



HAL
open science

L'analyse de réseau 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 réseau pour l'étude des coopérations intergouvernementales : le cas du Bureau International d'Éducation (1929-1952). 2023. hal-04089997v1

HAL Id: hal-04089997

<https://hal.science/hal-04089997v1>

Preprint submitted on 30 May 2023 (v1), 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.

L'analyse de réseau 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 (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 ainsi les affaires éducatives à l'Institut Internationale de la Coopération Intellectuelle (IICI), dès 1925 un Bureau International d'Éducation voit le jour à l'initiative de l'Institut Jean Jacques Rousseau. Porté par un groupe d'acteurs et d'actrices ancrés dans divers mouvements militants de gauche « qui incarne[nt] plusieurs grandes tendances des mouvements pacifistes actifs ces années-là » (Boss, 2022, p. 273), à l'instar du mouvement de l'éducation nouvelle, des Quakers et des mouvements féministes

En 1929, le BIE se transforme pour agir sur les principes de la coopération intergouvernementale. Lorsque l'Unesco voit le jour en 1946, ses concepteurs 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-guerres², que s'expérimente et s'institutionnalise une coopération intergouvernementale axée sur les questions éducatives et ce, en vue d'asseoir la paix dans le monde.

Pour se faire, les États sont invités à participer aux instances décisionnaires, mais aussi au sein des annuelles Conférences internationales de l'Instruction Publique (CIIP) mises en place dès 1934 et conjointement organisées avec l'Unesco à partir 1947, et ce, dans une démarche supposée de « neutralité absolue au point de vue national, politique, philosophique et confessionnel [...] [et] dans un esprit strictement scientifique et objectif »³. Les délégué-es y exposent les avancées pédagogiques du pays représenté, et débattent en vue de produire des recommandations universelles à caractère non contraignant⁴, dont on espère que les nations s'en inspirent pour définir leurs politiques éducatives.

Fort des travaux de l'Équipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation (ERHISE) qui démontrent que le BIE envisage plusieurs reconfigurations institutionnelles pour lui permettre de survivre et de s'ériger telle une matrice de l'internationalisme éducatif (Hofstetter & Erhise, 2021 ; Hofstetter, 2015 ; Hofstetter & Schneuwly, 2013), la thèse (Brylinski, 2022) se concentre sur la façon dont les acteurs-ices étatiques s'impliquent, expérimentent et s'approprient ce projet. 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 intergouvernementale en éducation porté par le BIE, ainsi que la formulation de principes internationaux et la création d'outils de régulation des réformes éducatives. Considérant que la seconde spécificité de cette thèse est d'en faire l'objet d'une exploration méthodologique en ce qui concerne le potentiel et les limites des techniques d'analyses de réseaux, ce compte rendu s'attache à décrire précisément comment cette méthodologie a été employée

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

² Pendant la Seconde Guerre mondiale, le BIE est une des rares institutions internationales qui parvient à se réformer pour œuvrer dans ce contexte, et ainsi poursuivre les efforts -non sans tension et paradoxes- d'une coopération intergouvernementale malgré un contexte qui lui est tout particulièrement hostile (Boss & Brylinski, 2020).

³ Article 2 de la Constitution du BIE (1929).

⁴ Néanmoins, ces recommandations seraient « d'autant plus contraignantes qu'elles sont librement consenties » (Hofstetter dans Brylinski & Hofstetter, 2021, p. 228).

et les principaux résultats obtenus. Dans un premier temps je restitue la méthodologie et la démarche employée pour mobiliser les techniques d'analyses de réseaux, ainsi que le potentiel et ses limites. Puis, dans un deuxième temps, je restitue une partie des résultats obtenus avec cette approche méthodologique, pour illustrer comment peut se révéler pertinente pour l'étude des interactions dans le cadre d'une organisation intergouvernementale.

Sources mobilisées et démarche méthodologique.

Cette recherche couvre une période qui s'étend depuis la signature des statuts intergouvernementaux du Bureau en 1929 jusqu'en 1952 lorsqu'un accord final est adopté entre l'Unesco et le BIE, et parfois s'étend jusqu'en 1958 pour des questions méthodologiques. L'objet se concentre donc sur un espace précis, soit le BIE, ainsi que les parties prenantes gouvernementales impliquées. Le Bureau, comme d'autres organisations ou institutions internationales techniques qui voient le jour au début du 20^e siècle⁵, est un terrain d'étude de dynamiques transnationales qui fait appel à une approche interdisciplinaire. En effet, ce sujet nécessite une prise en compte de travaux issus de divers champs disciplinaires, tels que celui des sciences de l'éducation, des approches sociales historiques, des études postcoloniales, des sciences politiques et des relations internationales, entre autres. Un constat qui engage à adopter au départ une démarche principalement empirique, articulant des méthodologies qualitatives et quantitatives.

Cette recherche s'effectue principalement à partir des archives du BIE⁶, représentant un total de 275 boîtes, soit environ 40 mètres linéaires permettant de croiser les résultats d'analyses quantitatives à une démarche qualitative, afin de confirmer, d'infirmer, voire de nuancer les résultats obtenus. Ce fond met à disposition aussi bien des correspondances internes et externes, professionnelles et personnelles, des rapports et leurs brouillons manuscrits de diverses réunions, conférences et Assemblées, de nombreuses traces des activités menées (prospectus, articles de journaux, etc.), ainsi que les documents internes à l'organisation du Bureau.

Au cours de la recherche, de multiples bases de données ont été constituées. L'enjeu de la quantification des archives est de pouvoir constituer un corpus documentaire le plus systématique et exhaustif possible, tout en faisant face au défi des « silences des sources » (Karila-Cohen, Lemerrier, Rosé & Zalc, 2018, p. 776)⁷. Pour ce faire, j'ai valorisé principalement les sources publiées, partant du principe qu'elles sont le reflet de ce que le BIE veut montrer. Elles traduisent la vision que le BIE souhaite diffuser sur ses activités, ses partenaires et sur la participation intergouvernementale. Par ailleurs, le caractère régulier et sériel (trimestriel ou annuel) de ces publications permet de procéder à des analyses comparatives, sur des périodes définies.

La démarche appliquée dans les chapitres 4, 5, 6, 7 et 8, après la sélection et la constitution du corpus, consiste à effectuer une première lecture afin d'avoir une vue d'ensemble pour ensuite développer un schéma de codage qui informe de façon systématique la base de données constituée sous Excel. Ces schémas de codage ont été testés sur une partie des documents, non seulement par moi, mais aussi par des collègues doctorant·es et des étudiant·es qui se sont mobilisé·es bénévolement, afin de vérifier qu'ils permettent une extraction objective des données. Suite à ce processus, il est bien souvent nécessaire de redéfinir notre schéma de codage et les catégories subséquentes de la base de données. Une fois que nous avons le schéma de codage final en main, nous passons à la quantification des sources sélectionnées. Pour l'objet d'étude auquel nous nous attachons, le codage s'est fait manuellement : les sources publiées sélectionnées ne sont pas numérisées, et si nous avons pu en numériser une partie, nous n'avons pu obtenir une océrisation acceptable. Impossible donc de procéder à un traitement systématique

⁵ Iriye (2013), Saunier (2009), Matasci et Droux (2019), Kott (2011) et Plata-Stenger (2020) sur le BIT, Laqua (2011) et Grandjean (2018) sur la coopération intellectuelle, ou encore Dugonjic-Rodwin (2022) sur les écoles du Baccalauréat International (IB).

⁶ D'autres fonds ont en outre été explorés, notamment ceux des Archives Institut J.-J. Rousseau (AIJR), de la SDN (Genève), de l'Unesco (Paris), du Comité International de la Croix-Rouge (Genève) et du Département de l'instruction publique (Genève), ainsi que ceux du BIP (Genève).

⁷ C'est-à-dire non pas d'omettre les informations manquantes, les données perdues ou effacées, mais d'en tenir compte afin que « les lacunes donnent lieu à un retour réflexif sur les sources » (p. 776).

informatisé des fichiers dans le temps imparti, ce qui produit un biais qui, selon moi, ne doit pas être exclu d'une démarche employant un logiciel numérique : celle de l'œil et de l'attention du chercheur. Une faute de frappe, une information manquée, un coup d'œil trop rapide, et voilà des cases vides. Il est donc crucial que le codage soit revu, idéalement par une personne externe, et à plusieurs reprises. De fait, j'ai dédié deux fois plus de temps à la révision, à la relecture et au nettoyage qu'au processus de codage.

