l'histoire des relations internationales et temporalités propres aux circulations transnationales, comme souligné par Iriye (2013).

Tout au contraire, la fin du conflit et les années d'entre-deux-guerres semblent enfin mettre à l'unisson temporalités diplomatiques et intensification des contacts et des coopérations transnationales : la fondation et l'affirmation des formations syndicales enseignantes, arrimées sur la reprise du dialogue franco-allemand de l'après Locarno, que traite Frédéric Mole, le démontrent avec évidence. C'est notamment par le biais de la constitution des grandes organisations intergouvernementales, autour desquelles va désormais graviter une étonnante densité de réseaux associatifs et milieux d'experts, que cette poussée collaborative se structure : Joëlle Droux l'évoque à propos du Comité de protection de l'enfance, agence consultative quant à elle organiquement reliée à la Société des Nations. D'autres contributions mettent en évidence la variété des formes de rattachement qui vont permettre à ce que l'on appellera plus tard des ONG de se constituer comme pourvoyeurs d'expertises pour la SDN comme pour ses organisations techniques (tels l'OIT, l'Organisation d'hygiène, la Commission de coopération intellectuelle). De façon ponctuelle ou plus régulière, ces réseaux mettent leurs compétences et leurs propres sources d'informations au service d'organisations internationales en quête de données sur lesquelles fonder leur action normative, comme l'ont montré d'autres travaux récents (Kott & Droux, 2013 ; Lespinet-Moret & Viet, 2011). En retour, ce statut d'agence experte leur assure une légitimité et une visibilité sur des terrains encore et toujours saturés de concurrences. C'est ce qu'évoquent les contributions de Rita Hofstetter dans le cas du Bureau international d'éducation, de Zoe Moody pour une série d'ONG axées sur la défense des droits de l'enfant, de Béatrice Haenggeli-Jenni s'agissant de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle, ou encore de Frédéric Mole à propos des associations syndicales enseignantes et leurs engagements internationalistes. Les circulations de modèles culturels, de dispositifs réformateurs ou de productions normatives potentiellement universelles bénéficient sans nul doute de la structuration de ces forums permanents qui mettent en contact porte-parole de la société civile et représentants des États.

À cet égard, les contributions ici regroupées ne se contentent pas de postuler l'avènement d'un régime circulatoire inédit que signe l'apparition de nouvelles organisations (Mackenzie, 2010), mais elles en explorent

résolument les coulisses. À l'instar d'autres publications récentes (Gorman, 2013 ; Kott & Droux, 2013 ; Laqua, 2011), les articles de Joëlle Droux, de Rita Hofstetter et de Zoe Moody permettent de cerner les modes de fonctionnement nouvellement inventés par ces organisations, au prix de négociations, tensions et concurrences qui ont formé la base de la coopération internationale en ce début des années vingt : en particulier, Joëlle Droux met en lumière l'inventivité de certains réseaux internationaux – ici le Comité de protection de l'enfance –, pour s'imposer en vertu de leur position de représentants de la société civile internationale, comme interlocuteurs légitimes des États souverains en matière de protection de l'enfance.

Néanmoins, les évolutions que décrivent ces chapitres contribuent à réévaluer en amont et en aval la périodisation léguée par l'histoire traditionnelle des relations internationales. Ainsi, si l'image d'années vingt porteuses d'élan collaboratifs, à l'opposé d'années trente plombées par la montée des égoïsmes nationaux, semble validée par l'exemple des épurations franquistes mentionnées par Mari Carmen Rodríguez ou celui des fédérations enseignantes évoquées par Frédéric Mole, une toute autre chronologie des échanges internationaux se dessine dans d'autres contributions. Les archives des institutions ici convoquées (Union internationale de protection de l'enfant, Société des Nations, Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, Bureau international d'Éducation [BIE]), mettent en lumière des années vingt où les rivalités entre réseaux éclatent et ne se résolvent qu'au seuil d'années trente, durant lesquelles la coopération internationale définit plus consensuellement ses modes d'organisation, ses objectifs, et les moyens de les atteindre. En témoigne le fait que les Conférences internationales de l'Instruction publique établies par le BIE dès 1932 connaissent une audience de plus en plus grande au fil des années trente, relevant même le défi de réunir, en juillet 1939 encore, les 40 États affiliés au BIE (aux côtés des trois observateurs délégués de la Société des Nations, du Bureau international du travail et de l'Institut International de Coopération intellectuelle) pour établir dans un « esprit confraternel » une « charte des aspirations mondiales en matière d'instruction publique ».

Par ailleurs, et toujours en l'observant à partir des problématiques éducationnelles, il apparaît que les coopérations internationales, et les circulations qu'elles alimentent, ne subissent pas entre la fin des années trente et le début des années cinquante la série de ruptures rédhibitoires qu'on associe volontiers à la Seconde Guerre mondiale. Tout au contraire : les contributions de ce volume portant sur les organismes internationaux dédiés à l'éducation et l'enfance durant l'entre-deux-guerres démontrent que l'ONU s'inscrit dans leur filiation, tirant avantageusement parti de leurs travaux, réseaux, expertises, confirmant la démonstration faite par Renoliet (1999) pour l'Organisation de la Coopération intellectuelle de la SDN et la thèse avancée par Pedró Rosselló pour le BIE, en 1943 déjà.

C'est ce qu'illustre ici Zoe Moody dans son histoire de la genèse et transformation, institutionnalisation puis diffusion de la *Déclaration des Nations unies relative aux Droits de l'enfant* de 1959, en filiation directe avec la Déclaration des Droits de l'Enfant dite de Genève de 1924 (voir aussi Moody, 2014). De même que les contributions de Marc Depaepe/Frank Simon/Honoré Vinck, de Leonora Dugonjić et de Valeska Huber corroborent pour partie le propos de Mazower sur les continuités d'héritage dans les savoirs et les savoir-faire accumulés au sein des organisations internationales et des nébuleuses qui les environnent, en deçà et au-delà des guerres mondiales. Ce sont aussi de nouvelles configurations circulatoires qui sont observables à partir de l'entre-deux-guerres, par exemple par le biais des grandes fondations américaines comme la Fondation Rockefeller analysées ailleurs (Tournès, 2010). Ces dernières inscrivent leur action dans des flux multilatéraux d'échanges, lesquels à terme président à une complexe co-construction de dispositifs, de savoirs et de savoir-faire dont la structuration en termes d'espaces et de temps reste encore largement à explorer.

En tout état de cause, les collaborations internationales en matière éducative, saisies à l'aune des agences ou associations internationales qui les organisent, et des acteurs qui s'y illustrent, témoignent de rythmes singulièrement syncopés en regard du temps diplomatique. Les présentes contributions fournissent autant d'appels à repenser la périodisation des phénomènes circulatoires, non pas en ignorant les grandes étapes de l'histoire des relations internationales, mais en se situant par rapport à elles, afin de montrer qu'elles ne peuvent à elles seules rendre compte de la complexité de l'évolution des phénomènes de globalisation.

### **La globalisation des mondes de l'éducation : modèles nomades, modèles progressistes ?**

Une autre caractéristique qui traverse les contributions réunies ici est leur capacité à interroger le caractère implicitement « progressiste » des circulations. Plusieurs auteurs ont déjà souligné, dans leur appréciation critique de l'approche transnationale et des résultats auxquels cette démarche aboutit, qu'elle se circonscrit trop souvent à ne décrire que la diffusion universelle des causes belles et bonnes, et à conférer aux mouvements circulatoires, et aux idéologies et représentations qu'ils véhiculent, une valeur positive, synonyme de progrès et de modernité (Haupt, 2011 ; Mcdonald 2013 ; Saunier, 2008b). C'est faire bon marché de l'intense circulation qui fut, aussi, celle des idées et théories xénophobes ou encore de la diffusion transnationale des doctrines ultra-nationalistes durant l'entre-deux-guerres et bien sûr des impérialismes culturels à l'heure des colonisations. Cela ne signifie pas que la diffusion des causes et des

réformes porteuses de « progrès » ou d'innovation dans le domaine de l'ingénierie sociale, sanitaire ou éducative soit automatiquement dévaluée : ainsi, la contribution de Mari Carmen Rodríguez prouve à l'évidence que ce sont des inspirations foraines qui ont permis de faire sauter certains verrous indigènes dans la formulation et la mise en œuvre de politiques éducatives ou de dispositifs formateurs ambitieux. Le dépassement des frontières intérieures (idéologiques, financières, culturelles) qui ont ainsi des décennies durant freiné l'émancipation des peuples par l'éducation s'est ici bel et bien opéré en s'appuyant sur des relais étrangers, pourvoyeurs de moyens matériels et de projets pour les valoriser.

De fait, plusieurs des auteurs de ce volume évoquent la fabrication internationale de « croisades » à haute valeur morale ajoutée comme motivation majeure de leur engagement internationaliste : établir la paix par l'éducation, fabriquer une véritable « communauté des Nations unies » via des écoles internationales, garantir les droits des enfants, favoriser la protection des populations infantiles vulnérables, améliorer la formation supérieure des élites moyen-orientales. Mais ils montrent aussi simultanément que nombre de propagateurs zélés de ces causes humanistes eux-mêmes se sont montrés sensibles aux récupérations qui pouvaient en être faites et aux écueils possibles d'un militantisme trop activiste ou engagé. Et plusieurs chapitres réunis ici rappellent largement que circulation ne rime pas nécessairement avec inclusion ou émancipation... pas plus dans le domaine de l'éducation que dans d'autres.

C'est ce que démontre Alexandre Fontaine en examinant les transferts culturels de toute une série de dispositifs éducatifs dans l'espace franco-suisse : à l'image des colonies de vacances élaborées dans un espace helvétique particulièrement perméable aux concepts philanthropiques de sauvetage physique et moral des jeunes générations, mais qui, une fois traduits dans le contexte hexagonal, deviennent autant de mécanismes visant à approfondir l'empreinte du système éducatif et de ses savoirs scolaires sur les rejetons des classes populaires. Tel est encore le cas, à un autre égard, des valeurs pédagogiques de l'éducation nouvelle véhiculées par les manuels dédiés aux élèves congolais par le pédagogue Hulstaert, dont l'impact est pour le moins ambigu, comme le montrent Marc Depaepe/Frank Simon/Honoré Vinck : certes, ces manuels incitent les élèves à faire preuve d'autonomie dans l'appropriation de leur culture propre, mais ils restent simultanément sanglés dans une tradition religieuse aux relents autoritaires voire totalitaires. Les historiens de l'éducation nouvelle ont d'ailleurs de longue date montré comment ce puissant mouvement universaliste a aussi servi de support à de possibles endoctrinements nationalistes, notamment par les régimes totalitaires nazi et fasciste. De même que des causes internationalistes peuvent servir des logiques nationalistes, ces dernières peuvent aussi pour s'imposer s'arc-

bouter sur des plateformes internationalistes, ainsi que le montrent les textes de Joëlle Droux et de Rita Hofstetter.