Pour constituer une base de données permettant de procéder à des analyses ancrées dans une démarche transnationale, il m'a paru nécessaire d'organiser les catégories de codage en fonction des acteur·ices. Dans ce cadre, j'entends par « acteur·ice » toute parties prenantes impliquées de ce projet de coopération intergouvernementale, que ce soit des entités collectives (type États, ministères, associations nationales, ligues internationales, etc.) ou individuelles (leurs représentant·es). Cela permet d'appliquer un certain jeu d'échelles lors de l'analyse, notamment entre l'acteur·ice individuel·le et l'acteur·ice dit collectif·ve⁸. Les attributs des protagonistes sont essentiels : tels que les régions où se situe l'État en question, le statut de l'adhésion de ces États au Bureau, mais aussi les attributs individuels tels que le titre, le sexe, et le(s) profil(s) professionnel(s).

Quant à l'extraction des données, elle s'opère directement à partir des sources publiées : afin de constituer des bases de données aussi complètes que possible, il m'a paru essentiel d'adopter une approche à la fois inductive et déductive. Analyser les discussions de la Conférence au prisme de l'histoire croisée permet d'articuler la pratique et la recherche, soit ici le chercheur et son objet. Traitant de la problématique des transferts, Werner et Zimmermann (2003) soulignent que l'exigence des cadres de référence soumis à l'invariance des catégories d'analyse fait apparaître un « déficit de réflexivité dû à un insuffisant contrôle des boucles auto-référentielles » (p. 14). En effet, malgré la rigueur à vouloir « casser le mythe de l'homogénéité des unités nationales », bien souvent les catégories d'analyse renvoient à ces références nationales, répliquant ainsi une certaine terminologie problématique d'un point de vue épistémologique. Ainsi, les auteur·es suggèrent d'adopter une démarche à la fois déductive et inductive car « son infléchissement inductif vise à en limiter les effets à travers un dispositif d'enquête dans lequel les objets, les catégories et les grilles d'analyse s'ajustent au fur et à mesure de la recherche » (Werner et Zimmerman, 2003, p. 23). Par ailleurs, cela permet de créer un espace pour que des thèmes ou les catégories d'analyse émergent directement des textes tout en étant guidé par un cadre d'analyse : il s'agit donc de faire parler les textes tout en maintenant une certaine rigueur scientifique.

Les catégories sont donc, au départ, constituées de façon inductive. C'est le document mobilisé qui informe les catégories à retenir pour le schéma de codage et la base de données : par exemple, le pays représenté et le profil des délégués assistant aux Conférences étant systématiquement renseignés, cela constitue une catégorie de fait. Mais aussi (et cela concerne les données moins systématiques), il s'agit de tenir compte du vocabulaire mobilisé par les acteur·ices. Pour illustrer cela, prenons l'exemple des régions auxquelles s'associent les États lors de leurs prises de parole : j'ai systématiquement relevé les expressions des participants lorsqu'ils associent l'expérience de leur État à un ensemble d'autres États (chapitre 5). En effet, si notre imaginaire spatial et notre culture épistémologique nous conditionnent à adopter une certaine préconception du monde, il apparaît dès lors essentiel de se fonder sur les paroles des acteur·ices de l'époque pour éviter tout biais interprétatif. L'emploi d'une démarche déductive fournit des données additionnelles permettant d'enrichir l'analyse : par exemple le sexe, le statut d'adhérent qui m'ont donc encouragée à croiser des archives, car ces informations ne sont pas toujours présentes ou explicites dans les documents mobilisés en premier lieu (soit, dans ce cadre, les publications).

Il m'a fallu fréquemment compléter cette base de données en la recoupant avec d'autres sources d'information, démarche qui s'avère plus compliquée et chronophage que prévu, étant donné le nombre d'acteur·ices cité·es dans cette thèse, le fait que leur parcours ne soit pas toujours documenté et les dates de naissance et de décès ne sont pas toujours indiquées, faute d'informations fiables disponibles. Néanmoins, recouper avec des recherches complémentaires permet de relever ce défi : comment les

⁸ Voir Revel (1996) sur l'intérêt de la micro-analyse dans une démarche historique, et des jeux d'échelles.

« petites mains » ont-elles contribué en interaction avec des, ou du moins aux côtés de, personnages illustres de leur période ?

Enfin, les bases de données, notamment celles issues des CIIPs, se concentrent sur les interventions et les interactions. Les spécificités méthodologiques appliquées sont précisées dans les chapitres concernés. De façon générale, il s'agit de relever les données interactionnelles pour analyser les stratégies à l'œuvre favorisant la circulation des savoirs éducatifs. Par exemple, une attention particulière est posée sur « qui cite qui ? et comment ? », intégrant nombre d'attributs pour qualifier le plus possible ces interactions. C'est là qu'entrent en scène les techniques d'analyse de réseaux.

L'analyse de réseaux, un outil pour rendre visible l'invisible

L'analyse de réseaux est un outil encore peu exploité en histoire de l'éducation (Fuchs, 2007)⁹, néanmoins son apport heuristique est indéniable, attirant nombre de chercheurs et chercheuses qui contribuent à la réflexion méthodologique sur ses usages. L'analyse de réseaux est un outil méthodologique faisant appel à la fois à l'approche quantitative puis qualitative, permettant ainsi de surmonter ce clivage méthodologique (Eloire, Penalva Icher & Lazega, 2011 ; Lemerrier & Zalc, 2010). Il ne s'agit pas d'analyser un réseau en particulier, mais bien de constituer un réseau à partir de données existantes et aussi exhaustives que possible afin de générer des résultats d'analyse prenant leur source dans la théorie des graphes (Beauguitte, 2016). Selon Lemerrier (2010), l'intérêt de cette démarche est la suivante :

la notion de réseau [...] ne renvoie pas de façon claire à un concept, une théorie, une méthode et moins encore un champ de recherche ; elle pointe plutôt un intérêt diffus pour les notions d'interaction, de capital social ou d'action collective, par opposition à des visions plus déterministes, organisationnelles ou purement individualistes. (p. 2)

Ce sont donc les liens entre les acteur·ices et la nature de ces connexions qui nous intéressent plutôt que les positionnements individuels. En histoire de l'éducation, Vera et Fuchs (2019) précisent : « network methods are useful in understanding, inter alia, social change, information flows, and the diffusion of educational innovations and models » (p. 24). Dans le cadre de la thèse, ce fut l'occasion d'éprouver cette méthode à partir des publications, afin d'étudier les liens (et leur nature) qui se forment, propices à la diffusion de modèles éducatifs. La constitution de ces réseaux permet d'explorer dans quelle mesure les États se mettent en scène à travers le BIE, plus précisément au sein des CIIPs (chapitres 6 et 8) et à travers leur conception d'éducation pacifique (chapitres 7 et 8). La méthode permet ainsi de visualiser et d'analyser les interactions entre les parties prenantes gouvernementales, celles-ci rendant visibles certains phénomènes qui ne sont pas aisés à identifier avec une approche strictement qualitative. C'est tout particulièrement le cas des effets de pouvoir, comme le sous-entend le propos de Lemerrier (2005) :

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 (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) (Lemerrier & Zalc, 2010). Les données pour reconstituer les réseaux ont été ici choisies pour leur caractère systématique : listes des participants aux conférences, procès-verbaux des interventions lors de la discussion générale sur les recommandations, *Bulletins d'information* publiés par le BIE. Cette technique permet de révéler des réseaux de participations, de positionnements (des un-es par rapport aux autres) et de mentions (de modèles ou d'initiatives éducatives). Ces agencements traduisent des « mises en scène » d'États, une expression également mobilisée par Laqua (2011) dans son travail sur la participation des gouvernements au sein de l'IICI. Une démarche qualitative permet d'interpréter le jeu de positionnement et d'interdépendance et de creuser l'analyse des liens existants et manquants pour mettre en valeur des

⁹ Si la notion de réseau(x) est fréquemment mobilisée en histoire de l'éducation, l'analyse de réseaux, en tant que technique, voire méthodologie, issue de la théorie des graphes (Barnes & Harary, 1983), reprise et développée entre autres par Wasserman et Faust (1994), est plus rare (voir Fuchs, 2007).

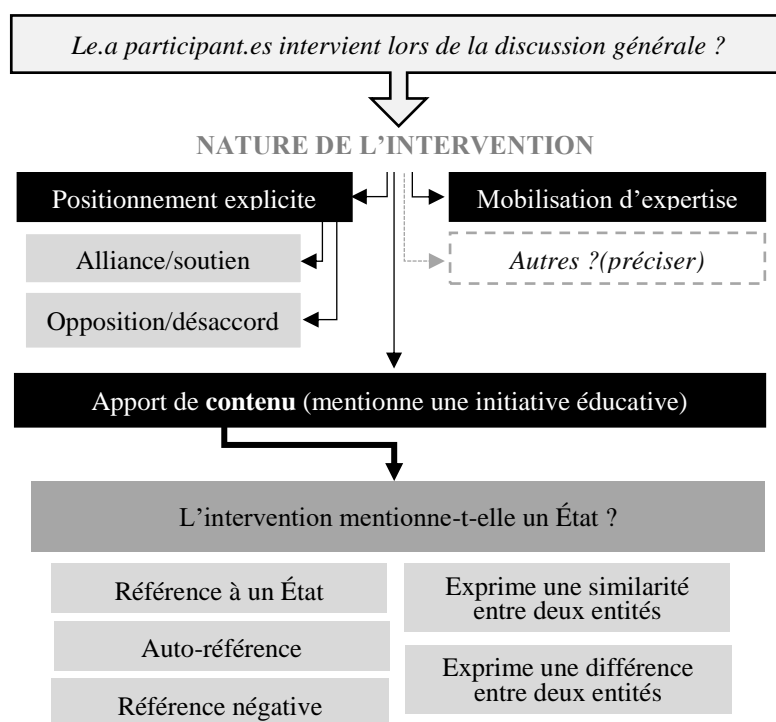
stratégies d'acteur·ices individuel·es et collectif·ves employées pour contribuer au projet d'une éducation pacifique. Ce sont principalement des stratégies de coopération ou de représentations qui sont mises en lumière grâce aux techniques d'analyse de réseaux. Dans le volet suivant, je décris brièvement la démarche entreprise pour appliquer les techniques d'analyse de réseaux a) aux procès-verbaux des CIIPs (chapitres 5, 6 et 8) et b) aux *Bulletins d'information*, sur la section dédiée à l'éducation pacifique (chapitre 7).

Les techniques d'analyses de réseaux dans un espace-temps intergouvernemental : démarche, apport, enjeux et limites.

Révéler les stratégies de coopération pendant les débats.

Rappelons que, depuis 1934, les annuelles CIIPs offrent l'occasion pour les gouvernements de 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 recommandations internationales en éducation. Dans ce cadre, des enquêtes portant sur les sujets retenus sont préalablement envoyées aux États, puis les résultats sont compilés dans un rapport synthétique présenté lors de la CIIP, donnant ainsi l'opportunité aux gouvernements de librement commenter et questionner ce rapport qui doit servir de base à la rédaction finale de la recommandation. À partir des procès-verbaux, l'analyse de réseaux permet de représenter et d'analyser les relations – interactions directes et indirectes – entre les acteur·ices étatiques. Différents types de relations, préalablement définie via le schéma de codage (fig. 1), sont analysés : les alliances et oppositions, les accords et les désaccords, les demandes et renseignements d'information dirigés d'un pays A vers un pays B, et les références formulées par un État A envers un État B tenant compte de leur nature. Résumons ceci à « qui cite qui ? [indicateur] et comment ? [attribut de lien] » lorsque les délégués mentionnent une initiative éducative.

Figure 1. Schéma de codage simplifié



Cela permet de représenter les géographies émergentes lors des CIIPs sur des contenus éducatifs et de relever ainsi les échanges, les tensions, les apports et contributions des différents États sur les thématiques éducatives qui font l'objet de recommandations internationales. Cette démarche a également permis d'identifier des stratégies pour insérer un savoir ou une idée au cœur de la discussion

pour que la recommandation finale en tienne compte, mais aussi d'autres stratégies, de conflit ou de « silencement » (Dotson, 2011) qui permettent d'écarter, voire de marginaliser un savoir¹⁰.

Un enjeu majeur auquel j'ai été confrontée est celui de la notion d'acteurs et d'actrices. C'est une question centrale pour quiconque entreprend l'analyse de réseaux (Beauguitte, 2016). Dans le cadre de cette thèse qui se concentre sur les parties prenantes étatiques, la difficulté résidait dans l'entrée en matière : qui est l'acteur·ice principal·e quand l'objectif est de mener 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 qui encourage à placer l'individu au cœur de l'analyse permet une tout autre approche analytique des faits. C'est peut-être à la fois une limite, mais aussi une richesse incontestable : en choisissant de prendre soit l'État soit l'individu comme unité d'analyse, les résultats peuvent différer. Ainsi, il me paraît osé de tirer des conclusions fermes sur des résultats qui diffèrent dans leurs interprétations. Pour autant, ces résultats ne sont pas contradictoires : ils se complètent et permettent d'obtenir une vision plus nuancée sur l'objet d'étude. J'irais jusqu'à dire qu'étudier uniquement l'une de ces deux dimensions n'offre qu'un résultat d'analyse partiel sur un tel objet.

Un second enjeu qui découle de la notion d'acteur·ice est le type de réseaux à produire. Pour illustrer ce point, reprenons les réseaux produits dans le cadre des CIIPS, illustrant les citations faites pendant les débats (chapitres 5, 6 et 8). Au départ, j'ai procédé à l'élaboration d'un réseau unimodal en prenant l'État comme acteur principal (donc comme nœud dans les réseaux). Or, à travers la démarche visant à relever les acteur·ices de façon déductive (à partir des listes de présence annexées) et inductive (à partir du texte), il est possible d'observer des tensions, comme la présence d'acteur·ices cités·es dans les textes et qui pourtant ne sont pas présent·es dans les listes¹¹. À ce stade, j'ai donc choisi de me pencher sur les individus (les délégué·es d'État) afin d'entrer dans un autre niveau d'analyse : « qui cite qui » devient « quel·le acteur·ice cite quel·le acteur·ice », ce qui oblige à questionner dans quelle mesure un État, qui est somme toute un simple mot prononcé par un délégué, reflète-t-il un acteur ? 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. J'ai donc choisi de procéder à un réseau biparti, en plaçant d'un côté les délégué·es 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 qui en découlent. Certain·es délégué·es s'expriment parfois en faisant référence aux États, parfois en faisant référence aux délégué·es d'État. Et ces deux pratiques peuvent avoir un objectif similaire, tel que l'expression d'un accord, ou bien le partage d'une expérience nationale. D'autres situations démontrent que l'acteur·ice (État ou délégué·e) cité·e dépend de pratiques langagières employées pour la collaboration. Par exemple, lorsqu'un conflit émerge, il est probable que les autres délégué·es y répondent en nommant l'État pour que le différend ne devienne pas interpersonnel. En outre, les questions de politesse entrent en jeu (chapitre 6) : lorsqu'un·e représentant·e gouvernemental·e exprime son accord avec une idée, ce·tte dernier·e a tendance à nommer la personne qui a énoncé 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 (chapitres 6 et 8), c'est plutôt le nom du pays qui est énoncé et non celui du délégué·e. Cela confirme qu'il est essentiel, pour l'étude des pratiques de la coopération intergouvernementale dans une démarche transnationale, d'identifier qui sont les acteur·ices individuel·les et collectif·ves, et ce que cela implique sur les phénomènes observés. Il s'agit donc de procéder à une analyse à différentes échelles (ex. : individuelle, nationale), puis de croiser ces résultats.

En tenant compte de ce point, nous obtenons des ensembles de nœuds qui, en théorie, font défaut à la la production d'un réseau qui me semblait être biparti. En effet, d'un côté il y a des individus, et de l'autre

¹⁰ Les travaux de Fricker (2007), McKinnon (2016) et Dotson (2011, 2019) conceptualisent les diverses pratiques et formes à l'œuvre pour « faire taire » (« *silencing practices* »). Ces pratiques résultent, dans le cadre de cette étude, de stratégies de coopération mais aussi de formes d'ignorance favorisant la pensée dominante, et donc occidentale (voir Pedersen, 2015 ; Sriprakash, Rudolph, Gerrard, 2022), et -donc- qualifie des formes de violence épistémique. En français, « silencement » et « silenciation » sont deux traductions possibles de « *silencing practices* », j'emploie ici la première.

¹¹ Ce fait est principalement exploré dans les chapitres 5 et 6.

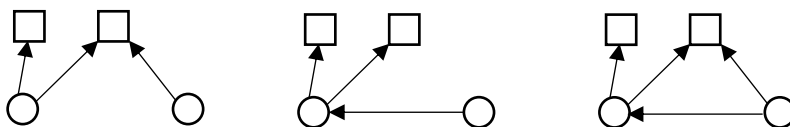
des références aux États (des mots), mais aussi aux individus qui siègent en tant que représentant-e d'État. Si les réseaux bipartis suggèrent deux ensembles qui ne se croisent jamais : ce n'est pas le cas dans cette approche qui présente deux ensembles distincts, dont un qui ne se croise jamais, et 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. Ainsi, trois structures sont possibles :

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

Légende

□ État (entité non physique)

○ Délégués (entité physique)



Les analyses conduites et résultats obtenus à partir de ces réseaux confirment que si le chercheur·e s'en tient strictement aux indicateurs de degrés (entrant et sortant), il est alors possible de constituer un tel réseau : les résultats d'analyse offrent dès lors de nouvelles perspectives (chapitre 6) qui complètent ceux obtenus par des réseaux unimodes, et permettent alors d'affiner notre compréhension de certains enjeux ou tensions.