Par ailleurs, la contradiction vive qui traverse certains principes véhiculés par les mouvements d'éducation nouvelle se manifeste ici avec une particulière acuité. Partir des intérêts propres de l'enfant pour l'instruire et l'éduquer constitue assurément un postulat pédagogique progressiste qui conditionne toute appropriation active des savoirs et permet à l'apprenant d'advenir comme acteur de ses propres apprentissages. Pris comme diktat, ce postulat se révèle potentiellement asphyxiant, en ce qu'il contient l'écueil de réduire le potentiel de développement de l'individu en l'empêchant d'accéder à de nouveaux espaces de pensée : revendiquée comme progressiste, cette vision « naturalisante » et « biologisante » du développement de l'enfant, conçu comme le constructeur autonome de ses capacités, naturalise aussi potentiellement les différences entre élèves et, en réduisant l'importance du contexte et de l'intervention pédagogiques, contient le risque de renvoyer ces derniers à leurs origines sociale, culturelle, ethnique ; sexuelle aussi, les filles pouvant rester assignées à leurs fonctions maternelles. Le fameux « vom Kinde aus » [Partir de l'enfant] transposé dans la contribution de Marc Depaepe/Frank Simon/Honoré Vinck en « vom Schwarzen aus » [Partir du noir] tient de manière analogue pour établi que le noir est par essence éternellement un « grand enfant », essentialisant les différences ethniques. Autrement dit, ce puissant mouvement réformiste dont les chapitres de ce volume montrent les connexions progressistes sur l'ensemble du globe contient dans ses thèses principes elles-mêmes la dérive possible d'une logique ségrégative, pouvant contribuer à réifier des différences entre races, sexes, classes.

Sur un autre registre, le texte de Damiano Matasci constitue un salutaire rappel que la rhétorique du progrès (celui des autres), et inversement du retard à s'en saisir pour soi, si présente dans le discours de conviction porté par les promoteurs de transferts ou d'imitation, représente non pas forcément des réalités objectivables, mais bien des systèmes d'argumentation qui sont susceptibles de céder la place à une posture potentiellement impérialiste et conquérante. Il est d'ailleurs piquant de mettre en regard cette rhétorique du retard tenue par celle-là même – la France – qui est vénérée pour ses lumières, érigée en « modèle *afancesado* », à l'heure de construire un système scolaire organiquement lié à la puissance publique dans les contrées voisines, dans la péninsule ibérique par exemple (voir la contribution de Mari Carmen Rodríguez). Le regard jeté au-dehors et à côté peut donc aussi s'avérer éminemment instrumentalisable en fonction des rhétoriques auxquelles il s'adosse : mais que ce soit pour se distancier des autres ou pour s'en rapprocher, ce discours sur l'outre-frontière tout à la fois boussole et thermomètre du progrès n'en constitue pas moins une des rhétoriques fondatrices de la construction nationale dès le XIX<sup>e</sup> siècle et tout au long du XX<sup>e</sup> siècle.



## **La globalisation des mondes de l'éducation : pour une vision multilatérale et dynamique des mécanismes cinétiques**

Ce qui distingue encore plusieurs contributions de ce volume, c'est une sensibilité particulièrement aiguisée à la dimension nécessairement dialectique des mécanismes sous la loupe, pour saisir les dimensions croisées, interconnectées des phénomènes éducatifs. L'enjeu consiste à éviter tout arrêt sur image pour saisir l'objet d'étude dans sa dimension labile, dynamique et relationnelle (aux niveaux synchroniques comme diachroniques) et élucider les « situations d'actions » (Werner & Zimmerman, 2003) dans lesquels ses protagonistes se trouvent saisis, tandis qu'ils œuvrent, voyagent, dialoguent, négocient, se positionnent. L'enjeu consiste aussi à mettre en lumière les flux dans la multiplicité de leurs directions et impacts, pour éviter de reconduire une vision linéaire et unilatérale d'une circulation, menaçant de cautionner par ailleurs des rapports de pouvoir asymétriques (se faisant par exemple l'écho unilatéral des missionnaires, agents universalistes et organismes internationaux). Dévoilant des facettes méconnues de l'engagement de Georges Lapierre qu'il campe dans les réseaux de sociabilités sur lesquels s'appuie et que dynamise cet instituteur syndicaliste, Frédéric Mole l'exemplifie en démontrant que les effets de légitimation quêtés par de modestes instituteurs militants trouvent leurs réciproques parmi des cadres et scientifiques de renom : l'« internationalisme en action » pour lequel œuvre Lapierre ne saurait se décréter d'en haut, postule ce dernier, mais doit s'ancrer dans la base et trouver des résonances parmi les instituteurs eux-mêmes, lesquels sont pour Lapierre les premiers vecteurs de la circulation des savoirs pédagogiques et, ce faisant, les agents les plus décisifs d'un internationalisme pédagogique pacifiste.