Révéler les structures collaboratives de l'éducation pacifique

Également, un essai a été conduit sur les *Bulletins d'information* (chapitre 7), une publication trimestrielle du BIE, qui, lors de ses jeunes années intergouvernementales jusqu'à l'avènement de la Seconde Guerre mondiale, confère une place importante pour l'éducation pacifique. Cette rubrique intitulée « l'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 des *Bulletins* tend à promouvoir des activités qui mettent en relation au moins deux États entre eux.

La nature de cette publication trimestrielle permet donc de conduire une analyse systématique faisant emprunt aux techniques d'analyse de réseaux. Un schéma de pensée a été développé pour coder près d'une cinquantaine de pages publiées entre 1930 et 1932 dans ladite rubrique afin de constituer une base de données. En parallèle, un carnet de bord a été tenu pour compléter cette approche par une démarche qualitative, plus précisément d'analyse de contenu, permettant de contextualiser mais aussi d'interpréter certains résultats d'analyses de réseaux obtenus. L'éducation pacifique est donc analysée non pas comme une succession (ou une accumulation) d'activités indépendantes, mais comme une mise en réseaux des États dans ce domaine, permettant de souligner les enjeux (géo)politiques alors constitutif de la construction de l'éducation pacifique.

Ainsi, pour chaque activité annoncée dans ces *Bulletins*, les États constituent les sommets, la collaboration est codée en lien. Une série d'attributs de liens a également été intégrée dans la base de données (nature de l'activité, dimension positive ou négative de la paix¹², public ciblé, organisateur·ices, dimension à/pour/par¹³). Rappelons que ces réseaux ne représentent pas forcément une structure réelle de la collaboration pour l'Éducation pour la paix : c'est un réseau annoncé au travers de cette publication, qui permet de se faire une image des formes de collaboration expérimentées dans les milieux éducatifs nationaux qui œuvrent pour une éducation pacifique. C'est un réseau fictif, un discours, et non une réalité, qui nous permet d'identifier comment les États (notamment leur communauté éducative)

¹² 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).

¹³ Une éducation *à* la paix vise la transmission de savoirs en ce qui concerne « la paix », son histoire, les valeurs affiliées, les organisations qui œuvrent dans ce domaine. Une éducation *pour* la paix est une approche éducative qui a pour objectif ultime d'asseoir la paix dans le monde : c'est une éducation qui permet aux apprenants de devenir des agents pacifiques. Enfin, une éducation *par* la paix est une approche éducative utilisant une pédagogie pacifique, respectueuse de l'enfant.

caractérisent l'éducation pacifique dans les *Bulletins* du BIE et au travers de quelles activités. Ainsi, les techniques d'analyses de réseaux ont permis de cartographier les collaborations à l'œuvre dans ce domaine pour rendre visible une mise en scène inter-nationaliste fidèle à une certaine organisation du monde, ce qui impacte *in fine* la définition d'une éducation pacifique que le BIE s'approprie et diffuse à l'échelle mondiale dans les années Trente.

Limites et considérations pour l'emploi de l'analyse de réseaux sur un terrain transnational

La thèse a été l'occasion de revisiter la façon d'étudier la participation des acteur·ices étatiques dans un projet de coopération et d'offrir de nouvelles pistes méthodologiques. J'ai connu des doutes, des maladresses quant à l'usage de l'analyse de réseaux (mentionné dans le chapitre 6 sur le codage et le chapitre 7 à propos de la visualisation), néanmoins, grâce au cadre de la thèse qui, par la nature du travail entrepris, permet cette exploration méthodologique, j'ai pu réviser mon approche et redéfinir ma démarche (chapitres 5 et 8). J'ai fait le choix de conserver les tâtonnements auxquels j'ai été confrontée, car il me semble important de les mentionner afin de pouvoir tenir un discours sur « les erreurs à ne pas faire ». En outre, il me semble opportun de pouvoir nuancer un positionnement dichotomique sur l'intérêt ou non d'employer les analyses de réseaux. Malgré tout, cette méthodologie a permis de révéler des résultats d'analyse pertinents pour les problématiques de départ. Ainsi, si je résume mon positionnement : l'analyse de réseaux peut être un outil particulièrement utile pour étudier les dynamiques dans un contexte transnational (ou du moins dans un contexte conçu à cet effet), mais le traitement d'un nombre important de documents, notamment s'ils ne sont pas digitalisés, nécessite une rigueur inébranlable, des ressources temporelles (démarche chronophage), individuelles et collectives (nécessite l'implication d'autres individus pour vérifier le codage), et donc financières. Autrement dit, et comme la plupart des méthodologies de recherche, l'analyse de réseaux offre un certain potentiel mais présente aussi des limites.

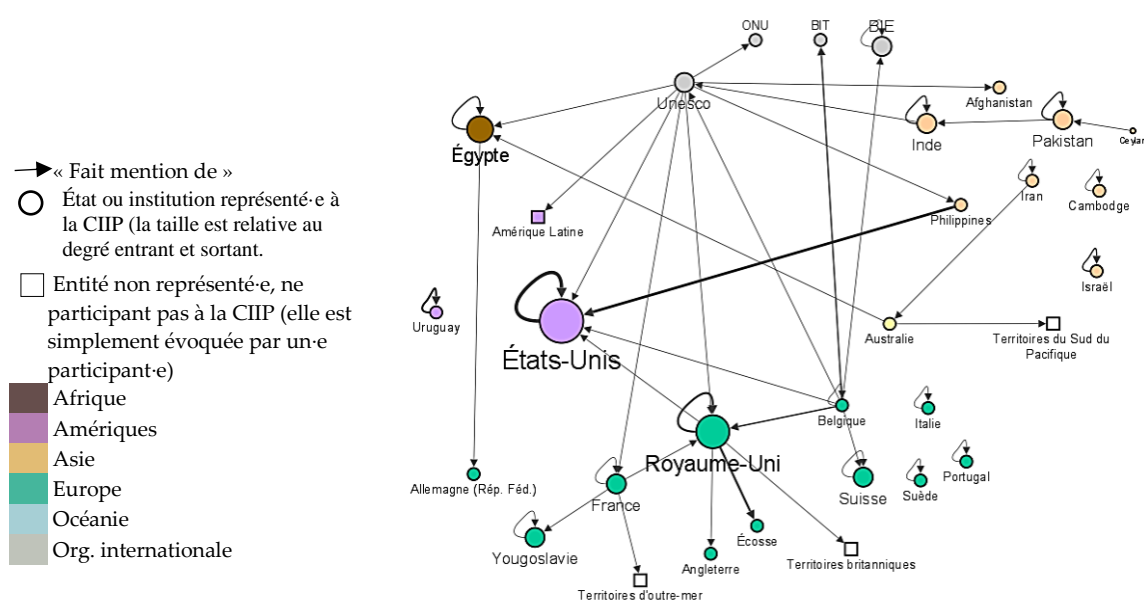
D'un point de vue strictement technique, les organisations internationales sont donc des terrains fertiles pour conduire des analyses de réseaux. En effet, ces organismes créent des espace-temps délimités pour favoriser la coopération : cela concerne entre autres les instances décisionnaires (Conseil, ou réunions du Comité), les Conférences annuelles, mais aussi les publications. Rappelons que les archives qui en découlent sont donc adaptées pour conduire des analyses de réseaux : elles ont un caractère systématique (elles sont produites sur des modèles quasi-similaires de façon régulière, trimestrielle ou annuelle par exemple, et sont donc propices à la comparaison) ; elles ont des frontières précises (une action se passe dans un espace-temps défini par les acteur·ices du BIE). Ici, les données semblent exhaustives, néanmoins, il n'y a pas de certitude à avoir tant le facteur humain entre en jeu dans un système qui s'expérimente et dont les règles sont souples et souvent revisitées (chapitre 5 ; Hofstetter & Erhise, 2021). C'est l'une des limites des recherches ici conduites : trop rares sont les données disponibles dans les archives à propos des personnes chargées de rédiger les publications. Il n'est donc pas possible de savoir si le ou les auteur·es ont retranscrit de façon systématique, ou bien si des choix de rédaction ont été opérés, pouvant influencer le contenu. Lorsque cela a pu être détecté, c'est mentionné. Cela dit, pour la majeure partie, j'ai dû composer avec cette incertitude pour interpréter les résultats (Brylinski, 2022, pp. 222-234).