Ainsi, plusieurs des contributions démontrent combien les causes, savoirs et modèles qui circulent sont réimplémentés par ceux qui s'en font le relais tout autant que ceux par qui en sont les publics cibles : l'étude de Mari Carmen Rodríguez sur cet espace « périphérique » de l'Europe qu'est l'Espagne en porte particulièrement témoignage. Les transferts s'y réalisent fréquemment par tout un maillage d'emprunts localisés et d'appropriations ciblées, susceptibles d'en déjouer la teneur initiale. Si des causes progressistes peuvent avoir des effets strangulants, des impératifs contraignants peuvent ainsi se voir subvertis et favoriser des impulsions émancipatrices. Par ailleurs, les résonances de ces phénomènes circulatoires ne sont pas forcément réductibles à une forme plus ou moins complexe de réception. Non seulement parce que certaines circulations échouent à impacter à court, moyen ou long terme les milieux visés initialement : ce que l'exemple de l'Espagne franquiste démontre avec netteté, puisque c'est un héritage

de transferts et d'importations d'une densité étonnante qui sont durant le premier franquisme comme gommés du territoire national. Mais en outre parce que même en cas d'« échec » du processus exportateur, les circulations affectent les milieux qui les portent et contribuent à leur transformation tout autant qu'à la remise en circulation des modèles qu'ils véhiculent.

Ces processus de resémantisation, qu'Alexandre Fontaine met ici à l'épreuve du champ éducatif en se référant au courant des transferts culturels (cf. à ce propos les travaux de Espagne, 1999, et Middell, 2000), sont particulièrement visibles pour celui qui ne prend pas un discours officiel au pied de la lettre mais pénètre, archives en mains, dans les coulisses de ces grands chantiers internationaux, pour s'intéresser aux subtiles négociations et compromis. Se révèlent ainsi dans une correspondance croisée, des agendas personnels, des notes confidentielles, sur un site particulier, la subtilité des redéfinitions, réinterprétations, réappropriations. Leonora Dugonjić montre les difficultés que rencontrent les hauts fonctionnaires internationaux, promoteurs d'une « école des Nations unies », à « transférer » tel quel le « modèle » de l'Écolint de Genève à New York, lorsque l'ONU s'y installe en 1946. Le mythe des origines qu'ils fabriquent prend sens dans leur lutte pour s'imposer en tant qu'experts en matière d'international contre les spécialistes d'éducation locaux. Loin de consolider une « communauté » des fonctionnaires internationaux en tant que groupe déjà constitué, ce projet devient le prétexte de son agrégation (pour une analyse plus fine encore de ce phénomène, voir la récente thèse de Dugonjić, 2014). Pour sa part, Valeska Huber, dans sa contribution sur trois universités américaines et juives de Beyrouth, du Caire et de Jérusalem, prête une oreille attentive aux phénomènes de résistance, stoppage et congestion, pour mettre en cause l'idée d'une transposition telle quelle « *of a piece of America into de Middle East* » en montrant comment les communautés universitaires directement concernées réagissent et amalgament plusieurs modèles pour s'ajuster aux circonstances et besoins locaux. D'autres recherches menées sur les processus de colonisation (notamment Ayachi, 2004 ; Nguyen, 2014 ; Rogers, 2013a) montrent de façon éclatante la manière dont des communautés indigènes et élites locales peuvent tirer parti des vecteurs et supports de la colonisation – en particulier précisément via la formation et culture qui y est transmise – pour impulser des mouvements émancipatoires, ce qui se lit en filigrane aussi des travaux menés par ailleurs par Depaepe, Simon et Vinck.

Si l'enfance et l'éducation constituent des lieux privilégiés pour circonscrire des appartenances, consolider des citoyennés, imposer des valeurs, normer des comportements, ce sont aussi des espaces propices pour élargir des réseaux, déployer des connaissances, fabriquer des utopies et se réapproprier une actorialité par-devers les impérialismes de tout genre. C'est à ce titre aussi que le champ pédagogique, et, plus particulièrement

encore, les pédagogies constructivistes et entreprises didactiques, constituent un champ d'investigation particulièrement riche pour ceux qui s'attachent à historiciser ces processus de diffusion, transmission, et surtout de transposition et appropriation : revêtues d'une nouvelle actualité, ces notions font de longue date partie du substrat empirique et théorique de l'action éducative (voir à ce propos la *Didactica magna* de Comenius traduite et diffusée en latin 1638) ; en témoigne aussi l'historiographie des sciences pédagogiques des dernières décennies, s'essayant aussi à esquisser une typologie des modes de circulation et de resémantisation (Chervel, 1988), suivant les aires culturelles, les savoirs transposés, les publics apprenants (D'Enfert & Fonteneau, 2011 ; Goodson & Bell, 2011 ; Tenorth, 2009).

### **La globalisation des mondes de l'éducation : acteurs-trices de premier plan et petites mains**

Les contributions regroupées dans cet ouvrage portent une attention particulière aux acteurs individuels et collectifs qui se font les premiers relais de cette circulation des savoirs pédagogiques et des politiques éducatives. Nombre de travaux ont déjà suivi à la trace les ambassadeurs officiels et élites cosmopolites dans leurs négociations et missions transnationales et mis en lumière les organisations officielles qui se sont imposées comme nouvelles « Autorités mondiales » dans le champ éducatif. C'est le cas par exemple des « proscrits » français qui, inspirés par leur fréquentation accidentelle et forcée des systèmes et politiques scolaires helvétiques, s'en sont revenus dans l'Hexagone pour en organiser l'importation, une fois aux commandes républicaines. En témoigne aussi l'importante littérature qui revisite par le biais du tournant transnational l'œuvre des « grandes figures pédagogiques », à l'exemple notamment des Buisson, Decroly, Dewey, Lapierre, Montessori, Pestalozzi, Piaget, Tolstoï. Loin de nier leur rôle décisif, les chapitres de ce volume s'attachent à inscrire ces figures phares dans leurs réseaux de sociabilités formels et informels et à repérer aussi, au-delà des institutions officielles reconnues, l'action parfois plus discrète mais tout aussi décisive des associations, liges, syndicats, réseaux militants, en mettant aussi en évidence les relais « invisibles », relégués dans l'ombre ou au statut de figurants : dans le cas de Hulstaert, les congrégations religieuses ; dans le cas du modèle des universités américaines transposées dans le Middle East, le rôle du protestantisme ; dans le cas des fédérations ou des associations faitières d'enseignants, les syndicalistes ou enseignants de la base qui s'astreignent à fréquenter congrès et conférences internationales, portés par leur idéal pacifiste.

Si les études réunies ici ajoutent encore quelques éléments de connaissance à ces portraits de groupes porteurs de la nomadisation des savoirs éducatifs,

déjà évoqués ailleurs, il est une facette de leur identité que plusieurs auteurs mettent ici nettement en lumière, c'est celle de leur identité genrée. Certes, le rôle spécifique des réseaux associatifs féminins dans la mise sur agenda international de problématiques égalitaires diverses a déjà fait l'objet de passionnantes études (De Haan *et al.*, 2013 ; Garner, 2010 ; Rogers, 2013a, 2013b ; Rupp, 1997) englobant une diversité de thématiques. Tant les actrices de premier plan que leurs réseaux associatifs ont ainsi suscité des travaux démontrant leur engagement nodal autant à la marge qu'au cœur des agences internationales, sans négliger toutefois les tensions qui les divisent, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Natchkova & Schoeni *in* Lespinet-Moret & Viet, 2011 ; Wiesner-Hanks, 2011). Les chapitres de cet ouvrage y contribuent à leur façon en offrant eux aussi de riches pistes de recherche sur le rôle de ces personnalités féminines dont la diversité des profils, entre les grandes figures et les militantes de moindre envergure, donne matière à réflexion. Tout comme s'y essaie ici Béatrice Haenggeli-Jenni, le moment semble venu de multiplier les analyses d'inspiration prosopographique afin de tenter de mieux cerner l'originalité et l'importance de leur rôle dans les mécanismes circulatoires en matière éducative, sur un terrain où l'élément féminin, tant dans la production que dans la diffusion des savoirs, a sans nul doute exercé une influence prépondérante. Ces recherches évoquent notamment le rôle clé d'actrices dissimulées sous leur voile de religieuses enseignantes ou soignantes, comme celui des « petites mains » de ces associations et personnalités relais que furent les innombrables secrétaires et activistes de base des réseaux associatifs féminins, puis plus tard des premières « international civil servants » qui furent engagées ou s'engagèrent bénévolement dans les grandes agences internationales chargées de mettre en œuvre les circulations d'information, de modèle, de données et de pratiques, dans le domaine éducatif comme dans d'autres (Thébaud *in* Lespinet-Moret & Viet, 2011). Outre le rôle décisif des mères de famille, Leonora Dugonjić met quant à elle en lumière la personnalité et l'expertise internationale de Marie-Thérèse Maurette qui, au vu de ses vingt ans d'expérience en tant que directrice de l'Ecolint de Genève, est la première ambassadrice de son transfert à New York, afin que l'Unesco puisse en tirer parti comme centre expérimental d'éducation internationale. Analysant la manière dont le petit bureau du BIE de Genève interagit avec d'autres associations pédagogiques internationales et les États en charge des systèmes éducatifs, Rita Hofstetter met au jour la contribution décisive de sa secrétaire générale, Marie Butts, pour que le BIE et ses causes puissent être reconnues : en témoignent les centaines de correspondances qu'elle gère et génère, en toutes langues, pour mobiliser ses divers cercles de sociabilités et les personnalités en vue sur la planète éducative, qu'elle sait habilement mettre en dialogue.