Faisons le point sur la constitution de la base de données car il est essentiel de penser sa structure dès le départ. Aborder les textes uniquement sous l'angle de l'analyse de réseaux et construire directement la base de données à cet effet peut rapidement devenir un obstacle pour la chercheuse. Il est nécessaire de construire en premier lieu une base de données permettant d'obtenir une vision globale et aussi exhaustive que possible, avant de créer une seconde base de données (à partir de la première) formattée en vue de procéder à une analyse de réseaux. Cette première base de données est donc conçue pour relever des éléments d'analyse 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. Il s'agit de constituer une base de données dans une démarche transnationale, qui tient compte à la fois des États en tant qu'acteurs et leurs attributs (ex. : région, continent, statut de membre ou non auprès du Bureau, etc.), mais aussi des délégué·es d'État en tant qu'acteur·ices et leurs attributs (ex. : sexe, profession, titre, etc.), et ce, en plus

des divers attributs de liens qui se définissent en fonction de la question initialement posée sur les documents.

Par ailleurs, constituer une base de données transnationale dans une démarche qui vise l'exhaustivité ne permet pas non plus d'interpréter les réseaux produits, au risque d'en tirer des conclusions hâtives. 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 archives¹⁴. Voyons l'analyse de réseaux comme un point de départ et non une fin en soi : le réseau n'est pas le résultat et encore moins la réponse aux questions de départ, mais il donne à voir des phénomènes, des tendances ou des ruptures de tendances qui permettent d'approfondir le questionnement de départ et qui indiquent la démarche à entreprendre pour compléter cette analyse en la croisant avec des archives manuscrites qui peuvent expliquer ces phénomènes au départ observés dans le réseau¹⁵. Par exemple, le réseau 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. Représentation graphique du réseau unimode (CIIP, 1951), sélection du sous-réseau à partir des liens de citations « valorisant l'expérience éducative » d'un État et/ou d'une institution.



Note : dans ces graphiques, l'épaisseur des liens est relative au nombre de mentions émises d'un sommet A envers un sommet B.

Source : ces réseaux sont constitués à partir de la base de données « présences et interventions des États et de leurs délégués aux CIIPs (1934-1958) » avec le logiciel Cytoscape.

Or, pour comprendre ce phénomène et éviter d'en tirer des conclusions sommaires du type « le modèle anglophone est le plus valorisé par l'assemblée de délégué·e », il fallait se plonger dans les correspondances qui ont eu lieu en amont de cette Conférence entre le Bureau et la délégation des États-Unis. L'analyse de ces échanges a permis de démontrer que, si les États-Unis sont cœur de la discussion, cela résulte notamment du souhait des acteur·ices du Bureau qui tirent les ficelles en coulisse, mais aussi d'une stratégie de la part des délégué·es pour valoriser leurs initiatives nationales (chapitre 6 ; Brylinski, 2023). Ainsi les résultats d'analyse doivent systématiquement être croisés avec les archives pour pouvoir

¹⁴ Rappelons que les travaux de Lemerrier (2005), Lemerrier et Zalc (2010), Lemerrier & Ollivier (2011), Lemerrier, Ollivier et Zalc (2013), Karila-Cohen, Lemerrier, Rosé et Zalc (2018), démontrent qu'il est essentiel de dépasser le faux clivage entre les approches qualitative et quantitative pour assurer une approche des plus objectives : si certains résultats quantitatifs permettent de fournir des données précises au niveau macro, de relever les tendances, et les points de rupture, les données sont difficilement interprétables si elles ne sont pas croisées avec une approche qualitative, qui permet d'expliquer le « pourquoi ».

¹⁵ Une démarche également entreprise par Grandjean (2018) dans sa thèse portant sur les réseaux de la coopération intellectuelle.

être interprétés. Dans cette démarche, l'emploi de l'analyse de réseaux s'est révélé être, comme l'indique Lemercier (2015) et comme le constate également Grandjean dans sa thèse (2018), un outil permettant de revisiter notre manière de consulter les archives pour obtenir de nouveaux résultats, et non une fin en soi.

Étudier la coopération intergouvernementale en éducation par l'analyse de réseaux : principaux résultats.

Dans ce volet, il s'agit de restituer les résultats d'analyse 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. Rappelons que le BIE s'organise et mobilise les gouvernements autour d'une cause, à savoir l'éducation pacifique. Or, il n'y a pas de définition précise donnée à l'éducation pacifique, si ce n'est qu'elle est régulièrement associée à l'éducation internationale, la solidarité entre les peuples, ou encore à l'éducation morale. Le contenu est rarement figé : l'éducation pacifique donc par nature évasive (Bar-tal, 2002). S'il est possible de recenser des domaines d'activités (chapitre 7) ou des disciplines scolaires associées (chapitre 8), les contours de cette cause sont flous, et cela semble volontaire pour d'inclure toutes initiatives entreprises par les États. C'est ainsi que l'éducation pacifique semble se constituer au fur et à mesure et en fonction de la façon dont les parties prenantes s'y investissent. L'étude des *Bulletins d'Information* (1929-1932) et des discussions des CIIPs (1934-1958) met en lumière comment la saisie de l'éducation pacifique par des acteur-ices étatiques peut influencer sa construction. Dans un premier temps, je restitue les stratégies de coopérations identifiées au sein des débats des CIIPs, constitutives de « mises en scènes d'États », puis, dans la seconde partie nous verrons dans quelle mesure ces mises en scènes impactent de fait la construction de l'éducation pacifique, telle qu'elle est portée par le BIE (puis conjointement avec l'Unesco).

Stratégies de coopération intergouvernementale et mise en scène lors des Conférences.

Les travaux portant sur le mode opératoire et les modalités de participations aux CIIPs (chapitre 5, Brylinski, 2023 ; Brylinski & Hofstetter, 2021) démontrent que les règles sont souples et s'ajustent aux demandes, voire aux initiatives, des États. Ainsi les modalités de coopération se définissent et s'adaptent au fur et à mesure que celle-ci s'expérimente sur la période étudiées (1934-1958). Dès lors, il est central de questionner dans quelle mesure cette « libre » participation des États peut-elle générer des modes de participation différenciés, reflète d'enjeux (géo)politiques et de pouvoir, malgré que le BIE veille à la participation de tout un chacun ?

Dans le cadre des discussions générales des CIIPs, un espace-temps qui précède la formulation de recommandations, la mise en réseaux des citations révèle comment les délégué-es positionnent leur gouvernement dans ce débat, et par rapport aux autres. Ces réseaux, permettent de représenter graphiquement comment les États sont donc mis en scène, et 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 le délégué au cours de la discussion.

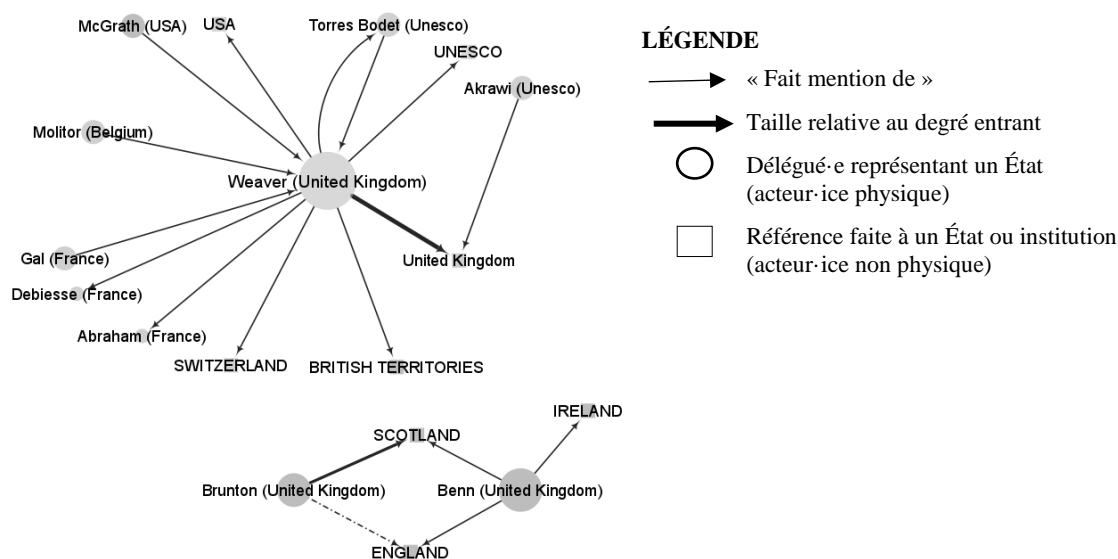
Parmi les Conférences sélectionnées (1934-1958), nous remarquons sans étonnement que la pratique principalement mobilisée est celle de l'**autopromotion** (50,2% des interventions portant sur le contenu). Cela signifie que les délégué-es d'État interviennent dans les discussions pour promouvoir des initiatives nationales, 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.