Ces figures d'un engagement féminin de base mériteraient à elles seules une étude de fond qui pourrait révéler bien des caractéristiques de leur

formation, de leur sociabilité, de leur multipositionnement au sein de plusieurs réseaux réformateurs, et des impacts que leur activisme tous azimuts ont pu avoir tant au niveau des contacts inter-agences que de l'implémentation de leurs productions normatives. En tout état de cause, les données ici rassemblées sur ces figures de l'ombre d'un internationalisme féminin ne peuvent que sous-évaluer leur rôle, tant il est vrai que sur ce terrain éducatif, leur présence ubiquitaire laisse présager une influence bien plus ample et durable. Reste à savoir dans quel sens cet internationalisme féminin a pu exercer cette influence, et comment, dans un monde largement dominé par des hommes de pouvoir, arc-boutés sur une vision naturalisante du rôle féminin dans la société, elles ont pu faire entendre leur voix, et sur quels objets, avec quelle spécificité (ou non) dans leur approche. Autant de pistes de recherche qui restent encore à approfondir et dont les archives des organisations internationales comme des associations privées, puis plus tard des communautés épistémiques ou des réseaux internationaux (de femmes diplômées, d'étudiantes, d'organisations professionnelles enseignantes) devraient regorger de ressources de première main.

## Construction de l'ouvrage

Par-devers ces thématiques traversantes, chacune des contributions privilégie aussi des questionnements spécifiques. Trois problématiques centrales se dégagent et organisent l'ouvrage.

La première partie réunit les contributions qui centrent la focale sur les médiateurs de la circulation, individus passeurs et réseaux porteurs. Les contributions de Mari Carmen Rodríguez, Frédéric Mole, Béatrice Haenggeli-Jenni et Zoe Moody mettent en lumière la diversité des acteurs individuels et collectifs qui ont porté et rendu possibles ces mécanismes circulatoires : communautés savantes, milieux académiques, ligues militantes, associations professionnelles, fédérations syndicales, organisations politiques, réseaux féministes, agences philanthropiques, communautés confessionnelles. Sans négliger les ambassadeurs officiels, dont le visage se dévoile aussi sous des facettes méconnues, une attention particulière est portée aux mouvements alternatifs et passeurs plus discrets, aux femmes en particulier, œuvrant dans les coulisses des grands réseaux internationaux. Croisant approches biographiques et enquêtes d'inspiration prosopographique, les contributions mettent au jour la pluralité des profils de ces soutiens officiels et soutiers anonymes des phénomènes circulatoires. Nombre d'entre eux se caractérisent par le métissage de leurs appartenances sociales, intellectuelles, politiques, culturelles, dont ils tirent astucieusement parti en faisant office de véritables médiateurs entre cercles de sociabilités hybrides pour tisser un maillage dense d'échanges afin de

faire valoir leurs convictions pacifistes et internationalistes et les nouvelles valeurs et normes qui les soutiennent.

Tout en adoptant la même perspective socio-historique, les contributions de Joëlle Droux, Rita Hofstetter et Leonora Dugonjić, réunies dans la deuxième partie, se centrent résolument sur les agences et instances internationales qui s'imposent dans l'entre-deux-guerres, participant de cette institutionnalisation et formalisation de l'international. Tandis que l'on assiste à une éclosion et à un fourmillement sans précédent d'associations un peu partout sur le globe, des centres névralgiques s'imposent et s'efforcent d'en régenter la dynamique. Entre Genève et New York, en passant par Londres, Paris, Bruxelles, se négocie la primeur d'accueillir ces nouvelles autorités mondiales, en charge d'enfanter un monde pacifié en investissant l'éducation et la science de vertus rédemptrices. Incontournable est alors la fondation Rockefeller dont l'empire philanthropique et scientifique étend ses ramifications du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest, permettant à une multiplicité d'institutions de naître ou survivre non sans imposer une forme d'universalisme états-unien. Tout aussi incontournables sont la Société des Nations puis l'ONU et son Unesco, qui elles aussi, comme en témoignent les contributions ici réunies, se nourrissent et alimentent autour d'elles une constellation d'initiatives internationalistes. Quand bien même leur statut est précaire et leur existence vacillante, ces dernières sauront défier les décennies en se distinguant par l'ingéniosité de leurs stratégies pour concrétiser leurs ambitions internationalistes. Souplesse et inventivité conditionnent visiblement la durabilité et solidité de leur entreprise, tout comme l'aptitude à opérer des transferts et transpositions d'un continent à l'autre.

Ce qui réunit les contributions de Damiano Matasci, Alexandre Fontaine, Valeska Huber et Marc Depaepe/Frank Simon/Honoré Vinck – regroupées dans la troisième partie de cet ouvrage –, c'est leur centration sur les impacts de ces phénomènes cinétiques jusque dans les systèmes, pratiques, conceptions et rhétoriques pédagogiques. Sans dénier l'importance d'agents individuels et collectifs relais de ces inspirations foraines et ramifications transnationales, ces contributions se spécifient par l'attention portée aux supports pédagogiques – revues, manuels, programmes – qui façonnent les esprits et servent de vecteurs pour renouveler les enseignements et apprentissages, pratiques et représentations. Les savoirs inscrits sur ces supports voyageurs se voient eux aussi reconfigurés tandis qu'ils cheminent à travers l'espace et le temps. Les manuels scolaires se prêtent particulièrement bien à de telles enquêtes, eux qui sont investis de la mission de traduire les finalités visées par les politiques scolaires en savoirs apprêtés pour être enseignés et appropriés par les élèves et étudiants. Conçus comme dépositaires des principales connaissances et techniques de base d'une communauté sociale donnée, ils sont embléma-

tiques de la multiplicité des transformations que les savoirs subissent lorsqu'ils circulent : lorsqu'ils enjambent frontières nationales et continentales et s'ajustent à de nouvelles aires culturelles et linguistiques ; et, comme c'est leur fonction princeps, lorsqu'ils opèrent cette double transposition didactique, traduisant des savoirs de référence (savants ou liés à des pratiques sociales) en objets à enseigner puis en objets d'enseignement et d'apprentissage.