La seconde stratégie repérée, de plus en plus fréquente après la seconde guerre mondiale, est celle de la **citation** (19,3% des interventions portant sur le contenu) pour mieux centraliser une idée dans un débat : plus cette idée est reprise, plus elle en devient centrale, la recommandation doit donc en tenir compte. En employant une telle stratégie, une idée partagée ne concerne plus qu'un seul État, elle devient un groupement d'intérêt revendiqué par une série d'États, ce qui permet de faire « poids » dans la discussion. Les citations permettent ainsi aux délégués de s'insérer au cœur du débat : la recommandation doit donc en tenir compte.

Ce sont des stratégies de légitimation mobilisées par les délégué·es qui influencent la position des États dans la discussion. À partir des attributs de liens, préalablement défini en fonction de la question de recherche qui initie l'analyse de réseaux, il est possible de qualifier davantage certains types de stratégies de coopération dans la prise de parole : par exemple, l'usage de la citation permet de valoriser un modèle (donc de le positionner centralement) ; l'usage de la controverse génère des réactions en réponse, ce qui permet à un État en marge de s'insérer dans le débat ; et l'usage de la flagornerie permet de solliciter une certaine attention (Brylinski, 2022, pp.185-188). Également, si les relations ne sont pas réciproques (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 consciencisée, qui permet de marginaliser si ce n'est de taire une idée. Dans ce cadre, il est possible de repérer quelles idées (ou État) sont dénigrées quand bien même il n'y a pas de conflit retranscrit.

Parfois, les réseaux rendent visibles des dynamiques de groupes qui ressemblent des effets de rapprochement, soit des effets de distanciation. En effet, certaines alliances sont idéologiques et se traduisent dans la représentation graphique par des agencements qui mettent en opposition, par exemple, les pays de l'Est et les pays de l'Ouest¹⁶, mais aussi les États du Nord et du Sud, ou encore l'Occident et l'Orient. Également, de nombreuses alliances régionales se forment, comme cela peut être illustré avec le positionnement de Ceylan, de l'Inde, du Pakistan (fig. 3) qui coordonnent leurs interventions pour faire « bloc » dans le débat (Brylinski, 2022, p. 198). Tandis qu'à d'autres occasions, ces positionnements défient nos perceptions, telle que l'Écosse qui se distancie de l'Angleterre alors qu'elles siègent toutes deux pour représenter le Royaume-Uni. Ce conflit intra-délégation est le reflet de tensions géopolitiques de longue date qui marquent les ententes entre ces deux États (Brylinski, 2022, pp. 199-200), ce qui les positionne, ainsi, en marge du débat (fig. 4).

Figure 4. Sélection des citations émises et reçues par le Royaume-Uni et ses représentants (1951).



Note : cette visualisation est un sous-graphe du réseau total, signifiant que la taille des sommets représente ici leur poids dans le réseau total et non simplement dans le réseau sélectionné. Sont illustrés uniquement les sommets qui citent ou qui représentent le Royaume-Uni.

Source : constitué à partir de la base de données sur l'enquête et la CIIP de 1951, mise en réseau avec le logiciel Cytoscape.

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 problématique interne commune, telles que la présence de divers groupes ethnique au sein d'une nation (Brylinski, 2022, pp. 150-156).

¹⁶ Sur ce point, voir Brylinski, 2022, pp. 237-270 ; Hofstetter & Brylinski, 2023.

Par ailleurs, les tensions semblent minimisées sur l'ensemble des procès-verbaux publiés entre 1934 et 1958, seules 0,7% des interventions forment une opposition ou un désaccord. Cela dit, l'absence de référence n'est-elle pas également un signe de tension ou de mises à l'écart ? Les silences et les absences peuvent être un indicateur pertinent d'enjeux politiques, parfois plus que les prises de paroles. À ce titre, nombre d'absences sont le reflet de tensions géopolitiques et d'un monde divisé (Brylinski, 2022, pp. 138-146). Il peut en être de même pour les silences qui peuvent traduire un monde hiérarchisé (Dugonjic-Rodwin, 2022). Ces silences ne peuvent être directement interprétés du réseau : on les constate, puis on cherche à en comprendre la raison.

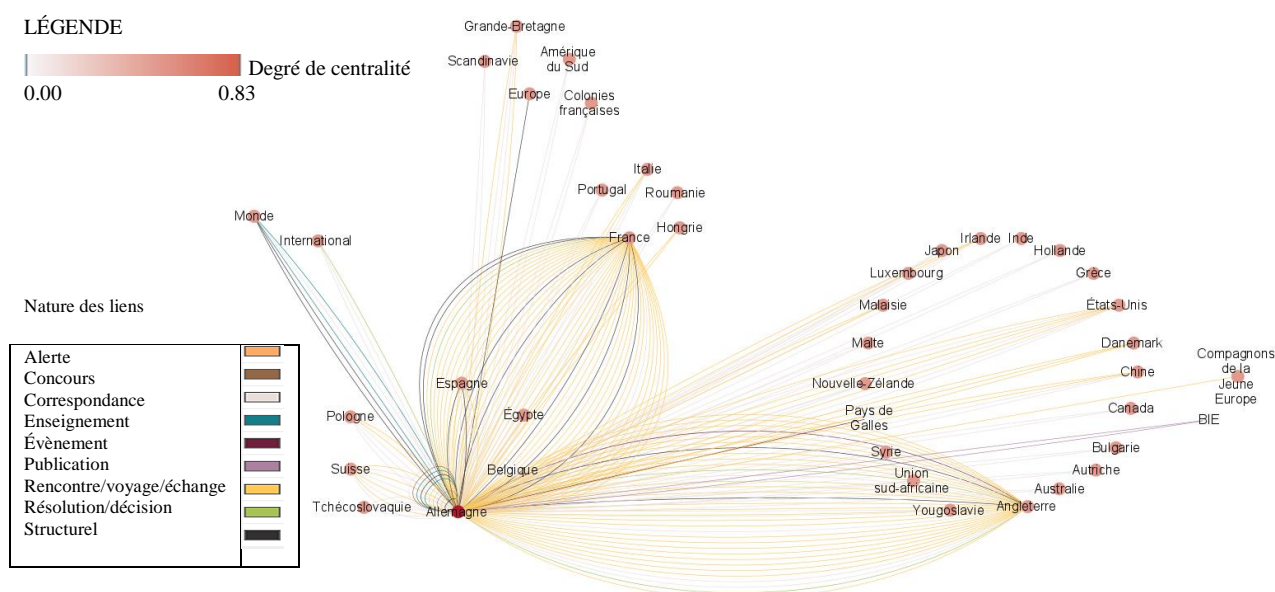
La conférence devient donc perméable à ces enjeux : c'est là une limite de l'entreprise du BIE. Néanmoins analyser ces comportements permet d'avoir une meilleure compréhension de la façon dont le savoir est diffusé et circule (ou non), et comment sont ainsi produites les recommandations : en intégrant quels savoirs, aux dépens de quels autres savoirs. Cette démarche méthodologique permet dès lors de révéler les enjeux de (dé)politisation (Brylinski, 2022, pp. 285-289) qui marquent l'exercice de la coopération intergouvernementale en éducation (malgré les discours de neutralité technique), ainsi que les mécanismes de violence épistémique à l'œuvre dans la construction d'outils internationaux (Brylinski, 2022, pp. 297-303), mais aussi – et paradoxalement- dans la définition de l'éducation pacifique.

Une coconstruction de l'éducation pacifique aux primes d'enjeux stratégiques et (géo)politiques.

L'application des techniques d'analyses de réseaux sur la section de l'éducation pacifique dans les *Bulletins* révèle aussi une certaine mise en scène des États actifs dans le domaine de l'éducation pacifique. Au total, c'est un ensemble de 78 sommets, principalement des États et quelques organisations, et de 1395 liens qui les relie. La multiplicité des liens évoqués comparée au peu d'activités reportées (149) souligne l'importance conférée à une dimension de coopération internationale. Une série de pays y sont mis à l'honneur soit en tant qu'initiateur d'activités ou en tant que récepteur ou collaborateur : autrement dit, c'est une certaine image de la nation qui est alors renforcée dans les années 1929-1932, à l'instar de l'Allemagne, des États-Unis et de l'Angleterre que je décris ci-dessous, ainsi que de la région Scandinave (voir Brylinski, 2022, pp. 233-234).

À partir des indicateurs de centralité (Wasserman & Faust, 1994), l'analyse de réseaux positionne l'Allemagne 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'intermédiarité (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, autrement dit avec ses anciens pays ennemis de la Première Guerre mondiale (fig. 5).