La complexité et diversité des resémantisations à l'œuvre et l'importance de l'investissement consenti par les États pour faire de l'école la fabrique de la nation (Falaize, Heimberg & Loubes, 2013) ne doivent pas nous faire perdre de vue la genèse commune sur laquelle la culture et le système scolaire tous degrés confondus se fondent, ce dont témoigne la généralisation mondiale de la *grammar of schooling*. Ce faisant, c'est aussi la matrice historique « de l'universalisation planétaire des représentations, des modèles, des normes, des critères et des options de réformes » (Schriewer, 1997, p. 23-24, cité ici par Damiano Matasci) que les approches privilégiées par les auteurs de cet ouvrage permettent de mettre avantagement en lumière. L'ouvrage dévoile ainsi la multiplicité des logiques à l'œuvre dans les processus d'échanges, de connexions et confrontations, de réappropriations et réfractions, qui n'ont cessé de vivifier et d'irriguer les politiques et les systèmes éducatifs depuis leur émergence.



### Choix de l'illustration de couverture : Paul Klee (1922)

L'œuvre, le parcours et le personnage de Paul Klee (1879-1940) sont autant d'indices de la prégnance des circulations dans le monde des savoirs et de la création au XX<sup>e</sup> siècle. Klee incarne ainsi particulièrement bien les propos des auteurs réunis dans cet ouvrage. Par son époque d'abord, puisque les années d'entre-deux-guerres, durant lesquelles Klee témoigne d'une créativité bientôt mondialement reconnue, figurent au cœur de nombreux chapitres. Par son auteur ensuite, l'artiste ayant enjambé les frontières et mélangé styles et écoles pour forger une œuvre à la fois unique et inspiratrice. Par sa fascination pour le mouvement, enfin, ses dynamiques contrastées, ses rythmes dissonants, ses directions chahutées, ses courants enchevêtrés.

Le tableau représenté ici, *Équilibre instable* (1922), avec ses jeux de lignes et de tonalités représentant une multitude de directions et de courants, à la fois parallèles et opposés, semble incarner cette conviction de Klee que l'action humaine, l'œuvre, sont perpétuellement en mouvement.

L'auteur et son tableau fonctionnent ainsi comme une métaphore des intentions qui animent les auteurs du présent volume : mettre en lumière la dynamique polyphonique des circulations d'idées, de concepts, d'acteurs, pour cerner les dialectiques contrastées de ces mouvements et la multiplicité des voix et voies qui

interagissent, entrent en résonance ou discordance, se profilant *in fine* comme des composantes intrinsèquement liées d'un même monde.



*Que les personnes qui ont accepté d'assumer la fonction de lecteur critique des contributions de cet ouvrage trouvent ici l'expression de toute notre gratitude. Ayant eu connaissance de la fabrication de cet ouvrage, la revue Prospects. Quaterly Review of Comparative Education a marqué son intérêt pour éditer un volume traduisant en anglais une sélection d'entre eux pour en élargir la diffusion et la réception. Il s'agit des chapitres rédigés par Zoe Moody, Joëlle Droux, Rita Hofstetter, Leonora Dugonjić, Valeska Huber et par Marc Depaepe, Frank Simon & Honoré Vinck.*

## BIBLIOGRAPHIE

- Ayachi, M. (2003). *Écoles et société en Tunisie (1930-1958)*. Tunis : CERES.
- Caruso, M. & Tenorth, H. E. (Ed). (2002). *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Clavin, P. (2005). Defining transnationalism. *Contemporary European History*, 4 (14), 421-439.
- Clavin, P. (2011). Conceptualising Internationalism Between the World Wars, in D. Laqua (Ed.), *Internationalism Reconfigured. Transnational Ideas and Movements between the Worlds Wars* (p. 1-14). London : I. B. Tauris.
- Conrad, S. & Sachsenmaier, D. (Ed). (2012) *Competing visions of world order : global moments and movements, 1880's-1930's*. Basingstoke : Palgrave-Macmillan.
- D'Enfert, R. & Fontenau, V. (2001). *Espaces de l'enseignement scientifique et technique. Acteurs, savoirs, institutions, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : Hermann.
- De Han, F. Allen, M., Purvis, J. & Daskalova, K. (2013). *Women's activism : Global perspectives from 1890's to the Present*. London-New York : Routledge.
- Dugonjić, L. (2014). *Les IB Schools, une internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XX<sup>e</sup> siècle*. Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales & université de Genève (FPSE).
- Espagne, M. (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : PUF.
- Falaize, B., Heimberg, C. & Loubes, O. (Ed). (2013). *L'école et la nation*. Lyon : ENS éditions.
- Fontaine, A. (2013). *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daquet (1816-1894)*. Thèse de doctorat, ENS-Paris & Fribourg.
- Fuchs, E. (Ed.). (2006). *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg : Ergon.
- Garner, K. (2010). *Shaping a global womens' agenda : women's NGOs and global governance, 1925-1985*. Manchester & New York : Manchester University Press.
- Goodson, I. & Bell, S. (2011). *Defining The Curriculum. Histories and Ethnographies*. London : Routledge.
- Gorman, D. (2013). *The Emergence of International Society in the 1920s*. Cambridge : Cambridge University Press.



- Grosser, P. (2011). L'histoire mondiale/globale, une jeunesse exubérante, mais difficile. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 110/2, 3-18.
- Haupt, H. G. (2011). Une nouvelle sensibilité : la perspective "transnationale". Une note critique. *Cahiers Jaurès*, 2 (200), 173-180.
- Iriye, A. (2013). *Global and Transnational History: its Past, Present, and Future*. Basingstoke : Palgrave-Macmillan.
- Iriye, A. & Saunier, P. Y. (Ed). (2009). *Palgrave Dictionary of Transnational History*, Basingstoke : Palgrave-Macmillan.
- Kott, S. & Droux, J. (Ed). (2013). *Globalizing social rights : the International Labour Organization and Beyond*. Basingstoke : Palgrave-Macmillan.
- Laqua, D. (2011). Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order. *Journal of Global History* 6, 223-247.
- Lespinet-Moret, I. & Viet, V. (Ed.). (2011). *L'organisation internationale du travail. Origine, développement, avenir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Macdonald, S. (2013). *Transnational history: a review of past and present scholarship*. ([http://www.ucl.ac.uk/cth/objectives/simon\\_macdonald\\_tns\\_review](http://www.ucl.ac.uk/cth/objectives/simon_macdonald_tns_review)). Consulté le 2 janvier 2015.
- Mackenzie, D. (2010). *A world beyond borders : an introduction to the History of International Organizations*. Toronto : University of Toronto Press.
- Mazower, M. (2009). *No Enchanted Palace : The End of Empire and the Ideological Origins of the United Nations*. Princeton : Princeton University Press.
- McCulloch, G. & Lowe, R. (Ed). (2003). *Centre and Periphery-Networks, Space and Geography in the History of Education*. Special issue, *History of Education* 32, 5.
- Middell, M. (2000). Kulturtransfer und Historische Komparatistik – Thesen zu ihren Verhältnis. *Comparativ, Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung*, 1, 7-41.
- Minard, P. (2013). Globale, connectée ou transnationale : les échelles de l'histoire. *Esprit*, 12, 20-32.
- Moody, Z. (2014). *L'enfant sujet de droits. Processus transnational de genèse, d'institutionnalisation et de diffusion des droits de l'enfant (1924-1989)*. Thèse de doctorat, université de Genève (FPSE).
- Ngai, M. M. (2012). The Future of the Discipline, Promises and Perils of Transnational History. Perspectives on History. *The Newsmagazine of the American Historical Association*. <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/december-2012> Consulté le 2 janvier 2015.
- Nguyen, T-P (2014). The rivalry of the French and American educational missions during the Vietnam War. *Paedagogica Historica*, 50, 1-2, 27-41.
- Renoliet, J.-J. (1999). *L'UNESCO oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Rogers, R. (2013a). Relations entre femmes dans l'Alger colonial : Henriette Benaben (1847-1915) et son école de broderies « indigènes ». *Genre & Colonisation*, 1, 147-169.
- Rogers, R. (2013b). *A Frenchwoman's Imperial Story : Madame Luce in Nineteenth-Century Algeria*. Stanford : Stanford University Press.
- Rupp, L. (1997). *Worlds of Women. The making of and International Women's movement*. Princeton : Princeton University Press.
- Saunier, P. Y. (2008a). Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940 : Projets et ingénierie de la convergence et de la différence. *Genèses*, 2 (71), 4-25.
- Saunier, P. Y. (2008b). Learning by Doing : Notes about the Making of the Palgrave Dictionary of Transnational History. *Journal of Modern European History*, 6, 159-179.

- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, n° 121, 23-24.
- Schriewer, J. (1994). *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. Berlin : Humboldt-Universität zu Berlin.
- Sluga, G. (2013). *Internationalism in the age of nationalism*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Tenorth, H.-E. (2009). Différence de statut : différence de standards pédagogiques ? Évolution des compétences et des savoirs d'action des maîtres de gymnase (Prusse, fin du XIX<sup>e</sup>-début du XX<sup>e</sup> siècle). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 83-108), *Raisons éducatives*, 13.
- Tournès, L. (2010). La philanthropie américaine et l'Europe : contribution à une histoire transnationale de l'américanisation. *Irice. Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, n° 31, 173-187.
- Tyrrel, I. (2009). Reflections on the transnational turn in United States history : theory and practice. *Journal of Global History*, 4, 453-474.
- Werner, M. & Zimmermann, B. (2003). Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité. *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 58(1), 7-36.
- Wiesner-Hanks, M.E. (2011). Crossing borders in transnational gender history. *Journal of Global History*, 6(3), 357-379.