Figure 5. L'Allemagne et l'éducation pacifique : une démarche internationale au service de l'image nationale.¹⁷



Notes : ce graph est un sous-réseau extrait à partir du réseau total compilé sur la période 1929-1932, sélectionné à partir du sommet « Allemagne ». Ayant procédé de façon inductive pour répertorier les acteurs et actrices cités comme étant à l'œuvre dans l'éducation pacifique, nous voyons apparaître des terminologies faisant référence à d'autres protagonistes que les États, tels que « monde », « international », ou encore des organisations internationales (BIE) et des associations (inter)nationales.

Source : constitué à partir de la base de données « Éducation pour la paix et la collaboration internationale-Bulletins (1930-1940) », visualisation du réseau produite avec le logiciel Cytoscape.

Le monde éducatif allemand est donc représenté dans les *Bulletins* comme modèle, tel un acteur de la réconciliation enclin à la coopération internationale pacifique. Une volonté qui s'exprime aussi à travers ses jeunes allemandes actives dans l'international démocratique (Prat, 2010), afin de sortir de son isolement face à ses voisins. Notons aussi que 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, 2023), le BIE (ou du moins les rédacteur-ices 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'intermédiarité élevée, ils occupent une place prééminente dans le discours. Fidèles à leur réputation de superpuissance mondiale, le pays se positionne comme un acteur clé de l'internationalisme collaborant avec une multitude d'États dans différentes régions. Les États-Unis détiennent d'ores et déjà une place déterminante au sein de la SDN même si elle

¹⁷ Chaque lien représente une collaboration évoquée : les liens de même nature ne sont donc pas agrégés, ils sont dupliqués. Pour la visualisation de réseaux, il est coutume de regrouper les liens en un tracé plus épais afin de simplifier la lecture du graphique, au lieu de démultiplier les liens équivalents (autrement dit ayant les mêmes attributs). Or, ici, j'ai délibérément choisi de ne pas procéder de cette manière : après de multiples essais de visualisation, agréger les liens ne rend pas la lecture du graphique plus facile, mais risque, au contraire, d'engendrer des interprétations hâtives. D'une part, compte tenu du nombre de liens codés, si les équivalents sont regroupés, la largeur de certains tracés invisibilise alors un bon nombre de liens uniques et certains sommets. D'autre part, étant donné que c'est un réseau complexe, l'épaisseur d'un lien pourrait aussi être déterminée 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.

n'y adhère pas (Tournès, 2016 ; Pedersen, 2015) et qu'« ils refusent tout engagement politique » (Clerc, dans Cordellier, 2007, p. 252). L'entre-deux-guerres est une période prolifique pour ce pays qui « s'affirm[e] comme puissance financière et propagateur d'idée démocratique » (p.252), et ce, aussi dans le domaine de l'éducation pacifique. Ce rôle des États-Unis est mentionné quasi-systématiquement jusqu'en 1940, lorsque la-dîte section du *Bulletin* disparaît.

En ce qui concerne l'Angleterre, 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-belligérante, 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. Ainsi, l'Angleterre est positionnée de façon centrale dans ce réseau de collaboration, non sans déjouer certaines hiérarchies d'États : en résumé, 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 ou encore dans le domaine de l'éducation pacifique, bien qu'elle ne rapporte que trois activités.

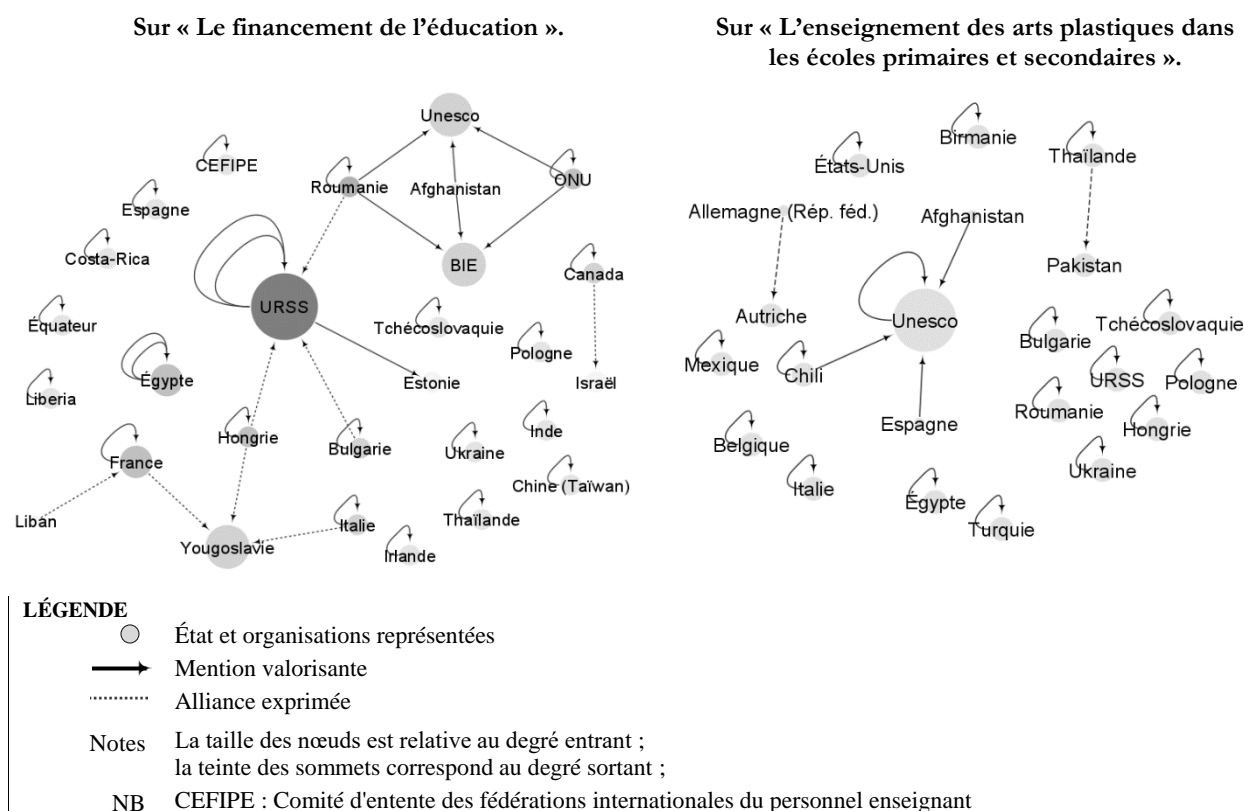
C'est une sélection d'exemples qui illustrent la façon dont les techniques d'analyse de réseaux appliquées aux discours des *Bulletins* permettent de souligner plusieurs dynamiques. L'étude de ces réseaux de collaboration révèle, entre autres, la notoriété d'un ou plusieurs États dans ce domaine éducatif, le maintien de certaines hiérarchies, les formes de coopération anti-belligérantes qui s'instaurent et sont de plus en plus nombreuses dès les années 1930 malgré un contexte hostile à la solidarité internationale. Cela fait donc écho à une démarche de paix négative (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 internationalistes reflètent une certaine organisation du monde qui impacte la définition de la cause que le BIE s'approprie et diffuse par les *Bulletins* dans les années Trente.

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-es se saisissent de cette question pendant les débats : c'est davantage un modèle de paix positive qui est promu (soit non plus seulement l'absence de violence directe, mais aussi de violence indirecte), et donc, d'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, une éducation **pour** la paix, soit en tant qu'objectif (les apprenant-es deviennent des agent-es de la paix), et une éducation **par** la paix en employant une pédagogie respectueuse et adaptée pour le développement de tout un chacun, possible grâce aux développements psychopédagogiques qui ont marqué la fin du 18^e et le début du 19^e siècle.

Cela dit, cette période marquée par la vague de décolonisation ainsi que la guerre froide qui divise le monde en deux blocs, constatons que 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. 6), 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 ¹⁸» (chapitre 8).

¹⁸ CIIP, 1955, p. 108.

Figure 6. Représentation graphique des mentions et des alliances exprimées par les délégué·es (discussions générales de la CIIP de 1955)



Source : constitué à partir de la base de données « présences et interventions des États et de leurs délégués aux CIIPs (1934-1958) », visualisation du réseau produite avec le logiciel Cytoscape.

Pour ainsi dire, l'éducation pacifique telle qu'elle se décline au sein de ce Bureau international, est portée par une diversité d'acteur·ices sensibles à cette cause, et se construit d'une effervescence d'actions de terrains, mais aussi de paradoxes ne faisant fi des enjeux (géo-)politiques.

Conclusion

Pour conclure, malgré les enjeux cités que présente l'application des techniques d'analyse de réseaux, il y a un intérêt certain à mobiliser cette méthodologie pour étudier la coopération intergouvernementale dans une démarche transnationale. À partir d'un simple codage des sources publiées visant à constituer une série de base de données comportant une variété d'attributs, il est alors possible d'étudier les interactions et les positionnements qui ont lieu dans un espace-temps donné et de rendre visibles des dynamiques, telles que les mises en scène d'États. Ainsi, dans le cadre de la thèse, l'analyse de réseaux a permis de mettre en lumière la diffusion, voire la circulation (ou non), de modèles éducatifs au sein des discussions générales organisées pendant les CIIPs, ainsi que les stratégies employées pour se positionner au centre des discussions afin de légitimer des idées, mais aussi pour marginaliser –voire silencer– certain·es propositions (chapitres 5, 6 et 8). Cette démarche a également permis de d'informer sur la façon dont se construit une cause universaliste (soit ici l'éducation pacifique) au prisme d'enjeux (géo)politiques, tensions et paradoxes, lorsque celle-ci est saisie sur la scène intergouvernementale (chapitres 7 et 8),

Enfin, l'analyse de réseaux est un outil pertinent pour étudier l'internationalisme, et, plus précisément, l'intergouvernementalisme, tel qu'il s'opère dans un espace donné (par exemple une publication, une discussion). L'enjeu lié à la notion d'acteur·ice fait écho aux travaux portant sur les organisations internationales : la coopération intergouvernementale, à l'image de la coopération internationale, est un processus qui compose entre les intérêts nationaux, individuels et internationaux (Laqua, 2011). Ainsi, l'intergouvernementalisme se construit à la croisée du nationalisme et du transnationalisme, l'un

n'excluant pas l'autre, et c'est ce que nous confirment les données dans le cadre du BIE. En employant les techniques de l'analyse de réseaux, il est possible de distinguer certaines mises en scène et positionnements qui révèlent comment la participation des délégué·es peut transcender ou renforcer les nations.

D'un point de vue technique, il serait essentiel de poursuivre les travaux en ce sens sur d'autres terrains aux caractéristiques similaires : notamment lorsqu'il y a des enjeux entre une entité représentée et ses représentant·es, nous contraignant à s'en tenir aux indicateurs de degrés. Pouvoir élargir les possibilités d'analyses permettraient d'enrichir cette approche, mais aussi d'obtenir une valeur ajoutée au temps consacré à la collection, compilation, mise en réseaux et analyses de données, une démarche qui reste somme toute particulièrement chronophage. Enfin, d'un point de vue théorique, la démonstration faite dans la thèse suggère que les techniques d'analyse de réseaux offrent un certain potentiel pour l'étude de dynamique faisant écho aux pratiques de silencement/silenciation et autres phénomènes de violence épistémique, et présentent, ainsi, un fort intérêt pour les études postcoloniales.

Références

- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*, 27-36.
- 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.
- Boss, C. (2022). *Une histoire des pratiques de comparaison au Bureau international d'éducation. Contextes et trajectoires collectives (1925-1945)*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Boss, C. & Brylinski, E. (2020). Le Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre du Bureau international d'éducation (1939–1945). J. Droux & R. Hofstetter (Éds.), *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19e - premier 20e siècle)*, (pp. 242-275). Peter Lang.
- 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. (2023). Formuler les recommandations internationales de l'instruction publique : un mode opératoire manipulé, et manipulateur ? In M. Vergnon, R. d'Enfer & F. Mole (Eds.), *Circulations en éducation : passages, transferts, trajectoires (19e-20 siècle)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- 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. (2019). Tales from an apostate. *Philosophical Issues* 29(1), 69–83.
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236-257.
- Dugonjic-Rodwin, L. (2022). *Le Privilège d'une Éducation Transnationale : Sociologie Historique du Baccalauréat International*. Presse Universitaire de Rennes.
- Eloire, F., Penalva Icher, E., Lazega, E. (2011/2). Application de l'analyse des réseaux complets à l'échelle interorganisationnelle. Apports et limites. *Terrains & Travaux*, 19, 77-98.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press
- Fuchs, E. (2007). Networks and the History of Education. *Paedagogica Historica*, 43(2), 185-197.

- Grandjean, M. (2018). Les réseaux de la coopération intellectuelle. La Société des Nations comme actrice des échanges scientifiques et culturels dans l'entre-deux-guerres [Thèse de doctorat en histoire]. Université de Lausanne.
- Hofstetter, R. (2015). Building an “international code for public education”: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925–1946). *Prospects*, 45(1), 31-48.
- Hofstetter, R. & Brylinski, É. (2023). La saisie de l'école à l'échelle de la planète. Le défi du Bureau intergouvernemental de l'éducation (1929-1958). *Parlements*.
- Hofstetter, R. (requérante) & Droux, J. (co-requérante). (2016). « Le Bureau International d'Éducation (BIE) : un laboratoire de l'internationalisme éducatif (1919-1952) ». Requête FNS du collectif Erhise. Requête 100011_169747.
- Hofstetter, R. & 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. (2023). The International Bureau of Education: the Ascension “from the Individual to the Universal » (1925-1968). Piaget at Work. Manuscrit en français de l'ouvrage en préparation (parution 2023).
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925–1968): A platform for designing a ‘chart of world aspirations for education’. *European Educational Research Journal*, 12(2), 215-230.
- Iriye, A. (2013). *Global and transnational history*. Palgrave-Macmillan.
- Karila-Cohen, K., Lemercier, C., Rosé, I., & Zalc, C. (2018, December). Nouvelles cuisines de l'histoire quantitative. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 73(4), Cambridge University Press, 773-783.
- Kott, S. (2011b). Les organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique. *Critique internationale*, (3), 9-16.
- Laqua, D. (2011). Internationalisme ou affirmation de la nation ? La coopération intellectuelle transnationale dans l'entre-deux-guerres. *Critique internationale*, 52, 51-67.
- Lemercier, C. (2015). Formal network methods in history: why and how?. In G. Fertig (Ed.), *Social Networks, Political Institutions, and Rural Societies*, (pp. 281-310). Brepols.
- Lemercier, C. (2005). Analyse de réseaux et Histoire. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 52(2).
- Lemercier, C. & Ollivier, C. (2011). Décrire et compter: Du bricolage à l'innovation : questions de méthode. *Terrains & travaux*, 19, 5-16.
- Lemercier, C., & Zalc, C. (2010). *Méthodes quantitatives pour l'historien*. La Découverte.
- Lemercier, C., Ollivier, C. & Zalc, C. (2013). Articuler les approches qualitatives et quantitatives : Plaidoyer pour un bricolage raisonné. *Devenir chercheur*, Editions de l'EHESS, 125-143.
- Matasci, D., & Droux, J. (2019). (De) Constructing the Global Community: Education, Childhood and the Transnational History of International Organizations. In E. Fuchs & E. R. Vera, *The Transnational in the History of Education*, (pp. 231-260). Palgrave Macmillan, Cham.
- McKinnon, R. (2016). Epistemic injustice. *Philosophy Compass*, 11(8), 437-446.
- Plata-Stenger, V. (2020). *Social Reform, Modernization and Technical Diplomacy: The ILO Contribution to Development (1930-1946)*. (Work in Global and Historical Perspective, 8). Berlin: De Gruyter.
- Prat, O. (2010). “La Paix par la jeunesse”. Marc Sangnier et la réconciliation franco-allemande, 1921-1939. *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, 1(10), 1-14.
- 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.

- Revel, J. (1996). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris, Gallimard et Le Seuil, coll. Hautes Études.
- Saunier, P.-Y. (2009). Transnational. In A. Iriye & P.-Y. Saunier (Eds.), *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, (pp. 1047-1055), Palgrave Macmillan.
- Sriprakash, A., Rudolph, S., & Gerrard, J. (2022). *Learning Whiteness: Education and the Settler Colonial State*. Pluto Press.
- Tournès, L. (2016). *Les États-Unis et la Société des Nations (1914-1946). Le système international face à l'émergence d'une superpuissance*. Peter Lang.
- Vera, E. R., & Fuchs, E. (2019). The transnational in the History of Education. In E. Fuchs & E. R. Vera, *The Transnational in the History of Education*, (pp. 1-47). Palgrave Macmillan, Cham.
- Werner, M. & Zimmermann, B. (2003). Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 58e année, (1), 7-36.
- Wasserman, F. & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis. Methods and Applications. Structural Analysis in the Social Sciences*. Cambridge.

Fonds d'archives et sources imprimées

Fond d'archives du Bureau International d'Éducation.

Bulletin du Bureau international d'éducation (1929– 1952). 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.